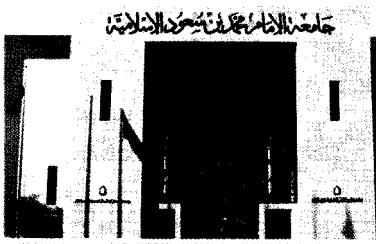


مجلة

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
عمادة البحث العلمي

العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد العاشر
محرم ١٤٣٠هـ

- **ضغوط العمل لدى المعلمين وعلاقتها بالسلوك القيادي لدى المديرين .**
  د. عبدالمحسن بن محمد السميح
- **تقويم أدوار معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية.**
  د. صالح بن عبدالعزيز النصار
- **مستوى تحصيل طلبة أقسام اللغة العربية في الجامعات الأردنية الأهلية في النحو.**
  د. علي الشوملي
- **عادات وأنماط مشاهدة الفضائيات العربية .**
  د. محمود عبدالعاطي مسلم
- **The reference to and utilization of research and theory in English language teaching in Saudi Arabian context**
  د. عايض بن ضاوي المحناء

www.imamu.edu.sa
E.mail : journal@imamu.edu.sa

مجلة

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مجلة
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
عمادة البحث العلمي

العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد العاشر

محرم ١٤٣٠هـ

www.imamu.edu.sa
E.mail : journalimam@yahoo.com

رقم الإيداع ١٤٢٧/٤٨٨٨ بتاريخ ١٤٢٧/٩/٧هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٣١١٦- ١٦٥٨

بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام

معالي الأستاذ الدكتور/ سليمان بن عبدالله أبا الخيل

مدير الجامعة

نائب المشرف العام

الدكتور/ عبدالله بن حمد الخلف

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير

الأستاذ الدكتور/ فهد بن عبدالعزيز العسكر

عميد البحث العلمي

أعضاء هيئة تحرير مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

* * * * *

- **أ.د. إبراهيم بن سليمان الأحيدب**

  الأستاذ في قسم الجغرافيا ـ كلية العلوم الاجتماعية

- **أ.د. سالم بن محمد السالم**

  الأستاذ في قسم المكتبات والمعلومات ـ كلية علوم الحاسب والمعلومات

- **أ.د. عبدالله بن عبدالعزيز اليوسف**

  الأستاذ في قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية ـ كلية العلوم الاجتماعية

- **أ.د. محمد بن إبراهيم السحيباني**

  الأستاذ في قسم الإدارة ـ كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية

- **د. أحمد بن عبدالله البنيان**

  الأستاذ المشارك في قسم اللغة الإنجليزية ـ كلية اللغات والترجمة

- **د. عبدالله بن صالح الحقيل**

  الأستاذ المشارك في قسم الإعلام ـ كلية الدعوة والإعلام

قواعد النشر

مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (العلوم الإنسانية والاجتماعية) دورية علمية محكمة، تصدر عن عمادة البحث العلمي بالجامعة. وتُعنى بنشر البحوث العلمية وفق الضوابط الآتية :

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة :

١- أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والمنهجية، وسلامة الاتجاه .

٢- أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله .

٣- أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق والتخريج .

٤- أن يتسم بالسلامة اللغوية .

٥- ألا يكون قد سبق نشره .

٦- ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أوكتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أو لغيره .

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث :

١- أن يقدم الباحث طلباً بنشره، مشفوعاً بسيرته الذاتية (مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير .

٢- ألا تزيد صفحات البحث عن (٥٠) صفحة مقاس (A 4) .

٣- أن يكون بنط المتن (١٧) Traditional Arabic، والهوامش بنط (١٣) وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .

٤- يقدم الباحث ثلاث نسخ مطبوعة من البحث، مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة .

ثالثاً: التوثيق :

١- توضع هوامش كل صفحة أسفلها على حدة .

٢- تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث .

٣ - توضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب .

٤ - ترفق جميع الصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون واضحة جلية .

رابعاً : عند ورود أسماء الأعلام في متن البحث أو الدراسة تذكر سنة الوفاة بالتاريخ الهجري إذا كان العَلَم متوفى .

خامساً : عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة .

سادساً : تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سابعاً : تُعاد البحوث معدلة، على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة .

ثامناً : لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر .

تاسعاً : يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشر مستلات من بحثه .

عنوان المجلة :

جميع المراسلات باسم عميد البحث العلمي

الرياض ١١٤١٥- ص ب ١٨٠١١

هاتف : ٢٥٨٢٢٣٠ - ناسوخ (فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

www. imamu.edu.sa

E.mail: journal@imamu.edu.sa

المحتوى

الموضوع **الصفحة**

١- **ضغوط العمل لدى المعلمين وعلاقتها بالسلوك القيادي لدى المديرين .** ١٣
د. عبدالمحسن بن محمد السميح .....

٢- **تقويم أدوار معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية .** ٧٧
د. صالح بن عبدالعزيز النصار.....

٣- **مستوى تحصيل طلبة أقسام اللغة العربية في الجامعات الأردنية الأهلية في النحو .** ١٣٩
د. علي الشوملي .....

٤- **عادات وأنماط مشاهدة الفضائيات العربية .** ٢٠١
د. محمود عبدالعاطي مسلم .....

٥- **The reference to and utilization of research and theory in English language teaching in Saudi Arabian context** ١
د. عايض بن ضاوي المحناء .....

ضغوط العمل لدى المعلمين وعلاقتها بالسلوك القيادي لدى المديرين

د. عبد المحسن بن محمد السميح
قسم التربية ـ كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث :

حظي موضوع ضغوط العمل باهتمام واسع في السنوات الأخيرة من قبل الباحثين في مجال السلوك التنظيمي، ومجال إدارة الموارد البشرية في المنظمات، ويحظى السلوك القيادي للمديرين بأهمية كبيرة، فالمدير يشغل مواقع مميزة في التنظيم الإداري، ويمارس الكثير من المهام والصلاحيات، مما يجعله يتعامل مع مرؤوسيه تعاملا قد يسبب ضغوطا لديهم، لذا فهدف هذه الدراسة تحديد درجة ضغوط العمل لدى معلمي المعاهد العلمية، ومعرفة ضغوط العمل الأكثر انتشارا لديهم، ومعرفة العلاقة بين متغيري العمر والخبرة لديهم مع ضغوط العمل، وتحديد نوع السلوك القيادي لدى مديري المعاهد العلمية، والكشف عن العلاقة فيما بين ضغوط العمل لدى المعلمين وعلاقتها بالسلوك القيادي لدى المديرين. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن معلمي المعاهد العلمية يعانون من ضغوط العمل بدرجة كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي ٣.٦٧ من ٥، وتبيّن أن ضغوط العمل الأكثر انتشارا لديهم هي الضغوط المهنية، ثم الضغوط المادية، ثم الضغوط التنظيمية والنفسية. وقد أكد المعلمون أن السلوك القيادي التنظيمي هو السلوك السائد لدى مديري المعاهد العلمية، يلي ذلك السلوك القيادي الإنساني. ودلت النتائج على وجود علاقة ارتباطيه موجبة ومتوسطة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين ضغوط العمل لدى المعلمين وبين السلوك القيادي التنظيمي لدى مديري المعاهد العلمية. وقدمت الدراسة بناء على نتائجها توصيات من شأنها المساهمة في تطوير مستوى الأداء والإنتاجية لمعلمي ومديري المعاهد العلمية.

المدخل:

أولاً: المقدمة:

عرفت ضغوط العمل في منتصف الخمسينات الميلادية للقرن الماضي، وازداد الاهتمام به حديثا لارتباطه بإحداث ردود أفعال انفعالية قد لا تحمد عقباها على المستوى الصحي أو النفسي للأفراد. فضغوط العمل التي هي عبارة عن ردود فعل الإنسان إزاء المؤثرات المادية والنفسية في العمل يتوجب التعامل معها والعمل على تفاديها أو التقليل منها، (العديلي، ١٤١٤هـ، حسين، ٢٠٠٤م).

وقد حظي موضوع ضغوط العمل باهتمام واسع في السنوات الأخيرة من قبل الباحثين في مجال السلوك التنظيمي، كما أنها أصبحت من الموضوعات الهامة في مجال إدارة الموارد البشرية في المنظمات، وضغوط العمل وآثارها الضارة أصبحت شائعة في منظمات العمل وامتدت لتشمل مهناً عديدة في منظمات متنوعة، لذا فإن الاتجاه الحديث في مجال الإدارة يركز اهتمامه على التعرف على طبيعة ومصادر وأشكال ضغوط العمل ومسبباته والآثار المترتبة عليه، (عبدالرحمن، ١٩٩٨م).

يعد مصطلح الضغط من المصطلحات التي تناولها الباحثون بمعان مختلفة تبعا لمجالاتهم، كما تحدث عنها الأطباء والمهندسون والإداريون إضافة إلى علماء النفس، إلا أنه استخدم بداية للتعبير عن المعاناة أو الضيق أو الاضطهاد والإحساس بظلم ما، ثم استخدم ليعطي معنى الضغط والتوكيد في آن واحد، (الفقي، ٢٠٠٠م). وبالرغم من أنه بمجرد ذكر مصطلح الضغط ينصرف الذهن إلى الضغط السلبي غير مرغوب فيه، فإن هناك نوعا آخر من أنواع الضغط مرغوبا ومطلوبا في العمل هو الضغط الإيجابي، "من الضروري الاعتراف بأنه ليس كل الضغط سيئا، فكما يشير هانزسيلي - أبو دراسات الضغط- أن الشخص الوحيد الذي لا يتعرض للضغط هو الشخص الميت"، (المهدي، ٢٠٠٢م: ٤).

ويؤكد (حسن، ١٩٩٦م) أن "مهنة التدريس تعد من أهم مهن الخدمة الإنسانية في المجتمع الحديث إلا أنها أيضا إحدى المهن الضاغطة، بل أصبحت مهنة تتزايد ضغوطها بشكل مستمر، وقد أصبح الضغط على المعلم خطرا يهدد مهنة التدريس، وذلك بسبب ما قد ينجم عنه من تأثيرات سلبية على المعلم والطالب وفعالية حجرة الدراسة والفعالية الكلية للنظام التعليمي"، (حسن، ١٩٩٦م: ٤).

وتحظى القيادة المدرسية بأهمية كبيرة، فالتجديد التربوي وتطوير الأداء الطلابي وتحسين أداء المعلمين وإدارة القضايا التعليمية والمادية والبشرية باقتدار وتنفيذ السياسات التعليمية في جو من العلاقات الإنسانية السليمة كفيل بتحقيق قدر كبير من النجاح لمدارس اليوم. "فالقيادة تعد من المفاهيم التي نالت اهتماما كبيرا من الكتاب والباحثين في مجال الإدارة والسلوك"، (المغيدي، ١٤٢٦هـ: ١٣٣).

ومن أهم مداخل القيادة المدرسية الحديثة المدخل السلوكي، الذي يعتمد على دراسة سلوك القائد أثناء ممارسته لعمله، وابتعد هذا المدخل عن دراسة القيادة كمفهوم في حد ذاتها. وقد أسهم المدخل السلوكي في تقديم توضيح أكثر تطورا لعمل القائد، حيث وضح أن القائد يقوم بالتأثير في جهود مجموعة منظمة من الأفراد للوصول إلى هدف معين، وتم تصنيف عمل القائد إلى بعدين أساسيين يتمحور حولهما سلوك القائد، وهما البعد البنائي أو التنظيمي، والبعد الاعتباري أو الإنساني، (حسني، ومحمود، ١٩٩٣م، والمغيدي، ١٤٢٦هـ).

لذا فإن الكشف عن ضغوط العمل ومحاولة علاجها من شأنه تأكيد فاعلية النظام التعليمي. وكذلك، فإن تحديد درجة ضغوط العمل، ومعرفة ضغوط العمل الأكثر انتشارا لدى معلمي المعاهد العلمية، ومعرفة العلاقة بين متغيري العمر والخبرة لديهم مع ضغوط العمل، وتحديد نوع السلوك القيادي لدى مديري المعاهد العلمية، والكشف عن العلاقة فيما بين ضغوط العمل لدى المعلمين وعلاقتها بالسلوك القيادي للمدير، كل

ذلك من شأنه المساهمة في تحقيق فاعلية القيادة المدرسية من أجل الوصول إلى أفضل النتائج.

ثانياً: مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يتعرض المعلمون إلى العديد من المواقف التي تجعلهم عرضة للضغوط المالية والتنظيمية والنفسية والمهنية، وغيرها من أنواع الضغوط المختلفة، ويبيّن (حسني، ومحمود، ١٩٩٣م) أن الكثير من الدراسات تشير إلى أن الكثير من شاغلي المهن المرتبطة بتقديم الخدمات الإنسانية وفي مقدمتهم المعلمون؛ هم أكثر الأنواع تعرضا لضغوط العمل، فتؤثر ضغوط العمل على المعلم تأثيرا بالغا على عملية التعليم وعلى العلاقة بينه وبين طلابه مما يجعل هذه الضغوط تقف مانعا من تحقيق المدرسة لغاياتها التربوية. كما "أنبأت التقارير العلمية أن أعدادا متزايدة، لا يمكن إغفالها، ينتهي بها ضغوط العمل الوظيفي في التدريس إلى تلك الظاهرة التي أشيع تسميتها في السبعينات بظاهرة الاحتراق النفسي أو الانهيار Burnout" (حسني، ومحمود، ١٩٩٣م: ٧٧). والاحتراق هو حالة من الغضب والتعب والسأم والإحباط تدفع بصاحبها إلى البحث عن منفذ للهروب أو التحول عامة عن المهنة إلى غيرها من المهن الأخرى.

وتشير بعض الدراسات السابقة في هذا المجال إلى أن المعلمين يعانون من ضغوط عمل كبيرة كلما كانت خبرتهم قليلة، وكلما زادت عدد سنوات الخبرة انخفض مستوى ضغوط العمل، مثل (الفرماوي ١٩٩٠م، اليوسفي ١٩٩٠م، عبدالحافظ ١٩٩٣م، عبدالمقصود وطاحون ١٩٩٣م، التويجري ١٤٢٦هـ).

وأشارت الكثير من الدراسات إلى أهمية الأسلوب القيادي الذي يعد من أهم المتغيرات الهامة في البيئة المدرسية وله دور كبير وهام، ويعد من أهم مصادر الضغوط لدى المعلم، فالقائد الذي يعتمد على تحديد المسؤوليات والمطالبة بإنجازها تحت الكثير من التهديدات والإجراءات العقابية في حالة المخالفة يولد الشعور بالسخط والاضطراب

لدى مرؤوسيه وهذا يؤدي إلى الإصابة بالإجهاد النفسي ثم الاحتراق النفسي ثم ترك العمل، كما أشارت نتائج بعض الدراسات الأخرى إلى وجود ارتباط بين ضغوط العمل التي يعانيها المعلمون والسلوك القيادي للمدير، إضافة إلى العديد من الدراسات التي أكدت أن المدير الذي يهتم بالعلاقات الإنسانية يؤثر بصورة إيجابية في الحالة النفسية للمعلمين، أما الذي يهتم بأداء المهام فقط فله تأثير سلبي على المعلمين، (تيروري، ١٩٨٢م، كنعان، ١٩٩٩م، حسني، ومحمود، ١٩٩٣م، المغيدي، ١٤٢٦هـ).

وحيث إن القائد عموما ومدير المدرسة خصوصا يشغل مواقع مميزة في التنظيم الإداري المدرسي ويمارس الكثير من المهام والصلاحيات مما يجعله يتعامل مع مرؤوسيه وخاصة المعلمين، فإن هذا التعامل قد يسبب ضغوطا لدى هؤلاء المرؤوسين، فقد أشارت الكثير من الدراسات وخاصة المبكرة منها إلى هذه العلاقة باعتبار القائد مصدرا محتملا لإحداث التوتر والقلق لدى المرؤوسين وتأثيرات هذا الضغط ربما تزيد مع القائد الذي يميل في سلوكه إلى البعد التنظيمي على حساب البعد الإنساني، ومن أهم هذه الدراسات دراسة (حسني، ومحمود، ١٩٩٣م) ودراسة (حسن، ١٩٩٦م).

ومن هنا فإن مشكلة الدراسة تتركز في التعرف على ضغوط العمل لدى معلمي المعاهد العلمية وعلاقتها بالسلوك القيادي لدى مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وتحديدا فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية: -

١- ما درجة ضغوط العمل لدى معلمي المعاهد العلمية من وجهة نظرهم؟

٢- ما ضغوط العمل الأكثر انتشارا لدى معلمي المعاهد العلمية من وجهة نظرهم؟

٣- ما العلاقة بين ضغوط العمل لدى معلمي المعاهد العلمية وبين متغيري العمر والخبرة؟

٤- ما السلوك القيادي المتبع لدى مديري المعاهد العلمية من وجهة نظر المعلمين؟

٥- ما العلاقة بين ضغوط العمل لدى المعلمين وبين السلوك القيادي لدى مديري المعاهد العلمية؟

ثالثاً: أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها المتعلق بضغوط العمل لدى المعلمين وعلاقة هذه الضغوط بالسلوك القيادي لدى مديري المعاهد العلمية. فأثر الضغوط في العمل على المعلمين تنعكس سلبا على العملية التعليمية ونتائجها، في حال عدم العمل على خفض مستوى شدتها وإنقاص حدتها، (التويجري، ١٤٢٦هـ).

وترجع أهمية دراسة ضغوط العمل لدى المعلمين إلى ما تسببه الضغوط من شعور بالتوتر والإجهاد والقلق والاحتراق النفسي يصل بالمعلم إلى الأمراض مما يؤثر سلبا على أدائه ومن ثم إنجازه وإتقانه، أو يؤثر على إنتاجيته بشكل عام. وتزداد أهمية دراسة ضغوط العمل لدى المعلمين في الوقت الحاضر مع تنوع مصادر الضغوط سواء المادية أو النفسية أو المهنية أو التنظيمية. كما أن أهمية دراسة ضغوط العمل لدى المعلمين تتضح أكثر في ربطها بالسلوك القيادي للمديرين.

وقد زاد اهتمام المنظمات الإدارية بموضوع ضغوط العمل لدى الأفراد، وهذا الاهتمام عائد إلى عاملين مهمين هما الأمراض المترتبة على هذه الضغوط والتكاليف الناجمة عنها. فالدلائل تشير إلى أن هذه الضغوط من الممكن أن تؤدي بالفرد إلى الشعور بعدم الرضا عن عمله ومن ثم الوقوع في براثن الاضطرابات الجسمية والنفسية والعقلية، مما يكون له العديد من الآثار السيئة على سلامة الفرد والمنظمة التي يعمل بها، أضف إلى ذلك التكاليف المادية أو الخسائر الاقتصادية سواء على مستوى الفرد أو المنظمة التي تصرف لمعالجة آثار تعرض العاملين لضغوط العمل التنظيمية أو الصحية، فضغوط

العمل هي العامل الرئيس في كثير من المشكلات التنظيمية مثل الأداء المنخفض وضعف الإنتاجية والتغيب والتسرب الوظيفي وغيرها، وكذلك فإن ضغوط العمل تعد العامل الرئيس في كثير من المشكلات أو الأمراض الصحية للعاملين، (هيجان، ١٤١٩هـ).

كما تنبع أهمية هذه الدراسة من أن بعض الدراسات السابقة أشارت إلى الارتباط الوثيق بين متغيرين مهمين هما ضغوط العمل والسلوك القيادي، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة دراستهما في المعاهد العلمية التي لم يسبق للباحثين الكشف عن هذين الأمرين منفصلين أو مجتمعين في هذه البيئة التعليمية. وتتضح الأهمية أيضا من سعي هذه الدراسة إلى تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات التي من شأنها مساعدة متخذي القرار والمسؤولين عن هذه المعاهد في تحديد بعض جوانب التطوير والتفعيل بغية رفع مستوى الأداء والإنتاجية للمعلمين والمديرين. وكذلك توفير مناخ تربوي إداري مناسب وفاعل يسهم في تفعيل دور المعاهد العلمية وقيامها برسالتها المنوطة بها وتحقيق أهدافها.

رابعاً: أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد درجة ضغوط العمل لدى معلمي المعاهد العلمية، ومعرفة ضغوط العمل الأكثر انتشارا لديهم، ومعرفة العلاقة بين متغيري العمر والخبرة مع ضغوط العمل، و تحديد نوع السلوك القيادي لدى مديري المعاهد العلمية، ومعرفة العلاقة بين درجة ضغوط العمل لدى المعلمين والسلوك القيادي لدى مديري المعاهد العلمية.

خامساً: حدود الدراسة:

تنحصر حدود هذه الدراسة فيما يلي:

أ- الحدود الموضوعية: حيث تقتصر هذه الدراسة على التعرف على ضغوط العمل لدى معلمي المعاهد العلمية، وتحديد السلوك القيادي المتبع لدى مديري المعاهد العلمية، والتعرف على العلاقة بينهما.

ب- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٨/٢٧هـ.

ج- الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على جميع معلمي المعاهد العلمية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية.

سادساً: مصطلحات الدراسة:

يعرف الباحث فيما يلي مصطلحات الدراسة تعريفا إجرائيا، ويتوسع في الحديث عن هذه المصطلحات في الإطار النظري:

ضغوط العمل: ويقصد بها أحول مالية وتنظيمية ونفسية ومهنية تتفاعل فيما بينها وتولد توترا شديدا على المعلم إن استطاع التغلب عليها يكون الضغط إيجابيا وإن لم يتمكن من التغلب عليها والتعامل معها فيصبح الضغط سلبيا يؤثر على أدائه.

السلوك القيادي: التصرف الذي يمارسه مدير المعهد العلمي عند إدارته للمعهد سواء كان ذلك التصرف إيجابيا أو سلبيا، وسواء كان هذا السلوك يميل إلى الجانب التنظيمي أو يميل إلى الجانب الإنساني.

* * *

الإطار النظري:

تمهيد:

يعرض الباحث في هذا الجزء الإطار النظري للدراسة، وفيه يتحدث عن المعاهد العلمية وتطورها إضافة إلى أهدافها، ويتحدث عن ضغوط العمل والسلوك القيادي بشيء من التفصيل. ويعرض الباحث الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية التي درست ضغوط العمل لدى المعلمين والسلوك القيادي لدى المديرين، ويختم هذا الجزء بالتعليق على الدراسات السابقة.

أولاً: المعاهد العلمية:

صدرت موافقة جلالة الملك عبدالعزيز رحمه الله على افتتاح معهد الرياض العلمي عام ١٣٧٠هـ، تحقيقا لفكرة مفتي المملكة العربية السعودية سماحة الشيخ محمد بن إبراهيم آل الشيخ واستجابة لتنامي الحاجة إلى طلبة العلم لتولي القضاء والإفتاء والإرشاد في أنحاء البلاد، (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٢١هـ). ثم توالى بعد ذلك افتتاح المعاهد العلمية حتى بلغ عددها ٦٢ معهدا علميا للمرحلتين المتوسطة والثانوية، تتبع هذه المعاهد جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وذلك بموجب المرسوم الملكي رقم م/ ٥٠ بتاريخ ١٣٩٤/٨/٢٣هـ، المبني على قرار مجلس الوزراء رقم ١١٠٠ وتاريخ ١٣٩٤/٨/١٧هـ الصادر بالموافقة على نظام جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعلى اسمها لتحمل اسم مؤسس الدولة السعودية الأولى الإمام محمد بن سعود رحمه الله تعالى، (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤١٩هـ). وقد أنشأت الجامعة وكالة خاصة بالمعاهد العلمية تسمى وكالة الجامعة لشؤون المعاهد العلمية تتبعها إدارات تنفيذية وتطويرية لترعى شؤون المعاهد وتنظم أمورها العلمية والإدارية والمالية والفنية، (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٢١هـ).

يتضح اهتمام المملكة بالمعاهد العلمية من خلال النظر في وثيقة سياسة التعليم التي صدرت عام ١٣٨٩هـ، حين جاء في الباب الخامس –أحكام خاصة- منها ثلاثة بنود رئيسة تحدد دور هذه المعاهد، وهي على النحو التالي:

"١٥٠- تواكب المعاهد العلمية النهضة التعليمية في البلاد، وتشارك التعليم العام في مواد الدراسة المناسبة، تعنى عناية خاصة بالدراسات الإسلامية واللغة العربية.

١٥١- يؤهل هذا النوع من التعليم الدارسين فيه للتخصصات في علوم الشريعة الإسلامية وفروع اللغة العربية إلى جانب الدراسات في الكليات النظرية الملائمة.

١٥٢- يرعى هذا التعليم أبناءه علميا وتربويا وتوجيهيّا ومسلكيّا لتحقيق أغراضه الأساسية في كفاية البلاد من المتخصصين في الشريعة الإسلامية وعلوم اللغة العربية والدعاة إلى الله" (وزارة المعارف، ١٤١٦هـ: ٢٨).

ويؤكد (الجاسر، ١٤٢٦هـ: ٢٩) أن "مما يدل على الاهتمام والحرص على إنشاء المعاهد واستمرارها والتشجيع على الالتحاق بها انتشارها في جميع أنحاء المملكة، إضافة إلى وجود الحافز المادي الذي يتمثل في المكافأة الشهرية التي تصرف لطلابها منذ إنشائها وحتى الوقت الحاضر، حيث يصرف حاليا للطالب المنتظم في المرحلة المتوسطة مبلغ (٣١٥) ريالا والمرحلة الثانوية (٣٧٥) ريالا، كما يتم تأمين نقل الطلاب الذين تبعد مساكنهم من المعهد وإليه، وتقديم الخدمات العلاجية للطلاب مجانا".

كما تأكد الاهتمام بالمعاهد العلمية صدور الأمر السامي ذو الرقم ٧١٧٥/م ب بتاريخ ١٤٢٨/٨/١٩هـ المتضمن الإبقاء على المعاهد العلمية التابعة للجامعة داخل المملكة وخارجها مرتبطة بالجامعة، وكذلك الموافقة على اعتماد ميزانية الجامعة للعام الدراسي ١٤٣٠/٢٩هـ بإنشاء عشرين معهداً جديداً، حيث تم اعتماد ما تم التوصل إليه بمحضر اللجنة الوزارية للتنظيم الإداري الرابع والثمانون المتضمن إبقاء المعاهد العلمية مرتبطة بالجامعة وفق ما تضمنه الأمر السامي من ترتيبات، (تعميم وكيل الجامعة لشؤون

المعاهد العلمية رقم ٢٢/٢٢٨٩ بتاريخ ١٤٢٩/٣/٢٤هـ).

ومدة الدراسة في المعاهد العلمية ست سنوات تنقسم إلى مرحلتين متوسطة مدتها ثلاث سنوات وثانوية مدتها ثلاث سنوات، يمنح الخريج شهادة إتمام الدراسة الثانوية التي تمكنه من الالتحاق بجامعات المملكة وكلياتها الأدبية والعسكرية، (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٢١هـ).

ويبلغ عدد المعلمين بالمعاهد العلمية ١٥٣٩ معلما و٦٢ مديرا إضافة إلى عدد مناسب من الوكلاء والإداريين والمستخدمين، وبلغ عدد خريجي المرحلة الثانوية في المعاهد العلمية حتى نهاية العام الدراسي ١٤٢٥/٢٤هـ ٧٨٢٧١ طالبا. وقد حرصت الوكالة على تدريب وتأهيل مديري المعاهد العلمية أثناء الخدمة بالتحاقهم بالكثير من الدورات التدريبية التي تعقد بقسم التربية بكلية العلوم الاجتماعية بالجامعة أو بالجامعات الأخرى أو مراكز التدريب بوزارة التربية والتعليم أو معهد الإدارة العامة، كما توج هذا الاهتمام بإنشاء مركز للتدريب التربوي بوكالة الجامعة لشؤون المعاهد العلمية بغية تدريب منسوبي المعاهد العلمية، (الجاسر، ١٤٢٦هـ)، وزاد عدد خريجي المرحلة الثانوية في المعاهد العلمية بنهاية العام الدراسي ١٤٢٨/٢٧هـ حتى وصل إلى ٨٦١٤٥ طالبا، (إدارة الامتحانات بوكالة الجامعة لشؤون المعاهد العلمية).

أكدت بعض الدراسات المحلية معاناة المعلمين -بنسب مختلفة- في مدارس التعليم العام بالمملكة من كثير من الضغوط مثل دراسة (باقرضوض، ١٤١٦هـ، السلمان، ١٤٢٠هـ، الغامدي، ١٤٢١هـ)، أما الدراسات العربية فعلى سبيل المثال (عسكر، ١٩٨٨م، دوائي وآخرون، ١٩٨٩م، بسطا، ١٩٩٠م، حسني، ومحمود، ١٩٩٣م). ومعلمو المعاهد العلمية لا يختلفون عن معلمي مدارس التعليم العام في هذا الجانب، فهم يعانون من ضغوط عمل تتعلق بالجوانب المادية والتنظيمية والنفسية والمهنية أو غير هذه الجوانب مما يستدعي دراسة هذه الضغوط لدى معلمي المعاهد العلمية والكشف

عنها وتحديد درجتها وكذلك تحديد السلوك القيادي لدى المديرين والعلاقة بين ضغوط العمل لدى المعلمين والسلوك القيادي لدى المديرين.

ثانياً: ضغوط العمل Job or Work Stress:

تعتبر ظاهرة الضغوط بصفة عامة ظاهرة قديمة قدم الإنسان، إلا أن الاهتمام بها كموضوع للدراسة يعد حديثا نسبيا، بالرغم من أن العدد الصادر عام ١٨٨٣م لمجلة British Fortnightly Review وصف العصر بعصر الضغوط والتوتر، وفي عام ١٩٧٢م بلغت دراسات الضغوط ست دراسات فقط، أما في عام ١٩٨٩م فقد بلغت ٢٤٥ دراسة مما يدل على زيادة الاهتمام بموضوع ضغوط العمل عالميا، أما محليا فقد بدأ الاهتمام بدراسات ضغوط العمل متأخرا نسبيا، فأول دراسة كانت لـ (العسكر، ١٤٠٩هـ) و(السالم، ١٤١١هـ) و(علي، ١٩٩١م) وكتاب (المحارب، ١٤٠٩هـ) ومقالة (ماهر، ١٩٩١م) وكتاب (الخضيري، ١٩٩١م) ودراسة (الطريري، ١٤١١هـ) وتتابع بعد ذلك الاهتمام وزادت دراسات الضغوط في مجالات عدة، (هيجان، ١٤١٩هـ).

يعرف هيجان ضغوط العمل بأنها "تجربة ذاتية لدى الفرد تحدث نتيجة لعوامل في الفرد نفسه أو البيئة التي يعمل فيها"، (هيجان، ١٤١٩هـ: ٣٧). كما يمكن أن تعرف ضغوط العمل بأنها أي خصائص موجودة في بيئة العمل والتي تخلق تهديدا للفرد، وهناك من يرى أن الضغوط مجموعة التفاعلات بين الفرد وبيئته والتي تتسبب في حالة عاطفية أو وجدانية غير سارة مثل التوتر والقلق (هيجان، ١٤١٩هـ). ويبيّن (الفقي، ٢٠٠٠م) أن الضغوط لدى المعلم بأنها شعور المعلم بعدم القدرة على أداء عمله بسبب ما يواجهه من أعباء زائدة فيما يقوم به من دور متناقض وما يواجهه من إحباط ومشكلات بالمدرسة. ويؤكد (الفقي، ٢٠٠٠م) أيضا أن معنى الضغوط لدى المعلم يتحدد في إدراك المعلم لشيء ما يهدد ذاته ويمثل عبئا زائدا عليه في عمله وبحيث قدراته لا تستطيع أن تحقق له التكيف المطلوب في مواقف حياته. كما تؤكد الأدبيات أن

الضغوط ليست كلها ضارة، فالحياة اليومية تحتاج إلى نوع بسيط من التحدي يدفع صاحبه للإنجاز والتحدي وتعلم الصبر والتعامل والمقاومة ولكن التعرض الدائم للضغوط هو الذي يجعل الفرد عرضة للانهيار والتعرض للأمراض المختلفة.

تتمثل ماهية ضغوط العمل في الاستجابة العامة للأحداث أو المواقف التي يتعرض لها الإنسان نتيجة عوامل نفسية أو مادية أو كلاهما. تتضمن عملية ضغوط العمل الحالات التي يتفاعل فيها الموظف مع ظروف العمل الخارجية. وفي هذا الجانب يمكن تعريف ضغوط العمل على أنها حالة عدم التوازن بين متطلبات البيئة وقدرات الفرد على الاستجابة لتلك المتطلبات (ماهر، ٢٠٠٥م).

كما يؤكد (الفقي، ٢٠٠٠م) أن أنواع الضغوط تتمثل في الضغوط المادية كالدخل الشهري غير الكافي ونقص الحوافز المادية، والضغوط النفسية كعدم الشعور بالأمان والاستقرار في الوظيفة وكثرة الصراعات الإدارية بين المعلمين، والمهنية كنقص فرص النمو المهني والافتقاد إلى الدعم والمساندة المهنية من الإشراف التربوي، والضغوط التنظيمية مثل كثرة متطلبات العمل كمعلم وعدم تحديد مسؤوليات المعلم بدقة.

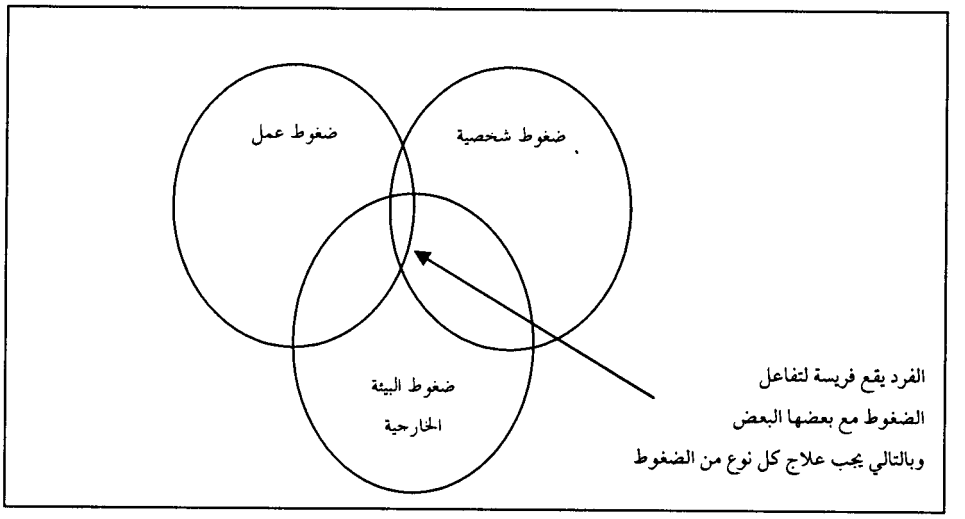
وتؤكد الأدبيات أن جوانب دراسات ضغوط العمل في المنظمات ترتكز على ثلاثة جوانب هي مصادر ضغوط العمل ونتائجها وكيفية إدارتها، كما تؤكد الأدبيات أيضا أن ضغوط العمل تنقسم إلى قسمين اثنين هما: ضغوط سلبية وتأثيراتها كبيرة، وضغوط إيجابية لها آثارها الحميدة على الفرد والمنظمة، (عزت، ٢٠٠٤م). فآثار الضغوط الإيجابية كثيرة من أهمها أنها تكون دافعة للعمل وتساعد على التفكير وتركز على النتائج وتجعل الفرد ينظر إلى العمل بتحد ويتفاءل بالمستقبل، أما آثار الضغوط السلبية فكثيرة ومن أهمها انخفاض الروح المعنوية والشعور بالأرق والقلق وعدم ضبط الانفعالات وقلة الإنتاجية والتشاؤم بالمستقبل، (هيجان، ١٤١٩هـ).

وتعتمد الضغوط على عوامل عديدة ومن أهمها مدى إدراك الفرد للضغوط،

وتفسيره لهذه الضغوط وكيفية مواجهته لها، وإدراكه لأفضل النواتج المحتملة للنجاح حين تكيفه مع الضغوط. وتختلف ردود فعل الأفراد على الضغوط إلا أنها في الجملة تكاد تنحصر في ردود الفعل النفسية كالقلق أو التوتر أو الإحباط أو الاحتراق النفسي أو الاكتئاب، وردود الفعل الجسمية كالإجهاد أو الأرق أو القلق المرضي أو الأمراض الأخرى كالقرحة والقولون، وردود الفعل السلوكية كترك العمل أو كثرة الغياب أو تدني الإنتاج أو المشاجرات بين العاملين.

أما نتائج ضغوط العمل بالنسبة للمنظمة فتكاد تنحصر في عدم الدقة في اتخاذ القرارات وتدني مستوى الإنتاجية للمنظمات وزيادة نسبة التسرب الوظيفي وزيادة نسبة الصراع الإداري بين العاملين. وتجدر الإشارة إلى أن العلاقة بين الفرد والمنظمة علاقة تبادلية وتكاملية، لذا فإنه يصعب التمايز أحيانا أو الفصل التام بين ردود أفعال الأفراد تجاه الضغوط وكذلك نتائج الضغوط بالنسبة للمنظمات.

وضغوط العمل لدى العاملين في المنظمات الإدارية عموما ولدى المعلمين خصوصا تتنوع ما بين الضغوط المادية والضغوط النفسية والضغوط المهنية والضغوط التنظيمية مما يستوجب التعامل معها في ظل فهم واع وإدراك تام بحيث لا يتم التعامل معها وحدها ودون وضعها ضمن إطارها المناسب. فهناك ضغوط ناجمة من الأفراد، وأخرى ناجمة من المنظمة، وثالثة ناجمة من البيئة الخارجية، والشكل رقم (١) يبيّن ذلك بالتفصيل.



المصدر: (ماهر، ٢٠٠٥م: ٩١).

ويتضح من الشكل السابق أن مساحة منطقة الضغوط صغيرة جدا ومع ذلك فلها آثار كبيرة جدا، لذا يتوجب علاج جميع أنواع الضغوط سواء المتعلقة بالفرد أو بالمنظمة أو بالبيئة الخارجية علاجا مناسبا، فلا يقع كل العبء على الفرد وحده أو على المنظمة وحدها أو على البيئة الخارجية وحدها بل لا بد من توافر الجهود المشتركة بين جميع الأطراف للمساهمة في علاج ضغوط العمل والحد من آثارها ونتائجها السلبية.

وربما تزداد ضغوط العمل لدى العاملين في المجال التربوي خاصة وذلك لاستشعارهم بعظم المسئولية الملقاة على عواتقهم ولرغبتهم في استثمار طاقاتهم في خدمة مجتمعهم وأمتهم. والمعلم هو محور العملية التعليمية وحجر الزاوية فيها، ودوره دور تربوي وتعليمي يحتاج لتحقيقه إلى الكثير من العوامل الأساسية والمساندة ومن أهمها تخفيف ضغوط العمل سواء كانت المادية أو التنظيمية أو المهنية أو النفسية. والواقع أن التعليم قد صار مهنة فنية معقدة تتطلب مستويات عالية من الكفاءات والمهارات واستمرارية في تنميتها، ولذلك فهي مهنة تزخر بالعديد من الأعباء والمتطلبات والمطالب والمسؤوليات

وبشكل متزايد ومستمر، (حسن، ١٩٩٦م). مما يستدعي مع ذلك ضرورة دراسة ضغوط العمل لدى المعلمين والكشف عنها وتحديد درجتها وكذلك تحديد السلوك القيادي لدى المديرين والعلاقة بين ضغوط العمل لدى المعلمين والسلوك القيادي لدى المديرين.

ثالثاً: السلوك القيادي Leadership Behavior:

يؤكد كثير من علماء الإدارة أن القيادة هي جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض، وأنها مفتاح نجاح الإدارة، فبدون القيادة الحكيمة لا تستقيم أمور المؤسسة ولا تستطيع أن تحقق أهدافها المنشودة، (الصياد وحسان، ١٩٨٦م). وقد عرّفت القيادة بأنها "السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك"، وكذلك فقد عرّفت القيادة بأنها "القدرة على توجيه سلوك الأفراد في موقف معين"، (ياركندي، ٢٠٠٣م: ٨٠). فالقيادة إذاً تقوم في جوهرها على التفاعل الذي يتم بين القائد والعاملين معه، لذا فإن الاختلاف في وسائل التفاعل بين المدير والعاملين معه بغرض الإشراف عليهم يعكس تباينا في أساليب القيادة.

أما السلوك القيادي فهو عبارة عن علاقة تعاون بين طرفين، القائد والتابعين له، وتحمل للمسؤولية التي لا تقع على عاتق طرف دون الآخر. سلوك قيادي لا يخلط بين السلطة والقوة بل يعتمد اعتمادا كبيرا على التعامل البشري الإيجابي والتعاون البناء في مصلحة تحقيق أهداف المنظمة. لذلك فنظريات السلوك القيادي تركز على دور القائد تجاه سلوكيات الأتباع، فظهرت نظرية العلاقات الإنسانية والنظرية السلوكية الحديثة ونظرية البعدين، ونظريات أخرى ظهرت لدراسة السلوك الفعلي للقائد والأتباع على حد سواء، (القحطاني، ١٤٢٢هـ).

وقد تطور الاهتمام بسلوك القائد حتى أصبح المدخل السلوكي من أهم المداخل الإدارية الحديثة، فالمدخل السلوكي يركز على سلوك القائد وكيفية تأثره وتأثيره

بالعاملين معه ويركز على دوافع المرؤوسين وسلوكهم وترتب على ذلك وجود عاملين مهمين في تحديد القيادة وهما الاهتمام بالعمل والاهتمام بالعاملين، وهذا الاتجاه ضمن المدخل السلوكي عرف بداية من دراسات جامعة أوهايو التي ركزت على المحددات الرئيسة لسلوك القائد ومدى التأثير الذي يتركه الأسلوب القيادي على أداء الجماعة ورضاها عن العمل، وكان من أهم المقاييس الشهيرة في هذا المدخل ما عرف باسم مقياس وصف سلوك القائد (LBDQ)، وهذا المقياس يركز على بعدين الأول هو هيكلة المهام، والثاني هو الاهتمام بالمشاعر، وقد اختلفت المسميات لهذين البعدين، رغم تشابه الجوهر، باختلاف الأشخاص الذين اهتموا بوصف السلوك القيادي. فقد أطلق عليها بارسونز البعد الأداتي والبعد التعبيري، وأطلق عليها جتزلز وجوبا بالبعد الوظيفي الرسمي والبعد الشخصي، أما هالبن فقد أسماها بعد وضع إطار للعمل وبعد الاعتبارية، وأسماها بليك وموتون بعد الاهتمام بالعمل وبعد الاهتمام بالناس، أو ما يسمى بالسلوك الموجه نحو المهمة والسلوك الموجه نحو الناس، (عياصرة، ٢٠٠٦م).

يحدد (هوانة وتقي، ١٩٩٩م) أن نشأت المدرسة السلوكية كانت بفضل جهود مبكرة على يد قادة ومفكرين من أمثال هنري جانت وهوجو مونتسربرج في أواخر القرن التاسع عشر اعترافا بأهمية الفرد كمركز لأي مشروع تعاوني. ويركز السلوكيون تفكيرهم على الدوافع والحوافز وديناميكية الجماعة والمبادرات الفردية، بجانب الاهتمام بالعلاقة التبادلية بين الفرد والتنظيم والجوانب التنظيمية.

ويؤكد (منصور، ٢٠٠٤م) أن من أبرز رواد المدخل السلوكي في القيادة هو ألتون مايو وتجاربه في "مصانع هاوثورن"، والتي أعطت نتائج إيجابية وحددت بأن العامل ليس عبارة عن أداة طيعة في يد الإدارة تحركه كيفما شاءت، إنما العامل له شخصيته المستقلة التي تتفاعل مع الجماعة تؤثر فيها وتتأثر بها وأن الاهتمام بهذه الشخصية يعتبر أمرا ضروريا لصالح الإنتاج.

وقد توصل المهتمون بالدراسات السلوكية إلى نماذج قيادية عدة، ومن أهمها نظرية الأنماط المتاحة أو الخط المتصل التي يركز فيها على المرؤوسين من جهة ويركز على القائد من جهة أخرى. كما ظهرت نظرية ليكرت لنظم القيادة ضمن المدخل السلوكي والذي حدد سلوك القائد بالتسلطي الاستغلالي والتسلطي الخير والاستشاري وأسلوب المشاركة الجماعية، (عياصرة، ٢٠٠٦م).

أما البعد المؤسسي والبعد الشخصي، أو نظرية البعدين، أو ما يسمى بالسلوك الموجه نحو المهمة والسلوك الموجه نحو الناس فيختلف تأثر العاملين وبالذات في المؤسسات التربوية بكل من البعدين السابقين، فقد أوضح (البوهي، ٢٠٠١م) أن الاتجاه في الإدارة التقليدية يتمثل في تغليب البعد المؤسسي على البعد الشخصي. ويؤكد كذلك أنه لا توجد معادلة للوضع المثالي في الموازنة بين هذين البعدين يمكن أن يصلح لجميع المؤسسات أو لجميع الأحوال أو لجميع الأفراد، كما يؤكد أنه كلما طغى أحد البعدين كان ذلك على حساب البعد الآخر.

يوضح (الشلعوط، ٢٠٠٢م)، أنه عندما يمارس مدير المؤسسة التربوية سلطته فإما أن يسلك سلوكا رسميا أو تنظيميا لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية، وإما أن يسلك سلوكا غير رسمي أو شخصي لتحقيق الأهداف. وإذا ما سلك المدير السلوك الأول وهو أن يستمد قوته من المركز الرسمي الذي يشغله وبذلك يمارس سلطة بقوة القوانين والأنظمة، فهو يعمل على تحقيق أهداف المؤسسة التربوية ومصلحتها على حساب أهداف المعلمين ومصالحهم، وبذلك تتسع الفجوة بينه وبين المعلمين والعاملين معه وبذلك أيضا تتكون بعض التنظيمات التي قد تعمل على إعاقة تحقيق أهداف المؤسسة التربوية. وإذا مارس المدير دوره من خلال قوة تأثير الشخصية فإنه يعمل على إسعاد مرؤوسيه وقد تسير المؤسسة التربوية في الطريق الصحيح مادام موجودا على رأس هرمية السلطة، وإذا ما ترك المدير مركزه لسبب أو لآخر فإن الفوضى تسود مؤسسته وبالتالي

لا تستطيع تلك المؤسسة تحقيق أهدافها. ولتحقيق التوازن يمكن للمدير أن يسلك السلوك الأمثل الذي يرتكز على التوازن ما بين السلوك الرسمي والسلوك الشخصي لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية من خلال توظيف القوى الإيجابية الرسمية وغير الرسمية للوصول إلى تكامل المؤسسة التربوية وتحقيق أهدافها وقيمها، (الشلعوط، ٢٠٠٢م: ١٧٦- ١٨٣).

ولذا فإن تحليل سلوك القائد ودراسته يؤكد على أن هناك نوعين من السلوك هما: السلوك الموجه نحو المهمة والسلوك الموجه نحو الناس. وهناك من القادة من يطغى على سلوكه البعد الأول، وهناك من يطغى على سلوكه البعد الثاني. وأكثرية القادة يكون سلوكهم متوازنا.

ويؤكد (الحربي، ١٤٢٥هـ)، أن الأبحاث توصلت إلى القائد الذي يملك درجة عالية من بعد تحديد العمل وتنظيمه يميل لأن يتدخل في تخطيط الأنشطة المختلفة للعاملين، كما يحدد أدواره في إنجاز الأهداف ويؤسس قنوات اتصال واضحة بينه وبين العاملين، كما يقوم بتوزيع العمل والرقابة عليهم. بينما القائد الذي عنده درجة عالية من بعد تفهم واعتبار مشاعر الآخرين يميل لأن ينمي جوا من الصداقة والثقة بينه وبين العاملين، كما أنه يحترم أفكارهم ومشاعرهم. ولقد أثبتت هذه الدراسات أن سلوك القائد يمكن أن يجمع بين البعدين بدرجات متفاوتة في آن واحد، وأن القائد الذي لديه درجة عالية من كلا البعدين يحقق الرضا والإنجاز الجماعي للعاملين.

وقد تحدث الكثير من المؤلفين في القيادة المدرسية عن خصائص السلوك القيادي للمدير، وبينوا أن من أهم هذه الخصائص:

١- المبادأة بالعمل والمثابرة والطموح، فالقائد قدوة لمرؤوسيه، عليه أن يبدأ بالسلوك والتصرف في مواجهة مواقف العمل المختلفة، كما يتطلب منه أن يكون مثالا للصبر والتحمل والطموح العالي.

٢- التفاعل الاجتماعي، كأن يكون القائد أكثر الأفراد نشاطا وإيجابية بوعي وإدراك.

٣- التوافق النفسي الاجتماعي، حيث الرزانة والثبات في التصرف وتقبل النقد والاعتراف بالأخطاء والعمل على تفاديها.

٤- التكامل، ذلك أنه مطلوب من القائد أن يقضي على حدة التوتر داخل الجماعة ويعمل على تماسكها والتعاون فيما بينها.

٥- العمل على توطيد العلاقات بين أفراد الجماعة ومراعاة مشاعر الآخرين.

٦- التخطيط والتنظيم، فيضطلع القائد بوضع الخطط والبرامج لبلوغ الأهداف، (باقازي، ١٤٠٣هـ).

كما يتوجب أن يتوفر في القائد العديد من الصفات والخصائص التي تؤهله للقيادة، ومن أهم تلك المواصفات الصفات الخلقية والرغبة في العمل والذكاء والشخصية الاجتماعية والإيمان بالجانب الإنساني في العلاقات، وكذلك القدرة على تحمل المسؤولية والشعور بها والإلمام بالمهارات الإدارية. فلم يعد ينظر إلى الإدارة المدرسية بأنها تركز على الخبرة والبداهة والإلهام أو إلى القدرات الشخصية التي يمتلكها الإداري، بل إن الإدارة المدرسية بمفهومها الحديث ترتكز على أسس علمية وتستمد ممارساتها من أسس وأطر نظرية، (الشلعوط، ٢٠٠٢م).

رابعاً: الدراسات السابقة:

يتناول الباحث في هذا الجزء الدراسات السابقة من خلال أقسام ثلاثة؛ هي الدراسات التي تناولت ضغوط العمل لدى المعلمين، والدراسات التي تناولت السلوك القيادي لدى المديرين، وأخيرا الدراسات التي تناولت العلاقة بين ضغوط العمل لدى المعلمين والسلوك القيادي لدى المديرين، يلي ذلك التعليق على تلك الدراسات. وحيث إن المكتبة عموما تزخر بالكثير من الدراسات المتعلقة بضغوط العمل سواء للمعلمين أو

المديرين في مدارس التربية والتعليم إضافة إلى الكثير من الفئات الأخرى العاملة في الكثير من القطاعات الخدمية، إلا أنه وتحقيقا لأهداف هذه الدراسة فإن الباحث يكتفي بعرض الدراسات المتعلقة بفئة المعلمين في مجال ضغوط العمل وبفئة المديرين في مجال السلوك القيادي.

أ- دراسات تناولت ضغوط العمل لدى المعلمين:

١- دراسة دوائي وآخرين، (١٩٨٩م):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن، ودلت نتائج هذه الدراسة على أن المعلم الأردني يعاني من احتراق نفسي بدرجة متوسطة، كما دلت النتائج على أن المعلمات الأردنيات أكثر تعرضا للاحتراق النفسي من المعلمين الأردنيين.

٢- دراسة الفرماوي، (١٩٩٠م):

ركز الفرماوي على دراسة مستوى ضغط المعلم في مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات وخاصة المرحلة التعليمية والخبرة والجنس لدى معلمي محافظة المنوفية بجمهورية مصر العربية. وتبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ترجع إلى المرحلة التعليمية لصالح معلمي المرحلة الثانوية، وترجع الفروق في سنوات الخبرة لصالح المعلمين الأقل خبرة، أي أن مستوى الضغط يقل بزيادة سنوات الخبرة، كما تبيّن للباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى الجنسين بين المعلمين والمعلمات.

٣- دراسة بسطا، (١٩٩٠م):

من أهم أهداف هذه الدراسة الكشف عن مصادر ضغوط العمل لدى المعلمين والمعلمات في مدينة القاهرة بجمهورية مصر العربية. وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين والمعلمات يعانون من ضغوط العمل ويتعرضون للانفعالات النفسية السلبية مثل الغضب والقلق وقلة الحيلة والإزعاج وتثبيط العزم. كما توصلت الدراسة إلى أن أهم

ثلاثة أبعاد لمصادر ضغوط العمل تتمثل في كثافة الفصول وحالة الحجرات في المدرسة، ومشكلات تتعلق بالنمو المهني للمعلم، ومشكلات تتعلق بالتلاميذ. وتوصلت كذلك إلى أن مصادر الضغوط الأقل تتركز في عدم اهتمام أولياء الأمور بمستوى أبنائهم التعليمي، وإهمال التلاميذ في أداء الواجبات والاستذكار وعدم وجود حجرات لائقة للمعلمين.

٤- دراسة اليوسفي، (١٩٩٠م):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين ضغط المعلم والتوافق بالإضافة إلى دراسة الفروق بين المعلمات ذوات الخبرة والمعلمات حديثات التخرج. وأظهرت نتائج الدراسة التي شارك فيها ٨٢ معلمة أن الزيادة في درجة ضغط المعلمة يقابلها نقصان في درجة التوافق، وأن الفروق ذات الدلالة الإحصائية وجدت لصالح المعلمات ذوات الخبرة.

٥- دراسة السالم، (١٤١١هـ):

كشفت هذه الدراسة عن مفاهيم وأسباب وإستراتيجيات وإدارة التوتر التنظيمي، وفيها بيّن الباحث أن الاهتمام بموضوع التوتر التنظيمي جاء متأخرا بعض الشيء وأن الدراسات في هذا المجال ما زالت قليلة على المستوى العالمي ونادرة على المستوى العربي، لذا دعا في دراسته إلى التركيز على دراسات إدارة التوتر التنظيمي.

٦- دراسة الزهراني، (١٤١١هـ):

حاولت هذه الدراسة التعرف على أبعاد الضغوط المهنية التي تواجه معلمي التربية الخاصة والعامة بالمملكة العربية السعودية، وكشفت عن وجود اختلاف في أنواع الضغوط المهنية التي يتعرض لها المعلمون في مؤسسات التربية الخاصة وبين الضغوط التي تواجه المعلمين في المدارس العامة. فقد احتل العبء الوظيفي وسلوك التلاميذ مكان الصدارة لدى معلمي التربية الخاصة، في مقابل تقدير المهنة والمشاركة في القرارات لدى معلمي التربية العامة.

٧- دراسة ماكبرايد، McBride (١٩٩١م):

استهدفت هذه الدراسة التعرف على مصادر ضغوط العمل لدى معلمي مراحل التعليم المختلفة، وتوصلت إلى أن أهم مصادر ضغوط العمل تتمثل في التلاميذ وأولياء الأمور والعلاقات مع الإداريين وظروف العمل المادية والمرتب.

٨- دراسة عبد الحافظ، (١٩٩٣م):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مصادر الضغوط المهنية لدى المعلمات السعوديات وغير السعوديات في مراحل التعليم العام المختلفة، وقد خرجت الدراسة بنتائج كثيرة من أهمها أن المعلمات غير السعوديات أكثر تعرضا للضغوط المتعلقة بالشكوى من سلوك التلميذات والتقدير المهني وقلة الراتب مقارنة بالمعلمات السعوديات، كما أن المعلمات غير المتزوجات وفي نفس الوقت قليلات الخبرة أكثر تعرضا للضغوط المهنية من غيرهن. ولم تتوصل الدراسة إلى فروقات ذات دلالة إحصائية بين المعلمات ترجع إلى المرحلة التعليمية.

٩- دراسة عبدالمقصود وطاحون، (١٩٩٣م):

من أهم أهداف هذه الدراسة الكشف عن ضغوط العمل لدى المعلمين في المملكة العربية السعودية وجمهورية مصر العربية وعلاقتها ببعض المتغيرات. ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن متوسط الضغوط لدى المعلمين في مصر أعلى من المعلمين في المملكة، وأنه كلما زاد عدد سنوات الخبرة تقل الضغوط عند المعلمين، كما كان المعلمون المصريون أكثر شعورا بالضغوط من المعلمات المصريات، في حين كانت المعلمات السعوديات أكثر شعورا بالضغوط من المعلمين السعوديين.

١٠- دراسة ياركندي، (١٩٩٣م):

حاولت هذه الدراسة التعرف على مدى وجود علاقة بين مستوى ضغط المعلمة وبين الطمأنينة النفسية وكذلك هدفت إلى التعرف على الفروق في درجة الضغط في ضوء

مجموعة من المتغيرات من أهمها المرحلة التعليمية والخبرة التدريسية وكذلك المؤهل التربوي. وقد توصلت الدراسة إلى أنه كلما زاد ضغط المعلمة قلت درجة إحساسها بالطمأنينة النفسية، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ضغط المعلمة في ضوء متغير المرحلة التعليمية لصالح المرحلة الابتدائية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ضغط المعلمة في ضوء متغير الخبرة التدريسية.

١١- دراسة باقرضوض، (١٤١٦هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ضغوط العمل التي يواجهها المعلم في مرحلة التعليم الابتدائي بمدينة مكة المكرمة فيما يتعلق بخمسة مكونات رئيسة لهذه الضغوط تتمثل في أعباء العمل الوظيفي وغموض الدور وعبء تطبيق المهارات وصراع الدور وقصور الإعداد والتدريب. وقد بيّن المعلمون أن أعباء العمل الوظيفي هي المصدر الأساس لضغوط العمل وأن المصادر الأقرب كصراع الدور وغموضه، كما تبيّن أن الفروق بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة تبعا لمتغير العمر والخبرة وحجم المدرسة الابتدائية كانت محدودة جدا.

١٢- دراسة زيدان، (١٩٩٧م):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الضغوط المهنية التي يتعرض لها المعلم في التعليم قبل الجامعي وتبيّن من نتائج الدراسة أن المعلمين - فيما دون التعليم الثانوي- يعانون من الضغوط المهنية بدرجة كبيرة، أما معلمو المرحلة الثانوية فيعانون من الضغوط المهنية بدرجة كبيرة جدا. ومن أهم أسباب الضغوط عدم كفاية الراتب، وسوء العلاقة مع أولياء الأمور والطلاب وإدارة المدرسة والزملاء. ولم تتوصل الدراسة إلى فروقات ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ترجع إلى المرحلة التعليمية.

١٣- دراسة السلمان، (١٤٢٠هـ):

استهدفت هذه الدراسة التعرف على مصادر الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض وعلاقتها ببعض المتغيرات متمثلة في العمر والخبرة، وكانت أهم مصادر ضغوط العمل العلاقة مع أولياء الأمور والأنظمة المدرسية وسلوك الطلاب ونظرة المجتمع لمهنة التدريس. وقد أوصى الباحث بالاهتمام الفني والمهني للمعلمين وزيادة الاهتمام بالتدريب أثناء الخدمة وزيادة الحوافز المادية والمعنوية.

١٤- دراسة الغامدي، (١٤٢١هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى كشف مدى وجود ظاهرة الضغوط النفسية للمعلمين بمراحل التعليم المختلفة بمدينة مكة المكرمة وتحديد مستوى شدتها. وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن المعلمين يتعرضون لضغوط عمل عالية جدا في نقص الدافعية والضيق بالمهنة والمظاهر السلوكية، كما أنهم يعانون بشكل كبير من زيادة العبء المهني، ولم تجد الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الخبرة والعمر والمرحلة التعليمية والضغوط.

١٥- التويجري، (١٤٢٦هـ):

من أهم أهداف هذه الدراسة التعرف على ضغوط العمل لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة الرياض وتأثير الخبرة والمؤهل العلمي والتخصص على مستوى تلك الضغوط. وقد توصلت الدراسة إلى أن أبرز الضغوط التي تواجهها المعلمات تتعلق بالجانب المادي ثم التنظيمي، كما وجدت علاقة طردية فكلما زادت وتيرة ضغط العمل زاد التأثير السلبي لها على أداء العمل للمعلمات. وقد توصلت الدراسة أيضا إلى وجود تأثير دال إحصائيا لمتغير سنوات الخبرة على التأثير السلبي لضغط العمل على أداء المعلمات لصالح الأكثر خبرة وتحديدا ١٥ سنة فأكثر، كما لم يوجد أي تأثير للمؤهل العلمي أو التخصص لدى المعلمات في تحديد مستوى ضغوط العمل لديهن.

ب- دراسات تناولت السلوك القيادي لدى المديرين:

١- دراسة دويل والبراند Doyle & Ahlbrand، (١٩٧٤م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على السلوك الإداري الذي يمارسه المدير في مدرسته، وتبيّن لهذه الدراسة أن هناك نوعين من سلوك القيادة يمارسها المديرون، وهما السلوك القيادي الذي يظهر الاهتمام بالعمل والسلوك القيادي الذي يركز على الجانب الإنساني، وتضيف نتائج هذه الدراسة أن المعلمين الذين يمارس مديروهم السلوك القيادي الإنساني أكثر نجاحا لإنجازهم للأعمال التي كلفوا بها. وأوصت هذه الدراسة بضرورة تدريب مديري المدارس أثناء الخدمة على فنون القيادة المدرسية وذلك لارتباط نجاح أداء المعلم بالسلوك القيادي المقبول لديهم.

٢- مندنهول Mendenhall، (١٩٨١م):

من أهم أهداف هذه الدراسة التعرف على تأثير متغيري البناء التنظيمي للمؤسسة والسلوك القيادي في درجة الرضا الوظيفي للمعلمين، ومن أهم نتائج الدراسة التي خلصت إليها أن متغير السلوك القيادي ذو أثر فاعل في درجة الرضا الوظيفي للمعلمين بينما أثر متغير البناء التنظيمي أقل فاعلية في الرضا الوظيفي.

٣- الهدهود والجبر، (١٩٨٥م):

استهدفت هذه الدراسة التعرف على السلوك القيادي لمديري ومديرات مدارس التعليم العام في دولة الكويت، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة اهتمام المديرات في المرحلة الابتدائية بالبعد الإنساني كسلوك قيادي يمارسنه، وأظهرت الدراسة بشكل عام اهتمام المديرين والمديرات بالجانب الوظيفي، وأوصت هذه الدراسة بإعداد برامج تدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم العام في الكويت.

٤- دراسة العوشن Aloushan، (١٩٨٧):

من أهم أهداف هذه الدراسة التعرف على السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية، وكان من أهم توصيات هذه الدراسة ضرورة تقديم برامج لمديري المدارس بغرض تجديد خبراتهم وإتاحة الفرصة لهم للنمو الوظيفي، كما أوصت بإجراء بحوث ميدانية عن القيادة الفعالة وخصائصها على مدارس البنات في المملكة.

٥- دراسة القرشي، (١٤٠٩هـ):

كشفت هذه الدراسة عن مستوى المهارات القيادية الممارسة فعلا لدى بعض مديرات المدارس الابتدائية للبنات في مكة المكرمة، وقد حددت الباحثة المهارات الذهنية والإنسانية والفنية والذاتية. وقد أظهرت النتائج أن جميع أنواع المهارات تتوافر لدى مديرات المدارس بنسبة ٧٠٪، وذلك من خلال وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات.

٦- دراسة القاسم، (١٤١١هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة السلوك القيادي بالمناخ السائد في المدارس المتوسطة في مدينة حائل بالمملكة العربية السعودية، وانطلقت هذه الدراسة من افتراض وجود سلوكين للقيادة المدرسية: أحدهما يركز على الاعتبارات الإنسانية، والآخر يركز على العمل أو الإنتاج أو المبادأة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين السلوك القيادي العالي في البعدين مع المناخ المنفتح جداً، وكذلك وجود علاقة قوية بين السلوك القيادي المنخفض في البعدين مع المناخ الأقل انفتاحاً، وأيضا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس تعزى إلى النوع، وإن كان مديرو المدارس يميلون إلى السلوك القيادي الإنساني، على العكس من مديرات المدارس اللاتي يملن إلى الأسلوب القيادي العملي.

٧- دراسة المطرفي، (١٤١٢هـ):

من أهم أهداف هذه الدراسة التعرف على السلوك القيادي الأكثر فعالية على مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن السلوك القيادي لمديري المدارس يمثل مجموعة من العناصر التي لها تأثيرات مختلفة على مجريات العملية التعليمية، إلا أنها ذات تأثير محدود على التحصيل الدراسي للطلاب.

٨- دراسة الصائغ وقنديل، (١٤١٤هـ):

استهدفت هذه الدراسة التعرف على العلاقة بين قدرة مديري المدارس في مدينة الرياض على القيادة التربوية وبين بعض المتغيرات مثل الخبرة التدريسية والإدارية والمرحلة الدراسية. اشتملت عينة الدراسة على ٦٢ مديرا لمختلف المراحل التعليمية، ومن أهم النتائج أن مستوى القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بالرياض لم يصل إلى المستوى الجيد، ولا توجد علاقة ارتباطية بين القدرة على القيادة لدى العينة وكل من الخبرة التدريسية والإدارية وتوجد علاقة ارتباطية عكسية بين القدرة على القيادة وبين المرحلة التعليمية.

٩- دراسة المحبوب، (١٤١٥هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى كشف أبعاد القيادة الإدارية كما تراها مديرات المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، وقد حدد الباحث أبعاد القيادة الإدارية في التنظيم والإبداع والتعاون. وقد أكدت نتائج الدراسة على هذه الأبعاد وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد القيادية تعزى لمتغير العمر أو الخبرة. وقد أوصت هذه الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات للكشف عن أبعاد قيادية تربوية لم تتطرق لها الدراسة وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى مثل حجم المدرسة وموقعها، وكذلك تصميم برامج تدريبية قصيرة المدى بغرض تحديث خبرات المديرات لمسايرة التطوير الفكري الإداري.

١٠- دراسة الغامدي، (١٤٢٠هـ):

استهدفت هذه الدراسة التعرف على السلوك القيادي لمديري المدارس الثانوية في منطقة الباحة التعليمية والتعرف على مستوى الروح المعنوية للمعلمين، والتعرف على علاقة السلوك القيادي لدى المديرين بالروح المعنوية لدى المعلمين. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن مديري المدارس الثانوية يمارسون في سلوكهم القيادي البعد المتعلق بالعمل (البعد الوظيفي) والبعد الذي يتعلق بالعاملين (البعد الإنساني)، إلا أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية تتجه نحو السلوك القيادي للمدير الذي يهتم بالعاملين.

ج- دراسات تناولت العلاقة بين ضغوط العمل لدى المعلمين والسلوك القيادي لدى المديرين:

١- دراسة فاست Fast، (١٩٦٢م):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد السلوك القيادي لمدير المدرسة من كونه يميل إلى السلوك الاعتباري الإنساني أو يميل إلى البنائي التنظيمي، واستخدمت هذه الدراسة مقياس وصف السلوك القيادي LBDQ لهالبن وواينر كأداة للدراسة. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنه كلما عظم التناقض بين السلوك المتوقع من مدير المدرسة والسلوك الملاحظ الفعلي الذي يسلكه، زاد انخفاض درجة الرضا عن العمل لدى المعلمين، وبالتالي ازداد الإحساس بضغوط العمل لديهم، (Stogdill, ١٩٧٤).

٢- دراسة مكلوس Miklos، (١٩٦٤م):

من أهم أهداف هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين خبرة مدير المدرسة والسلوك القيادي لديه، حيث أظهرت النتائج أن كلما زادت خبرة المدير في الإدارة ازداد ظهور السلوك القيادي ذو التوجه البنائي التنظيمي، وكذلك فإنه عندما يصف المعلمون السلوك القيادي لمدير المدرسة بأنه عال في كلا الجانبين الاعتباري الإنساني والبنائي التنظيمي يكون هناك ازدياد في درجة اتفاق المعلمين ومدير المدرسة، (Stogdill, ١٩٧٤).

٣- دراسة كونز وهوي Kunz & Hoy، (١٩٧٦م):

حاولت هذه الدراسة التعرف على السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بنطاق قبول المعلمين لقيادة مدير المدرسة. وأشارت النتائج إلى أن السلوك القيادي ذي التوجه الاعتباري الإنساني كانت أكثر نتائجه الإيجابية في رضا المرؤوسين الذين يعملون في بيئة عمل غير مرضية ومحبطة وتتسم بضغوط زائدة في العمل.

٤- دراسة شاهدبور Shahidehpour، (١٩٨٦م):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد السلوك القيادي لمديري المدارس الثانوية في ظل حالات الضغوط الشديدة، وأشارت النتائج إلى أن مديري المدارس الثانوية في المواقف الضاغطة التي تتعرض لها المدرسة يلجأون إلى ممارسة السلوك القيادي التشاوري، كما أن لديهم ثقة أكبر في خبرة المعلمين العاملين. كما أشارت النتائج إلى أن مديرة المدرسة الثانوية التي تواجه مواقف ضاغطة قوية تمارس سلوكا قياديا أكثر مساندة للعاملين معها.

٥- دراسة حسني ومحمود، (١٩٩٣م):

استهدفت هذه الدراسة التعرف على مدى الضغوط الوظيفية التي يعانيها معلم المدرسة في مراحل التعليم العام والعوامل المرتبطة بوجود هذه الضغوط، كما هدفت إلى تحديد مدى الارتباط بين ضغوط العمل الوظيفي لدى المعلمين والسلوك القيادي لدى مدير المدرسة. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن المعلمين بصفة عامة يعانون من ضغوط عمل بدرجة كبيرة ويعاني أصحاب الخبرة القصيرة منهم من ضغوط عمل أكبر مما يعاني أقرانهم من ذوي الخبرة الأطول. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين ضغوط العمل لدى المعلمين ترجع إلى اختلاف المرحلة التي يعملون بها، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود ارتباط بين ضغوط العمل التي يعانيها المعلمون والسلوك القيادي لمدير المدرسة الذي يعملون معه.

٦- دراسة ياركندي، (٢٠٠٣م):

من أهم أهداف هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين ضغوط العمل والقيادة التربوية لدى ستة وتسعين مديرة من مديرات مدارس التعليم العام بمحافظة جدة. وقد أظهرت النتائج أن ٣٦,٥٪ من أفراد العينة تعاني من ضغوط العمل، كما أظهرت النتائج أن ٧٩٪ من أفراد العينة تعاني من عدم قدرتهن على استخدام جوانب القيادة التربوية، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ضغوط العمل والقيادة التربوية وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في درجات ضغوط العمل والقيادة التربوية وفقا لمتغيرات المرحلة الدراسية أو المؤهل العلمي أو عدد سنوات الخدمة.

خامساً: التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح مما تم عرضه سابقاً أن هناك عدداً وفيراً من الدراسات السابقة أولت ضغوط العمل لدى المعلمين والسلوك القيادي لدى المديرين اهتماماً كبيراً، بحيث تنوعت تلك الدراسات ما بين دراسات أجريت في بيئات محلية وعربية ودراسات أجريت في بيئات أجنبية. فلقد توزعت الدراسات السابقة إلى ثلاثة أنواع؛ الأول ما يتعلق بضغوط العمل لدى المعلمين، والنوع الثاني ما يتعلق بالسلوك القيادي لدى المديرين، والنوع الثالث تلك الدراسات التي جمعت بين ضغوط العمل لدى المعلمين والسلوك القيادي لدى المديرين. وقد اشتمل كل نوع على الدراسات المحلية والعربية والأجنبية، وتبيّن الوفرة الكبيرة في عدد هذه الدراسات نظرا لأهمية موضوع ضغوط العمل وكذلك موضوع السلوك القيادي للمديرين واهتمام الباحثين بهذين الموضوعين.

أغلب الدراسات المحلية والعربية أكدت على تعرض المعلمين ذوي الخبرة القليلة للضغوط بصورة أقل من المعلمين أصحاب الخبرات الطويلة، ومنها دراسة (الفرماوي، ١٩٩٠م)، ودراسة (اليوسفي، ١٩٩٠م)، ودراسة (عبدالحافظ، ١٩٩٣م)، ودراسة (عبدالمقصود وطاحون، ١٩٩٣م)، ودراسة (التويجري، ١٤٢٦هـ). فيما أكدت

دراسات أخرى عدم وجود أي علاقة دالة إحصائيا بين ضغوط العمل لدى المعلمين وبين خبرتهم، ومنها دراسة (ياركندي ١٩٩٣م، وباقرضوض ١٤١٦هـ، والسلمان ١٤٢٠هـ، والغامدي ١٤٢١هـ).

ولقد توزعت الدراسات السابقة عموما لتشمل ضغوط العمل لدى المديرين وأحيانا لدى المشرفين وأحيانا أخرى لدى المعلمين، ولذا فاقتصرت الدراسة الحالية على المعلمين دون سواهم من الفئات الإدارية التربوية. وكذلك تنوعت دراسات السلوك القيادي لدى المديرين، فأحيانا تعرض الباحثون لدراسة السلوك من خلال وجهات نظر المعلمين وأحيانا أخرى من خلال وجهات نظر المديرين. وتشير معظم دراسات السلوك القيادي إلى أن هناك بعدين للسلوك هما: البعد التنظيمي والبعد الإنساني، وأن بإمكان المدير أن يهتم بهذين البعدين ويمارسهما معا.

وتشير الدراسات التي جمعت بين ضغوط العمل لدى المعلمين والسلوك القيادي لدى المديرين أن هناك علاقة إيجابية بين ضغوط العمل والسلوك القيادي لدى المديرين وخاصة في استخدام الأسلوب الإنساني المهتم بالعاملين واحترام مشاعرهم وتقديرهم.

وتتفق هذه الدراسة الحالية مع الدراسات التي تناولت ضغوط العمل وعلاقته بالسلوك القيادي لدى المديرين إلا أنها تختلف في الحدود الزمانية والمكانية، وكذلك فهذه الدراسة الحالية تعد الأولى التي تتناول موضوع ضغوط العمل لدى المعلمين وعلاقته بالسلوك القيادي لدى المديرين من خلال وجهة نظر معلمي المعاهد العلمية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. حيث إن جميع الدراسات السابقة ركزت على معلمي أو مديري مدارس التعليم العام سواء للبنين أو للبنات.

* * *

الدراسة الميدانية:

تمهيد:

يعرض الباحث في هذا الجزء الإجراءات المنهجية للدراسة، وفيها يوضح منهج الدراسة ومجتمعها والعينة التي طبقت عليها الدراسة، وكذلك يبيّن أداة الدراسة من حيث بناؤها ومحاورها، ومن حيث صدق الأداة وثباتها، والمعالجات الإحصائية، كما يعرض في هذا الجزء نتائج الدراسة الميدانية، ثم بعد ذلك يوضح أهم النتائج والتوصيات ويقترح دراسات مستقبلية.

أولاً: الإجراءات المنهجية للدراسة:

١- منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي لا يقتصر على وصف الظاهرة أو المشكلة المراد دراستها، بل يتعداه إلى جمع المعلومات عنها ويفسرها ويحللها ويقومها، ويربط مدلولاتها أملا في الوصول إلى أفضل الاستنتاجات التي تسهم في فهم الواقع وتطويره، (العساف، ١٤١٦هـ). وهذا المنهج يركز على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد ويصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى، (عبيدات وآخرون، ١٩٩٣م).

٢- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي المعاهد العلمية في المملكة العربية السعودية البالغ عددهم (١٥٣٩) معلما وذلك حسب إحصائية إدارة الإشراف التربوي بوكالة الجامعة لشؤون المعاهد العلمية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٨/٢٧هـ.

٣- عينة الدراسة:

يؤكد (العساف، ١٤١٦هـ) أن الأصل في البحوث العلمية أن تجرى على جميع أفراد المجتمع، لأن ذلك أدعى لصدق النتائج، ولكن يلجأ الباحث لاختيار عينة منهم إذا تعذر ذلك بسبب كثرة عددهم. لذا فقد بلغ عدد عينة الدراسة (٣٨٥) معلما اختيروا بطريقة عشوائية، أي بنسبة بلغت ٢٥٪ من مجتمع الدراسة.

٤- أداة الدراسة:

صمم الباحث استبانة خاصة بأهداف هذه الدراسة، وفيما يلي وصف لخطوات بناء الاستبانة ومحاورها وحساب صدقها وثباتها.

٤-١- بناء الأداة:

اعتمد الباحث في بناء أداة الدراسة على البحوث والدراسات المحلية والعربية والأجنبية، خاصة تلك التي تحدثت عن ضغوط العمل لدى المعلمين والسلوك القيادي لدى المديرين.

٤-٢- محاور الأداة:

اشتملت الأداة - الاستبانة- على محاور أربعة؛ المحور الأول يتعلق بالبيانات الأولية كالخبرة والعمر، والمحور الثاني يتعلق بضغوط العمل لدى المعلمين التي قسمت إلى أقسام أربعة؛ هي الضغوط المادية والنفسية والمهنية والتنظيمية، وقد جاءت في عشرين عبارة، كل قسم منها يتكون من خمس عبارات.

أما المحور الثالث الذي يتعلق بالسلوك القيادي بنوعيه التنظيمي والإنساني، فقد تكونت عباراته من ثلاثين عبارة، كل نوع يتكون من خمسة عشر عبارة. والمحور الرابع خصص للمقترحات التي يرى المعلم مناسبتها وضرورة التطرق لها.

٤- ٣- صدق الأداة:

عرض الباحث الأداة - الاستبانة- على مجموعة من الخبراء المختصين لمعرفة مدى

صلاحية عبارات كل محور من الاستبانة ومدى انتمائها لكل محور، وكذلك التأكد من الوضوح والمناسبة والسلامة اللغوية لكل عبارة، وقد أجمع المحكمون على صلاحية الاستبانة بشكل عام، كما طلبوا تعديل أو حذف بعض العبارات واقترحوا بعض العبارات البديلة، وتم الأخذ بهذه التعديلات والاقتراحات، وبذلك أصبحت الاستبانة تتصف بدرجة من الصدق يمكن من استخدامها لأغراض تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

٤- ٤- ثبات الأداة:

قام الباحث بحساب ثبات الاستبانة بواسطة اختبار (ألفا، Alpha)، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الاستطلاعي لعينة عشوائية من المعلمين، ودرجة نفس العينة في التطبيق النهائي، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين للاستبانة (٠,٩٠٠٣) في المرة الأولى، أما في المرة الثانية فقد بلغ معامل الارتباط (٠,٨٣٥٦) وهما قيمتا ثبات مرتفعة.

٥- المعالجة الإحصائية:

جمع الباحث المعلومات اللازمة ثم قام بتحليلها من خلال البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد استخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة هذه الدراسة، وهي كما يلي:

١- التكرارت والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

٢- استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation).

٣- استخدام تحليل التباين الأحادي (Anova Oneway).

وقد اعتمد الباحث في تحديد درجة ضغوط العمل لدى المعلمين والسلوك القيادي لدى مديري المعاهد العلمية على معيار خماسي متدرج، ونظرا لكون مدى الموافقة أو الممارسة يساوي (٤) وهو الفرق بين أعلى درجة (٥) وأدنى درجة (١)؛ وبقسمة المدى

(٤) على عدد الفئات (٥) يصبح طول الفئة (٠,٨٠)، والجدول رقم (١) يوضح معيار التقدير الخماسي والقيمة الوزنية لدرجة الضغط أو الموافقة على عبارات السلوك القيادي.

جدول رقم (١) معيار التقدير الخماسي والقيمة الوزنية لدرجة الضغط أو الموافقة

مدى الموافقة أو الممارسة	الدرجة	القيمة الوزنية
كبيرة جدا أو دائما	خمس درجات	من (٤,٢) إلى (٥)
كبيرة أو غالبا	أربع درجات	من (٣,٤) إلى أقل من (٤,٢)
متوسطة أو أحيانا	ثلاث درجات	من (٢,٦) إلى أقل من (٣,٤)
ضعيفة أو نادرا	درجتان	من (١,٨) إلى أقل من (٢,٦)
ضعيفة جدا أو أبدا	درجة واحدة	من (١) إلى أقل من (١,٨)

وبهذا يكتمل عرض الإجراءات المنهجية للدراسة، وينتقل الباحث إلى عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها.

ثانياً: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة ضغوط العمل لدى معلمي المعاهد العلمية، ومعرفة ضغوط العمل الأكثر انتشارا لديهم، ومعرفة العلاقة بين متغيري العمر والخبرة مع ضغوط العمل، وتحديد نوع السلوك القيادي لدى مديري المعاهد العلمية، ومعرفة العلاقة بين درجة ضغوط العمل لدى المعلمين والسلوك القيادي لدى مديري المعاهد العلمية.

ويقدم الباحث وصفا لأفراد عينة الدراسة من حيث الخبرة في التدريس والعمر. والجدول رقم (٢) ورقم (٣) يوضحان سنوات الخبرة والعمر لدى العينة:

جدول رقم (٢) الخبرة لدى أفراد عينة الدراسة

الخبرة لدى أفراد العينة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	٣٩	١١,٨
من خمس سنوات إلى عشر سنوات	٧٣	٢٢,١
أكثر من عشر سنوات	٢١٨	٦٦,١
لم يبيّن	٢٠	٠
المجموع	٣٥٥	١٠٠

جدول رقم (٣) العمر لدى أفراد عينة الدراسة

العمر لدى أفراد العينة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من ٣٥ سنة	١١٥	٣٥,٥
من ٣٥ سنة إلى ٥٠ سنة	١٩٠	٥٨,٦
أكثر من ٥٠ سنة	١٩	٥,٩
لم يبيّن	٣١	٠
المجموع	٣٥٥	١٠٠

وقد تبيّن من نتائج الجدول رقم (٢) أن ٦٦,١٪ من أفراد عينة الدراسة تزيد خبرتهم في المعاهد العلمية عن عشر سنوات، ثم فئة من خمس إلى عشر سنوات في المرتبة الثانية بنسبة مئوية بلغت ٢٢,١٪ وأخيرا أصحاب الخبرة التي هي أقل من خمس سنوات، حيث بلغت نسبتهم المئوية ١١,٨٪. كما امتنع عن إيضاح الخبرة (٢٠) فردا من أفراد عينة الدراسة، ولم يوضحوا سبب الامتناع عن بيان سنوات خبرتهم في المعاهد العلمية. وتؤكد هذه النتائج أن ٨٨,٢٪ من أفراد عينة الدراسة لديهم خبرة خمس سنوات في التدريس بالمعاهد العلمية، وهذه المدة كافية جدا للحكم على مستوى ضغوط العمل، وكذلك تحديد ضغوط العمل الأكثر انتشارا، وتحديد السلوك القيادي لدى مديري المعاهد العلمية.

كما تبيّن من نتائج الجدول رقم (٣) أن ٥٨,٦٪ من أفراد عينة الدراسة من الفئة

العمرية (من ٣٥ إلى ٥٠ سنة)، يلي ذلك الفئة (أقل من ٣٥ سنة) بنسبة بلغت ٣٥,٥٪ وأخيرا الفئة الثالثة (أكثر من ٥٠ سنة) إذ بلغت ٥,٩٪ من أفراد عينة الدراسة، كما امتنع عن بيان العمر (٣١) فردا من دون بيان السبب. وتؤكد هذه النتيجة أن ٦٤,٥٪ من أفراد عينة الدراسة أعمارهم أكثر من ٣٥ سنة مما يدلل على قدرتهم على تحديد مستوى ضغوط العمل المهنية والنفسية والتنظيمية والمادية التي يواجهونها كمعلمين في المعاهد العلمية.

وهنا يتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها ابتداء بالسؤال الأول للدراسة:

١- إجابة السؤال الأول:

يعرض الباحث نتائج السؤال الأول من أسئلة هذه الدراسة المتعلق بمعرفة مدى ضغوط العمل لدى معلمي المعاهد العلمية من وجهة نظرهم، والجدول رقم (٤) يوضح استجابات المعلمين لجميع عبارات ضغوط العمل. والعبارات العشرون جاءت مرتبة حسب أعلى متوسط حسابي، حيث جاءت العبارة "قلة الحوافز المادية الأخرى" كأعلى عبارة تسبب ضغوطا للمعلمين، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٥ من ٥ والانحراف المعياري ١,٣٠٦، والذي يدل على انحراف وتباعد هذه العبارة عن متوسط استجابات عينة الدراسة لهذه العبارة التي هي من عبارات الضغوط المادية.

جدول رقم (٤) يوضح استجابات المعلمين لجميع عبارات ضغوط العمل

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	قلة الحوافز المادية الأخرى	٥	١,٣٠٦
٢	لا يتعاون أولياء أمور الطلاب في حل مشكلات أبنائهم	٤.٧٨	١,١٠٦
٣	لا تتيح لي وظيفتي الحالية فرصا جيدة للترقي الوظيفي	٤.٤٧	١,٥٥٧
٤	فرص النمو المهني في عملي محدودة	٤.٤٢	١,٣٧٠
٥	أفتقد إلى الدعم والمساندة المهنية من الإشراف التربوي	٤.١١	١,٤١٥

٦	لا يساعدني عملي على تنمية قدراتي	٣.٩٤	١.٣٦٣
٧	لا تحرص إدارة المعهد على إقامة دورات تدريبية	٣.٩٠	١.٣٢٦
٨	لا أستطيع توفير الموارد المالية اللازمة لبعض الأنشطة	٣.٧٦	١.٣٢٦
٩	أشعر بالرتابة والملل من نمطية عملي كمعلم	٣.٦٨	١.٢٧٦
١٠	أعاني من قلة تفاعل المعلمين بالمعهد مع بعضهم البعض	٣.٦٨	١.٢٣٢
١١	قلة الإمكانات المادية المتاحة بالمعهد تزيد من أعبائي كمعلم	٣.٦٥	١.٣١٠
١٢	أقف عاجزا أمام نقص الاعتمادات المالية بالمعهد	٣.٦٠	١.٣٣١
١٣	أعاني من كثرة متطلبات العمل بالمعهد	٣.٣٣	١.٠٥٩
١٤	لا توفر إدارة المعهد فرص الإبداع والابتكار في العمل	٣.٢٩	١.٢٤١
١٥	لا أشعر بأن الراتب الذي أتقاضاه نظير عملي كافيا	٣.٢٦	١.١٨١
١٦	لا أشعر بتحقيق ذاتي من خلال عملي في المعهد	٣.٢٢	١.٢٤٩
١٧	مسؤولياتي كمعلم غير محددة بصورة دقيقة	٣.٠١	١.٠٧١
١٨	أعمل في ظل قرارات متضاربة	٢.٨٧	١.١٠١
١٩	أعاني من كثرة صراعات العمل بين الزملاء	٢.٨٧	٠.٩٩٨
٢٠	لا أشعر بالأمان والاستقرار في عملي الحالي	٢.٧١	١.٠٩٨
٢١	المتوسط	٣.٦٧	١.٢٤٥

ثم جاءت العبارة الثانية "لا يتعاون أولياء أمور الطلاب في حل مشكلات أبنائهم" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ ٤.٧٨ ، وهي من ضغوط العمل النفسية ، أما العبارة التي جاءت في المرتبة الثالثة فهي "لا تتيح لي وظيفتي الحالية فرصا جيدة للترقي الوظيفي" بمتوسط حسابي بلغ ٤.٤٧ ، وهي من ضغوط العمل التنظيمية ، أما العبارة الرابعة فهي "فرص النمو المهني في عملي محدودة" بمتوسط حسابي بلغ ٤.٤٢ ، وهي من ضغوط العمل المهنية. ويلاحظ أن كل عبارة من العبارات الأولى الأربع جاءت من

محور مختلف.

وبالنظر كذلك إلى الجدول رقم (٤) يتبيّن أن أقل عبارات ضغوط العمل لدى المعلمين كانت "أعمل في ظل قرارات متضاربة" و"أعاني من كثرة صراعات العمل بين الزملاء" بمتوسط حسابي بلغ ٢,٨٧ لكل عبارة، أما عبارة "لا أشعر بالأمان والاستقرار في عملي الحالي" فقد بلغ المتوسط الحسابي لها ٢,٧١ كأقل عبارة من عبارات ضغوط العمل لدى المعلمين.

أما المتوسط الحسابي لجميع عبارات ضغوط العمل لدى معلمي المعاهد العلمية فقد بلغ ٣,٦٧ مما يعني أن ضغوط العمل لديهم كبيرة، وتركز الانحراف المعياري في مستوى ١,٢٤٥.

وهذه النتائج المتعلقة بالسؤال الأول لهذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسات عديدة لعل من أهمها دراسة (دوائي ١٩٨٩م، وعبدالمقصود وطاحون ١٩٩٣م، وحسني ومحمود ١٩٩٣م، والغامدي ١٤٢١هـ).

فقد أكدت نتائج دراسة دوائي ١٩٨٩م أن المعلم الأردني يعاني من احتراق نفسي بدرجة متوسطة، وأكدت نتائج دراسة عبدالمقصود وطاحون ١٩٩٣م أن متوسط الضغوط لدى المعلمين في مصر أعلى من المعلمين في المملكة العربية السعودية، وأكدت نتائج دراسة حسني ومحمود ١٩٩٣م أن المعلمين بصفة عامة يعانون من ضغوط عمل بدرجة كبيرة، وكذلك أكدت نتائج دراسة الغامدي ١٤٢١هـ أن المعلمين يتعرضون لضغوط عمل عالية جدا في نقص الدافعية والضيق بالمهنة وزيادة العبء المهني.

٢- إجابة السؤال الثاني:

يعرض الباحث نتائج السؤال الثاني المتعلق بتحديد ضغوط العمل الأكثر انتشارا لدى معلمي المعاهد العلمية، والجداول رقم (٥، ٦، ٧، ٨) توضح استجابات المعلمين في محاور ضغوط العمل الأربعة؛ المهنية والمادية والتنظيمية والنفسية. وبالنظر إلى هذه

الجدول الأربعة يتبيّن أن ضغوط العمل الأكثر انتشارا لدى معلمي المعاهد العلمية هي الضغوط المهنية بمتوسط حسابي بلغ ٣,٩ والانحراف المعياري ١,٣٥٦ ، يلي ذلك الضغوط المادية بمتوسط حسابي ٣,٨ والانحراف المعياري ١,٢٩٠ ، ثم في المرتبة الثالثة جاءت الضغوط التنظيمية بمتوسط حسابي بلغ ٣,٤ والانحراف المعياري ١,٢١٢ ، وفي نفس المرتبة جاءت الضغوط النفسية بمتوسط حسابي بلغ ٣,٤ والانحراف المعياري ١,١٣٦.

جدول رقم (٥) يوضح استجابات المعلمين في محور ضغوط العمل المهنية

م	العبارة	ضغط بدرجة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا		
١	فرص النمو المهني في عملي محدودة	٣٠٪	٢٠,٩٪	٢٢,٣٪	١٤,٦٪	١٢,٣٪	٤,٤٢	١,٣٧٠
٢	أفتقد إلى الدعم والمساندة المهنية من الإشراف	٢٣,١٪	١٧,٤٪	٢٥,١٪	١٥,٤٪	١٨,٩٪	٤,١١	١,٣٧٠
٣	لا يساعدني عملي على تنمية قدراتي	١٦,٤٪	٢٠,١٪	٢٤,٧٪	١٨,٤٪	٢٠,٤٪	٣,٩٤	١,٣٦٣
٤	لا تحرص إدارة المعهد على إقامة دورات	١٩,٨٪	١٦,٣٪	٢٠,٦٪	٢٠,٣٪	٢٣٪	٣,٩	١,٤٣٩
٥	لا توفر إدارة المعهد فرص الإبداع والابتكار في	٧,٨٪	٩,٢٪	٢٠,٨٪	٢٨,٣٪	٣٣,٨٪	٣,٢٩	١,٢٤١
٦	متوسط المحور						٣,٩	١,٣٥٦

وبالنظر إلى الجدول رقم (٥) أعلاه يتضح أن آراء المعلمين في محور ضغوط العمل المهنية قد تركزت في أن "فرص النمو المهني في عملي محدودة" حيث أكد المعلمون أن هذه العبارة تشكل لهم ضغطا بدرجة كبيرة جدا. وجاءت العبارة "أفتقد إلى الدعم والمساندة المهنية من الإشراف التربوي" في المرتبة الثانية ، حيث أكدوا وجودها بدرجة كبيرة. وقد حصلت كذلك عبارات هذا المحور على تأييد المعلمين مثل عدم حرص إدارة المعهد على إقامة دورات تدريبية أو توفر فرص الإبداع والابتكار في العمل ، إلا أنها أقل من غيرها

من عبارات هذا المحور، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٣,٩ و٣,٢٩ على التوالي.

والجدول رقم (٦) أدناه يوضح استجابات المعلمين في محور ضغوط العمل المادية، حيث أكد المعلمون أن "قلة الحوافز المادية الأخرى" هي أعلى عبارة تسبب ضغوط العمل المادية بدرجة كبيرة جدا، فقد حظيت بمتوسط حسابي بلغ ٥ من ٥ كأعلى عبارة على الإطلاق. وجاء في المرتبة الأقل عبارة "لا أشعر بأن الراتب الذي أتقاضاه نظير عملي كاف" بمتوسط حسابي بلغ ٣,٢٦ والذي يعني أن هذه العبارة تشكل ضغطا بدرجة متوسطة.

جدول رقم (٦) يوضح استجابات المعلمين في محور ضغوط العمل المادية

م	العبارة	ضغط بدرجة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا		
١	قلة الحوافز المادية الأخرى	٥١,١٪	٢٢,٣٪	١٢٪	٤,٩٪	٩,٧٪	٥	١,٣٠٦
٢	لا أستطيع توفير الموارد المالية اللازمة لبعض الأنشطة	١١,٣٪	٢١,١٪	٢٤٪	١٩,٩٪	١٣,٧٪	٣,٧٦	١,٣٢٦
٣	قلة الإمكانات المادية المتاحة بالمعهد تزيد من أعبائي كمعلم	١٢,٢٪	١٤,٢٪	٢٣٪	٢٧,٣٪	٢٣,٣٪	٣,٦٥	١,٣١٠
٤	أقف عاجزا أمام نقص الاعتمادات المالية بالمعهد	١١,٩٪	١٤,٢٪	٢٢٪	٢٥,٥٪	٢٦,٤٪	٣,٦	١,٣٣١
٥	لا أشعر بأن الراتب الذي أتقاضاه نظير عملي كاف	٥,٢٪	٩,٥٪	٢٦,٣٪	٢٤,٣٪	٣٤,٧٪	٣,٢٦	١,١٨١
٦	متوسط المحور						٣,٨	١,٢٩٠

جدول رقم (٧) يوضح استجابات المعلمين في محور ضغوط العمل التنظيمية

م	العبارة	ضغط بدرجة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا		
١	لا تتيح لي وظيفتي الحالية فرصا جيدة للترقي الوظيفي	٣٨٪	٢١٪	١١٪	٩,٨٪	٢٠,٢٪	٤,٤٧	١,٥٥٧
٢	أشعر بالرتابة والملل من نمطية عملي كمعلم	١٢٪	١٢٪	٣٠٪	٢٣,٧٪	٢٢,٣٪	٣,٦٨	١,٢٧٦
٣	أعاني من كثرة متطلبات العمل بالمعهد	٤,٥٪	٧,٧٪	٢٧,٣٪	٣٦,٩٪	٢٣,٦٪	٣,٣٣	١,٠٥٩
٤	مسؤولياتي كمعلم غير محددة بصورة دقيقة	٣,٧٪	٥,٢٪	٢٠,١٪	٣٠,٩٪	٤٠,١٪	٣,٠١	١,٠٧١
٥	أعمل في ظل قرارات متضاربة	٣,٧٪	٧,١٪	١١,٤٪	٢٨,٥٪	٤٩,٣٪	٢,٨٧	١,١٠١
٦	متوسط المحور						٣,٤	١,٢١٢

والجدول رقم (٧) أعلاه يوضح استجابات المعلمين في محور ضغوط العمل التنظيمية حيث جاءت عبارة "لا تتيح لي وظيفتي الحالية فرصا جيدة للترقي الوظيفي" بالمرتبة الأولى من العبارات وبدرجة كبيرة جدا، إذ بلغ المتوسط الحسابي ٤,٤٧. أما العبارة الأقل في هذا المحور فقد جاءت "أعمل في ظل قرارات متضاربة"، إذ بلغ المتوسط الحسابي ٢,٨٧ أي بدرجة متوسطة.

جدول رقم (٨) يوضح استجابات المعلمين في محور ضغوط العمل النفسية

م	العبارة	ضغط بدرجة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا		
١	لا يتعاون أولياء أمور الطلاب في حل مشكلات أبنائهم	٣٢,١٪	٣١,٣٪	٢٣٪	١٠,٢٪	٣,٤٪	٤,٧٨	١,١٠٦
٢	أعاني من قلة تفاعل المعلمين بالمعهد مع بعضهم البعض اجتماعيا	٩,٤٪	١٥,١٪	٣١,٥٪	٢٢,٤٪	٢١,٦٪	٣,٦٨	١,٢٣٢
٣	لا أشعر بتحقيق ذاتي من خلال عملي في المعهد	٦,٣٪	١٠,٦٪	٢١,٣٪	٢٢,١٪	٣٩,٧٪	٣,٢٢	١,٢٤٩
٤	أعاني من كثرة صراعات العمل بين الزملاء	٢,٩٪	٤٪	١٤,٦٪	٣٣,٨٪	٤٤,٧٪	٢,٨٧	٠,٩٩٨
٥	لا أشعر بالأمان والاستقرار في عملي الحالي	٤,٣٪	٤,٥٪	١٠,٥٪	١٩٪	٦١,٦٪	٢,٧١	١,٠٩٨
٦	متوسط المحور						٣,٤	١,١٣٦

والجدول رقم (٨) يوضح استجابات المعلمين في محور ضغوط العمل النفسية، وفي هذا المحور أخذت عبارة واحدة فقط درجة كبيرة جدا، وعبارة أخرى أخذت درجة كبيرة، وثلاث عبارات أخذت درجة متوسطة. وقد جاءت العبارة "لا يتعاون أولياء أمور الطلاب في حل مشكلات أبنائهم" كأعلى عبارة حظيت برأي المعلمين في أنها تشكل ضغطا نفسيا عليهم، إذ بلغ المتوسط الحسابي ٤,٧٨. وجاءت العبارة "لا أشعر بالأمان والاستقرار في عملي الحالي" كأقل عبارة حظيت بضغط نفسي على المعلمين إذ بلغ المتوسط الحسابي ٢,٧١، أي بدرجة متوسطة.

وهذه النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني لهذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسات عديدة من أهمها دراسة (بسطا ١٩٩٠م، والزهراني ١٤١١هـ، وعبدالحافظ ١٩٩٣م، وباقرضوض ١٤١٦هـ، وزيدان ١٩٩٧م، والتويجري ١٤٢٦هـ).

فقد أكدت نتائج دراسة بسطا ١٩٩٠م أن المعلمين والمعلمات بجمهورية مصر العربية

يعانون من ضغوط العمل وأن أهم ثلاثة أبعاد لمصادر ضغوط العمل تتمثل في كثافة الفصول وحالة الحجرات في المدرسة، ومشكلات تتعلق بالنمو المهني للمعلم، ونتيجة دراسة الزهراني ١٤١١هـ التي اكتشفت وجود ضغوط مهنية لدى المعلمين، ونتيجة دراسة عبدالحافظ ١٩٩٣م التي بيّنت أن المعلمات غير السعوديات أكثر تعرضا للضغوط المهنية المتعلقة بالشكوى من سلوك التلميذات والتقدير المهني وقلة الراتب، ونتيجة دراسة باقرضوض ١٤١٦هـ التي بيّن فيها المعلمون أن أعباء العمل الوظيفي هي المصدر الأساس لضغوط العمل، ونتيجة دراسة زيدان ١٩٩٧م التي أكد فيها أن المعلمين يعانون من الضغوط المهنية بدرجة كبيرة، ونتيجة دراسة التويجري ١٤٢٦هـ التي أكدت فيها المعلمات أن أبرز الضغوط التي يواجهنها تتعلق بالجانب المادي ثم التنظيمي.

٣- إجابة السؤال الثالث:

يعرض الباحث نتائج السؤال الثالث المتعلق ببيان العلاقة بين ضغوط العمل لدى معلمي المعاهد العلمية وبين متغيري العمر والخبرة، والجدول رقم (٩) ورقم (١٠) يوضحان علاقة ضغوط العمل باختلاف العمر والخبرة لدى المعلمين، ونتائج الجدولين تؤكد عدم وجود أي علاقة إحصائية دالة بين ضغوط العمل وبين متغيري العمر أو الخبرة لدى معلمي المعاهد العلمية.

وهذه النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث لهذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسات عديدة من أهمها دراسة (ياركندي ١٩٩٣م، وباقرضوض ١٤١٦هـ، والسلمان ١٤٢٠هـ، والغامدي ١٤٢١هـ) مع نتيجة الدراسة الحالية فيما يتعلق بعلاقة ضغوط العمل باختلاف الخبرة لدى المعلمين، حيث لم تجد أي علاقة دالة إحصائيا بين ضغوط العمل لدى المعلمين وبين خبرتهم.

وفي المقابل فقد اختلفت نتائج دراسة (الفرماوي ١٩٩٠م، واليوسفي ١٩٩٠م، وعبدالحافظ ١٩٩٣م، وعبدالمقصود وخان ١٩٩٣م، والتويجري ١٤٢٦هـ) مع نتيجة الدراسة الحالية فيما يتعلق بعلاقة ضغوط العمل باختلاف الخبرة لدى المعلمين، حيث بيّنت أن ضغوط العمل لدى معلمي التعليم العام تقل بزيادة خبرة المعلمين.

كما أن الدراسة الحالية لم تجد أي علاقة دالة إحصائيا بين ضغوط العمل لدى المعلمين وبين العمر، وهي بهذه النتيجة تتفق مع دراسات عدة منها دراسة (السلمان ١٤٢٠هـ، والغامدي ١٤٢١هـ)، وتختلف مع دراسة واحدة هي دراسة باقرضوض ١٤١٦هـ التي وجدت أثرا محدودا للعمر مع ضغوط العمل.

جدول رقم (٩) تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين ضغوط العمل والعمر لدى المعلمين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١١١٩,٠٣٣	٢	٥٥٩,٥١٧	٢,٥١٩	٠,٨٢
داخل المجموعات	٧١٣٠٢,٧٣٢	٣٢١	٢٢٢,١٢٧		
المجموع	٧٢٤٢١,٧٦٥	٣٢٣			

جدول رقم (١٠) تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين ضغوط العمل والخبرة لدى المعلمين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٧٧٠,٤٥٢	٢	٣٨٥,٢٢٦	١,٧٥١	٠,١٧٥
داخل المجموعات	٧١٩٥٣,٧٤٥	٣٢٧	٢٢٠,٠٤٢		
المجموع	٧٢٤٢١,٧٦٥	٣٢٣			

٤- إجابة السؤال الرابع:

يعرض الباحث نتائج السؤال الرابع المتعلق بتحديد السلوك القيادي المتبع لدى مديري المعاهد العلمية من وجهة نظر المعلمين، والجدول رقم (١١) يوضح استجابات المعلمين نحو تحديد السلوك القيادي التنظيمي لدى مديري المعاهد العلمية، حيث دلت النتائج على توافق عال من قبل المعلمين على عبارات السلوك القيادي التنظيمي، وذلك من خلال القيم الكبيرة للمتوسط الحسابي لأغلب عبارات هذا المحور، كما يتضح ذلك أيضا من خلال قيمة المتوسط العام لعبارات هذا المحور(المتوسط = ٤,٨)، وبهذه النتيجة فإن معلمي المعاهد العلمية يرون أن السلوك القيادي التنظيمي هو السلوك المتبع لدى

مـديري تلـك المعاهـد ، وحيـث إن الاتجـاه في الإدارة التقليديـة يتمثـل في تغليـب البعـد المؤسسي علـى البعـد الشخـصي ، لـذا فـإن مـديري المعاهـد العلميـة يتجهـون إلى الإدارة التقليدية من خلال إتباعهم للسلوك القيادي التنظيمي.

جدول رقم (١١) يوضح استجابات المعلمين للسلوك القيادي التنظيمي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	يحرص أن تكون اتجاهاته واضحة لدى المعلمين	٥	١.٤
٢	يجرب أفكاره الجديدة مع المعلمين	٤	٠.٩٩٥
٣	يدير العمل بيد من حديد	٥	١.٤
٤	ينتقد العمل الرديء	٤.٩	١.٣
٥	يتحدث بطريقة لا تدعو إلى السؤال والاستفسار	٤	٠.٩٩٥
٦	يسند واجبات محددة للمعلمين	٥	١.٤
٧	يعمل بدون خطة	٤.٨	١.٣
٨	يضع للمعلمين مستويات أداء محددة للعمل	٤,٨	١.٣
٩	يؤكد على أهمية وفاء المعلمين بالعمل في المدة المحددة	٥	١.٤
١٠	يشجع على استخدام إجراءات عمل موحدة معلومة	٥	١.٤
١١	يحرص على أن يكون دوره في العمل واضحا ومفهوما لكل	٥	١.٤
١٢	يتابع التزام المعلمين بالقواعد واللوائح المنظمة	٥	١.٤
١٣	يهتم بأن يعرف المعلم ما هو متوقع من عمله	٤.٨	١.٣
١٤	يهتم بأن يرى المعلم يعمل بأقصى طاقة لديه	٥	١.٤
١٥	يهتم بأن يكون العمل الذي يؤدى يتم بالتنسيق والتعاون	٤.٧	١.٢
١٦	المتوسط	٤.٨	١.٣٠٦

وقد حظيت ثماني عبارات من بين عبارات السلوك القيادي التنظيمي على متوسط حسابي قدره ٥ من ٥ والانحراف المعياري ١,٤ ، والذي يدل على انحراف وتباعد هذه العبارة عن متوسط استجابات عينة الدراسة لهذه العبارات ، وهي العبارات التالية : "يحرص أن تكون اتجاهاته واضحة لدى المعلمين" ، "يدير العمل بيد من حديد" ، "يسند واجبات محددة للمعلمين" ، "يؤكد على أهمية وفاء المعلمين بالعمل في المدة المحددة" ، "يشجع على استخدام إجراءات عمل موحدة معلومة" ، "يحرص على أن يكون دوره في العمل واضحا ومفهوما لكل معلم" ، "يتابع التزام المعلمين بالقواعد واللوائح المنظمة" ، "يهتم بأن يرى المعلم يعمل بأقصى طاقة لديه".

وجاءت أقل عبارة من عبارات هذا القسم بمتوسط حسابي قدره ٤,٧ من٥ والانحراف المعياري ١,٢ ، وهي العبارة "يهتم بأن يكون العمل الذي يؤدى يتم بالتنسيق والتعاون".

كما تدل نتائج الجدول رقم (١٢) على استجابات معلمي المعاهد العلمية لعبارات السلوك القيادي الإنساني ، وتبيّن النتائج أن عبارة "شخص يسهل فهمه" لها أعلى قيمة للمتوسط ٥ من ٥ ، كذلك جاءت العبارة "يؤدي أعمالا بسيطة تجعل المعلمين معه سعداء" في الترتيب الثاني ولها ثاني أعلى قيمة للمتوسط ٤,٣ ، ثم العبارات "راغب في إحداث تغييرات إيجابية " و"يشعر المعلمين أنهم على راحتهم" في الترتيب الثالث ثم عبارات : "يعامل كل المعلمين كزملاء له" و"صادق ويشجع على الاقتراب منه" و"يرفض أن يقوم بتفسير ما يقوم به من أعمال" في الترتيب الرابع . ثم عبارة "يقدم خدمات شخصية للمعلمين" في الترتيب الخامس. وإجمالا تعطي استجابات المعلمين لعبارات محور السلوك الإنساني متوسطاً عاماً قدره ٣,٨ وانحراف معياري قدره ١,١٠٥ .

وهذه النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع لهذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة القاسم ١٤١١هـ، حيث أكدت المديرات أنهن يملن إلى الأسلوب القيادي العملي أي القيادي

التنظيمي، كما أكدت دراسة الهدهود والجبر ١٩٨٥م بشكل عام اهتمام المديرين والمديرات بجانب السلوك القيادي الوظيفي أو التنظيمي.

جدول رقم (١٢) يوضح استجابات المعلمين للسلوك القيادي الإنساني

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	يقدم خدمات شخصية للمعلمين	٣,٩	١
٢	يؤدي أعمالا بسيطة تجعل المعلمين معه سعداء	٤,٣	١,٣
٣	شخص يسهل فهمه	٥	٢
٤	يجد الوقت ليصغي للمعلمين	٣,٩	١
٥	يبتعد بنفسه عن الآخرين (منغلق على ذاته)	٣,١	١
٦	يهتم بالمصالح الشخصية لكل معلم	٣,٥	١
٧	يرفض أن يقوم بتفسير ما يقوم به من أعمال	٤	١,١
٨	يعمل بدون استشارة المعلمين	٣	١
٩	بطيء في قبول الأفكار الجديدة	٣,١	٠,٨٨٢
١٠	يعامل كل المعلمين كزملاء له	٤	١,١
١١	راغب في إحداث تغييرات إيجابية	٤,١	١,١
١٢	صادق ويشجع على الاقتراب منه	٤	١
١٣	يُشعر المعلمين أنهم على راحتهم عندما يتحدثون معه	٤,١	١,١
١٤	يضع اقتراحات المعلمين موضع التنفيذ العملي	٣,٥	١
١٥	يحصل على موافقة المعلمين في الأمور الهامة قبل أن يخطو للأمام في معالجتها	٣,٥	١
١٦	المتوسط	٣,٨	١,١٠٥

فيما اختلفت نتائج الدراسات (الهدهود والجبر ١٩٨٥م، والقاسم ١٤١١هـ،

والغامدي ١٤٢٠هـ) مع الدراسة الحالية، حيث أكدت دراسة الهدهود والجبر ١٩٨٥م اهتمام المديرات بجانب السلوك القيادي الإنساني، فيما أكدت دراسة القاسم ١٤١١هـ اهتمام المديرين بجانب السلوك القيادي الإنساني، أما دراسة الغامدي ١٤٢٠هـ فقد أكدت أن المديرين يمارسون البعد التنظيمي وكذلك يمارسون البعد الإنساني إلا أن الدلالة الإحصائية تتجه نحو السلوك القيادي للمدير الذي يهتم بالعاملين، أي نحو السلوك الإنساني.

٥- إجابة السؤال الخامس:

يعرض الباحث نتائج السؤال الخامس المتعلق ببيان العلاقة بين ضغوط العمل لدى المعلمين وبين السلوك القيادي لدى مديري المعاهد العلمية في الجدول رقم (١٣)، فالجدول يبيّن قيمة معامل الارتباط لعلاقة جميع عبارات ضغوط العمل (العبارات التي وردت في جدول رقم ٤) وعبارات السلوك القيادي التنظيمي (العبارات التي وردت في جدول رقم ١١). وتدل نتائج الجدول رقم (١٣) على وجود علاقة ارتباطيه موجبة ومتوسطة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين ضغوط العمل لدى المعلمين وبين السلوك القيادي التنظيمي لدى مديري المعاهد العلمية.

جدول رقم (١٣) يوضح علاقة ضغوط العمل بالسلوك القيادي التنظيمي

م	ضغوط العمل	السلوك القيادي التنظيمي
١	Pearson Correlation	*٠,٥٧
٢	الدلالة	٠,٠٢
٣	العدد	٣٥٥

* دلالة عند مستوى (٠,٠٥)

كما يبيّن الجدول رقم (١٤) قيمة معامل الارتباط بين عبارات ضغوط العمل (العبارات التي وردت في جدول رقم ٤) وعبارات السلوك القيادي الإنساني (العبارات

التي وردت في جدول رقم ١٢)، وتدل نتائج الجدول رقم (١٤) على وجود علاقة ارتباطيه عكسية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين ضغوط العمل لدى المعلمين وبين عبارات السلوك القيادي الإنساني.

دول رقم (١٤) يوضح علاقة ضغوط العمل بالسلوك القيادي الإنساني

م	ضغوط العمل	السلوك القيادي الإنساني
١	Pearson Correlation	-٠,٧١**
٢	الدلالة	٠,٠٠
٣	العدد	٣٥٥

** دلالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول (١٥) يوضح علاقة ضغوط العمل بالسلوك القيادي إجمالا

م	ضغوط العمل TA	السلوك القيادي TB
١	Pearson Correlation	-٠,٦٦**
٢	الدلالة	٠,٠٠
٣	العدد	٣٥٥

** دلالة عند مستوى (٠,٠١)

ويبيّن الجدول رقم (١٥) علاقة ضغوط العمل لدى المعلمين بالسلوك القيادي لدى المديرين، والنتائج توضح وجود علاقة ارتباطيه عكسية ومتوسطة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين ضغوط العمل لدى المعلمين وبين جميع عبارات السلوك القيادي إجمالا (التنظيمي والإنساني).

وهذه النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس لهذه الدراسة تختلف مع نتائج دراسة (كونز وهوي Kunz & Hoy ١٩٧٦م، وشاهدبور Shahidehpour، ١٩٨٦م) التي بيّنت أنه كلما زادت ضغوط العمل لدى المرؤوسين تبيّن أن السلوك القيادي الإنساني هو السلوك القيادي المتبع لدى المديرين، بينما أكدت دراسة ياركندي ٢٠٠٣م عدم وجود

علاقة بين ضغوط العمل والقيادة التربوية. وبهذا تختلف الدراسة الحالية في نتائجها مع الدراسات السابقة، حيث دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطيه موجبة ومتوسطة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين ضغوط العمل لدى معلمي المعاهد العلمية وبين السلوك القيادي التنظيمي لدى مديري المعاهد العلمية.

ثالثاً: أهم النتائج والتوصيات:

حدد الباحث أهداف هذه الدراسة وأجاب عن أسئلتها من خلال عرض ما سبق من النتائج، ويسلط الضوء فيما يلي على أهم النتائج التي توصل إليها، وكذلك ما توصل إليه من توصيات ومقترحات لبحوث مستقبلية.

١- أهم النتائج:

يعرض الباحث أهم نتائج هذه الدراسة من خلال إجابة أسئلة الدراسة الخمسة:

١,١. حدد الباحث السؤال الأول لهذه الدراسة بما مدى ضغوط العمل لدى معلمي المعاهد العلمية من وجهة نظرهم، وبلغ المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين عن هذا السؤال ٣,٦٧ من ٥، مما يعني أن ضغوط العمل لديهم كبيرة، وتركز الانحراف المعياري في مستوى ١,٢٤٥.

٢,١. حدد الباحث السؤال الثاني لهذه الدراسة بما هي ضغوط العمل الأكثر انتشارا لدى معلمي المعاهد العلمية من وجهة نظرهم، حيث تبيّن أن ضغوط العمل الأكثر انتشارا لدى معلمي المعاهد العلمية هي الضغوط المهنية بمتوسط حسابي بلغ ٣,٩ والانحراف المعياري ١,٣٥٦، يلي ذلك الضغوط المادية بمتوسط حسابي ٣,٨ والانحراف المعياري ١,٢٩٠، ثم في المرتبة الثالثة جاءت الضغوط التنظيمية بمتوسط حسابي بلغ ٣,٤ والانحراف المعياري ١,٢١٢، وفي نفس المرتبة جاءت الضغوط النفسية بمتوسط حسابي بلغ ٣,٤ والانحراف المعياري ١,١٣٦.

٣,١. حدد الباحث السؤال الثالث بما العلاقة بين ضغوط العمل لدى معلمي المعاهد

العلمية وبين متغيري العمر والخبرة، وقد أكدت النتائج عدم وجود أي علاقة إحصائية دالة بين ضغوط العمل وبين متغيري العمر أو الخبرة لدى معلمي المعاهد العلمية.

٤,١. حدد الباحث السؤال الرابع بما السلوك القيادي المتبع لدى مديري المعاهد العلمية من وجهة نظر المعلمين، وقد أكد المعلمون أن السلوك القيادي التنظيمي هو السلوك المتبع لدى مديري المعاهد العلمية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لعبارات المحور ٤,٨، كما حصلت ثماني عبارات من عبارات هذا المحور على ٥ من ٥. كما بلغ المتوسط الحسابي لعبارات محور السلوك القيادي الإنساني ٣,٨ من ٥، لتؤكد هذه النتيجة أن السلوك القيادي التنظيمي هو السلوك السائد لدى مديري المعاهد العلمية يلي ذلك السلوك القيادي الإنساني.

٥,١. حدد الباحث السؤال الخامس بمدى وجود علاقة بين ضغوط العمل لدى المعلمين وبين السلوك القيادي التنظيمي والإنساني لدى مديري المعاهد العلمية، ودلت النتائج على وجود علاقة ارتباطيه موجبة ومتوسطة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين ضغوط العمل لدى المعلمين وبين السلوك القيادي التنظيمي لدى مديري المعاهد العلمية. كما دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطيه عكسية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين ضغوط العمل لدى المعلمين وبين عبارات السلوك القيادي الإنساني.

٢- أهم التوصيات:

في ظل ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي،

العمل على:

١,٢. تخفيف ضغوط العمل لدى معلمي المعاهد العلمية، وخاصة ضغوط العمل المهنية والمادية والتنظيمية والنفسية.

٢,٢. تشجيع السلوك القيادي الإنساني بين مديري المعاهد العلمية لما له من آثار

إيجابية في التخفيف من ضغوط العمل لدى المعلمين.

٣,٢. تدريب معلمي المعاهد العلمية تدريبا مناسبا أثناء الخدمة من خلال إقامة دورات تدريبية لهم تؤهلهم تربويا بشكل عام وتساعدهم في التعامل مع ضغوط العمل والتقليل منها بشكل خاص.

٤,٢. إعداد مديري المعاهد العلمية إعدادا مناسبا قبل الخدمة في الإدارة وأثناء الخدمة من خلال إقامة دورات تدريبية للمديرين تتعلق بالجديد في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي وفي كل جديد إداري تربوي.

٥,٢. إيجاد حوافز مادية ومعنوية للمتميز من المعلمين لتشجيعهم وتقدير تميزهم.

٦,٢. توثيق العلاقة بين أولياء أمور الطلاب وبين معلمي وإدارة المعاهد العلمية للمساهمة في حل مشكلات الطلاب التي تعترض طريقهم.

٧,٢. إتاحة فرص النمو المهني لمعلمي المعاهد العلمية، من خلال عقد الدورات التدريبية القصيرة والمتوسطة والطويلة المدى، ومن خلال الالتحاق ببرامج الدبلومات العالية وبرامج الدراسات العليا التخصصية بالجامعات السعودية.

٨,٢. تزويد معلمي المعاهد العلمية بالدعم والمساندة المهنية من خلال تفعيل الإدارة العامة للإشراف التربوي بوكالة الجامعة لشؤون المعاهد العلمية وتزويدها بالموارد البشرية والمادية لتقوم بأعمال الإشراف التربوي الإدارية والفنية على الوجه المأمول.

٣- مقترحات لدراسات مستقبلية :

يقترح الباحث فيما يلي مجموعة من الدراسات المستقبلية، وهي :

٣,١. ضغوط العمل وعلاقتها بالروح المعنوية لدى معلمي المعاهد العلمية.

٣,٢. ضغوط العمل وعلاقتها بالانتماء التنظيمي لدى معلمي المعاهد العلمية.

٣,٣. ضغوط العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية.

٤,٣. أثر الحوافز على ضغوط العمل لدى معلمي المعاهد العلمية.

٥,٣. ضغوط العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مديري المعاهد العلمية.

٦,٣. الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالسلوك القيادي لدى مديري المعاهد العلمية.

٧,٣. السلوك القيادي لدى مديري المعاهد العلمية وعلاقته بالروح المعنوية لدى المعلمين.

٨,٣. ممارسة مديري المعاهد العلمية للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر المعلمين والمديرين.

٩,٣. الانتماء التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري المعاهد العلمية.

١٠,٣ مدى فاعلية الإشراف التربوي في المعاهد العلمية من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين.

١١,٣. دراسة تقويمية لبطاقات تقويم الأداء الوظيفي لمعلمي المعاهد العلمية.

والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات.

وصلى الله وسلم وبارك على الحبيب محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

* * *

فهرس المصادر والمراجع:

١- باقازي، محمد، (١٤٠٣هـ)، **الأنماط الإدارية بمدارس مكة المتوسطة وأثرها على المعلم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٢- باقرضوض، فيصل، (١٤١٦هـ)، **ضغوط العمل الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٣- بسطا، لورنس، (١٩٩٠م)، **ضغوط العمل لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي: مصادرها والانفعالات النفسية السلبية المصاحبة لها**، دراسات تربوية، المجلد ٦، الجزء ٣٠.

٤- البليهد، منى، (١٤٢١هـ)، **مسببات ضغوط العمل لدى مديرات مدارس التعليم العام في مدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٥- البوهي، فاروق، (٢٠٠١م)، **الإدارة التعليمية والمدرسية**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

٦- التويجري، أريج، (١٤٢٦هـ)، **ضغوط العمل لدى معلمات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٧- تيروري، جورج، (١٩٨٢م)، **تأثير أسلوب مدير المدرسة على تحصيل التلاميذ**، المجلة العربية للبحوث التربوية، العدد ١ يناير.

٨- الجاسر، وليد، (١٤٢٦هـ)، **الاحتياجات التدريبية لمديري المعاهد العلمية ووكلائها من وجهة نظر الموجهين التربويين والمديرين والوكلاء والمعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٩- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (١٤١٢هـ)، **جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ٤٠ عاماً**، مطابع الجامعة، الرياض.

١٠- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (١٤١٩هـ)، **دليل جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**، مطابع الجامعة، الرياض.

١١- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (١٤٢١هـ)، **جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في خمسة عقود**، مطابع الجامعة، الرياض.

١٢- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٤٢٥هـ)، **دليل جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**، مطابع الجامعة، الرياض.

١٣- الحامد، محمد، وآخرون، (١٤٢٣هـ) **التعليم في المملكة العربية السعودية: رؤية الحاضر واستشراف المستقبل**. مكتبة الرشد، الرياض.

١٤- الحربي، قاسم، (١٤٢٥هـ)، **القيادة المدرسية في ضوء اتجاهات القيادة التربوية الحديثة**، مكتبة الرشد، الرياض.

١٥- حسن، عزت، (١٩٩٦م)، **المساندة الاجتماعية وضغط العمل وعلاقة كل منهما برضا المعلم عن العمل**، رسالة دكتوراه في التربية، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١٦- حسني، محمد وحسن محمود، (١٩٩٣م)، **ضغوط العمل لدى المعلمين وعلاقتها بنمط السلوك القيادي لناظر المدرسة**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ٣٤: ٧٣- ١٢٨.

١٧- حسين، سلامة، (٢٠٠٤م)، **ضغوط العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي: دراسة ميدانية لدى العاملين في مجال الإدارة المدرسية**، المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية بجامعة الزقازيق بعنوان: التعليم والتنمية المستدامة، ٢١٩- ٢٧٩.

١٨- الخضيري، محسن، (١٩٩١م)، **الضغوط الإدارية: الظاهرة، الأسباب، العلاج**، مكتبة مدبولي، القاهرة.

١٩- دوائي، كمال، وآخرون، (١٩٨٩م)، **مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن**، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة الكويت، العدد التاسع عشر، المجلد الخامس.

٢٠- الزهراني، معيض، (١٤١١هـ)، **دراسة مقارنة لأبعاد الضغوط المهنية لمعلمي التربية الخاصة والعامة في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج.

٢١- زيدان، مراد، (١٩٩٧م)، **الضغوط المهنية التي يتعرض لها المعلم في التعليم قبل الجامعي**، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد ٢٩، ٣١٥- ٤٠١.

٢٢- السالم، مؤيد، (١٤١١هـ)، **التوتر التنظيمي: مفهومه وأسبابه وإستراتيجيته وإدارته**، مجلة الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة، الرياض، العدد ٦٨، ٧٩- ٩٥.

٢٣- السلوم، سعاد، (١٤٢٢هـ)، **عوامل ضغوط العمل التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمشرفات الإداريات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٢٤- الشلعوط، فريز، (٢٠٠٢م)، **نظريات في الإدارة التربوية**، مكتبة الرشد، الرياض.

٢٥- الصائغ، محمد، وعبدالرحمن قنديل، (١٤١٤هـ)، **قياس القدرة على القيادة التربوية لدى بعض مديري المدارس بمنطقة الرياض وعلاقتها ببعض المتغيرات**، رقم ٢٨، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى.

٢٦- الصياد، عبدالعاطي، وحسن حسان، (١٩٨٦م)، **البناء العاملي لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي للمعلم وبعض المتغيرات الأخرى في المدرسة المتوسطة السعودية**، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد ١٧، السنة ٦، ٩٧- ١٥١.

٢٧- الطريري، عبدالرحمن، (١٤١١هـ)، **المؤشرات السلوكية الدالة على مستوى الضغط النفسي من خلال بعض المتغيرات**، حولية كلية التربية، جامعة قطر، السنة ٨، العدد ٨، ٤٣٥- ٤٥٣.

٢٨- عبدالحافظ، ليلى، (١٩٩٣م)، **مدى تعرض معلمات المراحل التعليمية المختلفة بالمملكة العربية السعودية لضغوط العمل المتمثلة في الاحتراق النفسي**، مجلة كلية التربية، سوهاج، جامعة أسيوط، المجلد ١، العدد ٨، ٢٠١- ٢٣٢.

٢٩- عبدالرحمن، أحمد، (١٩٩٨م)، **دراسة وتحليل مسببات ضغوط العمل وآثارها في مجال العمل الأكاديمي بالجامعات**، مجلة البحوث التجارية المعاصرة، كلية التجارة بسوهاج، جامعة جنوب الوادي، المجلد الثاني عشر، العدد الأول: ٢٨١- ٣٦٣.

٣٠- عبدالمقصود، هانم، وحسين طاحون، **الضغوط النفسية للمعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات: دراسة عبر ثقافية في كل من مصر والسعودية**، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ١٧، جـ٢، ٢٩٥- ٣٣٣.

٣١- عبيدات، ذوقان، وآخرون، (١٩٩٣م)، **البحث العلمي: مفهومه- أدواته- أساليبه**. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

٣٢- العديلي، ناصر، (١٤١٤هـ)، **إدارة السلوك التنظيمي**، مرامر للطباعة والنشر، الرياض.

٣٣- عزت، عبدالمجيد، (٢٠٠٤م)، **ضغوط العمل الإداري وعلاقته بالمناخ التنظيمي السائد في مدارس التعليم الثانوي العام: دراسة ميدانية**، مجلة التربية والمجتمع، جامعة عين شمس، العدد الأول، المجلد الأول: ١٤٧- ١٨٢.

٣٤- العساف، صالح، (١٤١٦هـ)، **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، مكتبة العبيكان، الرياض.

٣٥- عسكر، سمير، (١٩٨٨م)، **متغيرات ضغوط العمل: دراسة نظرية وتطبيقية في قطاع المصارف بدولة الإمارات العربية المتحدة**، مجلة الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة، الرياض، العدد ٦٠، ٧- ٦٦.

٣٦- العسكر، هلال، (١٤٠٩هـ)، **الموظف وإرهاق العمل**، الخدمة المدنية، الديوان العام للخدمة العامة، الرياض، العدد ١٣٢، ١٢- ١٣.

٣٧- علي، شهمة، (١٩٩١م)، **التوتر التنظيمي وكيف نواجهه**، التنمية الإدارية، القاهرة، السنة ١٤، العدد ٥٠، ٧٨- ٨٤.

٣٨- عياصرة، علي، (٢٠٠٦م)، **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٣٩- الغامدي، سعيد، (١٤٢٠هـ)، **السلوك القيادي لمديري المدارس الثانوية في منطقة الباحة التعليمية وعلاقته بالروح المعنوية للمعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٤٠- الغامدي، محمد، (١٤٢١هـ)، **الضغوط النفسية للمعلمين بمراحل التعليم المختلفة بمنطقة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٤١- الفرماوي، حمدي، (١٩٩٠)، **مستوى ضغط المعلم وعلاقته ببعض المتغيرات**، المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري، مركز دراسة الطفولة، جامعة عين الشمس، ٤٢٧- ٤٥١.

٤٢- الفقي، مدحت، (٢٠٠٠م)، **برنامج إرشادي لتعديل أساليب التعامل مع الضغوط المهنية لدى معلمي المعاهد الأزهرية**، رسالة دكتوراه في التربية، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٤٣- القحطاني، سالم، (١٤٢٢هـ)، **القيادة الإدارية: التحول نحو نموذج القيادي العالمي**، مرامر للطباعة والنشر، الرياض.

٤٤- القرشي، ليلى، (١٤٠٩هـ)، **دراسة استطلاعية لبعض مهارات القيادة الإدارية لمديرات المدارس الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة التعليمية كما تراها المعلمات والموجهات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٤٥- كنعان، نواف، (١٩٩٩م)، **القيادة الإدارية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٤٦- ماهر، أحمد، (١٩٩١م)، **علاقة ضغوط العمل بالأداء**، الإداري، معهد الإدارة العامة، مسقط، السنة ١٣، الأعداد ٤٥- ٤٦، ٢٩٥- ٣٢٧.

٤٧- ماهر، أحمد، (٢٠٠٥م)، **كيفية التعامل مع وإدارة ضغوط العمل**، الدار الجامعية، الإسكندرية.

٤٨- المحارب، ناصر، (١٤٠٩هـ)، **الضغوط النفسية: المصادر والتحدي**، مؤسسة الجريسي، الرياض.

٤٩- المحبوب، عبدالرحمن، (١٤١٥هـ)، **أبعاد القيادة الإدارية كما تراها مديرات المدارس الابتدائية**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ٤٨: ١٤٩- ١٨٠.

٥٠- المطرفي، شجاع، (١٤١٢هـ)، **العلاقة بين السلوك القيادي لمديري المدارس الابتدائية والإعدادية والتحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٥١- المغيدي، الحسن، (١٤٢٦هـ)، **الإشراف التربوي الفعال**، مكتبة الرشد، الرياض.

٥٢- منصور، علي، (٢٠٠٤م)، **مبادئ الإدارة: أسس ومفاهيم**، مجموعة النيل العربية، القاهرة.

٥٣- المهدي، ياسر، (٢٠٠٢م)، **الالتزام التنظيمي وضغوط العمل الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية**، رسالة ماجستير في التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥٤- نجار، فريد، (٢٠٠٣م)، **المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية**، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت.

٥٥- الهدهود دلال، وزينب الجبر، (١٩٨٥م)، **النمط القيادي لنظار وناظرات مدارس التعليم العام في دولة الكويت كما يتصوره المعلمون والمعلمات**، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد ٢٨، السنة ٩، ٢٨- ١٢٨.

٥٦- هوانة وليد، وعلي تقي، (١٩٩٩م)، **مدخل إلى الإدارة التربوية**، مكتبة الفلاح، بيروت.

٥٧- هيجان، عبدالرحمن، (١٤١٩هـ)، **ضغوط العمل مصادرها ونتائجها وكيفية إدارتها**، مركز البحوث والدراسات الإدارية، معهد الإدارة العامة، الرياض.

٥٨- وزارة المعارف، (١٤١٦هـ)، **سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**، الطبعة الرابعة، الرياض.

٥٩- ياركندي، هانم، (١٩٩٣م)، **مستوى ضغط المعلم وعلاقته بالطمأنينة النفسية وبعض المتغيرات الديمغرافية**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات

النفسية، العدد: ٦.

٦٠- ياركندي، هانم، (٢٠٠٣م)، **ضغوط العمل وعلاقتها بالقيادة التربوية ووجهة الضبط لدى مديرات المدارس بمحافظة جدة**، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد: ٨٩: ٧١- ١٠٨.

٦١- اليوسفي، مشيرة، (١٩٩٠م)، **ضغوط الحياة الموجبة والسالبة وضغوط عمل المعلم كمتنبي للتوافق**، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، العدد الرابع، المجلد الثالث.

62- Aloushan, (1987), Administrative behavior of Effective educational leaders as perceived by Saudi principals, unpublished Ph.D Dissertation, university of Pittsburg, USA.

63- Doyle, W. & Ahlbrand, W. (1974), Hierachical Group Performance abd Leader Orientation Administrator's. Notebook University of Chicago, Vol. XXII No. 3.

64- Kunz, D. & Hoy, W. (1976), Leader Behavior of Principals and the Professional Zone of Acceptance of Teachers. Educational Administration Quarterly, 12: 49-64.

65- McBride, G. (1991), Teachers Stress and Burnout, in Ri Schmid and L. Nogata, Contemporary issues in Special Education, 2nd Ed. McGraw Hill Co.

66- Mendenhall, R. (1981), Relationship of organizational structure and leadership behavior to staff satisfaction in EGE school.

67- Shahidehpour, M. (1986), Leadership styles and school managers under stressful conditions. Dissertation Abstracts International, N. Y. 47 (2): 368.

68- Stogdill, R. (1974), Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research, N. Y. Collier Macmillan Publishers.

* * *

تقويم أدوار معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية

د. صالح بن عبدالعزيز النصار
قسم المناهج وطرق التدريس ـ كلية التربية
جامعة الملك سعود

ملخص البحث :

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة ضعف طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض في اللغة العربية، وتحديد أهم أدوار معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية التي يمكن أن يكون لها أثر في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية، ودرجة فعالية تلك الأدوار في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، ومدى ممارسة المعلمين لتلك الأدوار في المرحلتين المتوسطة والثانوية. وقد أعد الباحث قائمة بعدد من الأدوار التي يتوقع أن لها تأثيراً أكثر من غيرها في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية، وقسمها على أربعة مجالات هي: القدوة والتحفيز، والأنشطة غير الصفية، والتواصل مع البيئة الإدارية والتدريسية، والتدريس. وتم تصميم استبانة تتضمن هذه الأدوار ووزعها على عينة مختارة عشوائياً تشمل (٤٠٠) من معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض، وكان من أهم نتائج الدراسة اتفاق (٨٨٪) من معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية على أن طلابهم ضعاف فعلاً في اللغة العربية. وفي الوقت الذي يتجه فيه (١٢٪) من المعلمين على أن درجة ضعف الطلاب في اللغة العربية كبيرة، فإن (٥٣٪) يرون بأن درجة الضعف متوسطة.

مقدمة الدراسة:

يشهد التربويون في مدارس التعليم العام، وفي الجامعات، ضعفاً ملحوظاً في أوساط الطلاب في اللغة العربية؛ ضعفاً علمياً ووظيفياً: في القراءة والكتابة والتعبير والاستيعاب والتواصل، وفي تحصيل علوم اللغة العربية، وفي الإقبال عليها.

وفي حقيقة الأمر، فإن الشكوى من تدني مستوى الأداء اللغوي لدى بعض المتحدثين باللغة العربية قديمة وليست بالحديثة؛ فاللحن لم يخل منه عصر من العصور منذ عصر صدر الإسلام، مما دفع عدداً من علماء اللغة منذ القدم إلى تأليف الكتب التي حاولت رصد هذه الظاهرة والحد من انتشارها. وقد ذكر الشنطي (١٤١٤) من تلك الكتب التي تصدت للأخطاء اللغوية واللحن: "لحن العوام" للكسائي، و "لحن العامة" للفراء، و "ما خالفت فيه العامة لغات العرب" للقاسم بن سلام، و "إصلاح المنطق" لابن السكيت.

واليوم، لا تزال الصيحات تنطلق في أرجاء العالم العربي تشكو كثرة الأخطاء اللغوية التي يرتكبها تلاميذ المدارس وطلاب الجامعات في مختلف نشاطاتهم اليومية، ويقع فيها خريجو الجامعات في المؤسسات الحكومية والأهلية، وفي الميدان التعليمي بمختلف مستوياته وفي الإعلام بوسائله المتعددة، مما جعل الحال تسوء يوما بعد يوم، وتزداد الحاجة إلى معالجة هذه الظاهرة على مختلف المستويات. يقول عمار (١٤١٥) "أصبح الخطأ في اللغة هماً يؤرق جفون المهتمين والمعلمين وأولياء الأمور، وأساتذة الجامعات، والغُيُر من أبناء الأمة، وضجت الشكوى من هذا الضعف في كثير من البلدان العربية، وتنادت الصحف، والندوات، والمؤتمرات، والمجامع بأن هذا الضعف أصبح بدرجة يهدد اللغة العربية واقعاً ومستقبلاً، يُخشى

منه على الأمة، وشخصيتها، وعقيدتها، وكيانها، وصلتها بتراثها وجذورها" (ص ٥٠).

ونظراً لأهمية إعداد معلمي اللغة العربية لأدوارهم الجديدة لما يحملون على عواتقهم من مسؤوليات للحفاظ على اللغة العربية في الوقت الذي تتعرض فيه لهجمات وتحديات تهددها بالتراجع أمام لغات أكثر تداولاً على المستوى العالمي، فقد بات من الضروري تقويم أدوار المعلمين اللغوية داخل المدرسة وخارجها، "فالتحديات التي تواجه المعلمين بصفة عامة هي أيضاً تواجه معلم اللغة العربية، بل يضاف إليها التحديات التي تواجه اللغة العربية وتعليمها وتأثيرها التربوي، ومن ثم تلقي هذه التحديات بمزيد من التبعات والمسؤوليات على عاتق معلم اللغة العربية، فتضعه في خيار لا مفر منه، يتطلب أداء أدوار لغوية تناسب هذا العصر، ومتطلباته المتجددة، والمقبل من الأيام، وما يترتب على مستجداته، والنظرة المستقبلية له، ولا يقف الأمر عند الوعي بهذه الأدوار، وأدائها، بل يتطلب منه التوجيه إليها، والابتكار فيها" (قناوي و صلاح، ٢٠٠٠، ص ١٦٧).

ومن هنا بدت الحاجة إلى تقويم أدوار معلمي اللغة العربية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية.

مشكلة الدراسة:

يحظى موضوع أدوار المعلمين في القرن الحادي والعشرين باهتمام متزايد من الباحثين والمهتمين (مثلا: علي ١٤٢٥، و برغوث ١٤٢٥، و باركي وستانفورد ٢٠٠٥)، وما ظهر من دعوات عربية وعالمية للاهتمام بإعداد المعلمين لأدوارهم الجديدة، حيث أكدت وثيقة العمل الرسمية الصادرة عن اليونسكو حول تعزيز دور المعلم في عالم متغير (١٩٩٦) على ضرورة إعادة النظر في طبيعة ومضامين

برامج إعداد المعلمين، وتدريبهم في ضوء الأدوار والتحديات المعاصرة، كما بات من الضروري اعتماد سياسة واضحة للنمو المهني والثقافي والأكاديمي المستمر للمعلم. كما اختير موضوع "تعزيز دور المعلم في عالم متغير" ليكون عنواناً للمؤتمر العام لليونسكو في جنيف، ١٩٩٦م، واختير موضوع "نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل" ليكون عنواناً للمؤتمر التربوي الثالث لجامعة السلطان قابوس عام ٢٠٠٤م.

وقد أجريت دراسات وبحوث كثيرة لبحث مشكلة ضعف الطلاب في اللغة العربية، ومن تلك الدراسات ما يعزو ضعف الطلاب في اللغة العربية إلى ضعف المعلمين أنفسهم وقصورهم في أداء أدوارهم اللغوية (الخليفة، ٢٠٠٥م؛ شحاته، ٢٠٠٣؛ قناوي و صلاح، ٢٠٠٠م؛ الطيب، ١٩٩٩؛ عافشي، ١٩٩٧؛ شحاته، ١٩٩٥م؛ الشلال ١٤١٨هـ؛ شحاته و عقيلان، ١٩٩٥؛ المعموري، ١٩٨٣م)؛ كما أن نتائج المؤتمر الموسع لتطوير المناهج الذي عقد في مدينة دبي سنة ١٩٩٩م تشير إلى أن من أسباب الضعف في اللغة العربية قلة التدريب على الجوانب اللغوية الوظيفية، وضعف أداء المتعلمين باللغة العربية، وقلة تمكنهم من اكتساب أساسيات اللغة العربية.

ومع كل ما سبق، إلا أن الباحث لم يطلع -حسب علمه- على دراسات تحدد أدوار معلمي اللغة العربية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية ومدى قيامهم فعلاً بتلك الأدوار في مدارسهم، وهو ما يعد مهماً لتوجيه أنظار المعلمين إلى أهمية قيامهم بتلك الأدوار، وتدريبهم عليها ليسهموا بشكل فاعل في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية.

أسئلة الدراسة :

١- ما درجة ضعف طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في اللغة العربية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية؟

٢- ما درجة فعالية أدوار معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

٣- ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية لأدوارهم اللغوية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي اللغة العربية في رؤيتهم لفعالية الأدوار المنتظرة من معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية تعزى إلى متغيري المرحلة التعليمية: متوسطة أم ثانوية، ونوع المدرسة: حكومية أم أهلية؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في درجة ممارستهم لأدوارهم اللغوية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية تعزى إلى متغيري المرحلة التعليمية: متوسطة أم ثانوية، ونوع المدرسة: حكومية أم أهلية؟

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى:

١- تسليط الضوء على ظاهرة ضعف الطلاب في اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية من خلال تحديد درجة ضعف الطلاب في اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين الذين يقومون بتدريسهم.

٢- تحديد درجة فعالية أدوار معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

٣- تحديد درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية لأدوارهم اللغوية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية.

٤- البحث في الفروقات الإحصائية -إن وجدت- بين معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في رؤيتهم لفعالية الأدوار اللغوية، ودرجة ممارستهم لها والتي تعزى إلى متغيري المرحلة التعليمية: متوسطة أم ثانوية، ونوع المدرسة: حكومية أم أهلية.

أهمية الدراسة:

تبدو أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

١- تحدد الدراسة درجة ضعف طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية في اللغة العربية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية، ومعرفة ذلك مما يعين القائمين على تطوير تعليم اللغة العربية والمعنيين بمعالجة الضعف فيها على تصور مدى حجم المشكلة وبحث أفضل السبل لعلاجها.

٢- تحدد الدراسة أدوار معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية اللغوية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية، وتحديد هذه الأدوار ضروري لتوجيه أنظار المعنيين بتطوير تعليم اللغة العربية، والقائمين على مؤسسات إعداد المعلمين، والمشرفين

التربويين إلى أهمية حث معلمي اللغة العربية على تأديتهم لتلك الأدوار وتدريبهم عليها، ومتابعة تنفيذها.

٣- تحدد الدراسة درجة فعالية أدوار معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية. وتحديد درجة فعالية هذه الأدوار من وجهة نظر المعلمين أنفسهم مما يسهم في معرفة أي الأدوار اللغوية أولى بتركيز الجهود عليها وحث المعلمين على القيام بها.

٤- تحدد الدراسة درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية لأدوارهم اللغوية في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية، ومعرفة ذلك يعطي صورة أوضح للدور الذي يبذله معلمو اللغة العربية في معالجة الضعف اللغوي، وهل هم مقصرون فعلاً في القيام بأدوارهم اللغوية على الشكل الصحيح.

٥- تسعى الدراسة إلى تحديد فعالية أدوار معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية وفقاً لنوع المرحلة التعليمية (متوسطة، ثانوية) وهو ما يسهم في معرفة أي الأدوار اللغوية أولى بالعناية في كل مرحلة تعليمية.

مصطلحات الدراسة:

أدوار معلمي اللغة العربية:

عرفت الدبوس (٢٠٠٣) "الدور" بأنه: "السلوك الاجتماعي المتوقع والذي عادة ما يقوم به الناس ممن يشغلون مناصب بعينها في المجتمع" (ص ٨٤١). أما

"أدوار المعلم" فهي الأدوار التي ينتظر من المعلم القيام بها، وتختلف من منهج إلى آخر بحسب فلسفة ذلك المنهج وأهدافه من ناحية، ونوعية الإمكانات المتاحة والمناخ التربوي الذي يمارس فيه العمل من ناحية أخرى (اللقاني، والجمل، ١٩٩٦، ص ١٠).

وأما "الأدوار اللغوية" فعرّفها قناوي و صلاح (٢٠٠٠) على أنها تلك المهام اللغوية، والسلوكيات المتكاملة التي تحقق وظائف اللغة المتجددة والحيوية في المواقف التعليمية المتنوعة (ص ١٧٠).

ويقصد "بأدوار معلمي اللغة العربية" في هذه الدراسة: المهام والسلوكيات والأنشطة اللغوية، المرتبطة بتعليم اللغة العربية، التي ينتظر من معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية القيام بها داخل الصف الدراسي وفي البيئة المدرسية، لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية.

معلمو اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية:

هم المعلمون المعينون رسميا لتدريس منهج اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة الثانوية من التعليم العام. والمرحلة المتوسطة هي المرحلة التي تلي الابتدائية وتسبق المرحلة الثانوية، ويقضي فيها الطالب ثلاث سنوات دراسية. كما أن المرحلة الثانوية هي التي تلي المرحلة المتوسطة ويقضي فيها الطالب ثلاث سنوات دراسية، وهي آخر مرحلة من مراحل التعليم العام.

الضعف في اللغة العربية:

"الضَّعفُ" و "الضُّعفُ" خلاف القوة (ابن منظور، ج ٩ ص ٢٠٣) وضعف الطلاب في اللغة العربية المقصود في هذه الدراسة يتجلى في مظهرين أساسيين، هما:

العي: وهو صفة للمنتج اللغوي (الشفهي والكتابي) حين يكون الطالب ضحل الألفاظ، محدود التراكيب، سطحي الأفكار، رديء البيان، ويقابل العي الطلاقة والبيان.

اللحن: وهو صفة للمنتج اللغوي حين يعتريه الخطأ في الألفاظ اللغوية، أو التراكيب النحوية، أو الإعراب، أو الصيغ الصرفية، أو الرسم الإملائي، ويقابل اللحن الصحة اللغوية.

وقد تم التنويه إلى هذا المعنى المقصود في استبانة الدراسة.

حدود الدراسة:

يقتصر هذا البحث على:

١- معلمي اللغة العربية دون غيرهم من معلمي التخصصات الأخرى، وذلك لأنهم المعنيون بشكل مباشر بتعليم اللغة العربية في المدرسة.

٢- معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية: حيث إنهما المرحلتان اللتان تتضح فيهما مستويات القدرة اللغوية لدى الطلاب، بعد أن يكونوا قد تلقوا تدريباً في المرحلة الابتدائية على المهارات الأساسية في اللغة العربية.

٣- مدارس التعليم العام للبنين في مدينة الرياض فقط. وتم استبعاد مدارس تعليم البنات لصعوبة تطبيق أداة الدراسة في تلك المدارس، نظرا للفصل التام بين الجنسين، ولم يتيسر للباحث الاستعانة بمساعِدة من النساء لتقوم بمهمة زيارة مدارس البنات لتوزيع الاستبانة وجمعها.

٤- الأدوار اللغوية التي يمكن أن يقوم بها معلم اللغة العربية داخل المدرسة فقط وليس خارجها. وذلك لأن المستهدفين بتلك الأدوار هم الطلاب وليسوا فئات المجتمع المختلفة.

٥- الأدوار اللغوية الأكثر أهمية وفعالية دون غيرها وذلك وفقاً للأهمية النسبية بعد استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعيش العربية اليوم واقعاً مريراً وغربة موحشة بين أبنائها المتعلمين؛ إذ بلغ الضعف بهم مبلغاً أصبحوا معه عاجزين عن التعبير بها نطقاً وكتابة، بل أخذ الضعف يزحف رويداً رويداً والأخطاء تتفشى شيئاً فشيئاً حتى شابت لغة كثير من المتخصصين أنفسهم. ويستغرب الطيب (١٩٩٩) أن "تضعف العربية بين أبنائها مع شدة اللهج بالقومية العربية وبضرورة التعريب، كل ذلك في نوع من ازدواجية نفسية اجتماعية سياسية تربوية عويصة المعاني والمقاصد، مضطربة أشد الاضطراب بين طرفي الغموض والوضوح" (ص ٥٢٥).

ويؤكد طعيمة (١٩٩٨) ضعف الطلاب في اللغة العربية بقوله: "إن شكوانا من ضعف أبنائنا في اللغة بشكل عام، ومن عدم قدرتهم على التعبير بشكل خاص أمر لا يحتاج إلى دليل" (ص ٩٩). ولم يسلم من هذا الضعف حتى طلاب الدراسات العليا من المتخصصين في اللغة العربية فضلاً عن غير المتخصصين. يقول قباوة (١٩٩٩): "... ولا أغالي إذا قلت، بعد ما شهدته في مختلف البلاد العربية من جامعات ومعاهد ومؤسسات تعليمية: إن الرسائل العلمية التي تنتجها أيدي المتخصصين في علوم العربية، وعلم النحو خاصة، تنتشر فيها صور اللحن والإحالة في التعبير، وقل أن تجد ما صفا وخلا وكان معافى من البلاء." (ص ٧٢).

وقد أكد ضعف الطلاب العرب في اللغة العربية الباحثون الذين قدموا دراسات علمية عدة منشورة في مجلات علمية، وعبر منابر المؤتمرات والندوات المتخصصة، التي من بينها ندوة "ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية" التي عقدت في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في العام ١٤١٦هـ. فقد جاء في تقديم مدير الجامعة عن سبب إقامة تلك الندوة قوله: "وعندما رأى المعنيون في الجامعة والمختصون في اللغة العربية أن هناك ظاهرة غير طبيعية في لغة بعض الطلاب تمثلت في ضعف الأداء لديهم وصعوبة تطبيق بعض القواعد وشيوع بعض الأخطاء، اقترحت الجامعة عقد ندوة لدراسة هذه الظاهرة ومحاولة إيجاد الحلول لها، يشارك فيها علماء اللغة والمختصون في فروعها وأساتذة الجامعات والمعنيون في المؤسسات التعليمية والتربوية في داخل هذه البلاد" (ص١١).

كما سعت بعض الدراسات العلمية إلى تلمس أسباب ضعف الطلاب في اللغة العربية في التعليم العام. ففي دراسة قام بها المعموري وآخرون (١٩٨٣) على مستوى معلمي اللغة العربية والموجهين في عدد من الدول العربية، بعضهم شارك في إعداد الخطط والمناهج، أظهرت نتائجها أن من الأسباب التي يعزى إليها ضعف مستوى الطلاب في اللغة العربية تغلّب العامية على الفصحى، وعدم حرص المعلمين على استعمال العربية الفصحى أثناء الدروس، وقلة عدد حصص تعليم اللغة العربية، وكثرة المواد، وطول المنهج، وانعدام المطالعة لضيق الوقت، وعدم توفر الوسائل السمعية والبصرية، وإهمال الجانب الكتابي في التعليم الابتدائي.

وقد أجرى طعيمة (١٩٩٨) دراسة على ١٥ دولة عربية حول أسباب الضعف اللغوي، وكان مما توصلت إليه إضافة إلى ما ذكر سابقاً ما يلي: عدم توفر قاموس

لغوي حديث في كل مرحلة من مراحل التعليم العام، والافتقار إلى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي، وقلة استخدام المعينات التعليمية والتقنيات الحديثة في تعليم اللغة، وازدحام منهج النحو بالقواعد، وكثير منها ليس وظيفياً، وصعوبة القواعد النحوية واضطرابها، وبعد اللغة التي يتعلمها التلاميذ عن فصحى العصر.

وفي دراسة لشحاته (١٩٩٥) بحثت في أسباب الضعف اللغوي لدى الطلاب في المرحلة الجامعية، ووزعت أداتها على عينة من أساتذة كلية التربية وطلابها في ثلاث جامعات عربية في الأردن والسعودية ومصر؛ أسفرت نتائج الدراسة أن للمجتمع وتعليم اللغة العربية بمدارس التعليم العام دوراً كبيراً في الضعف اللغوي حيث جاءت ثمانية أسباب من أسباب الضعف اللغوي ضمن الأسباب العشرة التي تتعلق بهذين المحورين. فبالنسبة للأسباب التي تتعلق بالمجتمع جاءت الأسباب التي تتعلق بالأسرة في المقدمة، وجاءت الأسباب التي تتعلق بالمعلم في المقدمة فيما يتعلق بالأسباب التي تعزى إلى تعليم اللغة العربية في التعليم العام. وفي تعليل طريف، أوضح الباحث أن فروقاً ذات دلالة إحصائية ظهرت لصالح العينة الأردنية، وعزا الباحث ذلك إلى "أن معظم سكان الأردن من أصل فلسطيني، واهتمامهم باللغة العربية يأتي من منطلق التحدي لإسرائيل، كما أن مجمع اللغة العربية الأردني يوجد داخل الجامعة الأردنية حيث أخذت آراء العينة الأردنية".

أما على مستوى البلد العربي الواحد، فقد أوضح الشلال (١٤١٨) في دراسة على مستوى المملكة العربية السعودية، واشترك فيها مديرو التعليم والموجهون والعاملون في المدارس السعودية، أن من أهم أسباب ضعف الطلاب في اللغة العربية التي اتفق المجيبون على الاستفتاء على أهميتها بنسبة تزيد عن ٨٠٪ ما

يلي: ضعف الربط بين فروع اللغة العربية في التدريس، وعدم استخدام الطريقة الجزئية في تدريس الهجاء بالصف الأول الابتدائي، وكثرة عدد التلاميذ في الفصل. أما فيما يتعلق ببعض المهارات اللغوية فمن الأسباب: الضعف العام في الإملاء عند التلاميذ يعود إلى ضعفهم في الصفوف الثلاثة الأولى، وعدم الاهتمام بالقراءة الحرة، وعدم تطبيق القواعد النحوية على قراءة التلاميذ وتعبيرهم، وعدم وجود الفرص الكافية لتدريب التلاميذ على الكلام كالندوات وغيرها. كما عزا الباحث الأسباب المتعلقة بالمعلمين وأساليب التدريس إلى استخدام المعلمين للهجة العامية في التدريس، وقلة الوسائل التعليمية المناسبة لتدريس مواد اللغة العربية، هذا فضلاً عن أسباب خارجية أشار إليها الباحث مثل: استعمال العامية في البيت والشارع، وعدم وجود مسابقات أدبية تتناسب ومستويات التلاميذ وأعمارهم، وكثرة المسلسلات والتمثيليات باللهجة العامية.

ومن الباحثين الذين حاولوا رصد مظاهر الضعف اللغوي لدى الطلاب (السيد، ١٩٩٩، ص ص ٥٩١- ٥٩٤) و جاموس (١٩٩٧، ص ٢٧)، ومن تلك المظاهر:

١- كثرة الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المتعلمون والمعلمون في المدارس والمعاهد والجامعات والعاملون في مختلف مرافق المجتمع في مناشطهم اللغوية قراءة وتعبيرا.

٢- القصور الواضح في مهارة الاستماع: إذ كثيرا ما تفوت بعض الأفكار المهمة مما يستمع عليه المتعلمون في المحاضرات وغيرها، مما يؤثر في فهم المسموع.

٣- القصور في تمثل المقروء وإدراك الأفكار الأساسية والفرعية، وعدم التمكن من تلخيص الأفكار التي يتضمنها النص المقروء.

٤- العزوف عن القراءة الحرة وعدم الإقبال عليها: إذ قد يتخرج الطالب في الجامعة، ويمضي على تخرجه سنوات وهو لم يطلع خلالها على كتاب أو مجلة وثمة معلمون تتناقص معارفهم عاما بعد آخر بسبب عدم متابعتهم للجديد في مجال تخصصهم.

٥- الفقر في الرصيد الحفظي من الشواهد الشعرية والنثرية على الرغم من أهمية حفظ الشواهد في إغناء التعبير واختصار المعاني، بل إن كثيرا من المتعلمين والخريجين لا يحفظون بعضا من القرآن الكريم أو الأحاديث النبوية الشريفة التي تعالج كثيرا من واقع حياتهم ومجتمعهم الإسلامي، اللهم إلا ما يؤدون به الصلاة وبعض أركان الإسلام.

٦- عدم تمكن بعض المتخرجين من البحث في معاجم اللغة العربية، مما يدل على نقص في كفاياتهم، وعدم امتلاكهم المهارات اللغوية اللازمة في هذا المجال.

وسعت السقاف (١٤٢٦) من جهتها، إلى محاولة تتبع مسارات العوامل الخارجية، والعوامل الداخلية المسببة، بنائياً، في الضعف اللاحق باللغة العربية الفصحى، وكذلك الوصول إلى رؤى وآفاق في آليات تشخيص هذا الضعف ومنهجيات علاجه. وكان من جملة نتائج بحثها أن من العوامل الداخلية لضعف اللغة العربية: انعدام الفاعلية في التعليم، والضعف المتفشي نتيجة للعوامل الواردة بين معلمي اللغة العربية، واختلاط جوهر التعليم بأشكاله الظاهرة كعامل نتج عنه

انفصال تلقائي بين الفكر وبين العمل، الفجوة بين أهداف تعليم اللغة العربية وبين تأهيل معلميها، وكذلك ضعف اللغة العربية في المنزل والمدرسة والشارع والجامعة مما أدى إلى ضعف أداء وتحصيل الطالب تعليمياً في جميع مواد المنهج المدرسي.

من جهة أخرى، أشار الحسون والخليفة (١٩٩٦) إلى أن من أهم أسباب الضعف اللغوي "ضعف مستوى معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام؛ إذ إن كثيراً منهم تعوزهم القدرة على التحدث باللغة العربية السليمة، بل ربما يتعثرون في تلاوة بضع آيات من القرآن الكريم، أو في إلقاء النصوص الأدبية أمام طلابهم. ويمكن إرجاع هذا الضعف المعيب في مستوى هؤلاء المعلمين إلى جملة أسباب منها: ضعف إعدادهم أصلاً، واعتماد كثير من الكليات الجامعية على طلاب ضعاف من الحاصلين على شهادات متدنية في إتمام الدراسة الثانوية، علاوة على أن نوعية العمل الميداني المثقل بالأعباء لا يدع وقتاً للاطلاع في مجال تخصصه لتحسين مستواه اللغوي وتجديد معلوماته، بل يظل أسيراً للكتاب المدرسي والخطط التي أعدها لدروسه في سنوات ماضية، الأمر الذي يقل فيه روح الإبداع والابتكار التي يجب أن تلازم المعلم طوال سنوات عمله في الميدان" (ص ٢٤٣).

قناوي و صلاح (٢٠٠٠) أجريا بحثاً يهدف إلى تحديد الأدوار اللغوية المستقبلية لمعلم اللغة العربية في ضوء تحديات الواقع ورؤى المستقبل، وكذلك مدى فهم معلمي اللغة العربية لهذه الأدوار ومدى ممارستهم لها. واقتصر بحثهما على معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوي فقط في كل من: جمهورية مصر العربية، والإمارات والكويت، واستخدم الباحثان أسلوب "دلفي" إضافة إلى بناء استطلاع رأي لمعرفة مدى إدراك المعلمين لأدوارهم اللغوية المستقبلية، وكذلك بطاقة ملاحظة لمعرفة مدى ممارسة المعلمين لتلك الأدوار. وأظهرت نتائج البحث أن هناك

اتفاقاً حول بعض الأدوار اللغوية وهي تنمية المهارات اللغوية في مستوياتها العليا، وامتلاك مهارات التقويم والإبداع اللغوي، ومهارات التذوق، وكفاءة الاتصال اللغوي، وإجادة استخدام الإستراتيجية اللغوية، والكشف عن القدرات والمواهب وتنميتها. كما أظهرت النتائج ارتفاعاً ملحوظاً في إغفال الأدوار المستقبلية لمعلم اللغة العربية (٤٨,٥٪)، وارتفاع نسبة من لا يمارسون أدوارهم اللغوية المستقبلية (٧٧,٥٪).

كما أجرى الخليفة (٢٠٠٥) بحثاً سعى من خلاله إلى الوقوف على أهم مظاهر الضعف اللغوي لدى الطلاب المعلمين بقسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الخرطوم، ثم محاولة تحديد أهم العوامل والأسباب التي أسهمت في تفشي هذه الظاهرة، وأخيراً اقتراح الحلول المناسبة لتلافي تلك الظاهر والحد من تفاقمها. وأسفرت نتائج البحث عن أن المظاهر المتصلة بالمهارات الكتابية كانت أكثر المهارات اللغوية ضعفاً لدى الطلاب المعلمين، تلتها في الضعف المهارات القرائية، ثم مهارات التحدث، ثم مهارات الاستماع. أما أسباب الضعف في المهارات اللغوية التي توصل إليها البحث فمن أبرزها أن كلية التربية –موضوع البحث- كان لها دور في تدني مستويات الطلاب، كما انتهى البحث إلى أن للأسباب المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس دوراً حاسماً ومهماً في تدني مستويات الطلاب في اللغة العربية. وكان من جملة توصيات الباحث الخليفة إعداد معلمين متخصصين في تدريس اللغة العربية، لاسيما في المرحلة الابتدائية، والحرص على الارتقاء بمستوياتهم أكاديمياً وتربوياً بإقامة الدورات التدريبية في أثناء الخدمة، حتى يكونوا على اتصال دائم بما يستجد في هذا المجال.

تعقيب على الإطار النظري والدراسات السابقة:

تطرق الجزء السابق المتعلق بالإطار النظري إلى أهم الأسباب العامة لضعف الطلاب والطالبات في اللغة العربية، ومساحة الدراسة تضيق عن التوسع في ذكر نتائج عدد من الدراسات حول هذا الموضوع. أما فيما يتعلق بالأسباب الخاصة المتعلقة بكل فن أو تخصص من فنون اللغة العربية كالإملاء والنحو والبلاغة والأدب والقراءة فهي كثيرة ويصعب حصرها، وهناك المئات من الدراسات والبحوث والرسائل العلمية التي غطتها في كل قطر عربي تقريباً.

وعلى كل، فأسباب ضعف الطلاب في اللغة العربية متداخلة، كما أن وجود هذه الظاهرة متباين، ونسبة انتشارها بين قطر عربي وآخر مختلفة، وذلك تبعاً للاتجاه الثقافي ونسبة الوعي الفكري والقومي والمستوى التعليمي، وتبعاً للظروف الاجتماعية والاقتصادية والتغيرات الحضارية التي تخضع لها البلاد أو يتفاعل معها المجتمع.

ومهما يكن، فقد أورثت هذه الأسباب لغة ضعيفة باهتة على ألسنة أبنائها، كما أورثت المتحدثين بها جملة من الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية، ورداءة في الخط والكتابة، وركاكة وضعف في الصيغ والروابط الأسلوبية، ومشكلات في القراءة الجهرية، وقصوراً في الفهم والاستيعاب.

أما علاج هذا الضعف اللغوي فغير عسير، لكنه يحتاج إلى وعي وإدراك بخطورة المشكلة أولاً، وبسرعة المعالجة ثانياً، وبتظافر الجهود وتعاون المخلصين والغيورين على هذه اللغة في الأقطار العربية ثالثاً.

ومهما كانت محاولات تحسين مستوى الطلاب في اللغة العربية جادة فلن يكتب لها النجاح دون أن يكون لمعلم اللغة العربية دور فاعل فيها، فهو المربي والموجه

والقدوة، وهو الأقدر على إظهار جمال اللغة العربية، وبيان مصادر الإبداع فيها، وبيان أهميتها للفرد والمجتمع.

ونظراً لدور معلم اللغة العربية في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية فلا بد من إعداده إعداداً جيداً ليقوم بأداء رسالته على الوجه المرتجى، ويؤدي أدواره اللغوية المنوطة به على أكمل وجه، لأن تعثر معلم اللغة العربية في أداء أدواره اللغوية أو قصوره في الوفاء بها سيكون له الأثر السلبي في تحبيب اللغة العربية إلى الطلاب، وتنمية مهاراتهم فيها، وتقويم ألسنتهم وأقلامهم ليصبحوا مؤهلين للقيام بواجباتهم اللغوية في حياتهم العامة، وليحملوا لواء إصلاح اللغة العربية والمحافظة على هويتها.

ومن هنا، تبرز الإضافة العلمية لهذا البحث وتميزه عن الدراسات السابقة في كونه يركز على تحديد أدوار معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية، وتحديد مدى فاعلية تلك الأدوار في معالجة الضعف في اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وكذلك تحديد مدى ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتلك الأدوار.

إجراءات الدراسة ومواصفات عينتها:

مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة هم جميع معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وفي المدارس الحكومية والأهلية، في مدينة الرياض، وعددهم (١٣٠٠ معلماً).

عينة الدراسة:

أخذت عينة عشوائية لا تزيد عن (٣٠٪) من إجمالي عدد المعلمين في مجتمع البحث. وقد تم توزيع (٤٠٠ استبانة) على عينة من معلمي اللغة العربية في مدارس

مختارة عشوائياً تنتمي إلى مراكز الإشراف التربوي في مدينة الرياض. وقد تم الاختيار العشوائي عن طريق كتابة أسماء جميع المدارس التابعة لكل مركز إشراف في أوراق صغيرة وخلطها واختيار مدارس متوسطة وأخرى ثانوية بطريقة عشوائية حتى تم استيفاء العدد المطلوب. وقد عاد من الاستبانات الموزعة (١٨٠ استبانة) تمثل نسبة عائد تصل إلى ٤٥٪.

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة وفق المرحلة الدراسية التي يدرسون بها

المرحلة الدراسية	العدد	النسبة
المتوسطة	١٠١	٥٦,١
الثانوية	٧٤	٤١,١
لم يحدد	٥	٢,٨
المجموع	١٨٠	١٠٠

جدول رقم (٢)

توزيع عينة الدراسة وفق نوع المدرسة التي يعملون بها

نوع المدرسة	العدد	النسبة
حكومية	١٠٧	٥٩,٤
أهلية	٧٣	٤٠,٦
المجموع	١٨٠	١٠٠

أداة الدراسة:

استخدم الباحث "الاستبانة" أداة رئيسة لمحاولة الإجابة عن أسئلة هذه الدراسة. وتتكون الاستبانة من جزأين: الجزء الأول يتضمن أسئلة عن المعلومات الشخصية للمجيب مثل: المرحلة الدراسية، نوع المدرسة. في حين تضمن الجزء الثاني من الاستبانة عرضاً لأهم الأدوار اللغوية التي يمكن أن يقوم بها معلم اللغة العربية

لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية. وقد طلب من المجيبين تحديد درجة فعالية كل دور في معالجة الضعف في اللغة العربية، وكذلك تحديد درجة ممارسة المجيب لذلك الدور. كما تضمنت الاستبانة أيضا سؤالا محددا عن تقدير معلم اللغة العربية (المجيب عن الاستبانة) لدرجة ضعف طلاب المدرسة التي يدرّس فيها في اللغة العربية، واختيار إجابة من أربع إجابات تحدد درجة الضعف (ضعاف بدرجة كبيرة، أو متوسطة، أو قليلة) أو أنهم غير ضعاف في اللغة العربية.

وللوصول إلى قائمة محددة للأدوار اللغوية التي يمكن أن يكون لها أثر في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية فقد اجتهد الباحث في النظر إلى الأدبيات التربوية ذات العلاقة، وفي سؤال المختصين من معلمين ومشرفين تربويين للغة العربية، ومن زملاء المهنة في التدريس الجامعي المتخصصين في المناهج وتعليم اللغة العربية، إضافة إلى خبراته في تدريس مواد اللغة العربية في التعليم العام، وفي الإشراف على الطلاب المعلمين المتدربين في أثناء التربية العملية.

وفي ضوء ما سبق، فقد أعد الباحث قائمة بعدد من الأدوار التي يتوقع أن لها تأثيراً أكثر من غيرها في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية، وتجاوز كثيراً من الأدوار التي يرى أنها غير قابلة للتطبيق في مدارس التعليم العام في المملكة السعودية أو يصعب تطبيقها لإغراقها في المثالية والنظرية أو لتعذر تطبيقها بسبب نظام التعليم وضيق الوقت أو غيرها من العوامل.

وقد قام الباحث بإعداد قائمة نهائية تشتمل على (٣٢) دوراً، وقام بتقسيم تلك الأدوار على أربعة مجالات هي:

- مجال القدوة والتحفيز.
- مجال الأنشطة غير الصفية.

- مجال التواصل مع الهيئة الإدارية والتدريسية.
- مجال التدريس.

وبعد الاطمئنان إلى صدق الأداة وثباتها (كما هو موضح في فقرة الصدق والثبات)، قام الباحث بإعداد الاستبانة في شكلها النهائي وتوزيعها على عينة عشوائية من معلمي اللغة العربية، حيث طلب منهم تحديد درجة فاعلية كل دور من الأدوار المذكورة، وكذلك درجة ممارستهم لكل دور من تلك الأدوار، وهو ما أسهم في الإجابة عن أسئلة البحث.

الصدق:

تم التحقق من صدق محتوى أداة الدراسة (الاستبانة) وذلك بعرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وتعليم اللغة العربية عموماً، وعدد من المعلمين والمشرفين التربويين المتميزين في تعليم اللغة العربية. ووفقاً لما أبداه المحكمون من ملاحظات واقتراحات أجريت التعديلات على الأداة، ثم طبقت على عينة من المعلمين (خمسة معلمين) وطلب منهم إبداء رأيهم في دقة العبارات ومدى ارتباطها بأدوار المعلمين اللغوية. وقد تم تعديل الأداة مرة أخرى في ضوء بعض الملحوظات على المحتوى والصياغة، لتصبح جاهزة للتطبيق النهائي بعد الاطمئنان إلى حد كبير على صدقها.

الاتساق الداخلي والثبات لأدوات الدراسة:

قام الباحث بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي، وكانت جميع معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية لكل من درجة الفاعلية ودرجة الممارسة مقبولة ودالة عند مستوى لا يقل عن (٠,٠١). والجدول التالي يوضح معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة بالدرجة الكلية للمجالات.

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للمجالات

(للعينة الاستطلاعية = ٦٠)

المجالات	معامل الارتباط	
	درجة الفاعلية	درجة الممارسة
مجال القدوة والتحفيز	٠,٨٤٥٩**	٠,٨٥٩٠**
مجال الأنشطة غير الصفية	٠,٨١٦١**	٠,٨٤٧٢**
مجال التواصل مع البيئة الإدارية والتدريسية	٠,٨٤٧١**	٠,٨٨٤٥**
مجال التدريس	٠,٨٨٢٢**	٠,٨٢٦٢**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

وفيما يتعلق بثبات الأداة، فيظهر الجدول التالي أن معامل الثبات لجميع الأدوار مرض ومقبول لإجراء هذه الدراسة، حيث بلغ (٠,٩٥).

جدول رقم (٤)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

(للعينة الاستطلاعية = ٦٠)

المجالات	معامل الارتباط	
	درجة الفاعلية	درجة الممارسة
مجال القدوة والتحفيز	٠,٨٩	٠,٨٠
مجال الأنشطة غير الصفية	٠,٩١	٠,٩٢
مجال التواصل مع البيئة الإدارية والتدريسية	٠,٨٧	٠,٨٤
مجال التدريس	٠,٨٤	٠,٨٤
جميع الأدوار	٠,٩٥	٠,٩٥

المعالجة الإحصائية:

آلية تفسير النتائج في ضوء خيارات المجيبين:

فيما يتعلق بدرجة ضعف الطلاب في اللغة العربية، فقد سئل المجيبون تحديد درجة الضعف في اللغة العربية من بين الخيارات التالية: (كبيرة، متوسطة، قليلة، غير ضعاف)، وفي ضوء ذلك فقد فسرت النتائج وفق الآتي:

المدى: ٤- ١ = ٣

طول الفئة = المدى/عدد الفئات= ٣/٤= ٠,٧٥

فإذاً:

أ- ١ إلى ١,٧٥ درجة الضعف: غير ضعاف

ب- ١,٧٦ إلى ٢,٥ درجة الضعف: قليلة.

ج- ٢,٥١ إلى ٣,٢٥ درجة الضعف: متوسطة.

د- ٣,٢٦ إلى ٤ درجة الضعف: كبيرة.

أما فيما يتعلق بدرجة فاعلية كل دور من أدوار معلمي اللغة العربية في معالجة الضعف في اللغة العربية فقد سئل المجيبون تحديد درجة فاعلية كل دور من بين الخيارات التالية: (كبيرة، متوسطة، ضعيفة، معدومة)، وفي ضوء ذلك فسيتم تفسير النتائج وفق الآتي:

المدى: ٤- ١ = ٣

طول الفئة = المدى/عدد الفئات= ٣/٤= ٠,٧٥

فإذاً:

أ- ١ إلى ١,٧٥ فاعلية الدور: معدومة.

ب- ١,٧٦ إلى ٢,٥ فاعلية الدور: ضعيفة.

ج- ٢,٥١ إلى ٣,٢٥ فاعلية الدور: متوسطة.

د- ٣,٢٦ إلى ٤ فاعلية الدور: كبيرة.

أما فيما يتلق بدرجة ممارسة كل دور من أدوار معلمي اللغة العربية فقد سئل المجيبون تحديد درجة ممارسة كل دور من بين الخيارات التالية: (دائماً، أحياناً، أبداً)، وفي ضوء ذلك فسيتم تفسير النتائج وفق الآتي:

المدى: ٣- ١ = ٢

طول الفئة= المدى/ عدد الفئات= ٢/٣= ٠,٦٧

فإذا:

أ- ١ إلى ١,٦٦ ممارسة الدور: أبداً.

ب- ١,٦٧ إلى ٢,٣٣ ممارسة الدور: أحياناً.

ج- ٢,٣٤ إلى ٣ ممارسة الدور: دائماً.

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول:

ما درجة ضعف طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في اللغة العربية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية؟

جدول رقم (٥)

توزيع عينة الدراسة وفق رأيهم في مستوى الطلاب في اللغة العربية باختلاف المرحلة التعليمية

المستوى في اللغة العربية	المرحلة المتوسطة		المرحلة الثانوية		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ضعاف بدرجة كبيرة	١٠	٩,٩	١٢	١٥,١٩	٢٢	١٢,٢
ضعاف بدرجة متوسطة	٥٤	٥٣,٤٧	٤٢	٥٣,١٦	٩٦	٥٣,٣
ضعاف بدرجة قليلة	٢١	٢٠,٧٩	١٩	٢٤,٠٥	٤٠	٢٢,٢
غير ضعاف في اللغة العربية	٦	٥,٩٤	٢	٢,٥٣	٨	٤,٤
لم يحدد	١٠	٩,٩	٤	٥,٠٦	١٤	٧,٨
المجموع	١٠١	١٠٠	٧٩	١٠٠	١٨٠	١٠٠,٠

جدول رقم (٦)

توزيع عينة الدراسة وفق رأيهم في مستوى الطلاب في اللغة العربية باختلاف نوع المدرسة

المستوى في اللغة العربية	المدارس الحكومية		المدارس الأهلية		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ضعاف بدرجة كبيرة	٢٠	١٨,٧	٢	٢,٧	٢٢	١٢,٢
ضعاف بدرجة متوسطة	٦٥	٦٠,٧	٣١	٤٢,٥	٩٦	٥٣,٣
ضعاف بدرجة قليلة	١٥	١٤,٠	٢٥	٣٤,٢	٤٠	٢٢,٢
غير ضعاف في اللغة العربية	٣	٢,٨	٥	٦,٨	٨	٤,٤
لم يحدد	٤	٣,٧	١٠	١٣,٧	١٤	٧,٨
المجموع	١٠٧	١٠٠	٧٣	١٠٠	١٨٠	١٠٠,٠

يُظهر الجدولان السابقان (٥ ، ٦) اتفاق (٨٨٪) من معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض على أن طلابهم ضعاف فعلاً في اللغة العربية، في حين يخالفهم هذا الرأي (٤٪) فقط من المعلمين الذين يرون أن طلابهم ليسوا ضعافاً في اللغة العربية. وفي الوقت الذي يتجه فيه (١٢٪) من المعلمين على أن درجة ضعف الطلاب في اللغة العربية كبيرة، فإن (٥٣٪) يرون بأن درجة الضعف متوسطة.

وبالنظر إلى متغير المرحلة الدراسية، نجد التقارب الكبير بين رأي المعلمين في المرحلتين المتوسطة والثانوية بأن الطلاب ضعاف بدرجة متوسطة، وفي الوقت الذي يرى فيه (١٠٪) من معلمي المرحلة المتوسطة أن الطلاب ضعاف بدرجة كبيرة، يرى (١٦٪) من أقرانهم المعلمين في المرحلة الثانوية بأن الطلاب ضعاف بدرجة كبيرة في اللغة العربية.

أما بالنظر إلى متغير نوع المدرسة، فنجد أن معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية يؤمنون بأن طلابهم ضعاف في اللغة العربية بدرجة كبيرة أو متوسطة (١٨٪، و ٦١٪ على التوالي) أكثر من أقرانهم المعلمين في المدارس الأهلية الذين يؤمنون بأن طلابهم ضعاف في اللغة العربية بدرجة متوسطة أو قليلة (٤٣٪ و ٣٤٪ على التوالي).

التعليق على نتائج السؤال الأول

تؤكد نتائج السؤال الأول أن طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في عينة المدارس المختارة عشوائيا في مدينة الرياض يعانون من الضعف المتفشي بينهم في اللغة العربية. وهذه النتائج تتفق مع كثير من أدبيات الدراسة المشار إلى بعضها في الإطار النظري التي تشير إلى ضعف الطلاب في اللغة العربية في مراحل التعليم

العام. وهذا الضعف يشمل الطلاب الذين يدرسون في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة (الأهلية) على حد سواء، وإن كان المعلمون في المدارس الخاصة أكثر تحفظاً –في نظر الباحث– في إعطاء الصورة الحقيقية لمستوى طلابهم في اللغة العربية، أو أن هؤلاء المعلمين يبذلون جهداً أكبر من أقرانهم في المدارس الحكومية في تدريس اللغة العربية والتدريب على مهاراتها.

وإذا كان الضعف في اللغة العربية متفشياً بين الطلاب في المرحلتين المتوسطة والثانوية كما أكدت ذلك نتائج السؤال الأول بشهادة معلمي اللغة العربية أنفسهم الذين هم أقرب المعلمين إلى الطلاب وأعرف بمستواهم اللغوي وتحصيلهم الدراسي في اللغة العربية، فالسؤال الذي يطرحه البحث الحالي: ما الأدوار التي يفترض أن يقوم بها معلمو اللغة العربية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية؟ وما مدى فعالية تلك الأدوار في معالجة الضعف من وجهة نظر المعلمين؟ وهل المعلمون الذين أكدوا ضعف طلابهم في اللغة العربية يمارسون فعلاً تلك الأدوار؟ وهو ما ستجيب عنه الأسئلة التالية.

إجابة السؤال الثاني:

ما درجة فعالية أدوار معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية لدرجة فاعلية الأدوار موزعة حسب المجالات

المجالات	المتوسط الحسابي	الترتيب
مجال القدوة والتحفيز.	٣,٢٣	٢
مجال الأنشطة غير الصفية.	٣,٠٩	٣
مجال التواصل مع الهيئة الإدارية والتعليمية.	٢,٩٥	٤
مجال التدريس.	٣,٢٨	١
جميع المجالات	٣,١٣	

يظهر الجدول رقم (٧) أن أدوار معلمي اللغة العربية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية في جميع المجالات فاعلة حقاً وإن كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية.

وقد جاءت الأدوار التي تنتظم تحت مجال التدريس في الترتيب الأول من حيث فاعليتها الكبيرة في معالجة الضعف في اللغة العربية بمتوسط قدره (٣,٢٨ من ٤)، يلي ذلك، الأدوار التي تنتظم في مجال القدوة والتحفيز بدرجة فعالية متوسطة (٣,٢٣)، ثم الأدوار التي تنتظم في مجال الأنشطة غير الصفية بدرجة فعالية متوسطة أيضا (٣,٠٩). في حين جاءت الأدوار التي تنتظم في مجال التواصل مع الهيئة الإدارية والتدريسية أقل الأدوار من حيث الفاعلية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية وإن كانت بدرجة متوسطة (٢,٩٥).

وفيما يلي عرض أكثر تفصيلاً لدرجة فاعلية كل دور من الأدوار الموزعة على المجالات الأربعة كما جاءت من حيث فاعلية المجال في ترتيب الجدول السابق وليس كما جاءت من حيث الترتيب في الاستبانة الموزعة على المعلمين.

جدول رقم (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لرأي عينة الدراسة حول درجة فاعلية الأدوار في مجال التدريس في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية.

م	الأدوار اللغوية		درجة الفاعلية				المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة		
١	يربط تعليم اللغة العربية بالموضوعات التي تهتم بها الطلاب مثل الرياضة والحاسوب والأحداث اليومية في المدرسة.	ت	٥٨	٥٩	٢٤	٩	٣.١١	٧
		٪	٣٨.٧	٣٩.٣	١٦.٠	٦.٠		
٢	يضع برامج علاجية خاصة لتقوية مستوى الطلاب الذي يعانون من الضعف في اللغة العربية (المتأخرين لغوياً).	ت	٧٣	٤٥	١٨	١٤	٣.١٨	٦
		٪	٤٨.٧	٣٠.٠	١٢.٠	٩.٣		
٣	يكثف من التطبيقات العلمية (الكتابية والشفهية) للموضوعات اللغوية التي يدرسها.	ت	٩٨	٤٠	١٤	١	٣.٥٤	٢
		٪	٦٤.١	٢٦.١	٩.٢	٠.٧		
٤	يتيح الوقت الكافي داخل الفصل للحوار والحديث باللغة العربية الفصيحة.	ت	٨٦	٥٢	١١	٣	٣.٤٥	٤
		٪	٥٦.٦	٣٤.٢	٧.٢	٢.٠		
٥	يستخدم البرامج الحاسوبية الحديثة التي تعنى بتعليم اللغة العربية.	ت	٣٩	٦٤	١٩	٢٧	٢.٧٧	٩
		٪	٢٦.٢	٤٣.٠	١٢.٨	١٨.١		
٦	يستخدم وساءل تعليمية مبتكرة ومشوقة لتدريس اللغة العربية.	ت	٧٢	٥٨	١٤	٥	٣.٣٢	٥
		٪	٤٨.٣	٣٨.٩	٩.٤	٣.٤		
٧	يساعد الطلاب على استخدام أسلوب التصحيح الذاتي للأخطاء اللغوية الكتابية والشفهية.	ت	٨٥	٥٣	١١	٢	٣.٤٦	٣
		٪	٥٦.٣	٣٥.١	٧.٣	١.٣		
٨	يصمم مواقف وظيفية واقعية (كتابية و شفهية) لتعليم قواعد اللغة العربية.	ت	٥٩	٥٠	٢٦	١٠	٣.٠٩	٨
		٪	٤٠.٧	٣٤.٥	١٧.٩	٦.٩		
٩	يجتهد في تصحيح أخطاء الطلاب اللغوية (الشفهية والكتابية) وتوجيههم إلى أسباب الخطأ.	ت	١١٧	٣٠	٦		٣.٧٣	١
		٪	٧٦.٥	١٩.٦	٣.٩			
المتوسط العام لدرجة فاعلية الأدوار							٣.٢٨	

يظهر الجدول السابق (رقم ٨) أن خمسة من الأدوار المذكورة في مجال التدريس كانت فاعلة بدرجة "كبيرة" من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، وهذه الأدوار هي التي تحمل الأرقام المسلسلة (٩، ٣، ٧، ٤، ٦)، في حين أن الأدوار الأخرى كانت فاعلة أيضاً ولكن بدرجة متوسطة وهي الأدوار (٢، ١، ٨، ٥). وقد جاء دور المعلم المتمثل فيما يلي: "يجتهد في تصحيح أخطاء الطلاب اللغوية (الشفهية والكتابية) وتوجيههم إلى أسباب الخطأ" في الدرجة الأولى من حيث الفاعلية الكبيرة في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية بمتوسط قدره (٣,٧٣)، يليه في الفاعلية الدور المتمثل في أن: "يكشف من التطبيقات العلمية (الكتابية والشفهية) للموضوعات اللغوية التي يدرّسها" بمتوسط (٣,٥٤)، ثم الدور المتمثل في أن: "يساعد الطلاب على استخدام أسلوب التصحيح الذاتي للأخطاء اللغوية الكتابية والشفهية" بمتوسط (٣,٤٦).

جدول رقم (٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لرأي عينة الدراسة حول درجة فاعلية القدوة والتحفيز في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية.

م	الأدوار اللغوية		درجة الفاعلية				المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة		
١	يظهر معلم اللغة العربية حبه واعتزازه باللغة العربية كلما سنحت له الفرصة	ت	١٠٨	٣٥	١١	١	٣,٦١	١
		٪	٦٩,٧	٢٢,٦	٧,١	٠,٦		
٢	يعرّف طلابه بمنزلة اللغة العربية ودورها في حفظ هوية المتحدثين بها	ت	٩٤	٤٤	١٢	١	٣,٥٣	٢
		٪	٦٢,٣	٢٩,١	٧,٩	٠,٧		
٣	يظهر جمال اللغة العربية ويبين مصادر الإبداع فيها	ت	٨٤	٥٠	١١	٤	٣,٤٤	٣
		٪	٥٦,٤	٣٣,٦	٧,٤	٢,٧		
٤	يتحدث اللغة العربية الفصحى داخل الفصل وخارجه بشكل غير متكلف	ت	٨٠	٥٧	١٠	٥	٣,٣٩	٤
		٪	٥٢,٦	٣٧,٥	٦,٦	٣,٣		
٥	يعرّف طلابه بالبرامج التلفازية والإذاعية التي تعنى بتعليم اللغة العربية	ت	٣٢	٦٤	٣٢	٢٤	٢,٦٨	٨
		٪	٢١,١	٤٢,١	٢١,١	١٥,٨		
٦	يعرّف طلابه بالمواد التسجيلية والحاسوبية التي تعنى بتعليم اللغة العربية	ت	٣٠	٦٣	٣١	٢٧	٢,٦٤	٩
		٪	١٩,٩	٤١,٧	٢٠,٥	١٧,٩		
٧	يعرّف طلابه بكتب تعليم اللغة العربية الميسرة	ت	٤٧	٦٩	٢٧	٩	٣,٠١	٧
		٪	٣٠,٩	٤٥,٤	١٧,٨	٥,٩		
٨	يحفز طلابه على التحدث بلغة عربية فصيحة ما أمكن ذلك	ت	٨٥	٥٠	١٤	٦	٣,٣٨	٦
		٪	٥٤,٨	٣٢,٣	٩,٠	٣,٩		
٩	يشجع طلابه على القراءات الخارجية التي تعزز تعلم اللغة مثل قراءة القصص والأدب	ت	٨٢	٥٢	١٨	٢	٣,٣٩	٤
		٪	٥٣,٢	٣٣,٨	١١,٧	١,٣		
المتوسط العام لدرجة فاعلية الأدوار							٣,٢٣	

يظهر الجدول السابق (رقم ٩) أن ستة من الأدوار المذكورة في مجال القدوة والتحفيز كانت فاعلة بدرجة "كبيرة" من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، وهذه الأدوار هي التي تحمل الأرقام المسلسلة (١، ٢، ٣، ٤، ٩، ٨)، في حين أن

الأدوار الأخرى كانت فاعلة أيضاً ولكن بدرجة متوسطة وهي الأدوار (٧، ٥، ٦). وقد جاء دور المعلم المتمثل فيما يلي: "يظهر معلم اللغة العربية حبه واعتزازه باللغة العربية كلما سنحت له الفرصة" في الدرجة الأولى من حيث الفاعلية الكبيرة في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية بمتوسط قدره (٣,٦١)، يليه في الفاعلية الدور المتمثل في أن: "يعرّف طلابه بمنزلة اللغة العربية ودورها في حفظ هوية المتحدثين بها" بمتوسط (٣,٥٣)، ثم الدور المتمثل في أن: "يظهر جمال اللغة العربية ويبين مصادر الإبداع فيها" بمتوسط (٣,٤٤).

جدول رقم (١٠)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لرأي عينة الدراسة حول درجة فاعلية الأنشطة غير الصفية في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية.

م	الأدوار اللغوية		درجة الفاعلية				المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة		
١	يشارك في الأنشطة غير الصفية ذات العلاقة باللغة العربية	ت	٦٣	٦٠	١٧	٨	٣,٢٠	٢
		٪	٤٢,٦	٤٠,٥	١١,٥	٥,٤		
٢	يحفز طلابه على المشاركة في الأنشطة اللغوية غير الصفية	ت	٦٣	٥٨	٢١	٨	٣,١٧	٣
		٪	٤٢,٠	٣٨,٧	١٤,٠	٥,٣		
٣	ينظم المسابقات اللغوية المختلفة داخل الفصل وخارجه	ت	٥٥	٦٧	١٩	١٠	٣,١١	٤
			٣٦,٤	٤٤,٤	١٢,٦	٦,٦		
٤	ينظم الندوات وحلقات النقاش حول فنون اللغة العربية	ت	٣٠	٦٦	٢٨	٢٣	٢,٧٠	٧
		٪	٢٠,٤	٤٤,٩	١٩,٠	١٥,٦		
٥	ينشئ نادياً أو جماعة للغة العربية	ت	٥٧	٥٢	٢٠	٢١	٢,٩٧	٦
		٪	٣٨,٠	٣٤,٧	١٣,٣	١٤,٠		
٦	يشارك في إصدار نشرة أو مجلة مدرسية تهتم بنشر الوعي اللغوي والمحافظة على سلامة اللغة	ت	٥٩	٥١	٢٢	١٥	٣,٠٥	٥
		٪	٤٠,١	٣٤,٧	١٥,٠	١٠,٢		
٧	يشجع الطلاب على التحدث باللغة العربية في أثناء ممارسة الأنشطة غير الصفية مثل الإذاعة المدرسية والمسرح المدرسي	ت	٨٦	٤٩	١١	٥	٣,٤٣	١
		٪	٥٧,٠	٣٢,٥	٧,٣	٣,٣		
المتوسط العام لدرجة فاعلية الأدوار							٣,٠٩	

يظهر الجدول السابق (رقم ١٠) أن دوراً واحداً من الأدوار المذكورة في مجال الأنشطة غير الصفية كان فاعلاً بدرجة "كبيرة" من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، وهذا الدور هو الذي يحمل الرقم المسلسل (٧) والمتمثل فيما يلي: " يشجع الطلاب على التحدث باللغة العربية في أثناء ممارسة الأنشطة غير الصفية مثل

الإذاعة المدرسية والمسرح المدرسي"، في حين أن الأدوار الأخرى كانت فاعلة أيضاً ولكن بدرجة متوسطة وهي الأدوار (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦).

جدول رقم (١١)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لرأي عينة الدراسة حول درجة فاعلية التواصل مع الهيئة الإدارية والتدريسية في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية.

م	الأدوار اللغوية		درجة الفاعلية				المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة		
١	يعقد الدورات التدريبية القصيرة لتقوية المهارات الأساسية لمعلمي المواد الأخرى في مجال اللغة العربية	ت	٤٩	٤٧	٢٠	٣٥	٢.٧٣	٦
		٪	٣٢.٥	٣١.١	١٣.٢	٢٣.٢		
٢	يحفز معلمي المواد الأخرى على مراعاة صحة الكتابة لغوياً على السبورة	ت	٨١	٣٩	٢٣	٨	٣.٢٨	١
		٪	٥٣.٦	٢٥.٨	١٥.٢	٥.٣		
٣	يساعد معلمي المواد الأخرى في المراجعة اللغوية لما يكتبونه من نشرات أو صحف حائطية أو مقالات إذاعية	ت	٧١	٥٤	١٩	٧	٣.٢٥	٢
		٪	٤٧.٠	٣٥.٨	١٢.٦	٤.٦		
٤	يحفز معلمي المواد الأخرى على تشجيع الطلاب على التمكن من استخدام اللغة العربية الفصيحة	ت	٥٩	٥٧	١٦	١٨	٣.٠٥	٣
		٪	٣٩.٣	٣٨.٠	١٠.٧	١٢.٠		
٥	يحفز أعضاء الهيئة الإدارية على دعم أنشطة اللغة العربية غير الصفية	ت	٥٢	٥٨	١٩	١٦	٣.٠١	٤
		٪	٣٥.٩	٤٠.٠	١٣.١	١١.٠		
٦	يعمل على تزويد مكتبة المدرسة بالكتب والإصدارات اللغوية الحديثة	ت	٤٣	٥٥	٢٦	٢٤	٢.٧٩	٥
		٪	٢٩.١	٣٧.٢	١٧.٦	١٦.٢		
٧	يعمل على تزويد مكتبة المدرسة بالمواد التسجيلية والحاسوبية التي تعنى بتعليم اللغة العربية	ت	٣٦	٥٤	٣٢	٢٧	٢.٦٦	٧
		٪	٢٤.٢	٣٦.٢	٢١.٥	١٨.١		
المتوسط العام لدرجة فاعلية الأدوار							٢.٩٥	

يظهر الجدول السابق (رقم ١١) أن دوراً واحداً من الأدوار المذكورة في مجال التواصل مع الهيئة الإدارية والتدريسية كان فاعلاً بدرجة "كبيرة" من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، وهذا الدور هو الذي يحمل الرقم المسلسل (٢) والمتمثل فيما يلي: " يحفز معلمي المواد الأخرى على مراعاة صحة الكتابة لغوياً على السبورة"، في حين أن الأدوار الأخرى كانت فاعلة أيضاً ولكن بدرجة متوسطة وهي الأدوار (١، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧).

التعليق على نتائج السؤال الثاني:

لم يكن مستغرباً أن تحظى أدوار المعلمين المتعلقة بممارساتهم التدريسية داخل الصف الدراسي بدرجة فاعلية أكبر من غيرها من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، وذلك لما لهذه الأدوار من انعكاس مباشر على مستوى الطلاب في اللغة العربية. وبالتأمل في تلك الأدوار التي حصلت على درجة فاعلية أكبر من غيرها نجد أنها تركز على جانب التطبيق العملي لما تعلمه الطلاب من قواعد نحوية أو إملائية أو أسلوبية، مثل دور المعلم في تصحيح أخطاء الطلاب اللغوية (الشفهية والكتابية) وتوجيههم إلى أسباب الخطأ، ومساعدتهم على استخدام أسلوب التصحيح الذاتي للأخطاء اللغوية الكتابية والشفهية. وغياب هذه الأدوار العملية يؤثر –بلا شك- في إقبال الطلاب على تعلم اللغة العربية أو استفادتهم مما تعلموه وبالتالي ضعفهم في اللغة العربية، وهو ما أشارت إليه المداخلات التي جرت في المؤتمر الموسع لتطوير المناهج الذي عقد في مدينة دبي سنة ١٩٩٩م إلى أن من أسباب الضعف في اللغة العربية قلة التدريب على الجوانب اللغوية الوظيفية (قناوي و صلاح، ٢٠٠٠).

ومما يدل على إيمان المعلمين بأهمية تلك الأدوار الوظيفية وفاعليتها في معالجة الضعف في اللغة العربية هو حصول الأدوار المشابهة في المجالات الأخرى على درجة فاعلية أكبر من غيرها مثل الدور المذكور في مجال الأنشطة غير الصفية والمتمثل فيما يلي: "يشجع الطلاب على التحدث باللغة العربية في أثناء ممارسة الأنشطة غير الصفية مثل الإذاعة المدرسية والمسرح المدرسي"، والدور المذكور في مجال التواصل مع الهيئة الإدارية والتدريسية والمتمثل فيما يلي: "يحفز معلمي المواد الأخرى على مراعاة صحة الكتابة لغوياً على السبورة".

من جهة أخرى، تظهر الأدوار المذكورة في مجال القدوة والتحفيز أن معلمي اللغة العربية يدركون أهمية القدوة اللغوية الحسنة وتأثيرها الكبير في نفوس الطلاب؛ حيث حصلت ستة أدوار على درجة فاعلية كبيرة في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية، مثل أن يظهر المعلم حبه واعتزازه باللغة العربية كلما سنحت له الفرصة، وأن يعرّف طلابه بمنزلة اللغة العربية ودورها في حفظ هوية المتحدثين بها، وأن يظهر جمال اللغة العربية ويبين مصادر الإبداع فيها. وقد أشار بعض الباحثين مثل المعموري وآخرون (١٩٨٣) إلى أن من الأسباب التي يعزى إليها ضعف مستوى الطلاب في اللغة العربية تغلّب العامية على الفصحى، وعدم حرص المعلمين على استعمال العربية الفصحى أثناء الدروس.

وعلى كل، تظهر نتائج السؤال الثاني فاعلية كثير من الأدوار اللغوية في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية سواء في مجال التدريس أو في مجالات القدوة والتحفيز أو الأنشطة غير الصفية أو التواصل مع الهيئة الإدارية والتعليمية. ويؤمل أن يكون لتطبيق تلك الأدوار في البيئة التعليمية تأثير مباشر على تحسن مستوى الطلاب في اللغة العربية والرقي بمهاراتهم اللغوية إلى المستوى المطلوب.

إجابة السؤال الثالث:

ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية لأدوارهم اللغوية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية؟

جدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة المجالات

المجالات	المتوسط الحسابي	الترتيب
مجال القدوة والتحفيز.	٢,٣٤	١
مجال الأنشطة غير الصفية.	٢,٠٩	٣
مجال التواصل مع الهيئة الإدارية والتدريسية.	١,٩١	٤
مجال التدريس.	٢,٢٣	٢
جميع المجالات	٢,١٦	

يظهر الجدول رقم (١٢) أن معلمي اللغة العربية يمارسون أدوارهم في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية في جميع المجالات بدرجة دائمة أو متقطعة (أحياناً)، ولم يوجد أي من المجالات التي لا يمارس فيها المعلمون أدوارهم أبداً.

وقد جاءت الأدوار التي تنتظم تحت مجال القدوة والتحفيز في الترتيب الأول من حيث ممارسة المعلمين لها بشكل دائم بمتوسط قدره (٢,٣٤)، يلي ذلك، الأدوار التي تنتظم في مجال التدريس بدرجة ممارسة أحياناً بمتوسط (٢,٢٣)، ثم الأدوار التي تنتظم في مجال الأنشطة غير الصفية بدرجة ممارسة أحياناً بمتوسط (٢,٠٩). في حين جاءت الأدوار التي تنتظم في مجال التواصل مع الهيئة الإدارية والتدريسية أقل الأدوار ممارسة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية حتى وإن كانت تمارس أحياناً بمتوسط (١,٩١).

وفيما يلي عرض أكثر تفصيلاً لدرجة ممارسة كل دور من الأدوار الموزعة على المجالات الأربعة كما جاءت من حيث ممارسة المجال في ترتيب الجدول السابق وليس كما جاءت من حيث الترتيب في الاستبانة الموزعة على المعلمين.

جدول رقم (١٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لرأي عينة الدراسة حول درجة ممارسة دور القدوة والتحفيز في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية.

م	الأدوار اللغوية		درجة الممارسة			المتوسط الحسابي	الترتيب
			دائماً	أحياناً	أبداً		
١	يظهر معلم اللغة العربية حبه واعتزازه باللغة العربية كلما سنحت له الفرصة	ت	١٣٥	٤٥		٢,٧٥	١
		٪	٧٥,٠	٢٥,٠			
٢	يعرّف طلابه بمنزلة اللغة العربية ودورها في حفظ هوية المتحدثين بها	ت	١٢٠	٥٨	٢	٢,٦٦	٢
		٪	٦٦,٧	٣٢,٢	١,١		
٣	يظهر جمال اللغة العربية ويبين مصادر الإبداع فيها	ت	١٠١	٧١	٧	٢,٥٣	٥
		٪	٥٦,٤	٣٩,٧	٣,٩		
٤	يتحدث اللغة العربية الفصحى داخل الفصل وخارجه بشكل غير متكلف	ت	٩٧	٧٥	٦	٢,٥١	٦
		٪	٥٤,٥	٤٢,١	٣,٤		
٥	يعرّف طلابه بالبرامج التلفازية والإذاعية التي تعنى بتعليم اللغة العربية	ت	١٨	٩٢	٧٠	١,٧١	٨
		٪	١٠,٠	٥١,١	٣٨,٩		
٦	يعرّف طلابه بالمواد التسجيلية والحاسوبية التي تعنى بتعليم اللغة العربية	ت	١٥	٩١	٧٣	١,٦٨	٩
		٪	٨,٤	٥٠,٨	٤٠,٨		
٧	يعرّف طلابه بكتب تعليم اللغة العربية الميسرة	ت	٤٧	١٠٢	٢٩	٢,١٠	٧
		٪	٢٦,٤	٥٧,٣	١٦,٣		
٨	يحفز طلابه على التحدث بلغة عربية فصيحة ما أمكن ذلك	ت	١٠٨	٦١	١٠	٢,٥٥	٤
		٪	٦٠,٣	٣٤,١	٥,٦		
٩	يشجع طلابه على القراءات الخارجية التي تعزز تعلم اللغة مثل قراءة القصص والأدب	ت	١١١	٦٠	٨	٢,٥٨	٣
		٪	٦٢,٠	٣٣,٥	٤,٥		
المتوسط العام لدرجة ممارسة الأدوار						٢,٣٤	

يظهر الجدول السابق أن ستة من الأدوار المذكورة في مجال القدوة والتحفيز تمارس بصورة دائمة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، وهذه الأدوار هي التي تحمل الأرقام المسلسلة (١، ٢، ٩، ٨، ٣، ٤)، في حين أن الأدوار الأخرى كانت تمارس أيضاً ولكن بصورة غير دائمة (أحياناً) وهي الأدوار (٧، ٥، ٦). وقد جاء دور المعلم المتمثل فيما يلي: "يظهر معلم اللغة العربية حبه واعتزازه باللغة العربية كلما سنحت له الفرصة" في الدرجة الأولى من حيث الممارسة الدائمة بهدف معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية، بمتوسط قدره (٢,٧٥ من ٣)، يليه في درجة الممارسة الدور المتمثل في أن: "يعرّف طلابه بمنزلة اللغة العربية ودورها في حفظ هوية المتحدثين بها" بمتوسط (٢,٦٦)، ثم الدور المتمثل في أن: "يشجع طلابه على القراءات الخارجية التي تعزز تعلم اللغة مثل قراءة القصص والأدب" بمتوسط (٢,٥٨). في حين أن أقل الأدوار ممارسة من المعلمين، وإن كان يمارس "أحياناً" هو الدور المتمثل فيما يلي: "يعرّف طلابه بالمواد التسجيلية والحاسوبية التي تعنى بتعليم اللغة العربية" بمتوسط قدره (١,٦٨)، يليه الدور: "يعرّف طلابه بالبرامج التلفازية والإذاعية التي تعنى بتعليم اللغة العربية"، بمتوسط قدره (١,٧١).

جدول رقم (١٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لرأي عينة الدراسة حول درجة ممارسة دور التدريس في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية.

م	الأدوار اللغوية		درجة الممارسة			المتوسط الحسابي	الترتيب
			دائماً	أحياناً	أبداً		
١	يربط تعليم اللغة العربية بالموضوعات التي تهتم بها الطلاب مثل الرياضة والحاسوب والأحداث اليومية في المدرسة	ت	٦٢	٨٠	٣٧	٢,١٤	٦
		٪	٣٤,٦	٤٤,٧	٢٠,٧		
٢	يضع برامج علاجية خاصة لتقوية مستوى الطلاب الذي يعانون من الضعف في اللغة العربية (المتأخرين لغوياً)	ت	٥١	٧٤	٥٥	١,٩٨	٨
		٪	٢٨,٣	٤١,١	٣٠,٦		
٣	يكثف من التطبيقات العلمية (الكتابية والشفهية) للموضوعات اللغوية التي يدرسها	ت	١١٧	٥٣	١٠	٢,٥٩	٢
		٪	٦٥,٠	٢٩,٤	٥,٦		
٤	يتيح القوت الكافي داخل الفصل للحوار والحديث باللغة العربية الفصيحة	ت	٨٩	٧٧	١١	٢,٤٤	٣
		٪	٥٠,٣	٤٣,٥	٦,٢		
٥	يستخدم البرامج الحاسوبية الحديثة التي تعنى بتعليم اللغة العربية	ت	١٧	٧٤	٨٥	١,٦١	٩
		٪	٩,٧	٤٢,٠	٤٨,٣		
٦	يستخدم وساءل تعليمية مبتكرة ومشوقة لتدريس اللغة العربية	ت	٥٦	٩٠	٣٠	٢,١٥	٥
		٪	٣١,٨	٥١,١	١٧,٠		
٧	يساعد الطلاب على استخدام أسلوب التصحيح الذاتي للأخطاء اللغوية الكتابية والشفهية	ت	٨٥	٨٢	١١	٢,٤٢	٤
		٪	٤٧,٨	٤٦,١	٦,٢		
٨	يصمم مواقف وظيفية واقعية (كتابية و شفهية) لتعليم قواعد اللغة العربية	ت	٥٥	٦٣	٥٦	١,٩٩	٧
		٪	٣١,٦	٣٦,٢	٣٢,٢		
٩	يجتهد في تصحيح أخطاء الطلاب اللغوية (الشفهية والكتابية) وتوجيههم إلى أسباب الخطأ	ت	١٤٢	٣٣	٢	٢,٧٩	١
		٪	٨٠,٢	١٨,٦	١,١		
المتوسط العام لدرجة ممارسة الأدوار						٢,٢٣	

يظهر الجدول السابق أن أربعة من الأدوار المذكورة في مجال التدريس تمارس بصورة دائمة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، وهذه الأدوار هي التي تحمل الأرقام المسلسلة (٩، ٣، ٤، ٧)، كما أن أربعة أدوار أخرى تمارس أيضاً ولكن بصورة غير دائمة (أحياناً) وهي الأدوار (٦، ١، ٨، ٢)، في حين أن دوراً واحداً فقط لا يمارس "أبداً" وهو الدور رقم (٥)، والمتمثل فيما يلي: "يستخدم البرامج الحاسوبية الحديثة التي تعنى بتعليم اللغة العربية" حيث جاء متوسط ممارسة هذا الدور (١,٦١ من ٣). وقد جاء دور المعلم المتمثل فيما يلي: "يجتهد في تصحيح أخطاء الطلاب اللغوية (الشفهية والكتابية) وتوجيههم إلى أسباب الخطأ" في الدرجة الأولى من حيث الممارسة الدائمة بهدف معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية، بمتوسط قدره (٢,٩٧ من ٣)، يليه في درجة الممارسة الدور المتمثل في أن: "يكثف من التطبيقات العلمية (الكتابية والشفهية) للموضوعات اللغوية التي يدرسها" بمتوسط (٢,٥٩)، ثم الدور المتمثل في أن: "يتيح الوقت الكافي داخل الفصل للحوار والحديث باللغة العربية الفصيحة" بمتوسط (٢,٤٤).

جدول رقم (١٥)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لرأي عينة الدراسة حول درجة ممارسة دور الأنشطة غير الصفية في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية.

م	الأدوار اللغوية		درجة الممارسة			المتوسط الحسابي	الترتيب
			دائماً	أحياناً	أبداً		
١	يشارك في الأنشطة غير الصفية ذات العلاقة باللغة العربية	ت	٧٤	٨٠	٢٣	٢.٢٩	٢
		٪	٤١.٨	٤٥.٢	١٣.٠		
٢	يحفز طلابه على المشاركة في الأنشطة اللغوية غير الصفية	ت	٧٢	٧٩	٢٥	٢.٢٧	٣
		٪	٤٠.٩	٤٤.٩	١٤.٢		
٣	ينظم المسابقات اللغوية المختلفة داخل الفصل وخارجه	ت	٤٧	٨٤	٤٨	١.٩٩	٥
		٪	٢٦.٣	٤٦.٩	٢٦.٨		
٤	ينظم الندوات وحلقات النقاش حول فنون اللغة العربية	ت	٢٢	٦٨	٨٧	١.٦٣	٧
		٪	١٢.٤	٣٨.٤	٤٩.٢		
٥	ينشئ نادياً أو جماعة للغة العربية	ت	٥٥	٥٣	٦٨	١.٩٣	٦
		٪	٣١.٣	٣٠.١	٣٨.٦		
٦	يشارك في إصدار نشرة أو مجلة مدرسية تهتم بنشر الوعي اللغوي والمحافظة على سلامة اللغة	ت	٥٠	٧٩	٤٨	٢.٠١	٤
		٪	٢٨.٢	٤٤.٦	٢٧.١		
٧	يشجع الطلاب على التحدث باللغة العربية في أثناء ممارسة الأنشطة غير الصفية مثل الإذاعة المدرسية والمسرح المدرسي	ت	١٠٨	٥٤	١٧	٢.٥١	١
		٪	٦٠.٣	٣٠.٢	٩.٥		
المتوسط العام لدرجة ممارسة الأدوار						٢.٠٩	

يظهر الجدول السابق أن دوراً واحداً فقط من الأدوار المذكورة في مجال الأنشطة غير الصفية يمارس بصورة دائمة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، وهذا الدور هو الذي يحمل الرقم المسلسل (٧) وهو: "يشجع الطلاب على التحدث باللغة العربية في أثناء ممارسة الأنشطة غير الصفية مثل الإذاعة المدرسية والمسرح المدرسي. كما أن خمسة أدوار أخرى تمارس أيضاً ولكن بصورة غير دائمة (أحياناً) وهي

الأدوار (١ ، ٢ ، ٦ ، ٣ ، ٥)، في حين أن دوراً واحداً فقط لا يمارس "أبداً" وهو الدور رقم (٤)، والمتمثل فيما يلي: "ينظم الندوات وحلقات النقاش حول فنون اللغة العربية" حيث جاء متوسط ممارسة هذا الدور (١,٦٣ من ٣).

جدول رقم (١٦)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لرأي عينة الدراسة حول درجة ممارسة دور التواصل مع الهيئة الإدارية والتعليمية في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية.

م	الأدوار اللغوية		درجة الممارسة			المتوسط الحسابي	الترتيب
			دائماً	أحياناً	أبداً		
١	يعقد الدورات التدريبية القصيرة لتقوية المهارات الأساسية لمعلمي المواد الأخرى في مجال اللغة العربية	ت	٢٦	٤٧	١٠٣	١,٥٦	٦
		٪	١٤,٨	٢٦,٧	٥٨,٥		
٢	يحفز معلمي المواد الأخرى على مراعاة صحة الكتابة لغوياً على السبورة	ت	٦٩	٧٨	٣٣	٢,٢٠	٢
		٪	٣٨,٣	٤٣,٣	١٨,٣		
٣	يساعد معلمي المواد الأخرى في المراجعة اللغوية لما يكتبونه من نشرات أو صحف حائطية أو مقالات إذاعية	ت	٨٥	٧٥	٢٠	٢,٣٦	١
		٪	٤٧,٢	٤١,٧	١١,١		
٤	يحفز معلمي المواد الأخرى على تشجيع الطلاب على التمكن من استخدام اللغة العربية الفصيحة	ت	٥٢	٧٨	٤٩	٢,٠٢	٣
		٪	٢٩,١	٤٣,٦	٢٧,٤		
٥	يحفز أعضاء الهيئة الإدارية على دعم أنشطة اللغة العربية غير الصفية	ت	٤٦	٨٣	٤٩	١,٩٨	٤
		٪	٢٥,٨	٤٦,٦	٢٧,٥		
٦	يعمل على تزويد مكتبة المدرسة بالكتب والإصدارات اللغوية الحديثة	ت	٣٥	٦٠	٨٤	١,٧٣	٥
		٪	١٩,٦	٣٣,٥	٤٦,٩		
٧	يعمل على تزويد مكتبة المدرسة بالمواد التسجيلية والحاسوبية التي تعنى بتعليم اللغة العربية	ت	٢٢	٥٣	١٠٥	١,٥٤	٧
		٪	١٢,٢	٢٩,٤	٥٨,٣		
المتوسط العام لدرجة ممارسة الأدوار						١,٩١	

يظهر الجدول السابق أن دوراً واحداً فقط من الأدوار المذكورة في مجال التواصل مع الهيئة الإدارية والتعليمية يمارس بصورة دائمة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، وهذا الدور هو الذي يحمل الرقم المسلسل (٣) وهو: " يساعد معلمي المواد الأخرى في المراجعة اللغوية لما يكتبونه من نشرات أو صحف حائطية أو مقالات إذاعية" . كما أن أربعة أدوار أخرى تمارس أيضاً ولكن بصورة غير دائمة (أحياناً) وهي الأدوار (٢، ٤، ٥، ٦)، في حين أن دورين من تلك الأدوار لا يمارسان "أبداً" وهما الدور رقم (١)، والمتمثل فيما يلي: " يعقد الدورات التدريبية القصيرة لتقوية المهارات الأساسية لمعلمي المواد الأخرى في مجال اللغة العربية " حيث جاء متوسط ممارسة هذا الدور (١,٥٦ من ٣)، وكذلك الدور رقم (٧) والمتمثل فيما يلي: " يعمل على تزويد مكتبة المدرسة بالمواد التسجيلية والحاسوبية التي تعنى بتعليم اللغة العربية" حيث جاء متوسط ممارسة هذا الدور (١,٥٤ من ٣).

التعليق على نتائج السؤال الثالث:

في ضوء نتائج السؤال الأول وما أشارت إليه من أن طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية ضعاف في اللغة العربية يمكن الخروج بنتيجة منطقية مفادها أن هذا الضعف لم يكن ليوجد بهذه الدرجة لولا أن معلمي اللغة العربية مقصرين في أداء أدوارهم اللغوية بشكل جيد داخل الفصل وخارجه. لكن نتيجة السؤال الثالث خالفت هذا التوقع وأظهرت أن معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض يمارسون أدوارهم في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية في جميع المجالات بدرجة دائمة أو متقطعة (أحياناً)، ولم يوجد أي من المجالات التي لا يمارس فيها المعلمون أدوارهم أبداً.

والباحث يقف أمام هذه النتيجة مستغرباً لأمور: الأمر الأول أن يكون معلمو اللغة العربية يمارسون أدوارهم اللغوية بالشكل الصحيح لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية لكن ممارسة تلك الأدوار لا يظهر أثرها على تحسن مستوى لغة الطلاب لسبب أو لآخر؛ الأمر الثاني أن يكون معلمو اللغة العربية يمارسون أدوارهم اللغوية لكن بشكل غير صحيح أو باجتهاد خاطئ؛ والأمر الثالث أن يكون معلمو اللغة العربية لا يمارسون أدوارهم اللغوية أو يقصرون في أداء تلك الأدوار بخلاف ما أظهرته نتائج السؤال الثالث من أنهم يمارسون أدوارهم بشكل دائم أو متقطع، وأن إجاباتهم على هذا السؤال لم تكن دقيقة بالشكل المطلوب.

وبخلاف نتائج السؤال الثاني التي أظهرت أن أدوار المعلمين في مجال التدريس فاعلة بدرجة أكبر من غيرها أظهرت نتائج السؤال الثالث أن الأدوار التي تنتظم تحت مجال القدوة والتحفيز قد جاءت في الترتيب الأول من حيث ممارسة المعلمين لها بشكل دائم، يلي ذلك، الأدوار التي تنتظم في مجال التدريس بدرجة ممارسة أحياناً. وإذا كان المعلمون يرون أن أدوارهم اللغوية في مجال التدريس فاعلة بدرجة أكبر من غيرها فمن الحكمة أن تحظى تلك الأدوار بدرجة ممارسة أكبر من غيرها، وهذا خلاف ما أظهرته النتائج من أن معلمي اللغة العربية يمارسون أدوارهم اللغوية في مجال القدوة والتحفيز بدرجة أكبر من أدوارهم في مجال التدريس. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن ممارسة الأدوار في مجال التدريس تحتاج إلى بذل مزيد من الجهد العقلي والبدني في عملية التدريس ذاتها وفي متابعة أداء الطلاب وتصحيح إجاباتهم المكتوبة أو الشفهية، وهذا يحدث كثيراً -للأسف- في ظل وجود أعداد كبيرة من الطلاب في الفصل الواحد تصل في بعض الأحيان إلى (٥٠) طالباً في الصف الواحد من صفوف المرحلة الثانوية.

ومع أهمية ممارسة المعلمين أدوارهم اللغوية في مجال القدوة والتحفيز ومجال التدريس، وما حصلت عليه تلك الأدوار من درجة ممارسة عالية مثل الدور المتمثل في أن "يظهر معلم اللغة العربية حبه واعتزازه باللغة العربية كلما سنحت له الفرصة"، ودور المعلم المتمثل في أن: "يجتهد في تصحيح أخطاء الطلاب اللغوية (الشفهية والكتابية) وتوجيههم إلى أسباب الخطأ" والدور المتمثل في أن: "يكثف من التطبيقات العلمية (الكتابية والشفهية) للموضوعات اللغوية التي يدرسها" ثم الدور المتمثل في أن: "يتيح الوقت الكافي داخل الفصل للحوار والحديث باللغة العربية الفصيحة"، وهذه الأدوار كافية وحدها –في نظر الباحث- في إحداث نقلة نوعية في مستوى الطلاب في اللغة العربية، وهو ما لم يحصل لأسباب تمت مناقشتها في التعليق على السؤال الثاني.

يقول الباحث، مع أهمية تلك الأدوار السابقة إلا أن هناك أدواراً مهمة لا تحظى من المعلمين بنفس القدر من الاهتمام والممارسة في مجال القدوة والتحفيز مثل أن "يعرّف طلابه بالمواد التسجيلية والحاسوبية التي تعنى بتعليم اللغة العربية"، و أن "يعرّف طلابه بالبرامج التلفازية والإذاعية التي تعنى بتعليم اللغة العربية"، وتكرر إهمال المعلمين لممارسة أدوارهم التقنية في مجال التدريس حيث لا يمارس المعلمون "أبداً" الدور المتمثل فيما يلي: "يستخدم البرامج الحاسوبية الحديثة التي تعنى بتعليم اللغة العربية"، وكذلك في مجال التواصل مع الهيئة الإدارية والتعليمية حيث لا يمارس المعلمون "أبداً" الدور المتمثل في أن "يعمل [المعلم] على تزويد مكتبة المدرسة بالمواد التسجيلية والحاسوبية التي تعنى بتعليم اللغة العربية".

وإهمال معلمي اللغة العربية في ممارسة أدوارهم التقنية ذات العلاقة بتدريس اللغة العربية يدل على أحد أمرين، إما جهلاً منهم بأهمية وفائدة التقنية عموماً

والحاسب الآلي خصوصاً في تحسين مستوى الطلاب في اللغة العربية، وإما نقصاً في مستوى التدريب والتثقيف المتعلقان بكيفية استخدام التقنية اللغوية ومتابعة الجديد حولها وتطبيقاتها في مجال البيئة التعليمية. ويبدو إهمال المعلمين لأداء أدوارهم التقنية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية مستغرباً في ظل تزايد اعتماد التدريس في السعودية على التقنية بشكل عام والحاسب الآلي بشكل خاص، وظهور العديد من البرمجيات الحاسوبية المفيدة في تعلّم قواعد ومهارات اللغة العربية، التي تساعد المتعلمين على "تأمين المحاكاة الصحيحة للغة وممارستها سماعاً ونطقاً وتصحيح أخطاء، و تفيد التعليم ومساعدة الدارسين على التحكم في سير الدرس" (الدبسي، ١٤٢٣، ص ٥٢).

ثم إن هناك بعض الأدوار اللغوية المهمة في مجالي الأنشطة غير الصفية والتواصل مع الهيئة الإدارية والتعليمية التي لا تمارس "أبداً" مع أنها تسهم بشكل جيد في تكامل التعاون في البيئة التعليمية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية مثل الدور في مجال الأنشطة غير الصفية والمتمثل في أن: "ينظم [المعلم] الندوات وحلقات النقاش حول فنون اللغة العربية"، والدور في مجال التواصل مع الهيئة الإدارية والمتمثل في أن: "يعقد [المعلم] الدورات التدريبية القصيرة لتقوية المهارات الأساسية لمعلمي المواد الأخرى في مجال اللغة العربية". وهو ما يدل على أهمية تدريب معلمي اللغة العربية على جميع الأدوار الممكن عملها في البيئة التعليمية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية.

إجابة السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي اللغة العربية في رؤيتهم لفعالية الأدوار المنتظرة من معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية

لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية تعزى إلى متغيري المرحلة التعليمية: متوسطة أم ثانوية، ونوع المدرسة: حكومية أم أهلية؟

الجدول (١٧)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة فاعلية الأدوار باختلاف المرحلة الدراسية (متوسطة – ثانوية).

المجالات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
مجال القدوة والتحفيز	المتوسطة	٨٦	٣.٢٣	٠.٥٨	٠.٣٣	٠.٧٤٥	غير دالة
	الثانوية	٦٧	٣.٢٠	٠.٦٢			
مجال الأنشطة غير الصفية	المتوسطة	٨٥	٣.٠٨	٠.٧٠	٠.٢٠	٠.٨٤٢	غير دالة
	الثانوية	٦٤	٣.١٠	٠.٧٦			
مجال التواصل مع الهيئة الإدارية والتدريسية	المتوسطة	٨٨	٢.٩٢	٠.٨٠	٠.٢٨	٠.٧٧٧	غير دالة
	الثانوية	٦٤	٢.٩٦	٠.٧٣			
مجال التدريس	المتوسطة	٨٦	٣.٢٩	٠.٥٤	٠.٢٨	٠.٧٨٢	غير دالة
	الثانوية	٦٥	٣.٢٦	٠.٥٥			
الدرجة الكلية للمجالات	المتوسطة	٨٨	٣.١٣	٠.٥٧	٠.٢١	٠.٨٣٤	غير دالة
	الثانوية	٦٧	٣.١٢	٠.٥٨			

يظهر الجدول السابق (رقم ١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في رؤيتهم لفعالية الأدوار المنتظرة من معلمي اللغة العربية في التعليم العام لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية وذلك في جميع المجالات.

الجدول (١٨)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة فاعلية الأدوار باختلاف نوع المدرسة

(حكومية – أهلية)

المجالات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
مجال القدوة والتحفيز	حكومية	٩٩	٣.١٦	٠.٦٣	١.٩٦	٠.٠٤٠	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	أهلية	٥٨	٣.٣٥	٠.٥١			
مجال الأنشطة غير الصفية	حكومية	٩٧	٢.٩٢	٠.٧٧	٤.٥٨	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	أهلية	٥٦	٣.٣٩	٠.٤٩			
مجال التواصل مع البيئة الإدارية والتدريسية	حكومية	٩٩	٢.٨٠	٠.٨٠	٣.٦٥	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	أهلية	٥٧	٣.٢٢	٠.٦٣			
مجال التدريس	حكومية	٩٧	٣.١٨	٠.٥٧	٣.٢٧	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١
	أهلية	٥٨	٣.٤٥	٠.٤٥			
الدرجة الكلية للمجالات	حكومية	١٠٠	٣.٠٢	٠.٥٩	٣.٦٠	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	أهلية	٥٩	٣.٣٢	٠.٤٦			

جميع الفروق دالة لصالح المدارس الأهلية

يظهر الجدول السابق (رقم ١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية والأهلية في رؤيتهم لفعالية الأدوار المنتظرة من معلمي اللغة العربية في التعليم العام لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية. وهذه الفروق دالة إحصائياً عند أقل من مستوى ٠.٠٥ ، لصالح معلمي اللغة العربية في المدارس الأهلية وذلك في جميع المجالات.

إجابة السؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في درجة ممارستهم لأدوارهم اللغوية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية تعزى إلى متغيري المرحلة التعليمية: متوسطة أم ثانوية، ونوع المدرسة: حكومية أم أهلية؟

الجدول (١٩)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة ممارسة الأدوار باختلاف المرحلة الدراسية (متوسطة – ثانوية)

المجالات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
مجال القدوة والتحفيز	المتوسطة	١٠١	٢,٣٠	٠,٣٩	١,٧٥	٠,٠٧٨	غير دالة
	الثانوية	٧٤	٢,٤٠	٠,٣٥			
مجال الأنشطة غير الصفية	المتوسطة	١٠١	٢,١٢	٠,٥٤	١,٠٢	٠,٣٠٩	غير دالة
	الثانوية	٧٣	٢,٠٣	٠,٥٧			
مجال التواصل مع الهيئة الإدارية والتعليمية.	المتوسطة	١٠١	١,٩٢	٠,٥٥	٠,٧٧	٠,٤٤٥	غير دالة
	الثانوية	٧٤	١,٨٦	٠,٥٠			
مجال التدريس	المتوسطة	١٠١	٢,٢٨	٠,٤١	١,٩٤	٠,٠٥٤	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	الثانوية	٧٤	٢,١٥	٠,٤٦			
الدرجة الكلية للمجالات	المتوسطة	١٠١	٢,١٧	٠,٤٠	٠,٦٩	٠,٤٩١	غير دالة
	الثانوية	٧٤	٢,١٣	٠,٤٠			

يظهر الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في درجة ممارسة أدوارهم لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية وذلك في ثلاثة مجالات هي: مجال القدوة والتحفيز، ومجال الأنشطة غير الصفية، ومجال التواصل مع الهيئة الإدارية والتعليمية. في حين

يوجد فرق دال إحصائياً في مجال التدريس عند مستوى ٠,٠٥ لصالح المعلمين في المرحلة المتوسطة.

الجدول (٢٠)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة ممارسة الأدوار باختلاف نوع المدرسة (حكومية – أهلية)

المجالات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
مجال القدوة والتحفيز	حكومية	١٠٧	٢,٢١	٠,٣٨	٦,٥٧	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	أهلية	٧٣	٢,٥٣	٠,٢٨			
مجال الأنشطة غير الصفية	حكومية	١٠٦	١,٨٤	٠,٤٦	٨,٨٨	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	أهلية	٧٣	٢,٤٦	٠,٤٧			
مجال التواصل مع الهيئة الإدارية والتدريسية	حكومية	١٠٧	١,٧٠	٠,٤٦	٧,٦١	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	أهلية	٧٣	٢,٢٣	٠,٤٧			
مجال التدريس	حكومية	١٠٧	٢,٠٧	٠,٤١	٦,٩١	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	أهلية	٧٣	٢,٤٨	٠,٣٦			
الدرجة الكلية للمجالات	حكومية	١٠٧	١,٩٨	٠,٣٤	٨,٨٨	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	أهلية	٧٣	٢,٤٣	٠,٣٣			

يظهر الجدول السابق (رقم ٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية والأهلية في درجة ممارسة أدوارهم لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية. وهذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، لصالح معلمي اللغة العربية في المدارس الأهلية وذلك في جميع المجالات.

التعليق على نتائج السؤالين الرابع والخامس (الفروقات بين المعلمين):

يوجد تشابه كبير بين معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في خصائصهم التربوية والمعرفية، نظراً لتشابه نظام إعداد المعلمين في المملكة العربية

السعودية، وتشابه طرق التدريس وإستراتيجيات التعليم والتعلم المطبقة في المرحلتين المتوسطة والثانوية. لذا، فلا غرابة أن لا توجد فروق بين المعلمين في المرحلتين في نظرتهم لدرجة فاعلية أدوار المعلمين اللغوية في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية، أو لدرجة ممارسة أدوارهم اللغوية كما أظهرته نتائج السؤال الخامس، إلا في مجال التدريس حيث جاءت النتائج لصالح المعلمين في المرحلة المتوسطة وهو ما قد يعزى إلى توفر فرص أفضل للمعلمين في تلك المرحلة لممارسة أدوارهم اللغوية داخل الفصل الدراسي نظراً لطبيعة المنهج الدراسي وقلة أعداد الطلاب في الفصل مقارنة بالمرحلة الثانوية.

لكن، تبرز الفروق بصورة واضحة بين معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية وأقرانهم في المدارس الأهلية سواء على مستوى إدراكهم لدرجة فاعلية الأدوار اللغوية المشار إليها في أداة الدراسة، أو على مستوى ممارسة تلك الأدوار فعلياً في البيئة التعليمية. فقد أظهرت نتائج السؤال الرابع والخامس فروقاً دالة إحصائياً في رؤية المعلمين لدرجة فاعلية الأدوار اللغوية ودرجة ممارسة تلك الأدوار وذلك لصالح معلمي اللغة العربية في المدارس الأهلية (الخاصة) وذلك في جميع المجالات. ويمكن تفسير هذه النتيجة بالنظر إلى أن غالبة معلمي اللغة العربية في المدارس الأهلية هم من غير السعوديين الذين جاءوا بخلفيات معرفية وتربوية متنوعة، وقد يكونون في مستوى من الإعداد المهني واللغوي ما يؤهلهم بالحكم على درجة فاعلية أدوار المعلمين لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية، أو أنهم يحظون بفرص ممارسة أدوارهم اللغوية بشكل أفضل من المعلمين في المدارس الحكومية نظراً لقلة أعداد الطلاب في المدارس الأهلية، أو لوجود الحوافز المادية أو المعنوية المرتبطة بأداء المعلمين داخل المدرسة. وهذه النتائج التي تظهر تقدم المعلمين

في المدارس الأهلية على أقرانهم في المدارس الحكومية على المستويين النظري والتطبيقي في القيام بأدوارهم اللغوية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية يفسر نتائج السؤال الأول التي أظهرت تقدماً ملحوظاً في نظرة المعلمين في المدارس الأهلية لمستوى طلابهم في اللغة العربية حيث يؤمنون بأن طلابهم ضعاف في اللغة العربية بدرجة متوسطة أو قليلة، بخلاف معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية الذين يؤمنون بأن طلابهم ضعاف في اللغة العربية بدرجة كبيرة أو متوسطة (١٨٪، و ٦١٪ على التوالي).

* * *

أهم النتائج والتوصيات :

- أظهرت نتائج الدراسة أن ٨٨٪ من معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض يرون أن طلابهم ضعاف في اللغة العربية. وهذه النتيجة مؤشر على تفشي الضعف اللغوي في أوساط الطلاب وهو ما يحتم على المسؤولين في وزارة التربية والتعليم التحرك السريع لاتخاذ الإجراءات الإدارية والفنية والمهنية والعلمية التي تسهم في معالجة هذا الضعف اللغوي في التعليم العام.
- أظهرت النتائج أن أدوار معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية في مجالات التدريس، والقدوة والتحفيز، والأنشطة غير الصفية، والتواصل مع الهيئة الإدارية والتعليمية، المقترحة في هذا الدراسة، فاعلة في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. وعليه، يوصي الباحث بالاستفادة من هذه الأدوار اللغوية التي حددتها الدراسة لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية، وتوجيه المعلمين إلى تفعيلها في مدارسهم، وتدريبهم عليها، وعقد حلقات النقاش وورش العمل للمعلمين والمشرفين التربويين للتباحث في الآليات المناسبة لتطبيقها في المدارس.
- أظهرت النتائج أن أدوار معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية تختلف في مدى فاعليتها في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. ويوصي الباحث معلمي اللغة العربية ومشرفيها التربويين بالاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تركيز

الجهود على الأدوار التي حظيت بدرجة فاعلية أكبر من غيرها في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية.

- أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية يمارسون أدوارهم في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية بشكل دائم أو متقطع، حسب رأيهم، لكن ممارسة تلك الأدوار لم تعط نتائج إيجابية في مستوى الطلاب في اللغة العربية، وهو ما يدعو إلى بحث الأسباب التي تحد من فعالية ممارسة تلك الأدوار في معالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية، سواء على مستوى معلمي اللغة العربية أو على مستوى البيئة التعليمية، أو على مستوى المناهج الدراسية.
- أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية والمدارس الأهلية في درجة ممارسة أدوارهم لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية، لصالح معلمي اللغة العربية في المدارس الأهلية وذلك في جميع المجالات. وهذه النتيجة تدعو إلى بحث أسباب تقدم معلمي اللغة العربية في المدارس الأهلية في ممارسة أدوارهم اللغوية على أقرانهم في المدارس الحكومية، ومحاولة تذليل المعوقات والصعوبات -إن وجدت- التي تحد من ممارسة معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية لأدوارهم اللغوية بالشكل الصحيح والمؤثر، وبحث أثر هذه الممارسات اللغوية في مستوى الطلاب في اللغة العربية في المدارس الحكومية والمدارس الأهلية على حد سواء.

- يوصي الباحث بإجراء دراسات ميدانية تتبعية تبحث في أثر تطبيق الأدوار المقترحة في هذه الدراسة في تحسين مستوى الطلاب في اللغة العربية. كما يوصي بإجراء دراسة مماثلة تبحث في درجة فاعلية الأدوار اللغوية المقترحة في هذه الدراسة في معالجة ضعف الطالبات في اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية، إن وجد، ودرجة ممارسة معلمات اللغة العربية لتلك الأدوار، وإجراء المقارنات الإحصائية مع نتائج الدراسة الحالية للوصول إلى توصيات تسهم في معالجة ضعف الطلاب والطالبات في اللغة العربية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

* * *

فهرس المصادر والمراجع:

- ابن منظور، جمال الدين بن محمد. (د. ت). **لسان العرب** (ج ٩). بيروت: دار صادر.
- باركي، فورست، وستانفورد، بفرلي. (٢٠٠٥). **فن التدريس، مستقبلك في مهنة التدريس**. ترجمة: ميسون عبدالله. غزة: دار الكتاب الجامعي.
- برغوث، عبدالعزيز. (١٤٢٥). **الأدوار الحضارية للمعلم ودواعي التجديد في فلسفة التعليم**. بحث مقدم في ندوة "العولمة وأولويات التربية". الرياض: جامعة الملك سعود.
- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (١٤١٨). **بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية**. الرياض.
- جامعة السلطان قابوس. (٢٠٠٤، مارس). **توصيات المؤتمر التربوي الثالث: "نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل"**. مسقط.
- جاموس، عبدالكريم. (١٩٩٧). **مراجعة تقويمية للأداء اللغوي لدى طلاب الجامعة**: المشكلات والحلول. **المؤتمر التربوي الأول، اتجاهات التربية وتحديات المستقبل**. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- الحسون، جاسم محمد، وحسن جعفر الخليفة. (١٩٩٦). **طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام**. الدار البيضاء: منشورات جامعة عمر المختار.
- الخليفة، حسن جعفر. (٢٠٠٥). ضعف المهارات اللغوية لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الخرطوم: مظاهره وأسبابه ومقترحات علاجه. **دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١٠٧)**. ص ص ٥٢- ٩٢.
- الدبسي، رضوان. (١٤٢٣). **أثر وسائل التقنية في تطوير تعليم العربية**. سلسلة دورية تنشرها جمعية حماية اللغة العربية. الإمارات العربية المتحدة، الشارقة.
- الدبوس، جواهر محمد. (٢٠٠٣). **القاموس التربوي**. الكويت: جامعة الكويت: لجنة التأليف والنشر العلمي.

- السقاف، خيرية. (١٤٢٦هـ). **ضعف اللغة العربية الفصحى بين تعدد الأسباب وقصور مناهج البحث علمياً**. مجلة الدراسات اللغوية، المجلد السابع، العدد الثاني، ربيع الآخر، ص ص ١٩١- ٢٢٤.
- السيد، محمود أحمد. (١٩٩٩). الأداء في اللغة العربية: أسباب الضعف ووسائل العلاج. **مجلة مجمع اللغة العربية في دمشق، المجلد ٧٣، العدد ٥٧**. ص ص ٥٨٥- ٦١٠.
- شحاته، حسن. (٢٠٠٠). **مفاهيم جديدة لتطوير التعليم في الوطن العربي**. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- شحاته، زين محمد. (١٩٩٥). **أهم أسباب الضعف اللغوي لدى الطلاب في المرحلة الجامعية**. مجلة البحث في التربية وعلم النفس (عدد يوليو).
- شحاته، زين. (٢٠٠٣). **برنامج مقترح لعلاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطلاب المتعثرين والطالبات المتعثرات بشعبة اللغة العربية بكلية التربية بالطائف**. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد ١٦، العدد ٣، ص ص ٥٧- ٨٢.
- شحاته، زين، و محمد موسى عقيلان. (١٩٩٥). **أهم أسباب الضعف اللغوي لدى الطلاب في المرحلة الجامعية**. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد ١، المجلد ٩، ص ص ٢٠٥- ٢٥٤.
- الشلال، عبدالله بن علي. (١٤١٨). **ظاهرة الضعف في استعمال اللغة العربية في التعليم العام وجهود الوزارة في علاجها**. بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الشنطي، محمد صالح. (١٤١٤هـ). **الأخطاء اللغوية الشائعة: مستوياتها وأنواعها وسبل معالجتها**. الندوة العامة لمعالجة ظاهرة الضعف اللغوي بكلية المعلمين بحائل. ص ص ٣٧- ٥٥.

- طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٥). **الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي**. المجلة العربية للتربية، المجلد الخامس، العدد (٢)، ص ص ٤١- ٤٢.
- طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٩٨). **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٩٨). **الثقافة العربية والإسلامية بين التأليف والتدريس**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الطيب، عبدالله. (١٩٩٩). **مشكلة الأداء في اللغة العربية: أسباب الضعف ووسائل العلاج**. مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد ٧٣، العدد ٥٧، ص ص ٥٣٥- ٥٤٠.
- عافشي، ابتسام. (١٩٩٧). **المهارات النحوية لدى طالبات قسم اللغة العربية بكلية التربية للبنات وعلاقتها بالتحصيل في مقررات التخصص**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات في الرياض.
- علي، علي حمود. (١٤٢٥). **رؤية حديثة لأدوار المعلم في ضوء تحديات العولمة**. ندوة: العولمة وأولويات التربية. الرياض: جامعة الملك سعود.
- عمار، محمود. (١٤١٥). **مظاهر ضعف الطلاب في اللغة العربية**. مجلة الفيصل، العدد (٢١٨)، شعبان.
- قباوة، فخر الدين. (١٩٩٩). **المهارات اللغوية وعروبة اللسان**. بيروت: دار الفكر.
- قناوي، شاكر عبدالعظيم، و سمير يونس صلاح. (٢٠٠١م). **الأدوار اللغوية المستقبلية لمعلم اللغة العربية: مدى إدراكه وممارسته لها في ضوء بعض المتغيرات**. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ٧٠، ص ص ١٦٥- ٢٠٧.
- اللقاني، أحمد، وعلي الجمل. (١٩٩٦). **معجم المصلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: عالم الكتب.
- المعتوق، أحمد محمد. (١٤١٥). **لغتنا ومناهج التعليم**. مجلة الفيصل، العدد (٢١٨)، شعبان.

- المعموري، محمد وآخرون. (١٩٨٣). **تأثير تعليم اللغات الأجنبية في تعليم اللغة العربية.** تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم. (١٩٩٦). الاجتماع الإقليمي التحضيري للدورة الخامسة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية. **تعزيز دور المعلم في عالم متغير. وثيقة العمل الرسمية.** العين (٨- ١٠ أبريل).

* * *

مستوى تحصيل طلبة أقسام اللغة العربية في الجامعات الأردنية الأهلية في النحو

د. علي الشوملي
جامعة العلوم والتكنولوجيا
إربد ـ الأردن

ملخص البحث :

أشارت معظم الدراسات والمؤتمرات والندوات إلى أن اللغة العربية تعاني ضعفا شديدا على ألسنة أبنائها وفي كتاباتهم ، وخاصة في النحو، لذلك كان لابد من التصدي لهذه المشكلة والتغلب عليها. وأهم فئة يمكن أن تتصدى لهذه المشكلة، هي فئة الطلبة الجامعيين الذين أنهوا دراسة المرحلة الجامعية الأولى، إذ إنهم يمثلون فئة المثقفين في المجتمع، وهم الذين سيعملون في المؤسسات الرسمية والعامة في المستقبل، فضلا عن كونهم يعدون مصدرا للتزويد بالمدرسين، وهذا يفرض عليهم أن يكونوا قدوة تحتذى في الاستخدام السليم للغة العربية حديثا وقراءة وكتابة . هذا وقد قامت إحدى الطالبات بإجراء دراسة ماجستير على طلبة أقسام اللغة العربية بالجامعات الحكومية في المملكة الأردنية للوقوف على مستواهم في مادة النحو العربي والذين درسوا مساقات النحو ١ ، ٢ ، ٣ ولا زالوا يدرسون مساق النحو (٤). بعد أن اطلع الباحث على هذه الرسالة ، قام بتطبيق أسئلة الاختبار نفسها على خمس جامعات أهلية في الأردن ، ثم قام بتحليلها والخروج بنتائج قام بتوزيعها على الجامعات المشاركة عسى أن تستفيد مما ورد .

مقدمة:

يظهر المسؤولون التربويون في الوطن العربي اهتماما متزايدا بظاهرة الضعف اللغوي لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة، وهذا يعود إلى وعيهم بأهمية اللغة العربية ووظائفها الفكرية والثقافية والاجتماعية، وبما لها من أثر جلي في التحصيل المعرفي.

ويبدو هذا الاهتمام من خلال المؤتمرات والندوات التي عقدت في العالم العربي بإشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وبالتعاون مع المجامع اللغوية، والمسؤولين التربويين، من أجل دراسة جوانب الضعف اللغوي وحصر الأسباب الكامنة وراءه ومن ثم علاجها.

كما يبرز هذا الاهتمام من خلال توجه الباحثين إلى إجراء الكثير من الدراسات اللغوية.

وقد أشارت معظم الدراسات والمؤتمرات والندوات إلى أن اللغة العربية تعاني ضعفا شديدا على ألسنة أبنائها وفي كتاباتهم ، وخاصة في النحو، لذلك كان لابد من التصدي لهذه المشكلة والتغلب عليها .

وأهم فئة يمكن أن تتصدى لهذه المشكلة، هي فئة الطلبة الجامعيين الذين أنهوا دراسة المرحلة الجامعية الأولى، إذ إنهم يمثلون فئة المثقفين في المجتمع، وهم الذين سيعملون في المؤسسات الرسمية والعامة في المستقبل، فضلا عن كونهم يعدون مصدرا للتزويد بالمدرسين، وهذا يفرض عليهم أن يكونوا قدوة تحتذى في الاستخدام السليم للغة العربية حديثا وقراءة وكتابة .

لذلك لابد من أن يجيد هؤلاء الطلبة اللغة العربية بشكل عام والمهارات النحوية الأساسية بشكل خاص حتى يتمكنوا من التواصل مع الآخرين بلغة سليمة، وحتى يؤثروا فيهم ويوجهوهم نحو الأفضل.

من هذا المنطلق أجريت هذه الدراسة لمعرفة مستوى تحصيل هذه الفئة المثقفة، فئة الطلبة الجامعيين للغة العربية، وقد اتجهت الدراسة إلى التعرف على مستوى التحصيل في النحو لدى الطلبة المتوقع تخرجهم في الجامعات الأردنية الأهلية في العام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.

وبنيت هذه الدراسة على استخدام اختبار في النحو، يتكون من قسمين:

١- فئة الاختيار من متعدد تتكون من ٢٥ فقرة.

٢- فئة الأسئلة المقالية وتتألف من نصين أدبيين.

وقد اشتملا على الموضوعات الأساسية في النحو، وتم بناء الاختبار بعد تحديد الأهداف التربوية للاختبار وفق تصنيف بلوم في مستوياته الثلاثة الأولى (الحفظ، والفهم والتطبيق). وتم استخراج دلالات صدق الاختبار وثباته، واعتبرت مناسبة لأغراض الدراسة، وتحقق الصدق المنطقي للاختبار من خلال إجراءات بنائه، وتم عرضه على لجنة من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية، والباحث أستاذ مشارك في النحو والصرف، وهذا مجال تخصصه، وتم تحقيق الاتساق الداخلي لفقرات الامتحان.

أما ثبات الاختبار فقد تم التحقق منه عن طريق عرض الاختبار على شعبة من طلبة جامعة إربد الأهلية بلغ عددهم ٣٤ طالبا وطالبة، وهم من خارج عينة الدراسة الأصلية، تم بعدها تصحيح أوراق الامتحان ثم رصدت العلامات، وبعد مرور ثلاثة أسابيع أعيد الامتحان نفسه علي العينة نفسها، وتم تصحيح الامتحان

ثم تم حساب معامل الثبات فتبين أن درجة ثبات الاختبار كانت عالية لمستويات بلوم الثلاثة.

وقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

١- ما مستوى تحصيل طلبة الجامعات الأردنية الأهلية في مادة النحو ١، ٢، ٣ ويدرسون نحو(٤) في مستويات بلوم الثلاثة(الحفظ، الفهم، التطبيق)؟.

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى (٠٥و. &) في أداء الطلبة في مادة النحو(٤) في مستويات بلوم الثلاثة(الحفظ، الفهم، التطبيق) تعزى لمتغير الجامعة؟.

ولتحليل النتائج تم استخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للتعرف على مستوى تحصيل الطلبة في النحو في الجامعات الأردنية الأهلية الخمسة، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي(ANOVA) عند مستوى (٠٥ و.&) لإيجاد الفروق بين الطلبة في الاختبار وفق مستويات بلوم الثلاثة.

ومن أجل التعرف على المستويات التي تقوم بينها فروق معنوية تم استخدام اختبار شيفيه في المقارنات. وأظهرت نتائج المتوسطات الحسابية، وتحليل التباين الأحادي أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥و. &)بين أداء طلبة الجامعات المختلفة على الامتحان، وخاصة طلبة جامعة جرش، فقد كانت النسبة المئوية لمتوسط أداء طلبة جرش متدنية بالمقارنة مع الجامعات الأربع الأخرى.

كما أشارت إلى أن أعلى متوسط حسابي سجلته جامعة فيلادلفيا إذا ما قورنت ببقية الجامعات الأهلية.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ و. &) بين الطلبة في مستوى التحصيل في النحو وفق مستويات بلوم الثلاثة لصالح الحفظ والفهم.

وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام باللغة العربية عامة والنحو خاصة في الدراسة الجامعية، وإعادة النظر في اختيار الموضوعات النحوية في الكتب المدرسية والجامعية، بحيث تركز على موضوعات النحو الوظيفية التي تستخدم في مواقف الحياة، وكذلك الاهتمام بالتطبيقات النحوية، إذ ما فائدة دراسة المهارات النحوية إذا لم تترجم إلى سلوكيات تربوية تستخدم في الحياة، واستخدام اللغة الفصيحة من قبل المدرسين والطلبة قراءة وكتابة وحديثا، وأخيرا الاهتمام بعملية التقويم للطلبة في اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة، والدراسة الجامعية، بحيث يحاسب الطلبة على أخطائهم اللغوية . (انظر: مدى مناسبة موضوعات قواعد اللغة العربية للصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي الأدبيين، وأثر برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية على تحصيل طلابهم لقواعدها النحوية، وضعف الطلاب في الإملاء من الثالث وحتى السادس، والأبحاث السابقة للباحث، ومستوى تحصيل طلبة الجامعات الأردنية الحكومية في النحو العربي – رسالة ماجستير) .

* * *

التمهيد:

اللغة من أبرز وسائل الاتصال، فهي تربط ماضي الإنسان بحاضره، ويرى الجنبلاطي أن: " اللغة وسيلة الاتصال ونقل الأفكار وحفظ التراث الإنساني ونقله عبر الأجيال المتعاقبة، إنها صلة الوصل بين ماضي الأمة وحاضرها ومستقبلها، فهي قوة خلاقة مبدعة في حياة الإنسان، وذلك لأهميتها في دراسة المعرفة الإنسانية والاستيلاء على كنوز الخبرة ودراسة علاقة الإنسان بمجتمعه وبمحيطه الثقافي وتحقيق التقدم الثقافي الكامل"(الجنبلاطي ورفيقه، ص٢ ، ١٩٧٥م، التفصيل في قائمة المراجع).

وباللغة يتحقق التقارب العالمي بين الشعوب على اختلاف أجناسهم وألوانهم، ففي تبادل اللغات والآداب والدراسات المختلفة التي تحمل بين طياتها طبائع الشعوب وعاداتهم وتقاليدهم، ما يساعد على تقريب الشعوب المختلفة، فهي عامل أساسي في توحيد أهداف الأمة وتحقيق تماسكها وحفظ تراثها.

واللغة ليست مجرد ألفاظ تقال أو تكتب ، بل هي أداة التفكير ووعاؤه الذي يستوعب فكر الأمة وثقافتها وحضارتها، فاللغة جوهر التفكير في نظر الكثير من علماء النفس، لأن التفكير عملية ذهنية لا يمكن أن تتم دون استخدام الألفاظ الدالة على المعاني(سلاك، ص١٩٨٩، ٢م التفصيل في قائمة المراجع).

إلى جانب أن اللغة أداة مهمة للدعاية ونشر المقالا ت والنشرات والإذاعة وكل هذه وسائل لا غنى عنها، فهي وسيلة الاتصال بين مجموعات الجنس البشري وهذا الاتصال اللغوي الناجح سينتهي إلى نوع من التفاهم مع الآخرين ممن تفصل بعضهم عن بعض المسافات الزمانية والمكانية، وتساعدهم بالإفصاح

والتعبير عما يجول في خاطرهم من أفكار وأحاسيس باستخدام الكلمات الدالة والمعاني المحددة).

فالاهتمام باللغة ينبع من عقيدة دينية، وعاطفة وطنية، وقيم حضارية، ففي إحيائها إحياء للدين، ومحافظة على القرآن الكريم، وتمجيد للوطن والعروبة، وفي إهمالها إهمال لهذه الشعائر المقدسة، وهذا ما ضمن لها البقاء والنماء على مر العصور(عبد العال، ص١٥).

واللغة مناط الهوية وقوام الذاتية، ومن هنا فإن الوهن أول ما يدرك أمة يدركها في لغتها، وإن أول قوة تصيبها تصيبها فيها. لذلك عنيت الأمة العربية بلغتها عندما حصلت على استقلالها، ورأت: أن تكون اللغة العربية هي لغة التدريس لمختلف المناهج الدراسية في مختلف المراحل، وأن تستقيم على ألسنة المعلمين والتلاميذ نطقا وكتابة، وأن يتعمق الإيمان بدورها الكبير في حفظ التراث الحضاري والوجود القومي، وأن تبرز خصائصها وقدرتها على استيعاب العلوم والمعارف الإنسانية مهما تشعبت واتسعت(جامعة الدول العربية- الأمانة العامة ص٩، ١٩٦٦م).

وكان أول من التفت إلى ذلك منذ الثلاثينيات الدكتور طه حسين الذي رأى: " أن لغتنا العربية لا تدرس في مدارسنا، وإنما يدرس فيها شيء غريب لا صلة بينه وبين الحياة، ولا صلة بينه وبين عقل التلاميذ وشعورهم وعواطفهم"(طه حسين، ص٧، ١٩٣٣م).

وجاء الدكتور هادي نهر ليقول: " إن لغتنا العربية أصبحت اليوم كمئذنة يلفها الغبار، فالناطقون يضيقون بها، ويهربون من قواعدها وتراكيبها ، بل إن بعض المتعلمين العرب لا يعرفون تركيب جملة عربية سليمة السكنات والحركات ،

والأنكى من ذلك أننا نرى أن بعض طلبة الجامعات في أقسام اللغة العربية وآدابها لا يدركون فصاحة القول، لسانهم يلحن، ومعارفهم اللغوية على المستويات كلها لا تتناسب وشهاداتهم الجامعية (نهر، ١٢٢، ١٩٧٨).

وها نحن في عام ٢٠٠٦م، مازلنا نسمع بصيحات الشكوى، التي تشكو ضعف طلابنا في اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم. وإزاء هذا الإحساس العام بالضعف، كان لابد أن يرافقه تفكير في البحث عن الأسباب والصعوبات التي تواجه الطلبة عند تعلم اللغة العربية، لذلك يجب أن نتعرف إلى تلك الصعوبات من أجل العمل على تسهيلها، ولتمهيد السبيل لتعليمها تعليما مثمرا،

وعليه فإن الجهود يجب أن تتضافر بين جميع المدرسين للنهوض باللغة العربية، إذ إن أثر جهود مدرس اللغة العربية يصبح ضئيلا إذا لم يتعاون معه بقية المدرسين، بل على العكس قد يهدم هؤلاء المدرسون عمله ويفسدونه.

فالمدرسون مهما كانت تخصصاتهم مكلفون علميا وثقافيا وقوميا ووطنيا أن يعبروا عن أفكارهم بلغة صحيحة واضحة سليمة، لأن الطالب أسرع إلى تقليد أستاذه منه إلى تقليد لغة كتابه، إذ إن اللغة تؤخذ عن طريق السماع والاستعمال أكثر مما تؤخذ عن طريق آخر.

أما المشكلة الأخرى التي أخذت تلفت الانتباه في السنوات الأخيرة فهي ظاهرة الضعف اللغوي لدى طلبة المراحل التعليمية المختلفة، وقد عقدت الكثير من المؤتمرات والندوات من أجل دراسة جوانب الضعف في الظاهرة اللغوية، حيث أشارت إلى أن اللغة العربية تعاني من الضعف فعلا على ألسنة أبنائها وفي كتاباتهم وخاصة في النحو.(خبراء في تعليم اللغة العربية، ص ٢، ١٩٧٤م). وأسفرت هذه المؤتمرات والندوات عن نتائج وتوصيات كثيرة ومهمة، دعا المؤتمرون فيها إلى

ضرورة استعمال اللغة العربية الفصيحة في جميع مستويات التعليم، والعناية بدراسة مشكلاتها التعليمية، وقد أوصى أحد هذه المؤتمرات بتخصيص برنامج مستمر لبحث مشكلات اللغة العربية، وأن تخصص ساعات محددة لدراسة اللغة العربية في الكليات العلمية والإنسانية وفق برنامج مخطط.

وقد أشارت بعض البحوث والدراسات إلى وجود ضعف ملموس في اللغة العربية لدى المتعلمين من أبناء اللغة العربية في جميع المراحل الدراسية وخاصة في النحو(فارس، ١٩٧٦م).

وقد أشار مؤتمر خبراء اللغة العربية الذي عقد في عمان ١٩٧٤م إلى أن أهم أسباب الضعف اللغوي هي:

١- ازدواجية اللغة بين العامية والفصحي، حيث يتعود الطفل سماع اللهجة العامية والتحدث بها في البيت والشارع، وعندما يذهب إلى المدرسة يجد أمامه لغة أخرى جديدة عليه، ويبدأ بتعلمها، فيشعر بفرق واسع بين اللغة التي تعلمها من البيت والشارع، واللغة التي بدأ بتعلمها، وكأنها لغة أجنبية يجب أن يتعلمها ويترجم أفكاره إليها (مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ص٢١٥، العدد الأول، ١٩٨٤م).

٢- ومن مظاهر الازدواجية الأخرى في اللغة استعمال العامية في كل مجالات التواصل اليومي، مقابل ذلك يكون استعمال الفصحى في التدريس وشؤون الإدارة والأدب والتراث، ووسائل الإعلام المختلفة (المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد الرابع، العددالأول، ص٩٨، ١٩٨٤م).

٣- معاناة اللغة العربية من مزاحمة اللغات الأجنبية، حيث أصبحت اللغة الإنجليزية تدرس في مدارسنا الأردنية من الصف الأول الابتدائي في الوقت الذي

مازال فيه الطالب في الصف الأول غير متمكن من اللغة العربية لغته الأم، وبهذا أصبحت اللغة الإنجليزية تنافس اللغة العربية منافسة عنيفة في وقت مبكر.

ولم تكن المزاحمة في المدارس فقط، بل أخذت تظهر ببعض الجامعات حيث إن اللغة العربية بدأت تختفي وراء حجاب كثيف من اللغات الأجنبية كالإنجليزية والفرنسية، وخاصة الأقسام العلمية مثل الطب والصيدلة وغيرها، وهذا من شأنه أن يقلل من اهتمام الطالب بلغته العربية .

٤- ومن أخطر المشاكل التي تعاني منها اللغة العربية عدم التزام مدرسي المواد الأخرى باللغة العربية الفصيحة في أحاديثهم، وعدم تشجيع التلاميذ على الحديث بها .

٥- اضطراب مستويات الكتب المدرسية، حيث إن هناك كتبا مدرسية يراعى فيه العناية بالمادة الدراسية فقط، وإهمال الجانب التربوي واللغوي.

٦- وسائل الإعلام في الوطن العربي ، فبالرغم من الدور البناء الذي تلعبه في خدمة اللغة العربية، فإن بعض ما تقدمه يتعارض مع ما تبنيه المدرسة، وذلك مما يشيع فيها من العامية في الصحف والمجلات والإذاعة والتلفاز.

وتتضح خطورة أبعاد ظاهرة الضعف اللغوي وانعكاساتها من خلال تنامي الوعي بوظائف اللغة من فكرية وثقافية واجتماعية (مجاور، ص ١٠ ، ١٩٧٤م). وبما لها من أثر جلي في مستوى التحصيل الدراسي، فغالبا ما يؤدي إلى انخفاض في الفكر والثقافة، وقصور في تحصيل المعرفة(عليان، ١٩٧٨م).

وما دام الاتجاه العام قد عزا مسؤولية الضعف إلى القواعد النحوية، بات لزاما علينا أن نتوقف إزاء الصيحات التي تعالت ضد النحو. وقد حظيت القواعد النحوية بالاهتمام في مناهج التعليم منذ الأربعينيات حتى هذا اليوم، وتجلت هذه

العناية بالوقت المخصص لها في خطة الدراسة، ومن مظاهر العناية أيضا تخصيص كتاب مستقل بالقواعد النحوية في المرحلة الإعدادية والثانوية، إلى جانب الاهتمام بالنحو في الامتحانات العامة ، فما يكاد يخلو امتحان من أسئلة في النحو(المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون، ص١٩ ، ١٩٨٧م).

وعلى الرغم من هذه العناية كلها لا يلقى النحو من الدارسين والمثقفين الذين اجتازوا مراحل الدراسة إقبالا عليه واحتفاء به، ولا يظفر من هؤلاء وهؤلاء بما تظفر به ألوان الدراسة العلمية والأدبية من العناية والاهتمام إلى أن يعاملوا النحو على أنه مادة منوطة بهم، مفروضة عليهم فيعالجوا دراسته في مرارة واستكراه ، يحملون عليه حملا كأنهم حيال شر لابد منه، وانطلقت الصيحات من هنا وهناك تشكو كثرة الأخطاء النحوية التي يقع فيها الطلبة الناشئة أثناء القراءة الجهرية، وانخفاض مستوى تحصيل الطلبة في القواعد النحوية.

ولم تقتصر الشكوى على ضعف الناشئة في المدارس فحسب، بل جاوزتهم إلى الكثير من الخريجين العاملين بوزارات الدولة ومؤسساتها، فاللغة العربية التي تستعمل في الإذاعة، يشيع اللحن فيها والتحريف إلى درجة مثيرة للغاية، حتى ليخيل إلى السامع في بعض الأحيان أن المتكلم يتعمد هذا التشويه، ويقصد إليه قصدا، لأنه مما لا يظن أن يتورط مثله فيه جهلا.

لذلك فإن أكثر المهارات تأثرا بالضعف، هي المهارات النحوية، خاصة ما يتصل منها بتأليف الكلام المنطوق في تراكيب لغوية سليمة، وضبطه وفق قواعد النحو ضبطا سليما، بحيث يكون ذلك الكلام تعبيرا عن معان ودلالات محدودة، حيث إن النحو يصون اللسان من الخطأ، ويعوّد دراسه قوة الملاحظة والموازنة ويفرق بين التراكيب والعبارات والجمل.

ومراعاة النحو تضمن التواصل السليم بين الذين يتحدثون والذين يتلقون هذا الحديث، فلا تفسد عليهم الأخطاء حسن التلقي ويسر الفهم(ندوة، ص٤٢، ١٩٧٨م). فالخطأ النحوي قد يقلب معنى العبارة رأسا على عقب ويسيء هدف صاحبه.

لذلك يجب على الأمة أن تعتني بلغتها خاصة في الميدان التعليمي، حتى يستطيع العرب مواجهة معركة الوجود ومحاربة التفرقة التي تعصف بهم في وقتنا الحاضر، ولن يكون ذلك إلا بالتمسك باللغة العربية والمحافظة عليها والنهوض بها وإحياءها، فنهضتها تعني نهضة الأمة العربية، وإحياؤها هو إحياء للشعب العربي في مختلف مجالات الحياة.

وإن أهم فئة يمكن أن تقوم بنهضة اللغة العربية والعمل على حل مشكلاتها، هي الفئة المتعلمة، خاصة أنهم أنهوا دراسة المرحلة الجامعية الأولى، حيث يمثلون الفئة المثقفة في هذا المجتمع، فمنهم من سيعمل مستقبلا ضمن وزارة التربية والتعليم مدرسا، أو قد يكون تربويا أو مهندسا، فجميعهم يحتاجون إلى أن يجيدوا اللغة العربية حديثا وكتابة أيا كان تخصص دراسته، وذلك ليسهل عليهم التواصل مع الآخرين وحتى يؤثروا فيهم ويوجهوهم نحو الأفضل.

ونظرا لأهمية المهارات النحوية في اللغة العربية، كان لابد من القيام بدراسة يتم التعرف من خلالها إلى مستوى التحصيل في النحو لدى الطلبة الجامعيين المتوقع تخرجهم في الفصل الدراس الثاني من العام الجامعي٢٠٠٥/٢٠٠٦، أو الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.

مشكلة الدراسة :

اللغة أساس لبناء الفرد والمجتمع ، حيث إن اللغة توثق علاقة الفرد بالمجتمع فبغير اللغة لا يستطيع الإنسان أن يجاري أفراد مجتمعه، وقد يلاحظ ذلك في الفروق بين مستويات الطبقات الاجتماعية ، فلكل طبقة لغتها الخاصة ، حيث إن الأطباء لهم لغة تجمعهم، والمهندسين كذلك، والتجار والمعلمين وغيرهم من الطبقات الاجتماعية المتنوعة المختلفة .

والمشكلة الحقيقية التي تستدعي الاهتمام والمناقشة هي التعليم في العالم العربي بشكل واسع، إذ لا يزال خريج الدراسة الثانوية في الغالب يعجز عن قراءة صفحة واحدة قراءة صحيحة، وعن كتابة رسالة قصيرة دون أخطاء كثيرة في الإملاء وفي التراكيب وفي القواعد الصرفية والنحوية، وليس خريج الجامعة بأحسن حالا منه، يضاف إلى ذلك أن الكثيرين من المعلمين والمعلمات حتى ممن يدرسون اللغة العربية يعانون ضعفا ملموسا في مستوى التعامل مع اللغة وكذلك الكثيرون من الكتاب أنفسهم ولا سيما الشبان(مجلة مجمع اللغة العربية، العدد الأول، ١٩٧٨، ص ٢١٤).

ومما سبق يتضح لنا أن هناك ضعفا واضحا لدى المتحدثين باللغة العربية، ويتجلى هذا الضعف في فداحة الأخطاء النحوية، التي لا يكاد يخلو منها برنامج ثقافي تسمعه من الإذاعة أوالتلفاز أو من خلال النظر السريع إلى ما تكتبه الصحف والمجلات، وإن دلّ هذا الضعف على شيء فإنما يدل على سوء التأسيس في المراحل الدراسية الأولى ، حيث كانت الكتاتيب قديما تركز على حفظ القرآن الكريم لما له من تأثير بالغ في ألسنة الحفاظ، إلى جانب التركيز على علوم اللغة،

حيث كنا نجد آلاف الطلاب في المراحل الأولى يحفظون ألفية ابن مالك وألفية ابن معط أو جزءا كبيرا منهما .

بينما مناهج التعليم في العقود الأخيرة من هذا القرن في عالمنا العربي لم تعط اللغة العربية حقها حتى غدت لغة أشبه ما تكون باللغات الأجنبية صعوبة عند النشء في مراحل التعليم المختلفة ، حتى إنك لتسمع الشكوى من أكثر الدارسين للغة العربية .

وقد يعزى هذا الضعف أيضا إلى المادة النحوية وما فيها من اضطراب وشذوذ وتأويلات ، كما يعزى أحيانا أخرى إلى طريقة التدريس وما يتصل بها من المواد التعليمية التي تخدمها ، وقد يعزى أيضا إلى الاضطراب والبلبلة في تقرير الموضوعات النحوية في المناهج ، وعدم بنائها على أسس تعليمية موضوعية ، ويعزى إلى قصور في فهم مفهوم النحو ، كما يعزى إلى قلة التدريبات وعدم التقيد بالضبط.

ونظرا لأهمية النحو وارتباطه ارتباطا وثيقا بمستوى النمو اللغوي عند الطلبة ، ونظرا لأهمية دور خريجي الجامعات الذين أنهوا الدراسة الجامعية الأولى ، الذين يجب أن يصلوا إلى مستوى من النمو اللغوي يمكنهم من الاضطلاع بمتطلبات العمل الذي سيناط بهم بعد تخرجهم ، فقد أصبح من الضروري التعرف إلى مستوى التحصيل في النحو لدى طلبة الجامعات الأردنية الذين أنهوا دراسة المرحلة الجامعية الأولى في التخصصات المختلفة ، والذي أرجو أن تتاح لي الفرصة مستقبلا للوقوف على ذلك ، وخاصة خريجي كلية الآداب- قسم اللغة العربية الذين سيعمل معظمهم مستقبلا ، وبعد تخرجهم ضمن وزارة التربية والتعليم ، ولا يتسنى ذلك إلا إذا كانوا يجيدون القواعد النحوية معرفة واستيعابا وتطبيقا.

وانطلاقا من هذا المبدأ، ونظرا للدور الكبير الذي تلعبه عملية التقويم في العملية التعليمية ، ونتيجة للضعف اللغوي الذي عرفناه لدى الطلبة في مختلف مراحل تعليمهم في اللغة العربية وخاصة النحو، فقد أجريت هذه الدراسة للتعرف على مستويات التحصيل في النحو لدى الطلبة الذين أنهوا مساقات النحو العربي في جامعاتنا الأردنية الخاصة، وذلك من أجل التوصل إلى مقترحات تساعد على علاج جوانب الضعف لدى الطلبة .

وتنحصر مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين التاليين :

١- ما مستوى تحصيل طلبة الجامعات الأردنية الخاصة في مساق النحو(٤) بعد أخذهم لمساقات النحو ٣، ٢، ١، وفق مستويات بلوم الثلاثة (الحفظ، الفهم ، والتطبيق)؟.

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى(٠٥و٠ &) في تحصيل الطلبة في مساق النحو (٤)، تعزى لمتغير الجامعة؟ .

والأمل أن يتسنى للباحث من خلال الإجابة عن هذين السؤالين، ومن مناقشة نتائج الاختبار، أن نكشف عن ملاحظات عامة حول مقدرة الطلاب وفهمهم لموضوعات النحو العربي، ومعرفة اتجاهاتهم في المدرسة، إن كانوا يميلون للحفظ دون التحليل والتطبيق، أو يميلون إلى التحليل دون الحرص على استظهار القواعد، والإشارة إلى مدى ربطهم بين فهم القواعد ، واستخدامها في حياتهم العامة .

أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية اللغة العربية عامة والنحو خاصة، حيث إن أهمية اللغة العربية تنبع من وظائفها في حياة الفرد والمجتمع، وقد أشرنا إلى وظائف اللغة في التمهيد .

أما أهمية النحو فتكمن في كونه فرعا أساسيا من فروع اللغة العربية، وعنصرا مهما في العملية التربوية، إلى جانب أهميته في ضبط لغة المتكلم لإيصال الفكرة التي يريد، وكون النحو مادة أساسية في معظم الكليات الجامعية يدرسها طلاب من تخصصات مختلفة كطلبة كلية الشريعة والقانون والعلوم التربوية والدراسات الإنسانية المختلفة في جامعاتنا الأردنية الحكومية والخاصة، مما يزيد من أهمية النحو العربي ، ويبين أهمية استيعاب هذه المادة استيعابا جيدا حتى يرتفع مستوى المتحدثين والكتاب باللغة العربية الفصيحة.

إلى جانب أن خريجي الجامعات المتخصصين بالنحو واللغة هم أساتذة المادة من بعد تخرجهم في مختلف مراحل التعليم. فمن هنا فهذه الدراسة مهمة لكل من المعلم والمشرف التربوي والطالب المتخصص في دراسة اللغة العربية والمسؤولين عن أقسام اللغة العربية في بالجامعات والمهتمين باللغة العربية ، فهي تلبي الدعوات الكثيرة التي نادت بالنهوض بالمستوى اللغوي عند الطلبة في مراحل التعليم المختلفة، لرفع شأنها ، وحتى تأخذ مكانتها بين المناهج الجامعية ليتمكن الطلبة من استخدامها استخداما سليما .

لذلك كان الاهتمام بقياس مستوى التحصيل عند الطلبة الذين أنهوا المرحلة الجامعية الأولى في النحو هو أحد الأمور الهامة التي تساعدنا على رفع مستوى التحصيل اللغوي عند طلبة التعليم العام، كما يخدم اللغة القومية وأبناءها. فالاهتمام بمستوى التحصيل في النحو أساس لرسم برامج التعليم ووضع الخطط العلاجية لأي مشكلة قد تكشف عنها الدراسة.

ويمكن أن تسهم هذه الدراسة فيما يلي :

١- تعريف أساتذة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة بواقع مستوى تحصيل الطلبة في النحو، وبلورة مواطن القوة والضعف في تحصيلهم ، للعمل على تدعيم نواحي القوة واستمرارها والسعي لعلاج الضعف وتلافيه.

٢- تمكين المشتغلين في تعليم النحو في الجامعات من اكتشاف مدى فاعلية جهودهم التعليمية في إحداث نتائج التعلم المرغوب فيه، ويتم ذلك عن طريق تحديد الأهداف الخاصة بتعليم النحو وقياسها، ومن المعروف أن القياس وتفسير النتائج يساعدان المعلم في تشخيص نواحي الضعف عند طلابه، فيعمل على تعديل أساليبه التعليمية في ضوء ذلك (س.عليان، ص٨، ١٩٧٨م).

٣- تزويد الطلبة بمعلومات محددة عن مدى ما أحرزوه من نتائج تجاه بلوغ الأهداف المنشودة .

٤- تحقيق الأهداف العامة من تعلم النحو، وتتمثل في تمكين الطالب من توظيف القواعد النحوية في بقية دروس اللغة العربية، والمواضيع الدراسية الأخرى توظيفا سليما قراءة وكتابة وحديثا، وذلك لأن مراعاة النحو تضمن التواصل السليم بين الذين يتحدثون والذين يتلقون هذا الحديث (قورة ، ص١٩٧٢، ٢٤٩).

٥- التعرف إلى موضوعات النحو التي تؤدي وظائف لغوية ضرورية .

٦- تسهم هذه الدراسة إلى التعرف على مستويات الطلبة، وتؤدي إلى وضع خطة تدريس اللغة العربية في الجامعات بعد الوقوف على مستوى الطلبة في النحو في نهاية المرحلة الجامعية. .

٧- إعادة النظر في المناهج المقررة لتدريس النحو لطلبة هذه المرحلة لتلائم احتياجاتهم المستقبلية للمساهمة في تحسين تعلم النحو .

٨- تعمل هذه الدراسة على التعرف إلى مشاكل اللغة العربية ، وفي هذا تأصيل للقومية العربية (خبراء ، ص٨ ، ١٩٧٤م).

٩- تطوير أساليب تقويم الأداء النحوي عن طريق تبصير المعلمين بأبعاد قياس التحصيل النحوي لدى طلبة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة ، وقد سبقت هذه الدراسة ثلاث دراسات في مجال مستوى تحصيل الطلبة في النحو ، وهدفت إحداها إلى البحث في أسباب تدني مستوى تحصيل الطلبة .

أهداف الدراسة :

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

١- التعرف إلى مستوى التحصيل في مادة النحو عند الطلبة الذين درسوا مواد النحو(١) ،(٢) ، (٣) ويدرسون الآن مساق النحو ٤ في الجامعات الأردنية الأهلية ، ويتوقع تخرجهم بعد ذلك .

٢- التعرف إلى مستوى التحصيل في مادة النحو العربي وفق المستويات المعرفية الثلاثة (التذكر ، والفهم ، والتطبيق) .

حدود الدراسة :

١- هذه الدراسة مقصورة على طلبة التخصص في أقسام اللغة العربية في الجامعات الأردنية الأهلية .

٢- تقتصر هذه الدراسة على الطلاب الذين أنهوا مساق نحو ٣ ، ٢ ، ١ ، وفق التقسيمات المتبعة في الجامعات ، وقد تسمى هذه المساقات بنحو(أ) ، ونحو(ب) ، ونحو(ج) في بعض الجامعات .

وقد تم اختيار هذه المرحلة ، لأن الطالب في نهاية هذه المرحلة يكون قد درس جميع المباحث النحوية التي تفيده في تقويم لغته قراءة وكتابة ومحادثة ، ولأن هذه المواد الثلاثة : نحو١ ، ونحو٢ ، ونحو٣ هي من الناحية العملية تمثل قواعد النحو التي ينبغي أن يعرفها الطالب ، وهي في الوقت نفسه تشمل جل القضايا اللغوية التي تعين الطالب على استخدام لغته استخداما صحيحا في المهارات اللغوية المتنوعة استماعا وقراءة وكتابة ، أما مواد النحو الأخرى ، مثل : نحو٤ ، ونحو ٥ ، وهو ما يسمى بالتطبيقات النحوية ، فإنها تتعلق بمصادر النحو الكبرى ، والتعرف إليها ، وتحليل مضمونها ، ومنهج التأليف فيها ، والتعرف إلى شيوخ النحو وعلمائه الذين رسموا لمن بعدهم هذا العلم الجليل.

٣- لا تتعرض هذه الدراسة لمتغير الجنس ، بل لمتغير الجامعة ، وهي ملتزمة بسؤال الدراسة .

الدراسات السابقة :

١- أجرى الخطيب (١٩٨٣م) دراسة هدفت إلى قياس مستوى التحصيل في النحو عند طلبة المرحلة الابتدائية في الأردن ، واختار عشوائيا عينة من طلبة محافظة الزرقاء للعام الدراسي ٨٣/٨٢ ، وبلغ عددها١٠٠٠ طالب وطالبة ، حيث استخدم اختبارا موضوعيا ، توصل إلى أن متوسط أداء الطلبة كان ٣٥٪ علما بأن لجنة المحكمين حددت المتوسط الحسابي ب ٧٠٪ ، وهي نسبة مرضية ، لذا فإن نتائج هذه الدراسة تؤشر على أن هناك ضعفا ظاهرا عند طلبة المرحلة الابتدائية في النحو.

٢- أجرى حميدان(١٩٨٠م) دراسة في مدارس وكالة الغوث بمنطقة القدس ، تهدف إلى تحديد مستوى التحصيل في القواعد العربية لدى الطلبة في

نهاية المرحلة الابتدائية واستقصاء أثر كل من الجنس والتحصيل المدرسي العام في تحصيل القواعد، إذ اختار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، وبلغ عددها ٢٦٥ طالبا وطالبة، واستخدم اختبارا تحصيليا من إعداده، وبعد تطبيقه على عينة الدراسة كشفت النتائج عن وجود ضعف عام في أداء الطلبة على الاختبار، وبمتوسط حسابي مقداره ٤٣٪ ، في حين توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التحصيل المدرسي، كما توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة تعزى للجنس ، حيث دلت النتائج على تفوق الإناث على الذكور في التحصيل في القواعد .

٣- قام النجار(١٩٨٤م)بإجراء دراسة بهدف تقويم أداء الطلبة في قواعد اللغة العربية في المرحلة الإعدادية والثانوية، والجامعية في الأردن، وقد تشكلت عينة الدراسة من (٢٥٨٠) طالبا وطالبة، تم اختيارهم من المدارس الإعدادية والثانوية في عمان والجامعات الأردنية، واستخدم الباحث اختبارا تحصيليا توصل بعد تطبيقه على عينة الدراسة إلى وجود ضعف ملموس في القواعد لدى الطلبة عند مستوياتهم الدراسية الثلاثة، فقد بلغ أداء طلبة المرحلة الإعدادية ٤٨٪ ،من الأداء الكلي، وطلبة المرحلة الثانوية ٥٤ ٪ ،من الأداء الكلي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود تقارب في الأداء بين الذكور والإناث في مستوى المرحلة الإعدادية، والثانوية، بينما ظهر فرق واضح بينهما في الأداء في المستوى الجامعي ولصالح الإناث .

٤- أجرت (الفارسية١٩٩٥) دراسة بسلطنة عمان بهدف قياس مستوى الأداء النحوي لدى طلاب المرحلتين: الإعدادية والثانوية، كشفت نتائج الاختبار بعد تطبيقه على عينة الدراسة المكونة من (٨٠٠) طالب وطالبة من المرحلتين

المذكورتين في سلطنة عمان، للعام الدراسي ٩٣/٩٤م، كشفت وجود ضعف عام في مستوى التحصيل لدى الطلبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية في مادة النحو، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الذكور والإناث لصالح الإناث.

٥- أجرى عبد الحميد(١٩٨٠م) دراسة في قطر، بهدف تحديد مستوى الأداء النحوي، وبعض المتغيرات المرتبطة به عند طلاب المرحلة الثانوية في قطر، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٧٠) طالبا وطالبة، وقد استخدم الباحث اختبارا تحصيليا من إعداده، توصل بعد تطبيقه على عينة الدراسة، بأن مستوى التحصيل في النحو متدن بنسبة مئوية مقدارها ٥٣ ٪، وهذه النسبة دون النسبة المقبولة تربويا، وهي ٦٠ ٪، كما كشفت أن الإناث قد تفوقن على الذكور، وأن مستوى أداء طلبة الفرع العلمي أعلى من مستوى أداء طلاب الفرع الأدبي.

٦- أجرت إبداح (١٩٩٠م) دراسة تهدف التعرف إلى مستوى التحصيل في النحو وكذلك معرفة أثر الجنس، والتخصص فيه، عند طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، واختارت الباحثة عينة عشوائية من طلبة مدينة إربد بلغ عددها ٤٣٠٠ طالب وطالبة للعام الدراسي ٨٩/٩٠، ولأغراض الدراسة قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي تم عرضه على لجنة محكمين متخصصين، وبعد تطبيق الاختبار على عينة الدراسة توصلت الباحثة إلى أن المتوسط العام للعلامات يساوي ٥٩ ٪، من أصل العلامة الكلية للاختبار، وهي نتيجة غير مناسبة وغير مرضية، كما أظهرت نتائج الاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة للأول الثانوي والثاني الثانوي، ولصالح طلاب الثاني الثانوي، ووجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة الذكور، والإناث لصالح الإناث ،

٧- أجرى عليان(١٩٨٧م) دراسة تهدف إلى تحديد مستوى التحصيل في النحو عند طلبة اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات، تألفت عينة الدراسة من ٣٦٣ طالبا وطالبة، ويشكلون جميع أفراد عينة الدراسة، ، مستخدما اختبارا تحصيليا من إعداده، حيث يتوصل بعد تطبيقه على عينة الدراسة إلى أن مستوى أداء الطلبة على الاختبار كان ٥٦ ٪، من العلامة الكلية ، بتدن ذي دلالة إحصائية عن مستوى الأداء المتوقع الذي حدد ب ٦٥ ٪ من قبل لجنة مختارة من معلمي اللغة العربية في المعاهد.

٨- قامت مسلاك(١٩٨٩م)بدراسة تهدف إلى التعرف على مستوى التحصيل في النحو عند الطلبة المتوقع تخرجهم من جامعة النجاح في العام الدراسي ٨٧/٨٦، حيث بنت الباحثة اختبارا في النحو طبق على عينة عدد أفرادها ١١٠ طالب وطالبة في الجامعة، وأظهرت النتائج وجود ضعف في مستوى تحصيل الطلبة في مادة النحو، وعدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى التحصيل في هذه المادة .

٩- أجرى الهروط(١٩٩٧) دراسة تهدف إلى التعرف على أسباب تدني تحصيل طلبة قسم اللغة العربية في مواد النحو في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة، تألفت عينة الدراسة من ١٣٢ طالبا وطالبة أنهوا مساقا أو أكثر من مساقات النحو في قسم اللغة العربية في جامعة مؤتة، كانت علامة كل منهم في مساق أو أكثر من المساقات أقل من ٦٠ ٪ ، وقد استخدم الباحث استبانة خاصة للكشف عن الأسباب التي تؤدي إلى تدني التحصيل عند الطلبة في النحو ، وقد كشفت الدراسة أسباب تدني التحصيل، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذوات

دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى للجنس أو المستوى أو التفاعل بينها في أي مجال من مجالات الدراسة.

١٠- قام عضيبات(١٩٨٦م) بدراسة تناولت تحليل الأخطاء القواعدية الشائعة في التعبير الكتابي تكونت عينة الدراسة من ٢١٠ من طلبة الصفوف الثلاثة: السادس والثالث الأساسي والثالث الثانوي في لواء جرش للعام الدراسي ٨٤/٨٣، وهم مقسمون على الصفوف الثلاثة بالتساوي، وتم اختيار العينة عشوائيا. كلف أفراد العينة الكتابة في موضوع إنشائي تم اختياره، وهو بعنوان: الكتاب خير صديق، وقد أرفق الباحث بالموضوع مجموعة من الإرشادات والأسئلة التي تساعدهم على كتابة الموضوع، وكانت المدة المقررة للكتابة (٤٥) دقيقة . بعد ذلك قام الباحث بتحديد الأخطاء تم تصنيفها إلى أخطاء تركيبية ونحوية وصرفية، وقام بعد ذلك بتحليلها. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أخطاء طلبة الصف السادس الابتدائي، ومتوسطات أخطاء طلبة كل من الصفين الثالث الإعدادي والثالث الثانوي فيما يتعلق بالأخطاء التركيبية والنحوية والصرفية ، حيث وقع طلبة الصف السادس الابتدائي في أخطاء أكثر مما وقع فيه طلبة كل من الصفين الثالث الإعدادي والثالث الثانوي، وذلك فيما يتعلق بالأنواع الثلاثة من الأخطاء المذكورة .

١١- قامت الطالبة أماني كريشان(٢٠٠٢) بعمل دراسة ميدانية على طلبة أقسام اللغة العربية بالجامعات الأردنية الحكومية، حيث أجرت اختبارا على طلبة هذه الأقسام والذين يدرسون نحو ٤ ، وقد درسوا سابقا نحو٣، ٢، ١ وقد خرجت بتوصيات عدة ، وهي رسالة ماجستير في جامعة مؤتة.

وهناك دراسات تناولت طرق تدريس قواعد اللغة العربية، منها دراسة الباحث علي الشوملي والتي حملت عنوان : **أثر تدريب معلمي اللغة العربية في تحصيل طلابهم لقواعد اللغة العربية** والتي نشرت بمجلة كلية التربية في الكويت ٢٠٠٠م ، أشار الباحث فيها إلى طرق تدريس النحو العربي ، والتركيز على الطريقة الاستقرائية، فقد اختارا عددا من المدرسين والمدرسات أدخلهم في دورة تدريبية لمدة ثلاثة أشهر على أساليب تدريس النحو العربي ، وقد خرج بنتائج إيجابية بعد أن أجرى اختبارا قبليا واختبارا آخر في نهاية الدراسة .

وقام عبد الكريم عزام(١٩٨٠م) بدراسة ميدانية تجريبية على أشهر طريقتين في تدريس النحو، وهما: الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية، لمعرفة أيهما أكثر نجاعة في توصيل قواعد النحو إلى أذهان الطلبة، ومن ثم توظيفها في تعابيرهم ولغتهم عموما. وقد استخدم الباحث اختبارا في التحصيل، يتألف من عشرين فقرة، وطبقت على أربع مدارس، تم اختيارها بطريقة عشوائية، اشتملت كل منها على مجموعة من طلبة الصف الثالث الإعدادي، وقد قام الباحث بتقسيم طلبة كل مدرسة إلى شعبتين متكافئتين، أ، ب ، وبلغ عدد كل شعبة عشرين طالبا، حيث تم تدريس الشعبة (أ) بالطريقة الاستقرائية، والشعبة (ب) بالطريقة القياسية، وكان يجري اختبارا تحصيليا على الشعبتين، وقد أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعات القياس ومجموعات الاستقراء، لدى ثلاث مدارس منها، في حين وجدت فروق بين متوسطات مجموعة القياس ومجموعة الاستقراء في المدرسة الرابعة لصالح الطريقة الاستقرائية، كما أشارت هذه الدراسة إلى أنه من الممكن أن تكون الطريقة القياسية أكثر نجاحا في تحقيق هدف التحصيل عند الطلبة الأكفاء(عزام، ١٩٨٠، ص ٤٤).

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة نرى أنها غطت موضوعات التحصيل في مادة النحو من التعليم العام وبعض كليات المجتمع في الأردن وبشكل بسيط.

لهذا فإن هذه الدراسة تتفق مع الدراسات السابقة في دراسة النحو، ومستوى التحصيل فيه، وتتفق أيضا مع الدراسات السابقة في مستوى التحصيل في النحو وفق مستويات بلوم الثلاثة الأولى.

وتختلف عنها لأنها من الدراسات التي تتناول مستوى تحصيل الطلبة في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وذلك لأن الدراسات السابقة جميعها تناولت مستوى تحصيل الطلبة في المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية ،ومستوى تحصيلهم في المعاهد والكليات، لكنها لم تدرس مستوى تحصيل الطلبة في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، إلى جانب أن هذه الدراسة تناولت المقارنة بين تحصيل الطلبة في النحو في خمس جامعات أهلية، للتعرف على مستوى التحصيل في كل جامعة.

مجتمع الدراسة :

يتألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة قسم اللغة العربية في الجامعات الأردنية الخاصة الأهلية الذين أنهوا ثلاثة مساقات أو أكثر من مواد النحو العربي في السنة الثالثة أو الرابعة ، والمسجلين في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م، حيث بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة ١٦٥ طالبا وطالبة، بعد أن تم شطب الاستمارات التي لم يجب عليها الطلبة والتي خالفت شروط الاختبار.ويمثل الجدول التالي توزيع أفراد المجتمع الدراسي حسب الجامعة الملتحقين بها في العام الجامعي المذكور أعلاه كما ورد من دوائر القبول والتسجيل.

جدول رقم (١) يبين عدد الطلبة في الجامعات الأهلية

الرقم	الجامعة	عدد الشعب	عدد الطلبة
١-	فيلادلفيا	١	١٧
٢-	الزيتونة	١	١٥
٣-	إربد الأهلية	١	٢٩
٤-	الزرقاء الأهلية	٢	٤٣
٥-	جرش	٢	٦١

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة من الطلاب والطالبات الذين أنهوا ثلاثة مساقات أو أكثر من مواد النحو في قسم اللغة العربية في الجامعات الأردنية الأهلية في السنوات الثالثة والرابعة وممن أنهوا دراسة نحو ١، ٢، ٣ ويدرسون نحو ٤ ، وقد بلغ عدد الطلبة الذين أجريت عليهم الدراسة ١٦٥ طالبا وطالبة، موزعين على الجامعات الأهلية الخمسة (فيلادلفيا والزرقاء الأهلية، وجرش ، والزيتونة ، وإربد الأهلية).

أداة البحث :

ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد اختبار تحصيلي أعد خصيصا لقياس مستوى تحصيل طلبة أقسام اللغة العربية في الجامعات الأردنية الأهلية .

ويتألف الاختبار بصورته النهائية من قسمين :

الأول: صيغ على أساس الاختيار من متعدد وعدد الفقرات فيه (٢٥) فقرة، تشتمل كل فقرة على أربع إجابات ، ثلاث خاطئة وواحدة صحيحة، وطلب من الطالب أن يضع إشارة(×) تحت رمز الإجابة الصحيحة في الجدول المخصص للإجابة (انظر ملحق رقم ١).

وقد تم تصنيف فقرات القسم الأول من الاختبار بحيث شمل الموضوعات التالية :

١- ما يتعلق بالاسم المرفوع، وشملت: اسم أوشك، حذف الخبر ، البدل المرفوع، المبتدأ الثاني ، تقديم الفاعل على المفعول به وجوبا، خبر كان، وشملت الأسئلة التالية: ٤ ، ٥ ، ٩ ، ١٤ ، ٢٣ ، ٣٤ ، .

٢- ما يتعلق بالاسم المنصوب ، وشملت : المفعول به ما عدا خلا، خبر ليس، صاحب الحال ،ووردت في الأرقام التالية :١١ ، ١٢، ١٥ .

٣- ما يتعلق بالاسم المجرور ، وشملت: البدل المجرور ، المضاف إليه، الاسم الواقع بعد واو القسم. وشملت الأرقام التالية : ١٣، ٢١ ، ٢٢.

٤- ما يتعلق بالأفعال، وشملت :الفعل كرب، بناء الفعل المضارع وشملت الأرقام : ٣ ، ١٦

٥- ما يتعلق بمعاني حروف الجر وتتألف من الفقرات ذات الأرقام : (١,٦,١٧,١٩,٢٠) وعددها (٥) .

وقد تناولت : لام التوكيد ، ما الكافة عن العمل ،حرف الاستقبال لن، واو العطف، على عندما تفيد السببية والتعليل .

٦- ما يتعلق بالمصادر، وتتألف من الفقرات ذات الأرقام :(٢ ، ٨). وقد تناولت : معنى المصدر ، والمصدر المؤول .

٧- ما يتعلق بالإعلال والإبدال ، وتتألف من الفقرة ذات الرقم التالي: (١٨).

٨- ما يتعلق بالعدد، ويتألف من الفقرة ذات الرقم: (٢٥) .

٩- ما يتعلق بالممنوع من الصرف ، وتتألف من الفقرة ذات الرقم (١٠) .

١٠- ما يتعلق بالأخطاء الشائعة ، وتتألف من الفقرة ذات الرقم: (٧) . وقد شملت إضافة أل التعريف إلى غير .

أما القسم الثاني من الاختبار ، فقد تكوّن من نصين أدبيين، النص الأول من النصوص الأدبية القديمة ، من جمهرة رسائل العرب ج١ ، وأما النص الثاني فهو من الأدب الحديث ،فقد أخذ من كتاب " جنة الشوك" للدكتور طه حسين . ويلي كل نص مجموعة من الأسئلة المقالية.

وقد تم تصنيف أسئلة القسم الثاني من الاختبار إلى الفئات التالية :

* تصنيف أسئلة النص الأول من الاختبار :

١- أسئلة خاصة بمعاني الكلمات، وتكون من السؤال الأول.

٢- أسئلة خاصة بالاسم المرفوع، وتتألف من الأسئلة ذات الأرقام التالية :(٥ج ، ٦ أ ، ٦ ج ، ٦ د ،٦ و). وقد تناولت: الفاعل، خبر المبتدأ ، اسم كان.

٣- الأسئلة الخاصة بالاسم المنصوب ، وتتألف من الأسئلة ذوات الأرقام : (٦ ب ، ٦ هاء). وقد تناول : الحال والمفعول به .

٤- الأسئلة الخاصة بالاسم المجرور، وتتألف من الأسئلة ذوات الأرقام التالية: (٥ أ ،٥ب). وقد تناولت : المضاف إليه، والبدل .

٥- الأسئلة الخاصة بالأفعال ، وتتألف من الأسئلة ذات الأرقام التالية: (٤ ب) . وقد تناولت : فعل الأمر .

٦- الأسئلة الخاصة بالإعراب بالعلامات الفرعية، وتتألف من الأسئلة ذات الأرقام التالية :

(س ٣، ٦ ب، ٦ ج ، ٦ هاء). وقد تناولت: الأسماء الستة، والمثنى .

٧- الأسئلة الخاصة بالممنوع من الصرف، وتتألف من الأسئلة ذات الرقم : (٤ أ). وقد تناولت : العلم الممنوع من الصرف .

* أما تصنيف أسئلة النص الثاني من الاختبار:

١- الأسئلة الخاصة بمعاني الكلمات والجمل، وتتألف من الأسئلة ذات الأرقام التالية: (١ ، ٢) .

٢- الأسئلة الخاصة بمعاني الحروف، وتتألف من السؤال الذي يحمل الرقم (٣) . وقد تناول معنى الحرف : أي .

٣- الأسئلة الخاصة بالفعل المضارع، وتتألف من السؤال الرابع : وتناول أحوال الفعل المضارع : المضارع المنصوب والمجزوم والمرفوع .

ومن خلال الأسئلة السابقة، يتم تحقيق هدف الدراسة وهو : قياس مستوى تحصيل طلبة الجامعات الأردنية الأهلية في النحو العربي، وقد اقتصرت الأسئلة لقسمي الاختبار على مستويات بلوم الثلاثة (الحفظ، والفهم، والتطبيق) ، وذلك لأن الطلبة الذين سيتخرجون بعد نهاية المرحلة الجامعية الأولى يحتاجون لهذه المستويات في النحو في حياتهم من أجل التواصل مع الآخرين بطريقة صحيحة .

فكانت نسبة أسئلة الحفظ لقسمي الاختبار ٢٠٪ ، من مجموع الأسئلة كاملة ١٠٪ للقسم الأول ، و ١٠٪ للقسم الثاني من الاختبار .

ونسبة أسئلة الفهم لقسمي الاختبار ٣٢٪ من مجموع الأسئلة كاملة ١٦٪ للقسم الأول و١٦٪ للقسم الثاني من الاختبار .

ونسبة أسئلة التطبيق كانت تساوي ٤٨٪ من مجموع الأسئلة كاملة، ٢٤٪ للقسم الأول ، و٢٤٪ للقسم الثاني من الاختبار.

وفيما يلي الجدول رقم(٢) والجدول رقم (٣) يوضحان توزيع الأسئلة وفق مستويات بلوم الثلاثة الأولى (الحفظ، الفهم ، التطبيق) .

الجدول رقم (٢)

توزيع الأسئلة وفق مستويات بلوم الثلاثة(الحفظ والفهم والتطبيق)

للقسم الأول من الاختبار

المستوى	عدد الأسئلة	رقم السؤال	مجموع العلامات
الحفظ	٥	٣،٨،١٠،١٦،٢٥	١٠
الفهم	٨	٢٠،١٩،١،٢،٦،٩،١٥،١٧	١٦
التطبيق	١٢	٢٢،٢١،١٨،١٤،١٣،١٢،١١،٧،٥،٤، ٢٣،٢٤	٢٤
المجموع	٢٥		٥٠

الجدول رقم (٣)

توزيع الأسئلة وفق مستويات بلوم الثلاثة (الحفظ، الفهم، التطبيق)

القسم الثاني من الاختبار (أسئلة النصوص)

المستوى	عدد الأسئلة	النص الأول	النص الثاني	مجموع العلامات
		رقم السؤال	رقم السؤال	
الحفظ	٢	٤	٤	١٠
الفهم	٤	١ ، ٢	١ ، ٢	١٦
التطبيق	٤	٣،٥،٦	٣	٢٤
المجموع	١٠			٥٠

صدق الأداة :

وللتحقق من صدق فقرات الاختبار وصلاحيته من حيث الصياغة، والوضوح، ومناسبة كل سؤال للمستوى الذي وضع لقياسه، قام الباحث بعرض

الاختبار على ستة من المحكمين المختصين في اللغة العربية، والمناهج وأساليب تدريس اللغة العربية.

وقد طلب من المحكمين أن ينعموا النظر في فقرات الاختبار لبيان مناسبة الأسئلة للغرض الذي وضع لقياسه، ولإعطاء آرائهم في صياغة الفقرة أو السؤال، ودرجة وضوحها ، وهل الاختبار بالفعل يقيس مستوى تحصيل الطلبة المتوقع تخرجهم في النحو ؟

كما طلب من المحكمين إعطاء آرائهم بالإضافة أو الحذف أو التعديل في فقرات الاختبار، وبناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم واقتراحاتهم تمت إعادة صياغة الفقرات التي أجمعوا عليها كذلك وتعديلها ، وقد رأوا أن تختصر فقرات القسم الأول من ٥٠ إلى ٢٥ فقرة ، وأن يقتصر الاختبار الثاني على نصين بدلا من ثلاثة نصوص، على أن تكون فقرات الاختبار جميعها دالة ومحققة لأهداف الدراسة .

إجراءات الدراسة :

١- حدد مجتمع الدراسة والمتمثل بطلبة أقسام اللغة العربية والذين درسوا نحو ١ ، ٢ ، ٣ ويدرسون الآن نحو ٤ في أقسام اللغة العربية في الجامعات الأردنية الخاصة وذلك للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ م، وقد زاد عددهم على ٢٨٥ طالبا وطالبة .

٢- قامت جامعتا – جامعة العلوم والتكنولوجيا - بتوجيه كتب للجامعات الأهلية : إربد والزرقاء وجرش وفيلادلفيا والزيتونة تطلب السماح للباحث في إجراء الدراسة على طلبة أقسام اللغة العربية في تلك الجامعات .

٣- التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها بعد عرضها على محكمين متخصصين باللغة العربية، والباحث تربوي مختص بهذا العلم.

٤- تطبيق الأداة على جميع أفراد عينة الدراسة من الباحث مباشرة، وقد وزعت أكثر من ٢٤٠ استبانة تم اختيار ١٦٥ استبانة بعد إزالة الاستبانات التي لم يجب عليها كاملة أو خالفت شروط الاختبار.

٥- تحليل البيانات ومناقشتها، والخروج بتوصيات حول مستوى تحصيل الطلبة في النحو.

متغيرات الدراسة :

اشتملت الدراسة على متغير واحد فقط، وهو متغير الجامعة.

المعالجة الإحصائية :

١- استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية.

٢- استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

٣- إجراء اختبار شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لفحص دلالة الفرق بين متوسطات المجموعات.

نتائج الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تحصيل طلبة أقسام اللغة العربية في الجامعات الأردنية الأهلية في مادة النحو العربي للطلبة المتوقع تخرجهم في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.

ولتحقيق ذلك فقد استخدم الباحث الاستبانة التي طبقت على جميع عينة الدراسة والبالغ عددهم ١٦٥ طالبا وطالبة، وبعد تطبيق إجراءات الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية تم الحصول على النتائج التالية :

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

١- ما مستوى تحصيل طلبة الجامعات الأردنية الخاصة في مادة النحو (٤) وفق مستويات بلوم الثلاثة (الحفظ ، الفهم التطبيق)؟ .

٢- يشير الجدول(٤) إلى متوسطات أداء طلبة الجامعات الأردنية الأهلية على القسم الأول لاختبار التحصيل في النحو (٤) في الحفظ والفهم والتطبيق والنسبة المئوية لهذا المتوسط .

الجدول رقم (٤)قسم(أ)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للقسم الأول من الامتحان

	عدد العينة	أقل علامة	أعلى علامة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
الحفظ ١	١٦٥	.	١٠	٥و٣٨	٢و٤٤٧	٥٨و٣٪
الفهم ١	١٦٥	٢	١٦	٨و٢٩	٣و٩٨١	٥٥و٧٥٪
التطبيق ١	١٦٥	.	٢٠	١٠و٨	٤و٦٦٠	٤٥و١٣٪
القسم الأول	١٦٥	٨	٤٤	٢٥ و٥٨	٧و١٠٩	٥١و١٦٪

الجدول (٤) قسم (ب)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للقسم الثاني من الامتحان

	عدد العينة	أقل علامة	أعلى علامة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
الحفظ ٢	١٦٥	٠	١٢	٧و٢٤	٣و٠٤٥	٧٢و٤٪
الفهم ٢	١٦٥	٠	١٦	١٠و٠٢	٣و٦٢٧	٦٢و٦٣٪
التطبيق ٢	١٦٥	٠	٢٤	١٣و١٩	٦و٧٢٨	٥٤و٩٦٪
المجموع	١٦٥		٥٠	٣٠و٤٥	١١و٢٩٥	٦٠و٩٠٪

الجدول رقم (٤) قسم (ج)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لعلامات الطلبة على الامتحان بقسميه (الأول والثاني) .

	عدد العينة	أقل علامة	أعلى علامة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
الحفظ	١٦٥	٢	٢٠	١٣و٠٧	٤و٦٣٤	٦٥و٣٥٪
الفهم	١٦٥	٦	٣٠	١٨و٩٤	٥و٢٦٣	٥٩و١٩٪
التطبيق	١٦٥	٤	٤٤	٢٤و٠٢	٨و٧١٦	٥٠و٠٥٪
القسمين معا	١٦٥	١٦	٨٩	٥٦و٠٢	١٥و٨٧٤	٥٦و٠٢ ٪

وللإجابة عن السؤال الأول والمتعلق بقياس مستويات التحصيل لطلبة الجامعات الأردنية الأهلية في مساق نحو (٤) في مستويات بلوم الثلاثة (حفظ – فهم – تطبيق)، فإن الجدول رقم (٤) يبين أن الطلبة قد استطاعوا الإجابة على أسئلة الاختبار بمستوى مقبول حيث كانت النسبة المئوية لإجاباتهم هي ٢و٥٦٪ ، ولكن يبدو أن استجاباتهم كانت بشكل تنازلي ، فإن النتائج قد أشارت كما هو موضح في الجدول (٤)(ج) بأن أفضل الأداء كان في التطبيق (التطبيق (١))، كان المتوسط الحسابي ٨٢و١٠٪ ، وفي تطبيق (٢) كان المتوسط الحسابي ١٩و١٣٪ ، وفي القسمين معا كان ٢٠و٢٤٪.) ثم تبعه الفهم، فقد كان المتوسط الحسابي في الفهم(١) ٩٢و٨٪ ، وفي الفهم (٢) ١٩و١٣٪، وللقسمين معا كان ٩٤و١٨٪ ، ثم تبعه الحفظ، فقد كان المتوسط الحسابي في الحفظ(١) ٨٣و٥٪، وفي الحفظ (٢) ٢٤و٧٪، وفي القسمين معا (حفظ(١) و حفظ(٢))هو ٠٧و١٣ ، وهي نتيجة منطقية، لأن الحفظ أدنى مستويات بلوم، ولا يحتاج الطالب إلا أن يتذكر المعلومات للإجابة على أسئلة الحفظ، بينما يحتاج الفهم والتطبيق إلى قدرات عقلية أعلى من

مجرد الحفظ، وكلما زاد المستوى العقلي وفق مستويات بلوم انخفضت علامات الطلبة.

وبإعادة النظر إلى جدول (٤) قسم (أ) نلاحظ أن ٥٠٪ تقريبا من الطلبة استطاعوا أن يجيبوا بنجاح على أسئلة هذا القسم ١٦و٥١٪ ، وكان المتوسط الحسابي لهم هو ٥٨و٢٥٪، كما يلاحظ أيضا أن علامات الطلبة قد تدرجت من الأعلى إلى الأدنى وفق مستويات بلوم من الحفظ(٣و٥٨٪) إلى الفهم(٧٥و٥٥٪) إلى التطبيق(١٣و٤٥٪) .

ومن الملاحظ أن نسبة الطلبة الذين أجابوا على أسئلة التطبيق بنجاح أقل من ٥٠٪ ، مما يعني أنهم وجدوا صعوبة كبيرة في الإجابة على هذه الأسئلة، كما يلاحظ أن علامات الطلبة قد توزعت ما بين الصفر- إلى عشرين، بينما أجاب ٥٥٪ من الطلبة على أسئلة الفهم بنجاح، مما يبدو أنه مخالف للتوقعات، ولكن يمكن تفسير ذلك في ضوء محتوى الأسئلة، وحيث يبدو أن المعلومات المطلوب الإجابة عنها كانت صعبة، أو لم يدرسها عدد من الطلبة، مما يستدعي النظر إليها مستقبلا في محتوى الأسئلة في ضوء ما تعلمه الطلبة من المنهاج .

ولدراسة النتائج بعمق أكبر يرى الباحث النظر إلى الجزء الثاني من الاختبار، لأنه يتضمن أسئلة مختلفة تعتمد على استنتاج الإجابة من نص يقرأه الطالب، وبالنظر إلى الجدول(٤) قسم (ب)، نلحظ أن نسبة الطلبة الذين أجابوا على أسئلة أعلى منها على القسم الأول، حيث وصلت إلى ٦١٪تقريبا، ومتوسط حسابي هو ٤٥و٣٠ ٪، وتوزعت علاماتهم ما بين الصفر- ٢٤ ، كذلك فإن نسبة الطلبة الذين أجابوا على الحفظ كانت مرتفعة، حيث بلغت ٤و٧٢٪، تلاها أسئلة الفهم ٦٣و٦٢٪، ثم التطبيق ٩٦و٤٥٪.

ويلاحظ الباحث تفاوتا كبيرا بين النسبة المئوية لإجابات الطلبة على القسم الأول والثاني من الامتحان ، حيث كانت أعلى في القسم الثاني مع أن الأسئلة هنا استنتاجيه ، ويعتقد عادة بأن هذه الأسئلة أصعب من أسئلة الاختيار من متعدد والذي تضمنها الجزء الأول من الامتحان .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الخيارات التي تضمنها القسم الأول متقاربة جدا مما يصعب على الطالب اختيار الإجابة الصحيحة. أما التدرج في نسبة النجاح من الأعلى إلى الأسفل وفق مستويات بلوم الثلاثة ، فهو أمر متوقع ، حيث تزداد صعوبة الأسئلة كلما صعدنا في سلم بلوم ، ومن هنا كان الفرق بين النسبة المئوية لإجابات الطلبة على مستوى الحفظ وعلى مستوى التطبيق حوالي ١٧٪ ، ويمكن القول بأن على النتائج السابقة التي عرضت في الجداول السابقة (جدول ٤ (أ) ، جدول ٤ (ب) أن أسئلة الاختيار من متعدد أصعب من أنماط الأسئلة الأخرى .

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لطلبة الجامعات الأهلية في اختبار التحصيل وفق مستويات بلوم (القسم الأول) .

	الجامعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحفظ ١	فيلادلفيا	١٧	٨و٠٠	٢و٢٣٦
	الزيتونة	١٥	٦و٨٠	٢و٥٩٧
	إربد الأهلية	٢٩	٦و٣٤	٢و٣٣٤
	جرش	٦١	٤و٠٠	٢و٤٤٩
	الزرقاء الأهلية	٤٣	٦و٨٨	و٢١٥٢
	المجموع	١٦٥	٥و٨٣	٢و٧٤٤
الفهم ١	فيلادلفيا	١٧	١٠و١٢	٢و٠٥٨
	الزيتونة	١٥	٩و٢٠	١و٩٧١
	إربد الأهلية	٢٩	٩و٧٩	٣و٣١٠
	جرش	٦١	٧و٣١	٢و٩٦٤
	الزرقاء الأهلية	٤٣	١٠و٠٥	٣و٢٨٠
	المجموع	١٦٥	٨و٩٢	٣و١٨٩
التطبيق ١	فيلادلفيا	١٧	١٢و٧١	٢و٨٢٣
	الزيتونة	١٥	٢٨و٥٣	٣و٠٦٧
	إربد الأهلية	٢٩	١١و٧٩	٤و٠١٢
	جرش	٦١	٨و٨٥	٤و١٠٦
	الزرقاء الأهلية	٤٣	١١و٦٣	٣و٧٦١
	المجموع	١٦٥	١٠و٨٢	٤و٠٦٦
القسم الأول	فيلادلفيا	١٧	٣٠و٨٢	٥و٧٩٠
	الزيتونة	١٥	٢٨و٥٣	٥و٩٣٠
	إربد الأهلية	٢٩	٢٧و٩٣	٧و٥٨٧
	جرش	٦١	٢٠و١٦	٦و٧٢٦
	الزرقاء الأهلية	٤٣	٢٨و٥٦	٦و٩٠٥
	المجموع	١٦٥	٢٥و٥٨	٧و٩٠١

وأما السؤال الثاني للدراسة والمتعلق بدلالة الفروق في تحصيل الطلبة بمساق النحو(٤) والتي تعزى لمتغير الجامعة، فقد كانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم(٦) والذي يظهر نتائج تحليل التباين:

الجدول رقم (٦)

تحليل التباين الأحادي على اختبار التحصيل حسب مستويات بلوم (القسم الأول)

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة – ف	مستوى الدلالة
الحفظ ١	بين المجموعات	٨٧٨و٣٥٣	٤	٤٧٠و٨٨	٠٦٠و١٦	٠٠٠
	داخل المجموعات	٣٧٠و٨٨١	١٦٠	٥٠٩و٥		
	الكلي	٢٤٨و١٢٣٥	٤١٦			
الفهم ١	بين المجموعات	٠٦٣و٢٦٠	٤	٠١٦و٦٥	٣٨٩و٧	٠٠٠
	داخل المجموعات	٩١٢و٤٠٧	١٦٠	٧٩٩و٨		
	الكلي	٩٧٦و١٦٦٧	١٦٤			
التطبيق ١	بين المجموعات	١٦٣و٣٩٦	٤	٠٤١و٩٩	٨٤٣و٦	٠٠٠
	داخل المجموعات	٧٤٠و٢٣١٥	١٦٠	٤٧٣و١٤		
	الكلي	٩٠٣و٢٧١١	١٦٤			
القسم الأول	بين المجموعات	٢٧٢و٢٩٢٩	٤	١٨و٧٣٢	٠٣١و١٦	٠٠٠
	داخل المجموعات	٠٣١و٧٣٠٩	١٦٠	٦٨١و٤٥		
	الكلي	٣٠٣و١٠٢٨٣	١٦٤			

فقد أشارت النتائج إلى أن لاسم الجامعة أثرا ذا دلالة إحصائية على جميع أبعاد اختبار القسم الأول ، حيث كانت (ف) في الحفظ (١) (٠٦٠و١٦) وقيمة الفهم (١) (٣٨٩و٧)، وقيمة التطبيق (١) (٨٤٣و٦) ، والنتائج الكلية للقسم الأول (٠٣١و١٦) .

ولمعرفة أي الجامعات كان لها أثر على هذه الأبعاد للاختبار ، فقد استخدم اختبار المقارنات البعدية (شيفيه) .

الجدول رقم (٧)

اختبار المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (القسم الأول)

	الفئات	المتوسط	فيلادلفيا	الزيتونة	إربد	جرش	الزرقاء
الحفظ ١	فيلادلفيا	٨و٠٠	-	-	-	-	
	الزيتونة	٦و٨٠	١و٢٠	-	-	-	
	إربد	٦و٣٤	١و٦٦	٤٦	-	-	
	جرش	٤و٠٠	٤و٠٠(*)	٢و٨٠(*)	٢و٣٤(*)	-	
	الزرقاء	٦و٨٨	١و١٢	-٠٨	-٥٤	٢و٨٨(*)_	
	فيلادلفيا	١٠و١٢	-	-	-	-	
الفهم ١	الزيتونة	٩و٢٠	-٩٢	-	-	-	-
	إربد	٩و٧٩	-٣٢	-٥٩	-	-	-
	جرش	٧و٣١	٢و٨١(*)	١و٨٩	٢و٤٨(*)	-	-
	الزرقاء	١٠و٠٥	-٠٧	-٨٥	-٢٥	-٢و٧٤(*)	-
	الجامعة	المتوسط	فيلادلفيا	الزيتونة	إربد	جرش	الزرقاء
	فيلادلفيا	١٢و٧١	-	-	-	-	-
	الزيتونة	١٢و٥٣	-١٧	-	-	-	-
التطبيق١	إربد	١١و٧٩	-٩١	-٧٤	-	-	-
	جرش	٨و٨٥	٣و٨٥(*)	٣و٦٨(*)	-٢و٧٨(*)	-	-
	الزرقاء	١١و٦٣	١و٠٨	-٩١	-١٧	-٢و٧٨(*)	-
	الأهلية						
	الجامعة	المتوسط	فيلادلفيا	الزيتونة	إربد	جرش	الزرقاء
القسم	فيلادلفيا	٣٠و٨٢	-	-	-	-	-
الأول	الزيتونة	٢٨و٥٣	٢و٢٩	-	-	-	-
	إربد	٢٧و٩٣	٢و٨٩	-٦٠	-	-	-
	جرش	٢٠و١٦	١٠و٦٦(*)	٨و٣٧(*)	٧و٧٧(*)	-	-
	الزرقاء	٢٨و٥٦	٢و٢٧	-٠٢	-٦٣	-٨و٣٩(*)	-

فقد كانت النتائج الدالة إحصائيا هي جامعة جرش ، حيث كانت نتائجها ذات دلالة إحصائية مقارنة مع جامعة فيلادلفيا والزيتونة وإربد الأهلية في مجال الحفظ (١) .

وأشارت النتائج أيضا إلى أنه كان هناك فرق بين جامعة الزرقاء الأهلية بالمقارنة بجامعة جرش. أما في مجال الفهم(١) ، فقد أشارت نتائج الاختبار البعدي إلى أن هناك فرقا ذا دلالة بين أداء طلبة جامعة جرش وأداء طلبة جامعة فيلادلفيا ، وجامعة جرش مقارنة مع جامعة إربد الأهلية، واتضح الفرق أيضا بين أداء طلبة جامعة الزرقاء وجامعة جرش في فهم(١).

أما نتائج التطبيق (١) ، فقد كانت النتائج نفسها التي حصلت في الحفظ(١)، كما أشار اختبار المقارنات البعدية . وقد كان اتجاه النتائج نفسه مقارنة مع تطبيق (١)، وحفظ(١)، في نتائج الاختبارات الكلية في القسم الأول .

أما فيما يتعلق في أداء الطلبة على اختبار التحصيل للقسم الثاني وفق مستويات بلوم، فقد بينت النتائج أن مستوى الحفظ في القسم الثاني قد كانت جامعة فيلادلفيا الأولى(٧و٨) ثم جامعة الزيتونة (٦٧و٨) ثم الزرقاء الأهلية (٤٧و٨) ثم إربد الأهلية (٥٢و٧) ثم جامعة جرش (٤٨و٥) في أقل مستويات الأداء في الحفظ .

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لطلبة الجامعات في اختبار التحصيل وفق بلوم

(القسم الثاني)

	الجامعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحفظ ٢	فيلادلفيا	١٧	٨و٧١	٢و١١٤
	إربد الأهلية	٢٩	٧و٥٢	٢و٤٧٣
	الزيتونة	١٥	٨و٦٧	٢و٠٩٣
	جرش	٦١	٥و٤٨	٣و٥٤٨
	الزرقاء الأهلية	٤٣	٨و٤٧	١و٨٦٩
	المجموع	١٦٥	٧و٢٤	٣و٠٥٤
الفهم ٢	فيلادلفيا	١٧	١٢و٠٠	٣و٦٥٧
	الزيتونة	١٥	١٠.٦٠	٣.٢٠٣
	اربد الأهلية	٢٩	١٠.٣٤	٢.٦٦٣
	جرش	٦١	٨.١٦	٤.٠٢٢
	الزرقاء الأهلية	٤٣	١١.٤٤	٢.٤٨١
	المجموع	١٦٥	١٠.٠٢	٣.٦٢٧
التطبيق ٢	فيلادلفيا	١٧	١٨.٦٥	٤.٧٤٣
	الزيتونة	١٥	١٨.٠٠	٤.٢٧٦
	اربد الأهلية	٢٩	١٦.٥٥	٥.٢٠٠
	جرش	٦١	٧.٢٠	٤.٩١٢
	الزرقاء الأهلية	٤٣	١٥.٦٠	٤.٨٣١
	المجموع	١٦٥	١٣.١٩	٦.٧٢٨
القسم الثاني	فيلادلفيا	١٧	٣٩.٣٥	٨.٨٣٨
	الزيتونة	١٥	٣٧.٢٧	٧.٥٢٦
	اربد الأهلية	٢٩	٣٤.٤١	٨.٤٧٥
	جرش	٦١	٢٠.٨٤	٩.٦٢٨
	الزرقاء الأهلية	٤٣	٣٥.٥١	٧.٠١٥
	المجموع	١٦٥	٣٠.٤٥	١١.٢٩٥

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لإجابات طلبة الجامعات الخمس قد تدرج صعودا من الحفظ(٠٧و١٣٪)، إلى الفهم(٩٤و١٨٪)، إلى التطبيق(٠٢و٢٤٪)، أي أن قدراتهم العقلية ترتفع كلما ارتفع المستوى العقلي للأسئلة .

كما يبدو من الجدول أن طلبة جامعة فيلادلفيا كانوا الأفضل من بين الجامعات الخمس على جميع المستويات – موضع الدراسة – بينما كانت جامعة جرش الأسوأ في إجاباتهم على أسئلة الامتحان، بينما وزعت نتائج طلبة الجامعات الثلاثة الأخرى بين المتوسطات الحسابية بين طلبة جامعة فيلادلفيا وطلبة جامعة جرش.

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لطلبة الجامعات في اختبار التحصيل وفق مستويات بلوم (القسمان الأول والثاني)

	الجامعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحفظ	فيلادلفيا	١٧	١٦و٧١	٢و٩١٠
	الزيتونة	١٥	١٥و٤٧	٣و٨١٥
	الزرقاء	٤٣	١٥و٣٥	٢و٨٥٣
	إربد	٢٩	١٣و٨٦	٣و١٧٠
	جرش	٦١	٩و٤٨	٥٠٨
	المجموع	١٦٥	١٣و٧	٤و٦٣٤
الفهم	فيلادلفيا	١٧	٢٢و١٢	٣و٧٢٣
	الزرقاء	٤٣	٢١و٤٩	٤و١٦٥
	إربد	٢٩	٢٠و١٤	٤و٧١١
	الزيتونة	١٥	١٩و٨٠	٤و٠٣٩
	جرش	٦١	١٥و٤٨	٥و٠١٢
	المجموع	١٦٥	١٨و٩٤	٥و٢٦٣
التطبيق	فيلادلفيا	١٧	٣١و٣٥	٤و٢٤٢
	الزيتونة	١٥	٣٠و٥٣	٥و٦٠٤
	إربد	٢٩	٢٨و٣٤	٦و٦١٩
	الزرقاء	٤٣	٢٧و٢٣	٥و٩٩٥
	جرش	٦١	١٦و٠٥	٦و٥٦١

	المجموع	١٦٥	٢٤و٠٢	٨و٧١٦
القسمان معا	فيلادلفيا	١٧	٧٠و١٨	٨و٣٦٨
	الزيتونة	١٥	٦٥و٨٠	٩و٩٣٠
	الزرقاء	٤٣	٦٤و٠٧	٨و٨٩٢
	إربد	٢٩	٦٢و٣٤	١١و٧٥٤
	جرش	٦١	٤١و٠٠	١٢و٣٠٧
	المجموع	١٦٥	٥٦و٠٢	١٥و٨٧٤

وبالنظر إلى الجدول السابق نجد أن هناك فروقا بين متوسطات علامات أداء طلبة الجامعات الأردنية الخاصة ، فقد أظهرت النتائج أن مستوى تحصيل الطلبة على قسمي الاختبار لمستويات بلوم الثلاثة جاءت على النحو التالي :

جامعة فيلادلفيا (١٨و٧٠) ، جامعة الزيتونة (٨١و٦٥)، جامعة الزرقاء الأهلية(٠٧ و٦٤)، جامعة إربد (٣٤و٦٢)، وجامعة جرش (٠٠و٤١).

ومن خلال مقارنة المتوسطات السابقة، نجد أن مستوى تحصيل الطلبة في جامعة فيلادلفيا أعلى من مستوى تحصيل بقية الجامعات ، حيث بلغ مجموع متوسطها الحسابي في الحفظ والتطبيق ١٨و٧١، وبذلك تأخذ جامعة فيلادلفيا أعلى مستوى تحصيل في القسمين الأول والثاني من الاختبار. أما بالنسبة لمستوى تحصيل طلبة جامعة جرش في القسمين الأول والثاني من الاختبار، فكان الأقل ، مقارنة بمستوى تحصيل طلبة بقية الجامعات، حيث يبلغ مجموع متوسطها الحسابي في الحفظ والفهم والتطبيق معا(٠٠و٤١).

وبذلك تكون النتيجة هي : أن جامعة فيلادلفيا قد حصلت على أعلى مستوى تحصيل بين الجامعات الأردنية الخاصة ، وأن جامعة جرش حصلت على أضعف مستوى تحصيل .

ترتيب الجامعات حسب أعلى متوسط حسابي في الحفظ :

١- جامعة فيلادلفيا ، حيث بلغ مجموع متوسطها الحسابي ١٧و١٦

٢- جامعة الزيتونة ، وبلغ مجموع متوسطها الحسابي ٤٧و١٥

٣- جامعة الزرقاء الأهلية ، وبلغ مجموع متوسطها الحسابي ٣٥و١٥

٤- جامعة إربد الأهلية ، وبلغ مجموع متوسطها الحسابي ٨٦و١٣

٥- جامعة جرش ، وبلغ مجموع متوسطها الحسابي ٤٨و٩

ترتيب الجامعات حسب أعلى متوسط حسابي في الفهم :

١- جامعة فيلادلفيا ، وبلغ مجموع متوسطها الحسابي١٢و٢٢

٢- جامعة الزرقاء الأهلية ، وبلغ مجموع متوسطها الحسابي ٩٤و٢١

٣- جامعة إربد الأهلية ، وبلغ مجموع متوسطها الحسابي ١٤و٢٠

٤- جامعة الزيتونة ، وبلغ مجموع متوسطها الحسابي ٨٠و١٩

٥- جامعة جرش ، وبلغ مجموع متوسطها الحسابي ٤٨و١٥

ترتيب الجامعات حسب أعلى متوسط حسابي في التطبيق :

١- جامعة فيلادلفيا ، وبلغ مجموع متوسطها الحسابي ٣٥و٣١

٢- جامعة الزيتونة ، وبلغ مجموع متوسطها الحسابي ٥٣و٣٠

٣- جامعة إربد الأهلية ، وبلغ مجموع متوسطها الحسابي ٣٤و٢٨

٤- جامعة الزرقاء الأهلية ، وبلغ مجموع متوسطها الحسابي ٢٣و٢٧

٥- جامعة جرش ، وبلغ مجموع متوسطها الحسابي ٠٥و١٦

ومن خلال المقارنة السابقة يتضح أن جامعة فيلادلفيا سجلت أعلى مستوى تحصيل في الحفظ والفهم والتطبيق، وبالمقابل سجلت جامعة جرش أقل مستوى تحصيل في المستويات الثلاثة في الاختبارين الأول والثاني.

وللتأكد من أن هذه الفروق بين تحصيل الطلبة وفق متغير الجامعة هي فروق ذات دلالة إحصائية، قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي على اختبار التحصيل حسب مستويات بلوم الثلاثة، ويعرض الجدول (١٠) لنتائج الطلبة على القسمين الأول والثاني.

جدول رقم (١٠)

تحليل التباين الأحادي على اختبار التحصيل حسب مستويات بلوم

(القسمين الأول والثاني)

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الحفظ	بين المجموعات	٣٤٠و٥٧٥	٤	١٤٤و٣٣٥	٢٤و٥٧٩	٠٠٠_
	داخل المجموعات	٢١٨١و٦٩٢	١٦٠	١٣و٦٣٦		
	الكلي	٣٥٢٢و٢٦٧	١٦٤			
الفهم	بين المجموعات	١٢٣٥و٨٢٤	٤	٣٠٨و٩٥٦	١٤و٩٤٥	٠٠٠_
	داخل المجموعات	٣٣٠٧و٥٧٠	١٦٠	٢٠و٦٧٢		
	الكلي	٤٥٤٣و٣٩٤	١٦٤			
التطبيق	بين المجموعات	٦٤١٢و٢٥١	٤	١٦٠٣و٠٦ ٣	٤٢و٤١٨	٠٠٠_
	داخل المجموعات	٦٠٤٦و٦٩٤	١٦٠	٣٧و٧٩٢		
	الكلي	١٢٤٥٨و٩٤٥	١٦٤			
القسمان معا	بين المجموعات	٢٢٥٤٩و٦٩٠	٤	٥٦٣٧و٤٢ ٣	٤٨و٠٣٤	٠٠٠_
	داخل المجموعات	١٨٧٧٨و٢١٣	١٦٠	١١٧و٣٦٤		
	الكلي	٤١٣٢٧و٩٠٣	١٦٤			

ويظهر من هذا الجدول أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الجامعات الخمسة وفقا لمستويات بلوم الثلاثة – موضع الدراسة – حيث كانت قيمة (ف) على مستوى الحفظ هي ٧٥و٢٤٪، وعلى مستوى الفهم ٩٤و١٤٪، وعلى مستوى التطبيق ٤١و٤٢٪، وجميعها أعلى من مستوى ٠٥و٠، وهي جميعها

لصالح جامعة فيلادلفيا ، وللنظر بعمق إلى هذه الفروق ذات الدلالة الإحصائية ، رأى الباحث استخدام طريقة شيفية لاختبار المقارنات البعدية .

جدول رقم (١١)

اختبار المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (القسمين الأول والثاني)

	الفئات	المتوسط	فيلادلفيا	الزيتونة	إربد الأهلية	جرش	الزرقاء الأهلية
الحفظ	فيلادلفيا	١٦و٧١	-	-	-	-	
	الزيتونة	١٥و٤٧	١و٢٤	-	-	-	
	إربد	١٣و٨٦	٢و٨٤	١و٦٠	-	-	
	جرش	٩و٤٨	٧و٢٣(*)	٥و٩٩(*)	٤و٣٩(*)	-	
	الزرقاء	١٥و٣٥	١و٣٦	-١٢	-١و٤٩	-٥و٨٧(*)	
الفهم	فيلادلفيا	٢٢و١٢	-	-	-	-	
	الزيتونة	١٩و٨٠	٢و٣٢	-	-	-	
	إربد	٢٠و١٤	١و٩٨	-و٣٤	-	-	
	جرش	١٥و٤٨	٦و٦٤	٤و٣٢(*)	٤و٦٦(*)	-	
	الزرقاء	٢١و٤٩	-٦٣	-١و٦٩	-١و٣٥	-٦و٠١(*)	
التطبيق	فيلادلفيا	٣١و٣٥	-	-	-	-	-
	الزيتونة	٣٠و٥٣	-٨٢	-	-	-	-
	إربد	٢٨و٤	٣و٠١	٢و١٩	-	-	-
	جرش	١٦و٠٥	١٥و٣٠(*)	١٤و٤٨(*)	١٢و٣٠(*)	-	-
	الزرقاء	٢٧و٢٣	٤و١٢	٣و٣٠	١و١١	-١١و١٨(*)	
القسمان معا	فيلادلفيا	٧٠و١٨	-	-	-	-	-
	الزيتونة	٦٥و٨٠	٤و٣٨	-	-	-	-
	إربد						
	جرش	٦٢و٣٤	٧و٨٣	٣و٤٦	-	-	-
		٤١و٠٠	٢٩و١٨(*)	٢٤و٨٠(*)	٢١و٣٤(*)	-	
	الزرقاء الأهلية	٦٤و٠٧	٦و١١	١و٧٣	-١و٧٢	-٢٣و٠٧(*)	

يلاحظ من قراءة هذا الجدول أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية على مستوى الحفظ بين نتائج الطلبة على الاختبار في جامعات: فيلادلفيا والزيتونة والزرقاء الأهلية وإربد الأهلية من جهة ونتائج طلبة جرش من جهة أخرى، وتتكرر النتيجة نفسها على المستويين الآخرين – الفهم والتطبيق - . ويلاحظ من هذا الجدول أن المتوسطات الحسابية لنتائج الطلبة للجامعات الأربعة التي وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية بين تحصيل طلبتها وتحصيل طلبة جامعة أنها متقاربة فيه، تتفاوت بين ٨٦و١٣٪ لإربد الأهلية و ٧و١٦٪ لفيلادلفيا على مستوى الحفظ ، وكذلك ٨٠و١٩٪ للزيتونة و١٢و٢٢٪ لطلبة جامعة فيلادلفيا على مستوى الفهم.

وعلى مستوى التطبيق ، تراوح المتوسط الحسابي لإجابات الطلبة بين ٣٤و٢٨٪ لطلبة إربد الأهلية، و ٣٥و٣١٪ لطلبة جامعة فيلادلفيا، مما يعني أن مستوى تحصيل الطلبة متقارب جدا في هذه الجامعات، وكذلك طرائق التدريس وطرائق التقويم في هذه الجامعات .بينما كان المتوسطات الحسابية لإجابات طلبة جامعة جرش على المستويات الثلاثة تتراوح بين ٤٨و٩٪ على مستوى الحفظ، و ٤٨و١٥٪ على مستوى الفهم، و ٥و١٦٪ على مستوى التطبيق، وهي جميعها متوسطات متدنية لا تصل إلى المتوسطات التي حصل عليها الطلبة في الجامعات الأخرى.

ويمكن تفسير ذلك بضعف مستوى الطلبة بجامعة جرش، وضعف أساليب التدريس والتقويم المستخدمة .

مناقشة النتائج :

حاولت الدراسة تحديد مستوى التحصيل في النحو لدى الطلبة الذين يتخرجون من الجامعات الأردنية الأهلية، بعد إنهاء دراستهم الجامعية الأولى في العام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م، وقد أنهوا جميعهم دراسة متطلبات النحو (١ و٢ و٣). وكانت النتائج المحصلة كالتالي:

السؤال الأول :

١- ما مستوى تحصيل طلبة الجامعات الأردنية الأهلية في مادة النحو (٤) وفق مستويات بلوم الثلاثة(الحفظ والفهم والتطبيق)؟.

وقد أظهرت نتائج السؤال الأول أن النسبة المئوية لعلامات الطلبة الذين تقدموا للامتحان الكلي تساوي (٥٦و٠٢٪)وهذه النسبة بلا شك نسبة ضعيفة وغير مقبولة لطلبة قد تخصصوا لدراسة اللغة العربية وتدريسها بعد تخرجهم، وبذلك نجد أن مستوى التحصيل ليس في المستوى المطلوب.

وتشير المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة في مستويات الاختبار الثلاثة إلى أن هناك فروقا بسيطة بين النسب المئوية لتلك المستويات الثلاثة، فقد بلغت النسبة المئوية لمتوسطات علامات الطلبة في أسئلة الحفظ (٣٥و٦٥٪)، والفهم (١٩و٥٩ ٪) والتطبيق (٠٥و٥٠٪). وقد أشارت النتائج إلى أن هناك ضعفا في التحصيل في النحو لدى الطلبة المتوقع تخرجهم في نهاية العام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م من الجامعات الأردنية الأهلية في مستوى التطبيق ، في حين كانت نتائج الطلبة في مستوى(التذكر والفهم) متوسطة .

وهذا يدل على أن الطلبة يجدون سهولة في التذكر والاستيعاب وصعوبة في التطبيق، وهذه ظاهرة خطيرة لابد من إثارة الاهتمام حولها، وضرورة التركيز

على هدف تربوي مهم، وهو التطبيق ،إذ ما قيمة التذكر والفهم إذا لم يترجم إلى سلوك عملي في التعليم، يرتبط بوقف الحياة لحماية اللغة العربية من الضعف والاندثار .

وتتفق هذه النتيجة في مداها الواسع مع ما أشارت إليه دراسات سابقة في اللغة العربية، مثل دراسة كل من (عليان١٩٧٨م) ، (ونصر ١٩٨١م)، (والخطيب ١٩٨٣م)،(،مسلاك ١٩٨٩م) و(الهروط ١٩٩٧م) في وجود ضعف لدى الطلبة في التحصيل في النحو في مستويات بلوم الثلاثة .

وعملت هذه الدراسة على مقارنة تحصيل الطلبة في النحو في مستويات بلوم الثلاثة (الحفظ، والفهم، والتطبيق)، وخلصت إلى أن مستوى تحصيل الطلبة في أسئلة التطبيق أقل من مستوى التحصيل في الفهم والحفظ .

والتفسير لهذه الظاهرة هو عدم توظيف الطلبة للمهارات النحوية التي تعلمونها سابقا في قراءاتهم وكتاباتهم وأحاديثهم في مواقف الحياة المختلفة، وإلى انخفاض اتجاهات الطلبة نحو اللغة العربية عامة والقواعد خاصة، وإلى ازدواجية اللغة العربية عند الطلبة بين الفصحى والعامية، وإلى مزاحمة اللغات الأجنبية للغة العربية وخاصة في الدراسات الجامعية .

وبعد تصحيح السؤال الأول رأى الباحث أن نسبة الإجابة عن فئة الفقرات الخاصة بالأسماء المرفوعة والمنصوبة والمجرورة أعلى من نسبة الإجابة عن فئة الفقرات الخاصة بالأخطاء الشائعة، والممنوعة من الصرف والإعلال والإبدال .

والسبب في ذلك هو تركيز المناهج المدرسية والجامعية على المرفوعات والمنصوبات والمجرورات ، وبالمقابل نلاحظ أن هناك تجاهلا لموضوعات الأخطاء الشائعة والممنوعة من الصرف والإبدال والإعلال، وكون الموضوعات الأخيرة

مهمة للطالب بعد تخرجه ولأنها مرتبطة بالحياة ارتباطا مباشرا، وجد الباحث أنه لابد من السؤال حولها من أجل التعرف على مستوى تحصيل الطلبة بتلك الموضوعات، ووضع الحلول والمقترحات لها.

السؤال الثاني:

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى(٠٥و٠&) في تحصيل الطلبة في مساق النحو (٤) تعزى لمتغير الجامعة؟

أظهرت المتوسطات الحسابية وتحليل التباين الأحادي واختبار شفيه أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠٥و٠&) بين أداء طلبة الجامعات على الاختبار، وكان المتوسط الحسابي لأداء طلبة جامعة فيلادلفيا على قسمي الاختبار يساوي(١٨و٧٠) وهو أعلى متوسط حسابي سجلته الجامعات الخمس التي أجريت عليهم الدراسة، يليها متوسطات علامات طلبة جامعة الزيتونة ويساوي(٨٠و٦٥) ، يليها طلبة جامعة الزرقاء الأهلية، فقد كان المتوسط الحسابي(٠٧و٦٤)، أما طلبة جامعة إربد الأهلية فكان مجموع متوسطها الحسابي(٣٤و٦٢)، في حين كان المتوسط الحسابي لطلبة جامعة جرش يساوي (٠٠و٤١) وهو أدنى متوسط حسابي سجلته الجامعات الأردنية الحكومية .

وتشير النتائج إلى أن أعلى متوسط حسابي سجلته الجامعات الخمس التي أجريت عليهم الدراسة كان من نصيب جامعة فيلادلفيا. والسبب في ذلك يرجع إلى الاهتمام الكبير بتطوير وتوفير كل المستلزمات الأساسية للطالب الجامعي، كتوفير مكتبة كبيرة تتوفر فيها جميع المصادر والمراجع، وتوفير الأجهزة التعليمية والفنية المتطورة.

وسبب ظاهرة الضعف أن معظم الطلبة في هذه الجامعات يتم اختيارهم من أصحاب المعدلات المنخفضة، بينما الطلبة أصحاب المعدلات المرتفعة يقبلون في الجامعات الأخرى وخاصة الحكومية.

* * *

التوصيات :

من خلال الدراسة السابقة، يوصي الباحث بما يلي :

١- العمل على توحيد مناهج وخطط الجامعات الحكومية والأهلية في الأردن والخاصة بتدريس النحو العربي، كون موضوعات النحو متشابهة، ومتصلا بعضها ببعض .

٢- العمل على ربط شرح النصوص والنحو بالحياة العامة .

٣- توفير المصادر والمراجع الخاصة بالنحو العربي في مكتبات الجامعات، للتسهيل على الطلبة قراءتها والتعلم منها .

٤- تبادل الخبرات بين الجامعات حتى تفيد كل جامعة من أساليب الأخرى .

٥- عقد الندوات والمحاضرات التي توضح أساليب التدريس والعمل على تطويرها .

٦- نظرا لدور المعلم في الضعف الذي يعانيه الطلبة في النحو، فإن هذا الضعف يتطلب عناية أكبر بخريجي الجامعات في اللغة العربية، وخاصة كلية الآداب التي تعدّ مصدرا لتخريج مدرسي اللغة العربية، حيث يجب على كل معلم - ومهما كان تخصصه - أن يستخدم اللغة العربية الفصيحة في تدريسه ومناقشته .

٧- الاعتماد على البحث وتكليف الطلبة ببحوث قصيرة أثناء فترة الدراسة .

٨- العمل على ربط الأمثلة النحوية بالواقع الاجتماعي ، وهذا يتطلب إجراء دراسات ميدانية حول الأخطاء الشائعة في الاستعمال، وبخاصة ما يتعلق منها بالتراكيب اللغوية، وإجراء دراسات حول بعض الكتب المقررة ومراجعة الأمثلة، وفي هذا المجال أيضا يجب الاهتمام بأساليب

التدريس وتوفير الفرص الكافية للطالب أن يتعلم وحده، وأن يتعلم كيف يتعلم.

٩- العمل على الابتعاد عن أساليب التلقين التي هي السبب في شكوى الطلبة المستمر من النحو، وفي الضعف الملموس في مستوى التحصيل كما بينته هذه الدراسة .

١٠ – رفع معدلات القبول للغة العربية في الجامعات، حتى يدرس الطلبة المتفوقون والنخبة منهم اللغة العربية .

١١- العمل على إخضاع المدرسين الجدد في الجامعات الأردنية الرسمية والأهلية لبرامج تدريبية تزودهم بالمهارات الأساسية في طرق التدريس.

١٢- العمل على إجراء دراسات أخرى للتعرف على أسباب الضعف في تحصيل الطلبة في النحو في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، لوضع طرق علاجية جديدة .

١٣- أن يقوم باحثون آخرون بدراسات مشابهة لهذه الدراسة على عينات أخرى للتعرف على مستوى تحصيل الطلبة في النحو، بنسب ثابتة لكل الجامعات .

* * *

فهرس المصادر والمراجع :

١- إبداح، فوزيه (١٩٩٠م)، **مستوى الأداء النحوي عند طلبة المرحلة الثانوية في الأردن** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

٢- إبراهيم، عبد العليم(١٩٦٩م)، **النحو الوظيفي**، القاهرة، دار المعارف ، بمصر.

٣- إبراهيم، عبد العليم(١٩٧٢م)، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، ط٦، القاهرة دار المعارف بمصر.

٤- استيتية، سمير(١٩٧٦م)، **التعرف على الأخطاء الشائعة في قواعد اللغة العربية لدى الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعةالأردنية.

٥- جامعة الدول العربية- الأمانة العامة، الإدارة الثقافية، (قسم التربية)(١٩٦٦)- حلقات توحيد أسس المناهج الدراسية في البلاد العربية، القاهرة.

٦- الجمبلاطي، علي، ورفيقه(١٩٧٥)(١٩٧٥م)، **الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية**، ط٢، القاهرة: دار النهضة، مصر.

٧ – حميدان، علي صالح(١٩٨٠م)، **مستوى التحصيل في القواعد العربية لدى الطلبة في نهاية المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث بمنطقة القدس**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

٨- خاطر، محمود رشدي ورفاقه(١٩٨١م)، **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، ط٢، دار المعرفة، القاهرة.

٩- ابن خالوية، عبد الله الحسين(١٩٨٥م)، **إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم**، دار مكتبة الهلال ، بيروت، لبنان.

١٠ - خبراء في تعليم اللغة العربية(١٩٧٤م)، **التقرير النهائي وتوصيات اجتماع خبراء في تعليم اللغة العربية**، عمان، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

١١- خبراء في تعليم اللغة العربية(١٩٨٣م)، **التقرير النهائي وتوصيات اجتماع خبراء في تعليم اللغة العربية**، عمان، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

١٢- الخطيب، محمد إبراهيم(١٩٨٣)- **قياس فعاليات تعليم المهارات اللغوية المقررة للمرحلة الابتدائية في الأردن** –رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية .

١٣- الخياط، حورية(١٩٧٩م)، **فعاليات التعليم المبرمج في تدريس النحو في المدرسة الإعدادية** – رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

١٤- الدرويش، محيي الدين(٢٠٠١م)، **إعراب القرآن الكريم وبيانه**، ط ٨، المجلد السادس، دار ابن كثير للطباعة والنشر، دمشق، بيروت.

١٥- الركابي، جودت(١٩٨م)، **طرق تدريس اللغة العربية**، ط ٢، دمشق، دار الفكر.

١٦- سمك، محمد صالح(١٩٦٩م)، **فن التدريس**، ط ٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٧- السيد، محمود(١٩٧٨م)، **قضايا اللغة التربوية**، وكالة المطبوعات – الكويت .

١٨- طعيمة، رشدي(١٩٨٧م)، **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية : مفهومه، أسسه، استخداماته**، ط ١، دار الفكر العربي، القاهرة .

١٩- حسين، طه ،(١٩٣٣م)، **الأدب الجاهلي**، طبعة مصر، القاهرة.

٢٠- عبد الباقي، محمد فؤاد(١٩٩٥م)، **المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم** ، دار الفكر، دمشق .

٢١- عبد الحميد ، جابر(١٩٨٠م)، **دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بمحتوى الأداء النحوي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدارس القطرية**، ملخصات رسائل الماجستير- جامعة قطر .

٢٢- عبد العال، عبد المنعم، **طرق تدريس اللغة العربية**، مكتبة غريب، القاهرة.

٢٣- عزام، عبد الكريم فضلو(١٩٨٠م) ، **تدريس قواعد اللغة العربية بين القياس والاستقراء**، عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية .

٢٤- عضيبات، قاسم محمد(١٩٨٦م)، **الأخطاء الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلبة التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي في الأردن** ، رسالة ماجستير، غير منشورة، **الجامعة الأردنية .**

٢٥- عليان، هشام (١٩٧٨م)، **مستوى التحصيل في النحو عند طلبة تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن**، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الأردنية.

٢٦- الفارسية، فاطمة(١٩٩٥م) **مستوى الأداء النحوي لدى طلبة المرحلة الثانوية والإعدادية لسلطنة عمان**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة اليرموك.

٢٧- مجاور، محمد(١٩٨٠م) **تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**، ط٣، دار القلم، **الكويت**.

٢٨- مجلة مجمع اللغة العربية الأردني(١٩٧٩م)، **أسباب الضعف في اللغة العربية**، عمان، المجلد الأول، العدد الأول.

٢٩- محمد، عبد القادر أحمد(١٩٧٩م) **طرق تعليم اللغة العربية**، ط١، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٣٠- مرعي، توفيق(١٩٨٣م)، **الكفايات التعليمية في ضوء النظم**، ط١، دار الفرقان، عمان، الأردن.

٣١- مسلاك، آمنة فريد(١٩٨٩م)، **مستوى التحصيل في النحو لدى الطلبة في جامعة النجاح الوطنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

٣٢- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(١٩٨٧م)، **تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي**، تونس.

٣٣- ناصف، علي النجدي(١٩٥٧م)، **من قضايا اللغة والنحو**، مكتبة النهضة، القاهرة.

٣٤- النجار، محمد أحمد(١٩٨٤م)، **كفاية تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

٣٥- ندوة اتحاد المجامع العلمية اللغوية العربية(١٩٨٤م)، **تعليم اللغة العربية في ربع القرن الأخير**، عمان.

٣٦- نصر، حمدان علي(١٩٨١م)، **علاقة اتجاهات طلبة الصف الأول الثانوي نحو اللغة العربية بتحصيلهم لمهارات الاستيعاب اللغوي والنحو**، عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

٣٧- نهر، هادي(١٩٧٨)، **أشغال ندوة اللسانيات واللغة العربية**، سلسلة اللسانيات ٤، تونس.

٣٨- الهروط، علي(١٩٩٧م)، **أسباب تدني تحصيل طلبة قسم اللغة العربية في مواد النحو في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم**، رسالة ما جستير غير منشورة، الجامعة **الأردنية.**

٣٩- هلال، علي أحمد(١٩٨٧)**الأخطاء النحوية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في دولة البحرين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، ملخصات رسائل الماجستير، جامعة بغداد.

* * *

عادات وأنماط مشاهدة الفضائيات العربية

دراسة ميدانية على أعضاء هيئة التدريس المصريين بالجامعات السعودية

د. محمود عبدالعاطي مسلم
قسم الصحافة والإعلام ـ كلية اللغة العربية
جامعة الأزهر

ملخص البحث :

تتناول هذه الدراسة بالبحث والتحليل أنماط وعادات مشاهدة أعضاء هيئة التدريس المصريين العاملين بالجامعات السعودية للقنوات الفضائية العربية المفتوحة والمشفرة بوصفهم يمثلون شريحة مهمة من صفوة المجتمع ، وقد أشارت النتائج إلى أن بعض القنوات الفضائية العربية تحظى بنسبة مشاهدة عالية مثل قناة الجزيرة القطرية ، وقناة العربية ، والفضائية المصرية ، MBC ، واختلفت دوافع التعرض للقنوات الفضائية العربية بين المبحوثين ، و تمثلت أهم هذه الدوافع علي الترتيب فيما يلي : الحرية التي تتمتع بها هذه القنوات ، ومعرفة ومتابعة الأخبار المصرية ، ولما تطرحه في برامجها من قضايا جادة وهادفة ، وسرعتها في تغطية الأحداث والتخلص من الملل والتسلية والترفيه ، كما أظهرت نتائج الدارسة أن هناك اتجاها إيجابيا بين أفراد العينة تجاه القنوات الفضائية ، وجاءت أعلى قيمة للاتجاه الإيجابي متمثلة في : سرعتها في تغطية الأحداث ، والحرية التي تتمتع بها ، واستخدام أساليب الجذب والإبهار في كثير من البرامج ، بينما ظهر اتجاه سلبي نحو الحفاظ علي الهوية الثقافية والحضارية للأمة ، والمحافظة علي عادات وأخلاق وقيم المجتمع والأسرة العربية ، واحترام القيم الدينية ، وتقديم برامج العنف ، و تقديم ما يثير العواطف أو الشهوات .

مقدمة :

لقد بدأ العالم يتحول مع نهاية القرن العشرين إلى قرية كونية سببها الرئيس تكنولوجيا الاتصالات الحديثة ، وعلى رأسها الأقمار الصناعية التي أدت إلى آنية تدفق المعلومات والأخبار بين شعوب العالم أجمع[١]، ويعد البث المباشر عبر الأقمار الصناعية واحدا من أهم مظاهر تكنولوجيا الاتصال ، حيث شهد القرن الماضي تغيرات كبيرة وأصبح البث التليفزيوني عبر الأقمار الصناعية ظاهرة إعلامية هامة ، وتعددت القنوات التليفزيونية العربية والأجنبية على حد سواء ، هذا بالإضافة إلى القنوات التليفزيونية المحلية المحملة على الأقمار الصناعية مما أدى إلى الطفرة الكبيرة في عدد القنوات التليفزيونية الفضائية المتوفرة[٢].

وإذا كان التفوق التكنولوجي قد أتاح للغرب إمكانية التحكم في صناعة المعلومات والاتصال والترفيه من خلال الشركات العابرة للحدود والشبكات الدولية ، فإن هذا المجال لا يزال يمثل الساحة الرئيسة للصراع بين الشرق والغرب والشمال والجنوب ، وهذا يوضح أن الصراع مستقبلا وحاضرا يتمركز في المجالين الثقافي والإعلامي ، وهما مجالان لن تصمد فيهما إلا الأمم والشعوب التي لها ثقافات قوية ووسائل إعلام قادرة على المنافسة ، وجذب الاهتمام ، وإقناع المتلقي ، والحصول على ثقته حيث لم تعد هنالك أي وسيلة لفرض وجهة نظر معينة عليه ، أو إجباره على الاختيار ، أو محاصرته وخداعه وتضليله[٣].

---

(١) سلوى إمام علي ، أنماط مشاهدة الجمهور المصري للقنوات الفضائية ،المؤتمر العلمي السنوي السابع ، كلية الإعلام ، جامعة القاهرة ، جـ٢ ، مايو٢٠٠١ ، ص.٤٧٧

(٢) سوزان القليني – استخدامات الجمهور العربي للقنوات الفضائية في عصر العولمة ، دراسة مقارنة بين القنوات العربية والأجنبية ، بحث منشور ، مجلة البحوث والدراسات العربية ، معهد البحوث والدراسات العربية ، جامعة الدول العربية ، القاهرة ، عددي يوليو وديسمبر١٩٩٩ ، ص،ص ١٣٧ ، ١٣٨ .

(٣) عواطف عبد الرحمن ، حرية الإعلام المعاصر وتحديات العولمة ، مجلة الدراسات الإعلامية ، عدد ٩٣ ، القاهرة، أكتوبر ١٩٩٨ ، ص ، ص ٦٢ ، ٦٣ .

لقد أدت الممارسات الفعلية للعديد من القنوات الفضائية العربية إلى إثارة حالة من الحوار والجدل في أوساط النخب المثقفة الواعية حول طبيعة الدور الذي يجب أن تقوم به هذه القنوات تجاه المواطن العربي ويأتي على رأس هذه النخب أعضاء هيئة التدريس المغتربين لأنهم يفترض في الأساس أن هذه القنوات موجهة إليهم وإلى غيرهم ممن هم خارج دائرة الوطن أو العالم العربي ، وأصبح من الضروري التعرف على موقف واتجاه هذه الفئة نحو ما تقدمة هذه القنوات الفضائية التي تلاحق المواطن في كل مكان وزمان .

* * *

المبحث الأول : الإطار النظري والمنهجي للدراسة :

أولا : الإطار النظري :

يرى كثير من المفكرين بأن العالم يعيش مرحلة جديدة من التطور التقني حيث امتزجت فيه نتائج وخلاصات ثلاث ثورات هي : ثورة المعلومات ، وثورة وسائل الاتصال المتمثلة في تقنيات وسائل الاتصال الحديثة ، وأخيرا ثورة الحاسبات الإلكترونية التي امتزجت بكل وسائل الاتصال واندمجت معها ، كما أدت الثورة التكنولوجية في مجال الاتصال والمعلومات إلى تعدد وسائل الإعلام وتزايد قدرتها على جمع المعلومات وتوزيعها ، ولم يعد دورها قاصراً على نقل المعلومات، فقط بل أصبحت تؤدي دورا كبيرا في مجال رسم صور الشعوب والدول والمنظمات على حد سواء[١].

لقد شهد العالم المعاصر منذ تسعينيات القرن العشرين تحولات سريعة ومتلاحقة وانهيارات أيديولوجية لعل من أبرزها وأهمها انهيار المنظومة الشيوعية وبروز ظاهرة العولمة والأفكار المستحدثة ، والتي انعكست على الواقع الثقافي والاقتصادي والاجتماعي والسياسي لكثير من الأمم والشعوب ، وشهدت وسائل الاتصال خلال هذه الفترة تطورات تقنية ومهنية متلاحقة ، أدت بشكل مباشر إلى إحداث عدة تغيرات مهمة في البيئة الاتصالية للعالم العربي من حيث المفاهيم أو الممارسة الميدانية ، أو العلاقة مع الجمهور ، والصناعات الإعلامية المتطورة [٢] ، وهو ما يؤشر على أن تكنولوجيا الاتصال تواجه متغيرات عديدة على كافة المستويات المحلية والخارجية ، وفي

---

(١) ليلى حسين ، استطلاع رأي الإعلاميين تجاه قناة الحرة الفضائية الأمريكية – دراسة مسحية ، ،أعمال المؤتمر العلمي الأول للأكاديمية الدولية لعلوم الإعلام ،الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ٢٠٠٤ م ، ص.٢٠٣ .

(٢) فهد بن عبد العزيز العسكر ، وفايز الشهري ، اتجاهات الصحفيين نحو مستقبل الصحافة المطبوعة في عصر الإنترنت ، أعمال المؤتمر السنوي الثاني لأكاديمية أخبار اليوم حول الصحافة وآفاق التكنولوجيا ، القاهرة ٢٠٠٣ م، ص ٢١ .

هذا السياق فإن البيئة الاتصالية تؤثر على نظم الاتصال القومية والوطنية والمحلية في ظل العولمة الثقافية والإعلامية والاقتصادية الهادفة إلى تعميق أيديولوجية السوق [١].

ولاشك أن هذه التحولات والتغيرات الثقافية والإعلامية في ظل تفوق تكنولوجي خارجي أسفر عن فقدان الإعلام العربي بعضا من خصائصه وساعد على العمل بمبدأ التعددية الإعلامية بعيدا عن احتكارات الحكومات العربية لوسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمطبوعة ، والسماح للقطاع الخاص بإنشاء قنوات وشبكات تليفزيونية وصحف خاصة في الكثير من الدول العربية[٢]

لقد اهتمت الدول العربية بأن يكون لها مكان في لفضاء من خلال إطلاق قنوات تليفزيونية فضائية حكومية وخاصة بهدف تعزيز الحضور العربي في عصر المعلومات والتنافس الفضائي ، وتشير الدراسات إلى أن حقبة التسعينيات قد شهدت نموا ملحوظا في ظهور العديد من القنوات الفضائية العربية ، وقد ارتبط هذا النشاط في معظمه بظهور كثير من وسائل الإعلام العربية وتطورها بشكل كبير على المستوى التقني للوسائل ، وعلى مستوى التبعية ونظم الملكية وأساليب الإدارة ، وعلى مستوى المخرجات شكلا ومضمونا ، ومن حيث أساليب التعرض والتعامل معها من الجماهير العربية ، والمهام المرتقبة من تلك القنوات للفرد أو المجتمع أو الأنظمة المختلفة ، حتى اقترن العصر بأنه عصر الاتصال عن بعد ، وعصر السماوات المفتوحة ، وعصر المعلومات ، وعصر الاتصال عبر القارات ، إلى غير ذلك من المسميات التي تعكس المكانة التي تحتلها

(١) ماجي الحلواني ، وحسن عماد مكاوي ، تكنولوجيا الاتصال في عالم متغير ، حلقة نقاشية ، كلية الإعلام ، جامعة القاهرة ، ١٩٩٩م ، ص ٢٠٩ .

(٢) حسين أبو شنب ، الممارسات الإعلامية لمراسلي وسائل الإعلام في فلسطين ، ،أعمال المؤتمر العلمي الأول للأكاديمية الدولية لعلوم الإعلام ،الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ٢٠٠٤ م ، ص ٢٥١ .

وسائل الإعلام بصفة عامة والقنوات الفضائية خاصة[١].

لقد جاء إنشاء القنوات الفضائية العربية الحكومية والخاصة استجابة لعدد من التطورات السياسية والتكنولوجية والاقتصادية التي مر بها عالمنا العربي في السنوات العشر الأخيرة ، فلقد سارعت العديد من الدول العربية إلى إطلاق قنواتها الفضائية بعد أن شعرت بتهديد حقيقي من جانب الفضائيات الأجنبية ، وحينما شعرت بأن منطقتنا العربية أصبحت هدفا رئيسا لتلك القنوات[٢]، ويزدحم الفضاء العربي بالعديد من القنوات الفضائية العربية الحكومية والخاصة[٣]، دون قدرة على تطبيق سياسات الحظر أو المنع مثلما كان الأمر في الماضي من خلال حراس البوابة ، أو التقنية الإعلامية من خلال فلتر الرقابة الحكومية ، أو من قبل السلطة الأبوية داخل الأسرة [٤].

وقد ساعد البث المباشر من خلال الأقمار الصناعية إلى ظهور ما يعرف بالتخطي المعلوماتي للحدود القومية من خلال الشركات متعددة الجنسيات ، والتي تشير الدراسات إلى تزايد دورها في الأنشطة الإعلامية والثقافية حيث تعمل على استقطاب النخب المثقفة بشكل خاص والجمهور العربي عامة للترويج لأفكارها الهادفة إلى إعادة تشكيل وصياغة العقل العربي في ظل عصر العولمة وصراع الحضارات، مستخدمة في ذلك جميع أساليب الجذب والإبهار [٥].

---

(١) منى الحديدي ، مجلة البحوث والدراسات العربية ، معهد البحوث والدراسات العربية ، جامعة الدول العربية ، القاهرة ، عدد يوليو وديسمبر١٩٩٩ ، ص٢٠٣.

(٢) سامي الشريف ،الفضائيات العربية والصورة الذهنية للعرب والمسلمين ، بحث منشور ، الجمعية السعودية للاتصال والإعلام ، المنتدى الإعلامي السنوي الثاني، الرياض أكتوبر ٢٠٠٤ص ، ص ١٧٩ ، ١٨٠ .

(٣) سوزان القليني ، مرجع سابق ، ص ١٣٨.

(٤) منى الحديدي ، مرجع سابق ، ص ٢٠٦.

(٥)عواطف عبد الرحمن ، مرجع سابق ، ص ٧٥.

لقد أصبحت الفضائيات العربية – بلا جدال – حقيقة واقعة فرضت نفسها منذ بداية التسعينيات ، وكان طبيعيا أن تخضع هذه الظاهرة للتقييم بهدف ترشيد استخدامها، والاستفادة من خلالها في تنمية المواطن العربي ، ويبلغ عدد الفضائيات العربية رقما قياسيا تعمل على عدد من الأقمار العربية والدولية ، وازدحمت الساحة الفضائية العربية بهذا الكم الهائل من القنوات سواء حكومية أو خاصة ، متخصصة أو عامة ، وظهر سباق محموم بينها لجذب المشاهد العربي في المنطقة العربية أو خارجها ، تستحق ووفقا لذلك تقع على عاتق الفضائيات العربية مسؤولية كبيرة في موجهة هذه التحديات، فأساليب وأنماط عمل الفضائيات العربية والطرق التي تتبعها لجذب جمهورها العربي ، وتقديم الحقائق ومعالجة الأحداث بموضوعية هي المؤشر على مدى قدرة الإعلام العربي الفضائي في مواجهة الحملات الإعلامية المغرضة التي تستهدف العرب والمسلمين ، ولكن هذا لا يكفي فلكي تنجح هذه الفضائيات في تحقيق أهدافها وجذب اهتمام الجماهير العربية على اختلاف توجهاتها الأيديولوجية والفكرية لابد من توجيه مزيد من الاهتمام للمتلقي العربي من خلال دراسته للتعرف على خصائصه واحتياجاته وعاداته الاتصالية ، وما تحققه من إشباعات مختلفة للمتعاملين معها أيا كان موقعهم وخصائصهم على المستوى البرامجي ، وأيا كان مجالهم السياسي أو الاجتماعي أو الاقتصادي ، متيحة من خلال هذا التعدد اللامحدود للفرد أكبر الفرص للاختيار و(ديمقراطية الاتصال) ، وتطبيق الحق في المعرفة والمتعة ، وفي أن يعلم وأن يعلم عن نفسه ، وأن يلبي احتياجاته الاتصالية المتعددة بقدر كبير من الحرية ، مما يساعد على ظهور وانتشار هذا النوع من الإعلام الذي يسمى بالتفاعلي أو حسب الطلب ، مؤكدا الدور الفاعل الإيجابي النشط للمتلقي في الاختيار بين الوسائل والمخرجات ، وفي اختيار أنماط التعرض والمتابعة والتفاعل بين أطراف العملية الاتصالية بشكل فوري يحقق للمتلقي المشاركة ، متخطيا بذلك دور المستهلك ، ويضاعف من المنافسة بين القنوات

والوسائل مما يفرض عليها مراعاة خصائص واحتياجات ورغبات وعادات وأنماط الجمهور الاتصالية بما يتفق مع نظرية الاستخدامات والإشباعات(١).

ومن ثم فإن التخطيط للقنوات الفضائية العربية لابد وأن يستند إلى تحديد دقيق للجمهور المستهدف واحتياجاته التي لا تقتصر على الاحتياجات التقليدية على مستوى المجالات والمضامين أو الأشكال وإنما تمتد إلى المشاركة الفعالة له في عصر تعدد وسائل الإعلام وسهولة التحول فيما بينها ، وعلى تلك القنوات التي تدعي بأنها تخاطب مواطنيها في الخارج فقط أن تتنبه إلى أنها تخاطب – في نفس الوقت _ جميع المواطنين الذين ينطقون العربية ومن ثم ينبغي العمل على تلبية احتياجاتهم حتى لا يتحولوا إلى مشاهدة برامج فضائيات أجنبية تهدف إلى عزلهم عن عروبتهم ودينهم وقيمهم وأخلاقهم ، ومن الأهمية ألا تبنى السياسات البرامجية في القنوات الفضائية العربية على محاكاة النماذج الغربية ، فإذا كنا اليوم نرفض التنميط في الأفكار ونمذجة الأشخاص ، فمن المهم أن يكون لمصادر الفكر وأدوات الثقافة العربية والإسلامية شخصيتها وتفردها بما يحقق الفائدة الحقيقية لحاضر الأمة ومستقبلها على مستوى الإعلام الداخلي أو الخارجي ، وهنا تظهر أهمية التأهيل والتدريب المستمر للكوادر الإعلامية العربية على كافة مستوياتها ، وأهمية التخصص لتكون قادرة على أداء رسالتها بكفاءة واقتدار في إطار تلك المنافسة التي تسعى للاستحواذ على الجمهور(٢). ولعل دخول المنطقة العربية عصر البث الفضائي أصبح يشكل نقطة مهمة وخطوة لازمة لمواجهة غزارة الاستقبال الفضائي الأجنبي في المنطقة ، إلا أن ضرورة الاهتمام بأساليب معالجة المحتوى البرامجي

---

(١) منى الحديدي ، مرجع سابق ، ص ٢٠٤.

(٢) عصام نصر سليم ،الأخبار العربية في القنوات الفضائية – دراسة على الفضائية المصرية والكويتية ودبي وMBC ، مجلة البحوث الإعلامية ، قسم الصحافة والإعلام ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، عدد أكتوبر ١٩٩٤ ص ١١.

دون النظر فقط إلى كميته كما هو حادث الآن أصبحت من القضايا الواجب التطرق خلال الفترة الحالية ، ولأن اللغة العربية هي النمط اللغوي السائد في البث الفضائي العربي فإن على القنوات الفضائية العربية أن تستثمر عنصر اللغة العربية بوصفه عامل جذب وتوحيد للشعوب العربية من خلال الاهتمام باستخدام الفصحى في سائر الأشكال والمضامين التي تقدمها ، وعدم الإسراف في استخدام اللهجات المحلية التي قد تصرف بعض المشاهدين عن المتابعة للبرامج ، وربما يكون الإنتاج المشترك أحد أهم عوامل الجذب الجماهيري وهو ما يجب أن تتبناه هذه القنوات للوصول لمستوى عال من الجودة وتحقيق اتساع فرص العرض ، مع الأخذ في الحسبان أن امتلاك تكنولوجيا العصر يتطلب حسن الاستخدام والاستثمار على مستوى التنمية البشرية التي تمثل العامل الحقيقي للتنمية في العالم العربي ، لقد أدت ظاهرة البث الفضائي العربي في المنطقة العربية إلى إيجاد واقع إعلامي جديد إذ أضفت الطابع الدولي على وسائل الاتصال في المنطقة العربية ، وأصبح من الصعب وضع خطوط فاصلة ودقيقة بين الاتصال على المستويين الوطني والدولي ، فقد اكتسب الاتصال الوطني منه بعدا دوليا رغم كونه قد أعد في الأساس ليتوجه إلى الجمهور المحلي إلا أن النقل عبر الأقمار الصناعية في أنحاء متفرقة من العالم قد أكسبه بعدا دوليا على مستوى الشكل دون التطرق إلى محتواه ، ولعل ذلك يرجع إلى تنافس أجهزة الإعلام العربية على التواجد الدولي في البث الفضائي كهدف في حد ذاته بصرف النظر عن مدى قدرتها على المنافسة في التأثير على مشاهديهم ، وإنما لتحقيق الانتشار الإعلامي دون أهمية للتأثير[1]، ومن هنا أصبح لزاما وضع معايير وضوابط جديدة كي تحكم اللغة الإعلامية للقنوات الفضائية العربية .

(١)منى الحديدي ، مرجع سابق ، ص ٢٠٩.

القنوات الفضائية العربية والمسؤولية المجتمعية :

لقد أفرزت التكنولوجيا واقعا إعلاميا جديدا في المجتمعات المعاصرة، ولعل من أهم نواتج هذه التكنولوجيا انتشار القنوات الفضائية بشكل كبير أدى إلى تفتيت وتشتيت جماهير المشاهدين وتوزيعهم علي هذه القنوات وفقا لاهتمامات متعددة تنوعت ما بين الجادة والسطحية ، وبما يحقق الإشباعات اللازمة التي يسعي المشاهدون للحصول عليها من نواتج مشاهدة هذه القنوات ، ولعل المتأمل لواقع معظم القنوات الفضائية العربية يلحظ أنها يغلب عليها أسلوب العشوائية والفوضى في المضامين والأشكال التي تقدمها، مما انعكس بالسلب علي المشاهدين العرب الذين أصبحوا محاصرين بمضامين إعلامية يغلب عليها الطابع السطحي الذي لا يمكن أن يسهم بأي حال من الأحوال في بناء عقل الإنسان العربي الذي يستطيع أن يواجه تحديات المنافسة العلمية والثقافية بين الأمم والشعوب ، من الطبيعي أن تكون المنافسة في عالم اليوم تقوم علي خصائص الإنسان من حيث مستوى التعليم والمهارات والخبرات التي تؤهله لصنع الحضارة والتقدم في مجتمعه ، وفي الإطار يكون من الضروري التأكيد على أهمية وجود إستراتيجية وخطط تحكم عمل القنوات الفضائية العربية ، وهذا الواقع الذي أفرزته القنوات الفضائية العربية أجد أنه من الضروري على الدول العربية أن تدرس الأساليب والسبل الكفيلة بالاستفادة من هذه القنوات الفضائية في تطوير وتنمية مجتمعاتها .

ومن هنا يكون من الضروري وضع إستراتيجية تحكم عمل هذه الفضائيات بما يعود بالنفع علي منظومة البناء الثقافي والاجتماعي في البلاد العربية ، وفي نفس الوقت أهمية وضع ميثاق شرف يحكم وينظم الممارسات الإعلامية للفضائيات العربية وذلك بشرط عدم تقييد الحريات الممنوحة للممارسات الإعلامية الفضائية ، لأن هذا القيد لم يعد مناسبا في عصر تدفق المعلومات والواقع الإعلامي المحيط بنا ، ويجب عدم إلقاء المسؤولية على الفضائيات العربية بمفردها في مجال إعداد وتأهيل الإنسان العربي في إطار

المسؤولية المجتمعية ، ولكن أرى من الضروري أن تتكامل جميع المؤسسات المجتمعية بما فيها المؤسسات الإعلامية من خلال خطط وإستراتيجيات تستهدف إعداد المواطن العربي بالشكل الذي يؤهله لمواجهة تحديات المنافسة في جميع المجالات ، وبما يساعد علي تقديم الصورة الحضارية العصرية للمواطن العربي أمام المجتمعات الأخرى ، إن الواقع المعاصر للمجتمعات العربية يقتضي أن تتحول الفضائيات العربية إلى منابر ثقافية وتعليمية وأن تراعي التوازن في المضامين الإعلامية التي تقدمها للمشاهدين العرب ، وأن يكون تنمية وتطوير الإنسان العربي هو الأساس الذي تعمل من أجله جميع المؤسسات الإعلامية والتعليمية والتربوية العربية[1] ، ما أحوجنا أن نستخدم هذه الفضائيات العربية في بناء عقل عربي مستنير ، وإنسان عربي منتمي لقيمه وتاريخه وتراثه ، وإنسان عربي مشارك في بناء مجتمعه ويشعر بقضايا ومشكلاته ، وإنسان عربي يقبل التحدي وقادر علي المنافسة من الآخرين ، وإضافة إلي كل ذلك ينتمي لحضارة لها جذور تاريخية ويفخر بانتمائه لهذه الحضارة ، وكي يتحقق دور الفضائيات العربية في أداء الرسالة الإعلامية المرتبطة بالمسؤولية المجتمعية يكون واجبا عليها الالتزام بما يلي :

أولا : لابد من وجود أولويات واسعة تحكم المضامين المقدمة في هذه الفضائيات بحيث تركز علي القضايا والمشكلات الأساسية في المجتمعات العربية ، وأن تكون مصالح الإنسان العربي هي الهدف الأساسي الذي تعمل من خلاله جميع القنوات العربية من خلال تقديم المضامين الجادة ، كذلك استخدام خطاب إعلامي يراعي آداب الحوار ، ويدعم الممارسة الديمقراطية وقبول الآخر ، بالإضافة إلي إشراك المواطن العربي في التعبير عن مشاكله وقضاياه من خلال مشاركته في تقديم المضامين الإعلامية علي الفضائيات بشرط أن تكون مشاركة جادة وفاعلة.

---

(١) عدلي رضا – القنوات الفضائية العربية والمسؤولية المجتمعية ، بحث غير منشور ، كلية الإعلام جامعة القاهرة .

ثانيا : أن تكون شاشات الفضائيات العربية معبرة عن الإنسان العربي وقيمه وعاداته وتقاليده وأخلاقياته بما يسهم في تقديم شخصية المجتمع العربي من خلال هذه القنوات ، ويستلزم ذلك عدم محاكاة أو تقليد النموذج العربي في كل شيء ، وأن يكون الانفتاح على الثقافات الأخرى من أجل تدعيم وتطوير ثقافتنا في إطار الحفاظ على الهوية العربية وتطورها وليس من أجل إلغاء كل ما هو عربي وإدخال كل ما هو غربي أجنبي ، مع مراعاة حسن اختيار المتحدثين في جميع المضامين الإعلامية المقدمة علي الفضائيات العربية ، وعدم ترك الأمر لأشخاص غير متخصصين في مجالات الموضوعات التي يتحدثون فيها ، وعدم استخدام لغة الإثارة والابتذال ، والاتهامات والصراخ والمبالغة والتهويل ونشر الجهل لأنها جميعا تسيء لصورة المواطن العربي .

التحديات التي تواجه القنوات الفضائية العربية :

١- التحديات الإعلامية :

لقد أسهمت ثورة الاتصالات والمعلومات في إحداث تحول على المشهد الإعلامي العربي في العقد الأخير من القرن العشرين، فقد استجاب الإعلام العربي لتأثير هذه الثورة الكاسح ، واستطاع أن يطور قابلياته للاستفادة من بعض فرصها ، فنشأ ما يسمى إعلام (الموجة الجديدة) المتمثل في القنوات الفضائية العربية والصحف والمجلات الالكترونية والمواقع الإخبارية على شبكة الإنترنت ، ومن الواضح أن المشهد الإعلامي العربي الجديد يعد مغايرا آنذاك القائم منذ أمد بعيد في العالم العربي ، والمتمثل في محطات التليفزيون والإذاعة والصحف الخاضعة لسيطرة الدولة والموجهة من قبلها ، والتي كانت تعد وسيلة لتكريس السياسات الداخلية والحفاظ على الاستقرار وتعزيز الهوية الوطنية ، وبسط سيطرة الدولة

على أرجاء الدولة [1] ، لقد ازداد زخم النشاط الإعلامي في العالم العربي خلال السنوات الأخيرة نتيجة لبروز فضائيات عربية _على سبيل المثال _ وسعت من هامش

(١) أديب خضور – دراسات تليفزيونية ، القنوات الفضائية العربية ،(دمشق ، المكتبة الإعلامية ط١ ، ١٩٩٨م) ، ص ٣٦ .

الحرية والتعددية ، وامتد تأثيرها إلى ما وراء الحدود الوطنية وقدمت خطابا بديلا من الخطاب الإعلامي الحكومي الرسمي ، هذا فضلا عن أنها كسرت احتكار وسائل الإعلام الغربية فينقل الأخبار وسائر الأحداث ، وأسهمت في وضع الإعلام العربي في دائرة الاهتمام العالمية ، وعلى الرغم من هذا الارتقاء الملحوظ فإن واقع الإعلام العربي مازال يكتنفه القصور ، ويظهر أن بعض أوجه القصور متعلقة بحقل الإعلام نفسه والعاملين فيه ، إلا أن عوامل القصور البنيوية متصلة إلى حد كبير بالوضع الاجتماعي للمجتمعات العربية نفسها ، ومن هنا فلا يمكن تناول واقع القنوات الفضائية العربية أو الإعلام العربي بوجه عام بمعزل عن البيئة الواسعة التي تمارس فيها وظيفتها ، وتستمد منها مدخلاتها ، وتفضي إليها بمخرجاتها ، بيد أن هذه المقارنة لا تعني النظر إلى العلاقة بين الإعلام أو القنوات الفضائية والمجتمع على أنها علاقة استاتيكية تسير في اتجاه خطي واحد بل هي علاقة جدلية متبادلة التأثير ، فالإعلام بما فيها القنوات الفضائية تتأثر بما يمور في المجتمع ، وينعكس عليه ، كما يؤثر في حركة المجتمع [1].

لقد برزت القنوات الفضائية العربية كإحدى الآليات المحفزة لعملية التغيير الاجتماعي في العالم العربي ، ويمكن أن تسهم في المرحلة المقبلة في إيجاد المناخ الملائم لتطوير المجتمعات العربية من خلال توسيع مشاركة الفئات الاجتماعية في النقاش العام وقائمة الموضوعات والقضايا المطروحة للنقاش والتعبير عن المواقف والآراء والمصالح لكل الجماعات والتيارات المتواجدة بالمجتمع ، من جهة أخرى أشار تقرير التنمية البشرية العربية الصادر ٢٠٠٣م إلى ضعف البيئة الإعلامية للقنوات الفضائية العربية المحفزة إلى اكتساب المعرفة في المجتمعات العربية ، وللتدليل على ذلك يلاحظ غياب البرامج التربوية والثقافية والتعليمية الهادفة والمحفزة لعملية التغيير الاجتماعي المنشود عن

(١) الإعلام العربي في عصر المعلومات ، مركز الدراسات والبحوث الإستراتيجية ، الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي ،ط١ ٢٠٠٦، ص ١١ ، ١٢.

شاشات الفضائيات العربية ، بل إن المحتوى الإعلامي لهذه القنوات متخم بأشكال التسلية والترفيه مما يمكننا القول بتعاظم الإمتاع الحسي على حساب اكتساب المعرفة وتنمية العقول ، وهو ما يؤدي إلى تبعات خطيرة على المتلقي العربي وقيمه لاسيما أن تأثير الإعلام قد طغى على دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتعليمية .

٢- **التحديات التكنولوجية :**

لقد أدت التطورات التكنولوجية المتلاحقة في مجال الاتصالات إلى إحداث تطورات كبيرة في مجال الاتصالات الفضائية وبروز ظاهرة القنوات الفضائية المتعددة بقدراتها وإمكانياتها التكنولوجية ، وهذا أدى بدوره إلى تعاظم سلطة الصورة ، ونفوذ الإعلام المرئي على وجه الخصوص ،ومن هنا يأتي الشعور بالخطر والتهديد لدى الشعوب الضعيفة ، وذلك لما يتمتع به الإعلام الحديث من قدرة على تعميم أنماط العيش والسلوك والاستهلاك السائدة في البلدان المتقدمة ، ولعل مبرر الخطر هو الشعور بهشاشة أنظمة الإعلام المحلية في كثير من الدول النامية أو ما يسمى بدول العالم الثالث ، وافتقارها في الغالب إلى الحرفية والإتقان والمهنية في صنع الصورة وبثها وشحنها بالقدرة على النفاذ والتأثير في الرأي العام على المستويين الداخلي والخارجي ، وبقائها سجينة ما تستورده من الخارج[١] ، ومن جهة أخرى فإن القنوات الفضائية العربية تعاني قصورا وعجزا في صناعة الصورة الإعلامية للعالم العربي ، فما يزال غيرنا ينوبون عنا في رسم ملامح هذه الصورة التي تمتلئ بالكثير من عناصر التشويه والسلبية[٢] .

---

(١) عبد الله العليان ، التحديات الجديدة لتأثير الدولة في الإعلام ، الإعلام العربي في عصر المعلومات ، مركز الدراسات والبحوث الإستراتيجية ، الإمارات العربية المتحدة ، أبو ظبي ،ط١ ٢٠٠٦ ، ص ص. ٥٩٤ ، ٥٩٥.

(٢) المنجي الزيدي ، الثقافة والمال في مستقبل التنمية الثقافية ، الثقافة العربية أسئلة التطور والمستقبل ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ٢٠٠٣ ، ص ، ٣٧٥.

ومع التطور التكنولوجي وبروز ثورة المعلومات الحديثة التي قلبت الموازين والثوابت الإعلامية القائمة –إذ لم يعد في استطاعة أي جهة كانت حكومية أو هيئة أو مؤسسة منع أو تحييد هذه الثورة العلمية أو حجبها عن الوصول للآخرين- فإن الكثير من الحكومات أخذت تفقد السيطرة والتأثير على وصول المعلومة الإعلامية وغيرها إلى عموم المواطنين ، حيث إن تقنية الاتصالات اخترقت الحدود والسدود ، وهكذا أصبح مجتمع الإعلام العالمي حقيقة واقعة لاجدال فيها ، حتى إن البعض يرى أن التطورات المقبلة ستشهد تراجعا ملحوظا في السيادة الوطنية والثقافية للدولة ، ذلك أن تقنية الاتصال المعاصرة المتمثلة في القنوات الفضائية تسمح للفرد الانفتاح على مجالات إعلامية وثقافية متعددة دون أن يكون خاضعا للدولة وسياستها الإعلامية والثقافية ، هذا الانفتاح وما يقابله من تدفق معلوماتي مقصود تجاه المشاهد لابد وأن يؤثر إلى الدرجة التي يمكن معها في المستقبل أن يرتبط برصيد معرفي مشترك مع المصدر الآخر القوي ، مما يؤثر في سلوكه وتفكيره وهويته .

إن التوقعات المقبلة أن يتوسع عالم المعلوماتية وعولمة الإعلام بحيث تنافس الدولة في بعض صلاحياتها وبخاصة التأثير في الرأي العام الأمر الذي يعده البعض انتقاصا من السيادة الوطنية ، حيث إن الشبكات التليفزيونية لها من علاقات القوة والهيمنة وتحت غطاء منظمة التجارة العالمية والشركات العابرة للقارات ما يمكنها من تحقيق أجندتها الإعلامية والثقافية في العالم العربي ، وهذا ما أكده جوزيف ناي ووليام جونز في مقال منشور بمجلة فورين أفيرز عدد إبريل ١٩٩٦ ،موضحا كيف سيكون على الولايات المتحدة الأمريكية أن تسيطر سياسيا على العالم في المستقبل القريب وذلك بفضل قدرتها الفائقة والتي لا تضاهى في إدماج التطورات التكنولوجية في مجال النظم الإعلامية [1].

---

(١) محمود حيدر ، مقومات السيادة الوطنية بعد الحرب الباردة ، مجلة الوحدة العربية العد الأول السنة التاسعة والخمسون مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ، ٢٠٠٠ ، ص ، ١٣٩-١٤٠ .

ولعل من أبرز التحديات التكنولوجية التي تواجه الفضائيات العربية والعالمية ظهور الإنترنت كمصدر عالمي للمعلومات الأمر الذي أتاح للمتلقي أو المستخدم-عربيا كان أو غير عربي - الحق في الاختيار ، فإذا ما أتيح استخدام الإنترنت فإن قائمة لانهاية لها من الاختيارات تظهر أمام المتلقي ، فهو يختار المعلومة التي تناسبه لا التي تفرض عليه ، وكذلك يختار الرأي والتحليل الذي يريده[1].

إن الأثر المهم للإنترنت هو إحداث تغيير في تكوين الشخصية العربية فالإنترنت أتاحت الفرصة للمواطنين العرب ليس فقط الحصول على المعلومات، وإنما أيضا للتعبير عن الآراء والأفكار فمن خلال المنتديات وغرف الدردشة والبريد الإلكتروني وغيرها من المواقع أتيح للمواطنين في الدول العربية أو لمن يستخدم الإنترنت فرصة التعبير الحر وهي فرصة لم تكن متاحة من قبل ، كما أسهم الإنترنت في ظهور ما يسمى بالإعلام الإلكتروني، وإذا كان ما سبق يمكن تعداده في سياق التطور الإيجابي للإنترنت فإن هناك تأثيرات سلبية لا يمكن إغفالها مثل : استغلال الجماعات الإرهابية للإنترنت كوسيلة لنشر أفكارها المنحرفة والمتطرفة ، وتأجيج الصراعات الطائفية والمذهبية في الدول العربية ، فضلا عن الإباحة الجنسية ، وعدم وجود ضوابط تحكم الإعلام الإلكتروني .

النظريات العلمية المستخدمة في الدراسة :

تستفيد هذه الدراسة من (نظرية الاعتماد على وسائل الإعلام media dependency) في تحديد درجة الأهمية التي تحظى بها القنوات الفضائية العربية كمصادر للمعلومات ، على أساس أن الأفراد يقيمون علاقات مع وسائل الإعلام بصفة عامة ، أو مع وسيلة معينة بصفة خاصة وفقا لحدود أهمتها لهم كمصدر

---

(١)) محمد الجاسم ، تأثير الإعلام الإلكتروني في التطور الاجتماعي و السياسي العربي ، الإعلام العربي في عصر المعلومات ، مركز الدراسات والبحوث الإستراتيجية ـــ الإمارات العربية المتحدة ، أبو ظبي ، ط١ ٢٠٠٦، ص ص. ١٨٩ ، ١٩٠ .

للمعلومات حول الأحداث الجارية ، وتعرف علاقة الاعتماد على وسائل الإعلام بأنها العلاقة التي يعتمد فيها الجمهور على وسائل الإعلام كمصدر للحصول على المعلومات لتحقيق أهداف معينة ، ويعتمد الغرض الأساسي لنظرية الاعتماد على وجود علاقة تفاعلية بين وسائل الإعلام والجمهور والمجتمع ، والنظم القائمة في المجتمع ، ومن خلال تحليل هذه العلاقة يمكن فهم وإدارك تأثير وسائل الإعلام على المجتمع وعلى الأفراد ، واهتمت الدراسات التي تناولت نظرية الاعتماد على علاقة الجمهور بوسائل الإعلام وتأثير هذه العلاقة على العلاقات التفاعلية بين الأفراد ، وكذلك على طبيعة القرارات التي يتخذها الفرد بناء على اعتماده على هذه الوسائل[1].

كما تستفيد هذه الدراسة من نظرية (التماس المعلومات information seeking) وتسعى هذه النظرية إلى اختبار فرضية (أن التعرض الانتقائي للأفراد يجعلهم يختارون المعلومات التي تؤيد اتجاهاتهم الراهنة) وقد لاحظ كل من (دونهيو وتبتون) أن هناك عوامل عديدة يمكن أن تؤثر على اختيار الفرد للرسائل الاتصالية التي يتعرض لها ، وكذلك استخدام المعلومات في تدعيم الاتجاهات الحالية ، ومن هذه العوامل إمكانية إشباع حاجات معينة ، أو إشباع حاجات أساسية في موضوع معين أو البحث عنها لمجرد الترفيه أو التسلية ، أو بسبب الحاجة للتنويع أو بسبب السمات الشخصية.

وتعتمد الدراسة أيضا على نظرية (فجوة المعرفة knowledge gap) وتعتمد هذه النظرية على افتراض مؤداه (أن تدفق المعلومات من وسائل الإعلام داخل النظام الاجتماعي يؤدي إلى جعل فئات الجمهور ذات المستوى التعليمي أو الاقتصادي المرتفع يكتسبون هذه المعلومات بمعدل أسرع من الفئات ذات الدخل المنخفض ، وبالتالي تتجه فجوة المعرفة بين فئات الجمهور المختلفة إلى الزيادة بدلا من النقصان) ،

---

(١)حسن عماد مكاوي ، ليلى حسين السيد – الاتصال ونظرياته المعاصرة ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ١٩٩٨ ، ص . ص : ٣٢٠ ، ٣٢٩ .

ويؤكد هذا الفرض على أن الفئات الأقل تعليما وذات مستوى اقتصادي واجتماعي منخفض تكتسب المعلومات بصورة أقل نسبيا من الفئات الأعلى تعليما واقتصادا ومن ثم تعد فقيرة ، وقد أيدت بحوث عديدة في أوربا و الولايات المتحدة وأمريكا اللاتينية والعالم العربي صحة هذه النظرية ، حيث أشارت إلى أن هناك مجموعة من المحددات تتعلق بطبيعة عمل هذه النظرية منها : المستوى الاجتماعي والاقتصادي والتعليمي ، ودرجة الاهتمام بالموضوع ، وحجم التعرض لوسائل الاتصال ، ومدى الاستغراق في التعرض ، وكثافة التغطية الإعلامية ، والطبيعة الديموجرافية [1].

ثانيا : الإطار المنهجي للدراسة :

الدراسات السابقة :

أجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية على القنوات الفضائية وتنوعت المداخل والمناهج التي اعتمدت عليها هذه الدراسات ، وبعد حصر المكتبة الإعلامية لوحظ محدودية الدراسات التي تتناول علاقة الصفوة أو النخبة بالقنوات الفضائية العربية والأجنبية ، من جهة أخرى حظيت دراسات الجمهور في وسائل الإعلام باهتمام العلماء والمفكرين وصناع السياسات الإعلامية ، وسوف نتناول أهم الدراسات التي عنيت بموضوع البحث مع عرض لأهم النتائج التي توصلت لها هذه الدراسات :

١- دراسة عن : أنماط مشاهدة الجمهور المصري للقنوات الفضائية ، وقد تم تطبيق هذه الدراسة على مائتي مفردة ممن يملكون الدش من محافظتي القاهرة والجيزة ، وكان الهدف من الدراسة التعرف على أنماط مشاهدة الجمهور المصري للقنوات الفضائية العربية والأجنبية والمشفرة ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها : أن القنوات الفضائية الإخبارية حظيت بنسبة مشاهدة عالية ، كما جاءت

(١) المرجع السابق نفسه ، ص.ص. ٣٣٧ – ٣٤٠ .

الأفلام والأخبار والأغاني والمنوعات من أهم المواد التي يفضل المبحوثون مشاهدتها في القنوات الفضائية العربية[١].

٢- دراسة عن : دور القنوات الفضائية العربية في زيادة المشاركة الجماهيرية ، واستخدام فيها تحليل المحتوى لعينة لعدد من البرامج الجماهيرية التي تقدمهما قناتا : الفضائية المصرية والجزيرة القطرية من أول يناير حتى نهاية فبراير ٢٠٠٠ ، وتهدف إلى وصف وتحديد دور القنوات الفضائية العربية في إتاحة فرص المشاركة للجمهور العربي في عملية الاتصال ، ومن نتائجها : أن القنوات الفضائية محل الدراسة حققت معدلات مشاركة وتواصل عاليين بين الجماهير، مما أوجد ظاهرة جديدة نسبيا في الإعلام الفضائي العربي تتمثل في أن القنوات تبحث عن الجمهور الذي يميز أداء برامجها.[٢]

٣- دراسة عن : استخدامات الجمهور العربي للقنوات الفضائية في عصر العولمة ، وقد قامت الباحثة بإجراء دراسة ميدانية على ١٨٠ مفردة تم اختيارها من ثلاث دول عربية هي : مصر والمملكة العربية السعودية والمغرب ، بواقع ٦٠ مفردة لكل دولة ، وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على استخدامات الجمهور العربي في عدد من الدول العربية (مصر والمغرب والسعودية) للقنوات الفضائية العربية والأجنبية والإشباعات المتحققة من هذا الاستخدام ، وكان من نتائج هذه الدراسة :أن للبيئة الثقافية والاتصالية في البلدان محل الدراسة تأثيراً على استخدامات عينة الدراسة للقنوات الفضائية العربية والأجنبية ،كما تصدرت الفضائيات الأجنبية أفضليات القنوات المختلفة لدى كل من المصريين والمغاربة ،بينما جاءت أكبر نسبة تفضيل لمشاهدة القنوات الفضائية العربية بين الجمهور السعودي [٣].

---

(١) سلوى إمام علي ، مرجع سابق ، ص٤٧٧ .

(٢) عادل فهمي البيومي ، دور القنوات الفضائية العربية في زيادة المشاركة الجماهيرية ، مجلة البحوث الإعلامية ، قسم الصحافة والإعلام ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، عدد أكتوبر ٢٠٠١ .

(٣) سوزان القليني ، مرجع سابق ، ص ١٣٧- ١٣٨ .

٤- دراسة عن : تأثير مشاهدة الجمهور المصري للقنوات الفضائية على وسائل الاتصال ، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها ٢٠٠مفردة من محافظتي الجيزة والقاهرة ، وتهدف إلى التعرف على مدى مشاهدة الجمهور المصري للقنوات الفضائية وتأثير هذه المشاهدة على حجم التعرض لوسائل الاتصال الوطنية (الصحف ، الراديو، التليفزيون ، السينما ، المسرح) وكان من نتائجها : أن مشاهدة الجمهور المصري للقنوات الفضائية قد أثر على وسائل الاتصال الوطنية ، حيث انخفضت معدلات قراءة الصحف والاستماع للراديو والذهاب للسينما والمسرح [١].

٥- دراسة عن : الفضائيات العربية والصورة الذهنية للعرب والمسلمين ، وتهدف إلى التعرف على صورة العرب والمسلمين في الفضائيات العربية من خلال الرؤية النقدية، وكان من نتائجها: أن المطالبة بإيجاد نوع من التنسيق بين القنوات الفضائية العربية أمر تفرضه طبيعة المنافسة القوية التي تواجهها هذه القنوات من جانب القنوات الأجنبية التي تستهدف المشاهدين العرب في كل مكان ،وتشكل بصورة أو بأخرى تهديدا للهوية والثقافة العربية والإسلامية لمجتمعاتنا [٢].

٦- دراسة عن : الفضائيات العربية والتجارب الدولية في الدمج الاقتصادي- الأثر على المحتوى ، وتهدف إلى دراسة المفردات الاقتصادية في إنتاج الفضائيات العربية ، والدمج الاقتصادي في مجال الفضائيات ،وقد خلصت الدراسة إلى : أن الاختلاف في التوجهات بين الفضائيات العربية أمر أساسي وطبيعي ،ولكن في إطار هوية واحدة مع ضرورة المحافظة على الهوية العربية والتطلع إلى الآخرين دون ذوبان

---

(١) سلوى إمام علي ،تأثير مشاهدة الجمهور المصري للقنوات الفضائية على وسائل الاتصال ، الفضائيات العربية ومتغيرات العصر أعمال المؤتمر العلمي الأول للأكاديمية الدولية لعلوم الإعلام ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ٢٠٠٤ .

(٢) سامي الشريف ، مرجع سابق ص ١٧٩

في الهويات الأخرى [١].

٧- دراسة عن : استطلاع رأي أبناء الجالية المصرية بسلطنة عمان حول القناة الفضائية العربية ، وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة ٢٠٠ مفردة من الجالية المصرية العاملة في سلطنة عمان ،وتهدف إلى التعرف على مدى ودرجات مشاهدة القناة الفضائية المصرية وعادات وأنماط هذه المشاهدة بين أبناء الجالية المصرية بسلطنة عمان ، وكان من نتائجها ارتفاع نسبة مشاهدة الفضائية المصرية ،وأن أهم المواد التي يقبل عينة الدراسة على مشاهدتها تتمثل في : الأفلام العربية ،ثم نشرات الإخبار ، وبرنامج صباح الخير يا مصر ، وتبين تأثير مشاهدة الفضائية المصرية على عادة الاستماع للإذاعات المصرية[٢].

٨- دراسة عن : عادات وأنماط مشاهدة القنوات الفضائية ، دراسة استطلاعية على طلبة وطالبات قسم الإعلام جامعة الإمارات العربية المتحدة ، وقامت الباحثة بإجراء دراسة على عينة مكونة ١٩٠مفردة ، وتهدف الدراسة إلى التعرف على مدى الإقبال على مشاهدة القنوات الفضائية العربية والأجنبية ، وعادات وأنماط التعرض لهذه القنوات ،وكان من نتائجها : أن أهم القنوات الفضائية التي يقبل المبحوثون على مشاهدتها تتمثل في : دبي ، أبو ظبي ، MBC والفضائية المصرية ، وأن المواد التي يقبل المبحوثون على مشاهدتها هي : الأفلام العربية ، والمسلسلات العربية ، والمباريات والبرامج الرياضية ،والمواد الإخبارية [٣].

---

(١) حسن عبيد ، الفضائيات العربية والتجارب الدولية في الدمج الاقتصادي "الأثر على المحتوى " ، الفضائيات العربية ومتغيرات العصر أعمال المؤتمر العلمي الأول للأكاديمية الدولية لعلوم الإعلام ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ٢٠٠٤ .

(٢) عاطف عدلي العبد ، فوزية العلي ، دراسات في الإعلام الفضائي ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٥.

(٣) عاطف عدلي العبد ، فوزية العلي ، المرجع السابق نفسه .

٩- دراسة عن : الإعلان التجاري في الفضائيات العربية ، وتعتمد على مجموعة من القراءات لما ورد حول الموضوع في المراجع والدراسات السابقة ، وتهدف إلى تقييم الإعلان التجاري في الفضائيات العربية من حيث سلبياته وإيجابياته ، وطرح أفاق التطوير ومن نتائجها : يجب أن يراعي الإعلان السلوكيات الاجتماعية والقيم والتقاليد والعادات والأعراف والثقافات العربية ، وأن يبتعد عن كل ما لا يناسب التربية الاجتماعية والثقافة العربية [١] .

١٠- دراسة عن الأخبار العربية في القنوات الفضائية ، دراسة على القنوات الفضائية المصرية والكويتية و MBC١ ودبي ، وقد أجريت على عينة من النشرات الإخبارية في القنوات الأربع لمدة شهر في الفترة من ٢٢إبريل حتى ٢١ مايو ١٩٩٤ م ، وتهدف الدراسة إلى قياس مدى تركيز القنوات الفضائية العربية من خلال العينة على الأخبار العربية ، وكيفية تناولها من حيث المعالجة الإخبارية ، وقد توصلت إلى عدة نتائج من أهمها :أن القنوات الفضائية العربية تميل إلى الاهتمام بالأخبار الدولية بشكل أساسي وتأتي الأخبار العربية في المرتبة الثانية من اهتماماتها ، كما ركزت الفضائيات العربية على الأخبار السياسية مع تجاهل الأنشطة والمجالات الاقتصادية والاجتماعية [٢] .

١١- دراسة عن : أبعاد المسؤولية الاجتماعية للقنوات الفضائية المصرية الخاصة ، دراسة تطبيقية على برامج الرأي المقدمة بقناة دريم ٢ ، وقد أجريت هذه الدراسة على برامج الرأي التي قدمتها قناة دريم٢ طيلة شهر يناير ٢٠٠٣وذلك بهدف التعرف على حدود وأبعاد المسؤولية الاجتماعية والأخلاقية والمهنية لبرامج الرأي المقدمة من دريم٢ وقد توصل الباحث إلى أنه توجد اختلافات ذات دلالة إحصائية في درجة المسؤولية

---

(١) عمرو عبد الكريم ، الإعلان التجاري في الفضائيات العربية ، الفضائيات العربية ومتغيرات العصر ، أعمال المؤتمر العلمي الأول للأكاديمية الدولية لعلوم الإعلام ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ٢٠٠٤ .

(٢) عصام نصر سليم ، مرجع سابق ، ص ١١.

الاجتماعية والأخلاقية والمهنية لبرامج الرأي المقدمة من قناة دريم٢ وفقا للقوالب والأطر الجغرافية للموضوعات والقضايا المطروحة [١].

١٢- دراسة عن : اتجاهات الجمهور والإعلاميين نحو أداء القنوات التليفزيونية الخاصة في مصر ، وقد قام الباحث بإجراء دراسته على عينة تمثل الجمهور العام وعينة من الإعلاميين بهدف التعرف على اتجاهات كل من الجمهور العام والإعلاميين نحو أداء القنوات التليفزيونية الخاصة في مصر ، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها : اتفاق الجمهور العام فضلا عن الإعلاميين على أن القنوات الخاصة لا تضطلع بمهام الحفاظ على الهويتين العربية والإسلامية ،وأن هذه القنوات تتخطى العادات والتقاليد والقيم السائدة في المجتمع بتعرضها لموضوعات شائكة وحساسة من الأخلاقية [٢].

١٣- دراسة عن : استخدامات القنوات التليفزيونية المحلية والدولية ،الدوافع والإشباعات ، وقد قام الباحث بإجراء دراسة على عينة مكونة ٥٠٠ مفردة من الجمهور اليمني ، بهدف التعرف على دوافع مشاهدتهم للقنوات المحلية والدولية والإشباعات المتحققة لديهم من جراء المشاهدة ، وكشفت الدراسة عن ارتفاع نسبة المشاهدة للقنوات الفضائية العربية الحكومية والخاصة [٣].

---

(١) عادل عبد الغفار خليل ، أبعاد المسؤولية الاجتماعية للقنوات الفضائية المصرية الخاصة ، دراسة تطبيقية على برامج الرأي المقدمة بقناة دريم ٢ ، المؤتمر العلمي السنوي التاسع لكلية الإعلام ، أخلاقيات الإعلام بين النظرية والتطبيق ٢٠٠٣ ، كلية الإعلام ، جامعة القاهرة مايو ٢٠٠٣ .

(٢) خالد صلاح الدين حسن علي ، اتجاهات الجمهور والإعلاميين نحو أداء القنوات التليفزيونية الخاصة في مصر ، المؤتمر العلمي السنوي التاسع لكلية الإعلام ، أخلاقيات الإعلام بين النظرية والتطبيق ٢٠٠٣ ، كلية الإعلام ، جامعة القاهرة مايو ٢٠٠٣ .

(٣) عبد الرحمن محمد سعيد الشامي ، استخدامات القنوات التليفزيونية المحلية والدولية - الدوافع والإشباعات ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية اللغة العربية ، قسم الصحافة والإعلام ،جامعة الأزهر، ٢٠٠٢ .

١٤- دراسة عن :الفضائيات العربية الخاصة ومردودها الإعلامي ، وقد تناولت الدراسة بالتحليل أبعاد ظاهرة الفضائيات العربية الخاصة ومردودها الإعلامي، وخلصت إلى أن هذه القنوات قد أحدثت تطورا ملموسا في مجال التغطية الإخبارية للأحداث ، وأنها تستهدف الترويج للثقافة الاستهلاكية من خلال التوسع في أغاني الفيديو كليب [١].

١٥- دراسة عن : محددات السلوك الاتصالي للشباب المصري ،وقد أجريت هذه الدراسة على عينة من الشباب المصري قوامها٢٠٠٠ مفردة من عدة محافظات بمصر ، وخلصت الدراسة إلى أن القنوات الفضائية الخاصة قد جاءت في المقدمة من حيث تفضيل المشاهدة للقنوات ، كما جاءت الأفلام والأغاني من حيث المواد المفضلة لدى الجمهور[٢].

١٦- دراسة عن : علاقة طالبات كلية الأداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك عبدالعزيز بالدش ، وقد تم اختيار عينة قوامها ٢٤٠ مفردة من الطالبات اللاتي يدرسن مادة مقدمة في الاتصال ، بهدف التعرف على علاقة الطالبات بالقنوات الفضائية ، وكان من نتائج هذه الدراسة أن الطالبات يفضلن مشاهدة القنوات الفضائية العربية ، وأن التعامل مع الإنترنت يوثر على مشاهدة الدش [٣].

١٧- دراسة عن : استخدامات الجمهور المصري للقنوات الفضائية العربية ، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها ٤٠٠ مفردة من البالغين المقيمين بمحافظة القاهرة ،

---

(١) حسن عماد مكاوي ،الفضائيات العربية الخاصة ومردودها الإعلامي ، المؤتمر العلمي الرابع لمعهد الدراسات والبحوث العربية ، معهد الدراسات والبحوث العربية ، جامعة الدول العربية ، القاهرة ،إبريل ٢٠٠٢

(٢) الإدارة العامة لبحوث المستمعين والمشاهدين ،الشباب المصري والتليفزيون _ محددات السلوك الاتصالي وعاداته ، اتحاد الإذاعة والتليفزيون ،القاهرة ،نوفمبر ٢٠٠٢.

(٣) انشراح الشال ،الفن والعولمة في قرية ماكلوهان الإلكترونية ، جدة ،دار حافظ للنشر والتوزيع ،٢٠٠١.

وذلك بهدف التعرف على استخدامات الجمهور المصري للقنوات الفضائية العربية ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :أن القنوات التي يفضل المبحوثون مشاهدتها هي ، MBC١ و LBC والجزيرة ثم الفضائية المصرية ،كما جاءت الأخبار كأحد أهم المواد التي يفضل الجمهور مشاهدتها ثم الأفلام والتمثيليات والمسرحيات [١].

١٨- دراسة عن : القنوات الفضائية الدولية والهوية الثقافية العربية ، وقد تم إجراء الدراسة على عينة قوامها ١٥٠ مفردة من الذكور والإناث المصريين البالغين بهدف التعرف على القنوات الفضائية الدولية والهوية الثقافية العربية ، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : ارتفاع نسبة مشاهدة الجمهور المصري للقنوات الفضائية الأجنبية مما يعني السيطرة للمضمون الأجنبي الدرامي والترفيهي والإخباري مما يساهم في إبعاد الأفراد عن واقعهم الثقافي ، وتزايد احتمالات تهديد الأمن الثقافي والفكري لديهم [٢].

١٩- دراسة عن : المزيج الإخباري والبناء الفني في نشرات أخبار التليفزيون وقد أجريت على عينة قوامها ٣٠ نشرة من النشرات الإخبارية في القنوات الفضائية المصرية ، و MBC١ و BBC خلال الفترة من يناير حتى مارس ١٩٩٥ ، وكان من نتائجها : ارتفاع نسبة الأخبار السياسية على مكونات نشرات الأخبار في القنوات الثلاث ، وانخفاض نسبة الأخبار غير المصحوبة بمادة مرئية في الفضائية المصرية عن غيرها من القنوات محل الدراسة [٣].

---

(١) هبة شاهين ، استخدامات الجمهور المصري للقنوات الفضائية العربية ، دراسة تحليلية وميدانية ، دكتوراه غير منشورة ، كلية الإعلام جامعة القاهرة ،٢٠٠٢ .

(٢) نسمة أحمد البطريق ، ،التليفزيون والمجتمع والهوية الثقافية ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٩ .

(٣) حمدي حسن ، المزيج الإخباري والبناء الفني في نشرات أخبار التليفزيون ، دراسة تحليلية مقارنة لنشرات الأخبار في ثلاث قنوات فضائية ، مجلة البحوث الإعلامية ، قسم الصحافة والإعلام ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، عدد يناير ١٩٩٧.

٢٠ - دراسة عن : البرامج الدينية في القنوات الفضائية العربية ، وقد أجرى البحث دراسة تحليلية على البرامج الدينية في الفضائية المصرية ،والتونسية ، والجزيرة ، و دريم٢ ، و MBC١ ، والفضائية السعودية الأولى ، خلال الفترة من يناير وحتى مارس ٢٠٠٣، وكان من نتائج هذه الدراسة :احتلت الفضائية السعودية المرتبة الأولى من حيث مساحة البرامج الدينية ،وأن أهم القوالب المستخدمة في البرامج الدينية : الحوار ثم الندوة ، ثم الفيلم التسجيلي[١] .

٢١- دراسة عن : استخدام المرأة الإماراتية للقنوات الفضائية ، دراسة ميدانية وقد اعتمدت الدراسة على اختيار عينة قوامها ١٣٥ مفردة تمثل الريف والحضر في كل من أبو ظبي والشارقة ودبي ، وذلك بهدف التعرف على مدى إقبال المرأة الإماراتية على مشاهدة القنوات الفضائية ، وعادات وأنماط التعرض لهذه القنوات ، وكان من نتائجها : احتلت الفضائية المصرية المرتبة الأولى من حيث نسبة المشاهدة ثم دبي ، ثم الإمارات ، وجاءت الأفلام في المرتبة الأولى من حيث المواد المفضلة[٢] .

٢٢- دراسة عن : اتجاهات طلاب جامعة الملك سعود نحو البرامج الحوارية المباشرة في القنوات الفضائية العربية ، وقد أجرى البحث دراسته على عينة قوامها ٢٧٤ مفردة من الذكور المسجلين في مرحلة البكالوريوس للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢١هـ، بهدف التعرف على الإشباعات المتحققة من متابعة البرامج الحوارية في القنوات الفضائية العربية ،وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج : جاءت MBC١ في المرتبة الأولى من حيث القنوات المفضلة ، ثم الجزيرة ، وأخيرا دبي ،وجاء ترتيب المواد

---

(١) محمد أحمد الشريف ، البرامج الدينية في القنوات الفضائية العربية ، دراسة تحليلية ، ماجستير غير منشورة ، كلية اللغة العربية ، قسم الصحافة والإعلام ، جامعة الأزهر ،٢٠٠٣ .

(٢) فوزية عبدالله العلي ، استخدام المرأة الإماراتية للقنوات الفضائية ، دراسة ميدانية ، أعمال المؤتمر العلمي الأول للأكاديمية الدولية لعلوم الإعلام ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ٢٠٠٤ .

التي يفضل المبحوثون مشاهدتها البرامج الرياضية والمباريات ، ثم الأفلام والمسلسلات، وأخيرا البرامج الإخبارية [١].

٢٣- دراسة عن : استخدام الصفوة المصرية للراديو والتليفزيون المحلي والدولي ، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها ١٥٠ مفردة تم اختيارهم من الصفوة في المجتمع المصري ، وتهدف الدراسة التعرف على اتجاهات الصفوة تجاه برامج الراديو والتليفزيون المحلي والدولي ، وكان من نتائج الدراسة ارتفاع نسبة مشاهدة التليفزيون الدولي لتصل ١٠٠٪ بين مالكي أطباق الاستقبال ، أن الإعلاميين والسياسيين أكثر استخداما للراديو الدولي من الجامعيين [٢].

٢٤- دراسة عن :مدى اعتماد الصفوة على التليفزيون في وقت الأزمات ، دراسة حالة على حادث الأقصر وقد أجريت الدراسة على عينة ممن اعتبرتهم الدراسة من الصفوة وفق المقياس العلمي، بهدف التعرف على مدى اعتماد الصفوة على التليفزيون كمصدر وقت الأزمات ، وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها : تصدر التليفزيون المصري وشبكة CNN الإخبارية المرتبة الأولى من حيث اعتماد الصفوة المصرية عليهما كأهم مصدر من مصادر المعلومات في حادث الأقصر ، كما تنوعت التأثيرات المترتبة على اعتماد الصفوة المصرية على التليفزيون ، وجاءت التأثيرات الوجدانية تليها السلوكية ثم المعرفية بما يعكس عدم نجاح التليفزيون في إحداث التأثير المعرفي المطلوب [٣].

---

(١) علي بن ظافر الشهراني ، اتجاهات طلاب جامعة الملك سعود نحو البرامج الحوارية المباشرة في القنوات الفضائية العربية، ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ٢٠٠٢.

(٢) عادل عبد الغفار ، استخدام الصفوة المصرية للراديو والتليفزيون المحلي والدولي ، ماجستير غير منشورة، كلية الإعلام ، جامعة القاهرة ،١٩٩٥.

(٣) سوزان القليني ، مدى اعتماد الصفوة المصرية على التليفزيون في وقت الأزمات ، دراسة حالة على حادث الأقصر ، المجلة المصرية لبحوث الإعلام ، العدد الرابع ، ديسمبر ١٩٩٨ ، كلية الإعلام ، جامعة القاهرة.

٢٥- دراسة عن : دور الإعلام في تكوين تصورات النخبة حول مفهوم الإرهاب ، وقد أجريت الدراسة على عينة ١١٦ مفردة تمثل الصفوة من المجتمع المصري وهم : الإعلاميون ، ومحررو الصحف ، و أساتذة الجامعات ، وتهدف الدراسة الكشف عن التصورات المختلفة لدى النخبة نحو مفهوم الإرهاب وإلى أي حد يؤثر الاعتماد على وسائل الإعلام على مفاهيم النخبة نحو ظاهرة الإرهاب ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها : أن القنوات الفضائية تصدرت أفضلية المشاهدة لدى النخبة ، وجاء التليفزيون كمصدر رئيس لاستقاء الأخبار [١].

٢٦- دراسة بعنوان : عادات مشاهدة تليفزيون الإمارات العربية المتحدة بين أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة ، دراسة ميدانية ، وانتهت الدراسة إلى عدد من النتائج لعل من أهمها :

- أن المبحوثين يشاهدون يوميا القنوات التليفزيونية في دولة الإمارات العربية المتحدة ، وأن نسبة المشاهدين لقناة أبو ظبي ٤٩,٤٪ ، يليها تليفزيون دبي بنسبة ٣٥,٦٪ ، في حين لايشاهدون تليفزيون الشارقة .
- يمتلك كافة المبحوثين أجهزة الاستقبال التليفزيوني حيث بلغت النسبة ٩٩,٦٪
- برغم تعدد أسباب ودوافع مشاهدة المبحوثين للقنوات التليفزيونية المحلية بدولة الإمارات العربية المتحدة إلا أن السبب الرئيس والذي يعد القاسم المشترك بين معظمهم ، و أن هذه القنوات تزودهم بالمعلومات المختلفة عما يدور حولهم من أخبار وقضايا .
- تعد النشرات الإخبارية والبرامج والتقارير والتحليلات الإخبارية ، هي ما يفضله المبحوثون من برامج .

---

(١) حنان جنيد ، دور الإعلام في تكوين تصورات النخبة حول مفهوم الإرهاب ، مجلة البحوث الإعلامية ، قسم الصحافة والإعلام ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، عدد أكتوبر ٢٠٠٢ .

- بلغت نسبة الرضا عما تقدمه القنوات المحلية التليفزيونية بدولة الإمارات ٥٨,٩٪ ويرجع ذلك إلى شمولية وتنوع البرامج ، أما عدم الرضا فقد بلغت نسبته ٣٢,٣٪ ويعود ذلك إلى غياب الهوية المحلية ، وإهمال التوطين ، وكذلك غياب البرامج الهادفة والموجهة لخدمة القضايا التنموية[١] .

٢٧- دراسة عن تأثير ثقافة العولمة على مضمون الفضائيات العربية – دراسة تقويمية من منظور الصفوة المصرية ، وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كان لثقافة العولمة تأثيرات على مضمون الفضائيات العربية ، وما نوعية هذه التأثيرات ، وقد أجري البحث على عينة عددها ١٠٠ مفردة من الصفوة المصرية (أساتذة الجامعات بتخصصاتهم المختلفة) التي تعمل بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية في الفترة من يناير حتى مارس عام ٢٠٠٠م ، وخلصت الدراسة لعدد من النتائج تبزز فيما يلي :

- أجمعت الصفوة على تأثيرات الفضائيات العربية بالعولمة ولكنهم اختلفوا في حجم ونوع التأثير .
- أقر ٩٨٪ من العينة بوجود علاقة قوية بين ثقافة العولمة وتركيز الفضائيات العربية على برامج معينة ، في حين لم يقر ٢٪ بذلك .
- أجمعت الصفوة المصرية على أن هناك علاقة قوية بين ثقافة العولمة ، وتركيز الفضائيات على طرح قضايا وموضوعات معينة[٢] .

---

(١) مي الخاجه ، عادات مشاهدة تليفزيون الإمارات العربية المتحدة بين أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة ، دراسة ميدانية ، مجلة البحوث الإعلامية ، قسم الصحافة والإعلام ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، عدد يوليو ١٩٩٥.

(٢) عزة عبد العزيز عبد اللاه ، تأثير ثقافة العولمة على مضمون الفضائيات العربية – دراسة تقويمية من منظور الصفوة المصرية مجلة البحوث الإعلامية ، قسم الصحافة والإعلام ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، عدد ١٥ ، ،يناير ٢٠٠١ .

٢٨- دراسة عن: استخدامات الجمهور للقنوات التليفزيونية الفضائية وإشباعاتها، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن القنوات الفضائية تعد من المصادر الإعلامية الهامة التي تتمتع بانتشار واسع في المجتمع السعودي ، وأن أبرز دوافع استخدامها قد تمثلت في الدوافع الإعلامية ، المعلوماتية ، المعرفية ،الترفيهية ، وأخيرا الدوافع النفسية والاجتماعية والعاطفية ، كماجاءت البرامج الإخبارية في مقدمة البرامج التي يفضل مشاهدتها جمهور البحث يليها البرامج الدينية ثم الأفلام والمسلسلات ، وأخيرا البرامج العلمية والثقافية [١].

وبعد استعراض ومراجعة الدراسات السابقة يلاحظ ما يلي :

١- أن بعض الدراسات اهتمت بدراسة علاقة الجمهور المصري بالقنوات الفضائية سواء العربية أو الأجنبية .

٢- أن بعض الدراسات تناولت علاقة الجمهور العربي بالقنوات الفضائية العربية أو الأجنبية .

٣- هناك بعض الدراسات التي ركزت على علاقة فئات معينة من الجمهور بالقنوات الفضائية العربية أو الأجنبية .

٤- هناك بعض الدراسات التي ركزت على التعرف على اتجاهات الجمهور ببرامج أو مضامين معينة تقدمها القنوات الفضائية .

٥- قلة الدراسات التي تناولت علاقة النخبة أو الصفوة من المجتمع بالقنوات الفضائية العربية .

٦- حظيت ظاهرة القنوات الفضائية باهتمام العديد من الدراسات والبحوث

---

(١) علي العتيبي ، استخدامات الجمهور للقنوات التليفزيونية الفضائية وإشباعاتها ، ،رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدعوة والإعلام ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض ، ١٤٢٥هـ ، ٢٠٠٤م

الإعلامية على مستوى العالم العربي ، حيث أجريت دراسات على الجمهور في عدة دول عربية ، كما أجريت دراسات على الجمهور العربي خارج أوطانهم ، وهو ما يعكس اهتماما واضحا من جانب البحوث الإعلامية بظاهرة الفضائيات العربية والأجنبية .

٧- ندرة الدراسات التي تناولت علاقة الصفوة أو النخبة من المصريين العاملين بالخارج بالقنوات الفضائية العربية .

٨- لم تجر أي دراسة حول عادات وأنماط مشاهدة أعضاء هيئة التدريس المصريين العاملين بالمملكة العربية السعودية للقنوات الفضائية العربية ، وهو ما يجعل هذه الدراسة تضيف بعض الإسهامات العلمية إلى حقل الدراسات الإعلامية في هذا المجال .

مشكلة الدراسة وأهميتها :

من خلال ما تم استعراضه من دراسات وبحوث علمية مختلفة يلاحظ الباحث أن دراسات جمهور القنوات الفضائية قد حظيت باهتمام واسع من جانب الباحثين والمؤسسات الإعلامية خلال السنوات الأخيرة ، ويكمن تفسير ذلك في ضوء دراسات الجمهور التي أخذت مكاناً بارزاً على خريطة البحوث الإعلامية حيث بدأ الاهتمام بها مع تنامي الإحساس بقوة تأثير وسائل الإعلام في علاقتها بالجمهور بدافع استمرار السيطرة على تلك العلاقة لتحقيق مختلف الوظائف والأهداف التي يسعى إليها المجتمع والأفراد[1]، ويعد الجمهور أهم متغير في العملية الاتصالية فإذا لم تتوافر لدى القائم بالاتصال معلومات جيدة عن خصائص الجمهور الديموجرافية والاجتماعية فسوف يقلل ذلك من فرص مقدرته على التأثير والإقناع مهما كانت رسالته معدة جيدا ومهما

(١) محمد عبد الحميد ، دراسة الجمهور في بحوث الإعلام ، ط١ ، المكتبة الفيصلية ، مكة المكرمة ، ١٩٨٧ ، ص ٧ .

كان القائم بالاتصال والوسيلة[1]، ويؤكد علماء الاتصال أن الجمهور لا يستجيب بشكل نمطي واحد للرسائل الإعلامية التي يتعرض لها ، لكنه يأخذ ما يقتنع به ، أو ما يريده ، ويرفض ما لا يشبع رغبته أو حاجاته ، واستجابته للرسائل الإعلامية إنما تتأثر بالاتجاهات والقيم والمبادئ والمعايير التي يؤمن بها ، وفقا لنظرية التعرض الانتقائي للرسائل الإعلامية[2] .

وفي ضوء نقص المعلومات عن أنماط وعادات مشاهدة النخبة من الجمهور للقنوات الفضائية العربية المفتوحة والمشفرة وبخاصة أعضاء هيئة التدريس العاملين بالجامعات السعودية ، فإن مشكلة الدراسة يمكن صياغتها كالتالي : ما أنماط وعادات مشاهدة أعضاء هيئة التدريس المصريين العاملين بالجامعات السعودية للقنوات الفضائية العربية المفتوحة والمشفرة ؟

وبالتالي فإن هذه الدراسة تتناول بالبحث والتحليل أنماط وعادات مشاهدة أعضاء هيئة التدريس المصريين العاملين بالجامعات السعودية للقنوات الفضائية العربية المفتوحة والمشفرة بوصفهم يمثلون شريحة مهمة من صفوة المجتمع ، وعلى اعتبار أنهم أكثر تأثيرا في الطلاب والدارسين ، كما يقع عليهم عبء التربية العلمية والاجتماعية للطلاب والباحثين .

أهمية الدراسة :

تشير الدراسات السابقة إلى أن الصفوة الفكرية ولاسيما الأكاديمية منها أكثر قدرة من غيرها على تحديد توجهاتها الفكرية والاجتماعية ، كما أنها تعد من أكثر الفئات في

---

(١) محمد شعبان وهدان ، عادات وأنماط قراءة الصحف المصرية اليومية لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة الأزهر ، مجلة البحوث الإعلامية ، قسم الصحافة والإعلام ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، عدد أكتوبر ٢٠٠٢. ص ١٦.

(٢) حسن عماد مكاوي وليلى حسين ، الاتصال ونظرياته المعاصرة ، مرجع سابق ، ص ٣٩٨ بتصرف.

المجتمع تخصصا واطلاعا من الناحية العلمية ، كما أنه تؤثر على فئات عديدة لعل من أهمها قطاع الشباب من طلاب الجامعات ويمكن إرجاع عنصر الأهمية لما يلي :

١- أن مجتمع هذه الدراسة وهو أعضاء هيئة التدريس المصريين بالجامعات السعودية يضفي أهمية لهذه الدراسة باعتبار أنهم يمثلون قطاعا مهما من جمهور القنوات الفضائية العربية ، ويتميزون بالقدرة الواعية على الاختيار للوسيلة والمضمون المقدم من وسائل الإعلام ، ويملكون القدرة على إحداث التأثير المنشود في فئات أخرى باعتبار أنهم يمثلون قادة الرأي في المجتمع ، فضلا عن أن هذه الفئة تستطيع أن تطرح رؤاها العلمية عن أفضل السبل لتطوير الرسالة الإعلامية المقدمة من القنوات الفضائية العربية بصفة عامة ، وتطوير الأداء الإعلامي بصفة خاصة .

٢- أن هذه الدراسة تأتي تمشيا مع حاجة المكتبة الإعلامية لمثل هذا النوع من الدراسات الذي يتناول علاقة بعض النخب بالقنوات الفضائية العربية المفتوحة والمشفرة .

٣- أن مثل هذه النوعية من الدراسات قد تساهم في تطوير أساليب العمل في القنوات الفضائية العربية من خلال ما تقدمه من نتائج علمية تتعلق بشريحة مهمة من جمهورها .

٤- أن هذه الدراسة تسهم في تفسير بعض الظواهر المرتبطة بمشاهدة الفضائيات العربية مثل : دوافع المشاهدة ، وكذلك دور هذه القنوات في تشكيل اتجاهات الجماهير العربية .

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي :

١- التعرف على عادات وأنماط وتفضيلات مشاهدة القنوات الفضائية العربية المفتوحة والمشفرة لدى أعضاء هيئة التدريس المصريين بالجامعات السعودية .

٢- تحديد مكانة الفضائيات العربية لدى النخبة من المتلقين بهدف الوصول إلى رؤية مستقبلية تساعد على وضع سياسة إعلامية فضائية عربية تكون بالنسبة

للمشاهد العربي إطارا ثقافيا يجد فيه هويته ،فضلا عن احتياجاته ورغباته الاتصالية استنادا إلى أن نجاح الفضائيات العربية يكمن في تلبية هذه الاحتياجات

٣- رصد أسباب التعرض ودوافع التفضيل للقنوات الفضائية العربية المفتوحة والمشفرة لدى أعضاء هيئة التدريس المصريين بالجامعات السعودية

٤- التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس من التخصصات العلمية المختلفة تجاه سياسةالبرامج المتبعة في القنوات الفضائية العربية ، ومدى المساهمة في تطوير آليات العمل في هذه القنوات .

تساؤلات الدراسة :

تسعى هذه الدراسة للإجابة على عدة تساؤلات في ضوء مشكلة الدراسة وإطارها الفكري ونتائج الدراسات السابقة :

١- ما نوعية القنوات الفضائية التي يفضل أفراد العينة مشاهدتها ؟

٢- ما عادات أفراد العينة في مشاهدة القنوات الفضائية ؟

٣- ما عدد أيام الأسبوع التي يفضل فيها أفراد العينة مشاهدة الفضائيات العربية؟

٤- ما المدة الزمنية التي يقضيها أفراد العينة في مشاهدة القنوات الفضائية العربية؟

٥- ما الأوقات التي يفضل فيها جمهور العينة مشاهدة القنوات الفضائية العربية؟

٦- ما أسباب مشاهدة الفضائيات العربية ؟

٧- ما دوافع تفضيل أفراد العينة مشاهدة الفضائيات العربية ؟

٨- ما المواد البرامجية التي يفضل أفراد العينة مشاهدتها في الفضائيات العربية ؟

٩- ما القنوات التي يفضل من خلالها مشاهدة النشرات والبرامج الإخبارية ؟

١٠- ما القنوات التي يفضل من خلالها مشاهدة البرامج الدينية ؟

١١- ما القنوات التي يفضل من خلالها مشاهدة الأفلام والدراما العربية أو الأجنبية ؟

١٢- ما القنوات التي يفضل من خلالها متابعة الأحداث المصرية ؟

١٣- ما درجة مشاهدة أفراد العينة للقنوات الفضائية المصرية ؟

١٤- ما أهم البرامج التي يحرص أفراد العينة على مشاهدتها من خلال الفضائيات المصرية ؟

١٥- ما أسباب ودوافع مشاهدة الفضائيات العربية المشفرة ؟

١٦- ما رؤية أفراد العينة نحو تطوير برامج الفضائيات العربية ؟

نوع الدراسة ومنهجها :

تنتمي هذه الدراسة إلى حقل الدراسات الوصفية التي تستهدف تصوير وتحليل خصائص مجموعة معينة أو موقف معين ، أو دراسة حقائق أو ظاهرة ما ، أو مجموعة من الناس أو الأحداث للحصول على بيانات كافية عنها بالإضافة إلى تصنيف هذه البيانات وتحليلها ، واستخلاص النتائج منها بحيث تتيح لنا إصدار تعميمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة [١].

ومن الملاحظ أن كثيرا من علماء مناهج البحث أمثال جبسون Gibson وموسر Moser وغيرهما قد اتفقوا على أن البحوث الوصفية لابد أن ترتكز على بعض الأسس وتراعي بعض الشروط على النحو التالي[٢]:

---

(١) سمير حسين ، بحوث الإعلام ، دراسات في مناهج البحث العلمي ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٥ ، ص ١٣٢.

(٢) صلاح الفوال ،مناهج البحث في العلوم الاجتماعية ،القاهرة ، مكتبة غريب ، بدون تاريخ ، ص٣٤ .

١- عدم الإفراط في الجهد المبذول في البحوث الوصفية مع ضمان ألا يؤثر ذلك في سعي تلك البحوث للحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات الوصفية

٢- التقليل قدر الإمكان من احتمال التحيز في وصف وتقويم عناصر الظاهرة موضع الدراسة .

ويرى الباحث أن هذين الشرطين ضروريان في جميع مراحل البحث العلمي.

وفي إطار الدراسة ومشكلتها وأهدافها ونوعيتها تم استخدام أسلوب المسح الميداني على عينة من أعضاء هيئة التدريس المصريين بالجامعات السعودية بهدف التعرف على العادات والأنماط المستخدمة في مشاهدة الفضائيات العربية المفتوحة والمشفرة .

عينة الدراسة :

اعتمدت هذه الدراسة على استخدام أسلوب العينة المتاحة في إطار نوع العينات غير الاحتمالية والذي أشار إليه كل من " ويمر " و" دومينيك" بوصفه أسلوبا مناسبا لسحب وحدات بحثية متاحة ، وسهل الوصول إليها بحيث تمثل مجتمع الدراسة[١] ، وقد بلغ حجم العينة ٢٠٠ مفردة من أعضاء هيئة التدريس المصريين بالجامعات السعودية حيث لا يوجد حصر دقيق لعدد أعضاء هيئة التدريس المصريين بالجامعات السعودية وتمثل العينة أربع جامعات سعودية هي : جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض ، جامعة الملك سعود بالرياض ، جامعة أم القرى بمكة المكرمة ، كليات البنات بالرياض والقصيم ، أما عن خصائص مفردات العينة فقد جاءت على النحو التالي حسبما أسفرت عنها الدراسة الميدانية .

---

(١) Wimmer, D . R & Dominick, R. J(2000): Mass Media Reseaxch,6th ed.,(CA: Wadsworth publishing company),p. 83.

جدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد العينة وفق الجنس

النوع	ك	٪
ذكور	١٧٥	٨٧,٥٪
إناث	٢٥	١٢,٥٪
المجموع	٢٠٠	١٠٠

جدول رقم (٢) توزيع هيئة الدراسة على الجامعات

التخصص	ك	٪
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٨٣	٤١,٥
جامعة الملك سعود	٣٤	١٧,٠
كليات البنات	٥٠	٢٥,٠
جامعة أم القرى	٣٣	١٦,٥
المجموع	٢٠٠	١٠٠٪

خصائص عينة الدراسة :

١- من حيث السن : جاءت العينة تقريبا ممن تقع أعمارهم (٤٥- ٥٥ سنة) بنسبة ٥٤٪ ، ثم فئة من أعمارهم تتراوح ما بين (٣٥- ٤٥) بنسبة ٣١٪ ، ثم فئة من تتراوح أعمارهم ما بين (٥٥- ٦٥) بنسبة ١٥٪ .

٢- من حيث الجنس : احتلت عينة الذكور المرتبة الأولى بنسبة ٨٧,٥٪ من مجموع العينة ، ثم الإناث بنسبة ١٢,٥٪ .

٣- من حيث الدرجة العلمية : جاءت عينة أستاذ مشارك (أستاذ مساعد) المرتبة الأولى بنسبة ٥٢٪ ، يليها درجة أستاذ مساعد (مدرس) بنسبة ٣٠٪ ، ثم درجة أستاذ بنسبة ١٨٪ .

٤- من حيث الحالة الاجتماعية : جاءت عينة فئة متزوج ويعول في المرتبة الأولى بنسبة ٨٥٪ ، يليها متزوج ولا يعول بنسبة ٨٪ ، ثم أرمل أو مطلق بنسبة ٧٪ .

أسلوب جمع البيانات :

قام الباحث بتصميم استمارة استبيان questionnaire في ضوء المتغيرات والأبعاد المتعلقة بالدراسة ، وقد اشتملت الاستمارة على عدد من الأسئلة المفتوحة والمغلقة ، وقد راعى الباحث عند تصميمها الخطوات العلمية المتبعة غالبا ، وقد تم تصميم صحيفة الاستبيان في ضوء أهداف الدراسة والتساؤلات المطروحة ، وفي ضوء الإطار النظري للدراسة ، وتم تطبيقها على أعضاء هيئة التدريس المصريين بالجامعات السعودية ، وذلك لأن فرصتهم في امتلاك الأطباق الهوائية والتعرض للفضائيات العربية خارج الوطن أكبر كثيرا ممن هم داخل الوطن حيث يرتفع الدخل المادي ، وتزداد فرص الفراغ ، وتقل فرص العلاقات الاجتماعية ، وللتأكد من صدق أداة القياس قام الباحث بعرض صحيفة الاستبيان على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الإعلام ومناهج البحث للحكم على صلاحية الاستمارة ودقتها في قياس متغيرات الدراسة[1] ، وقد أدخل الباحث بعض التعديلات على الاستمارة في ضوء مقترحات المحكمين ، كما تم إجراء اختبار قبلي على صحيفة الاستبيان طبق على عينة عشوائية قوامها ١٠٪ من مفردات العينة ، وأثبت الاختبار القبلي قدرة صحيفة الاستبيان من خلال ما تضمنته من أسئلة على تحقيق أهداف وغايات البحث دقة الاستمارة وصلاحيتها للتطبيق ، و تم جمع البيانات من المبحوثين عن طريق المقابلة المباشرة من خلال الباحث ، ومجموعة الزملاء المساعدين للباحث ، نظرا لما يتميز به هذا الأسلوب من ارتفاع معدلات الاستجابة ، والحصول على إجابات من المبحوثين تتسم بالسلامة المنهجية .

---

(١) تم عرض الاستمارة على كل من :

١- أ.د. عثمان العربي ، الأستاذ بقسم الإعلام ، جامعة الملك سعود.

٢- أ.د. عبدالعزيز أحمد محمود ، أستاذ مناهج البحث بكلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

٣- د. عبد الملك الشلهوب ، الأستاذ المساعد بقسم الإعلام ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٤- د. خالد صلاح الدين حسن علي ، الأستاذ المشارك بقسم الإعلام ، جامعة أم القرى

٥- د. عبد العظيم إبراهيم خضر ، الأستاذ المساعد بقسم الإعلام ، جامعة أم القرى .

توقيت إجراء الدراسة :

استغرق إعداد هذه الدراسة بمراحلها المختلفة ستة أشهر بدءا من يناير٢٠٠٦ وحتى أكتوبر ٢٠٠٦ .

الصعوبات التي واجهت الباحث :

هناك بعض الصعوبات التي واجهت الباحث ولعل من أهمها :

- عدم وجود الوقت الكافي لدى أعضاء هيئة التدريس نظرا لانشغالهم الدائم بمهام عملهم الأساسية .
- تتطلب مقابلة أعضاء هيئة التدريس من المصريين العاملين بالجامعات السعودية جهدا وعناء كبيرا .
- لا توجد إحصائيات رسمية لدى السفارة المصرية بعدد أعضاء هيئة التدريس العاملين بالجامعات السعودية .

المعالجة الإحصائية :

استخدمت الدراسة البرنامج الإحصائي spss version ٨,٠ لرصد التكرارات ومعالجة الجداول المزدوجة ، والارتباطات بين متغيرات الدراسة الأساسية ، وتم في إطار البرنامج الاستعانة بالمقاييس التالية :

١- مقياس اختبار (كا^{٢}) لقياس قوة العلاقة بين المتغيرات .

٢- معامل التوافق لقياس شدة العلاقة الارتباطية .

٣- تحليل التباين في اتجاه واحد لقياس شدة الاتجاه .

٤- تم تحليل الأسئلة المفتوحة في استبانة الدراسة ، وقد تحددت في عدة أسئلة حول تطوير الأداء في القنوات الفضائية العربية لرصد كافة المقترحات والآراء التي أدلى بها المبحوثون .

الإطار التحليلي للدراسة :

نتائج الدراسة :

١- مدى تعرض أعضاء هيئة التدريس المصريين بالجامعات السعودية للقنوات الفضائية العربية .

جدول رقم(٣) يوضح مدى تعرض مجتمع الدراسة للقنوات الفضائية العربية

مشاهدة القنوات الفضائية العربية	ك	٪
نعم	١٩٠	٩٧,٥
لا	٥	٢,٥
المجموع	٢٠٠	٪١٠٠

كشفت الدراسة عن ارتفاع معدلات مشاهدة القنوات الفضائية العربية بين أعضاء هيئة التدريس المصريين العاملين بالجامعات السعودية ، حيث بلغت نسبة من يشاهدون القنوات الفضائية العربية ٩٧,٥٪ من إجمالي عينة الدراسة ، بينما بلغت نسبة الذين لا يشاهدون هذه القنوات ٢,٥٪ من عينة الدراسة ، ولعل هذا يتفق مع كثير من الدراسات العلمية التي أجريت حول مشاهدة القنوات الفضائية وارتفاع نسبة المشاهدة سواء بين الجمهور العام أو بين النخبة .

ويرى الباحث أن ارتفاع نسبة المشاهدة بين عينة الدراسة شيء منطقي وطبيعي نظرا لما شهدته الساحة العربية من تطور كبير في استخدام وسائل الاتصال وظهور وسائط متعددة في هذا المجال ، كما أن نسبة (٢,٥) ممن لايشاهدون القنوات الفضائية بصفة عامة راجع في الأساس إلى عدم امتلاكهم أجهزة استقبال لعوامل دينية أوأسرية ومجتمعية وفقا لآراء المبحوثين .

٢- معدل تعرض أعضاء هيئة التدريس المصريين بالجامعات السعودية للقنوات الفضائية العربية.

جدول رقم (٤) يوضح معدل تعرض عينة الدراسة للقنوات الفضائية العربية المفتوحة والمشفرة

المعدل ◄	دائماً		أحياناً		نادراً		لا		المجموع	
القنوات ▼	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
القنوات المفتوحة	٨١	٤١,٥٣	١٠٣	٥٢,٨٢	١١	٥,٦١	-	-	١٩٥	٪١٠٠
المشفرة	٥	٢,٢٦	١٠	٥,١٢	٦	٣٠٧	١٧٤	٨٩,٢٣	١٩٥	٪١٠٠

(قيمة كا^{٢} = ١٠,٣ درجة الحرية ٦ مستوى المعنوية ٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) ارتفاع معدل تعرض المبحوثين للقنوات الفضائية العربية المفتوحة حيث يشاهدها نسبة ٥٢,٨٢٪ أحيانا ونسبة ٤١,٥٣٪ بشكل دائم ، ويمكن تفسير ذلك في ضوء التراث العلمي الذي يؤكد على ارتفاع معدلات التعرض للقنوات الفضائية العربية سواء من جهة الجمهور أو النخب في المجتمعات العربية[(١)] ، بينما ارتفعت معدلات عدم تعرض المبحوثين للقنوات العربية المشفرة بنسبة ٨٩,٢٣٪ ، ثم المشاهدة الدائمة بنسبة ٢,٢٦٪ يليها أحيانا بنسبة ٥,١٢٪ ، ويمكن تفسير

---

(١) من الدراسات التي توصلت إلى ارتفاع معدلات التعرض للقنوات الفضائية العربية :

- حمزة أحمد بيت المال ، استقبال القنوات التليفزيونية الفضائية في المملكة العربية السعودية ، دراسة حالة عن مدينة الرياض ، مجلة تليفزيون الخليج ، عدد ٤ ، يناير ١٩٩٤.
- سلوى إمام ، أنماط مشاهدة الجمهور المصري للقنوات الفضائية ، مرجع سابق .
- دراسة المركز العربي للبحوث والدراسات الاستشارية ، الإعلام التليفزيوني الفضائي ، الشركة المصرية للأقمار الصناعية ، القاهرة ٢٠٠٣
- صلاح الدواوسة ، استخدامات الجمهور الفلسطيني للقنوات الفضائية العربية والإشباعات المتحققة ، ماجستير غير منشورة ، معهد البحوث والدراسات العربية ، القاهرة ، ٢٠٠٢.
- مروان خليل ، الأردنيون والغزو الثقافي ، مجلة الدراسات الإعلامية ، القاهرة ، عدد ٩٤ ، يناير – مارس ١٩٩٩.

هذه النتيجة في ضوء ما أسفرت عنه العديد من الدراسات السابقة ، وفي ضوء اتجاهات أعضاء هيئة التدريس العاملين بالخارج لمشاهدة مثل هذا النوع من القنوات التي يرى بعض المبحوثين بأنها قد تشكل عبئا ماديا إضافيا عليه ، ويرى البعض الآخر بأنه ليست هناك ضرورة تستدعي مشاهدة هذه القنوات ، لضيق الوقت ، ولأن فيما تقدمه القنوات العربية المفتوحة ما يشبع رغباته ، بينما رأى من يشاهدها بصفة دائمة بأن هذه القنوات تقدم بعض البرامج التي لا يمكن مشاهدتها من خلال القنوات المفتوحة .

٣- القنوات الفضائية العربية التي يشاهدها المبحوثون بصفة عامة :

جدول رقم (٥) يوضح القنوات الفضائية العربية التي يشاهدها جمهور الدراسة بصفة عامة ومعدل التعرض لها

	القنوات ▼	ك	٪
١	الجزيرة القطرية	١٩١	٩٧,٩٤
٢	العربية	١٧٥	٨٩,٧٤
٣	MBC١	١١٦	٥٩,٤٨
٤	دريم (٢)	١١٤	٥٨,٤٦
٥	الفضائية المصرية	٩٩	٥٠,٧٦
٦	المجد	٩٤	٤٨,٢٠
٧	اقرأ	٩٠	٤٦,١٥
٨	L . B . C	٧٦	٣٨,٩٧
٩	المحور	٧٣	٣٧,٤٣
١٠	دريم (١)	٦٧	٣٤,٣٥
١١	روتانا سينما	٥٦	٢٨,٧١
١٢	MBC٢	٥٣	٢٧,١٧
١٣	النيل للأخبار	٤٨	٢٤,٦١
١٤	دبي	٤٥	٢٣,٠٧
١٥	القنوات المحلية المصرية	٣٤	١٧,٤٣

١٦	الشارقة الفضائية	٢٧	١٣,٨٤
١٧	ميلودي أفلام	٢٧	١٣,٨٤
١٨	قناة النيل الثقافية	٢٧	١٣,٨٤
١٩	السعودية (١)	٢١	١٠,٧٦
٢٠	الجزيرة مباشر	٢٠	١٠,٢٥
٢١	المنار اللبنانية	٢٠	١٠,٢٥
٢٢	الجزيرة الرياضية	١٨	٩,٢٣
٢٣	الإخبارية السعودية	١٨	٩,٢٣
٢٤	الفجر	١٦	٨,٢٠
٢٥	الحرة	١٥	٧,٦٩
٢٦	العالم	١٤	٧,١٧
٢٧	أبو ظبي	١٤	٧,١٧
٢٨	المستقبل اللبنانية	١٢	٦,١٥
٢٩	A. R .T المشفرة	١٢	٦,١٥
٣٠	عين	١٠	٥,١٢
٣١	A.N.N	٩	٤,٦١
٣٢	السورية	٩	٤,٦١
٣٣	قطر الفضائية	٦	٣,٠٧
٣٤	البحرين الرياضية	٦	٣,٠٧
٣٥	الرأي الكويتية	٥	٢,٤٦
٣٦	ا لقنوات التعليمية المصرية	٣	١,٥٣
٣٧	الفيحاء	٣	١,٥٣
	جملة من سئلوا	١٩٥	

يتضح من نتائج الجدول السابق القنوات الفضائية العربية التي يقبل المبحوثون على مشاهدتها وهي كالتالي :

- جاءت قناة الجزيرة القطرية ، والعربية ، و MBC ، و دريم٢ ، والفضائية المصرية ، من أكثر القنوات التي يقبل المبحوثون على مشاهدتها ، وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المركز العربي للبحوث والدراسات الاستشارية من نتائج حيث جاءت قناة الجزيرة ، و دريم ، والـ MBC والفضائية المصرية ، والعربية في مقدمة القنوات التي يقبل الجمهور على مشاهدتها ، ودراسة فدوى الجعبري التى توصلت إلى أن أهم القنوات الفضائية المفضلة لدى المثقفين العرب قناة الجزيرة والـ MBC، والفضائية المصرية ، وكذلك دراسة وليد فتح الله التي كان من نتائجها : أن أهم القنوات التليفزيونية التي تفضل الصفوة المصرية مشاهدتها تتمثل في قناة الجزيرة والـ MBC ، والـ L . B . C ، ودريم [1] .

- جاءت قناة المجد في الترتيب السادس بنسبة ٤٨,٢٠٪ من جملة المبحوثين ، يليها قناة اقرأ بنسبة ٤٦,١٥٪ ، ثم الـ L . B . C بنسبة ٣٨,٩٧٪ ، والمحور ٣٧,٤٣٪ ، ودريم١ بنسبة٣٤,٣٥٪ ، وروتانا سينما ٢٨,٧١٪ .

- احتلت القنوات المحلية المصرية التي تبث من خلال النايل سات المرتبة الخامسة عشرة بنسبة ١٧,٤٣٪ ، يليها الشارقة الفضائية وميلودي أفلام١٣,٨٤ ، ثم النيل الثقافية والسعودية ١ ، والمنار اللبنانية ، والجزيرة مباشر .

---

(١) دراسة المركز العربي للبحوث والدراسات الاستشارية ، الإعلام التليفزيوني الفضائي ،الشركة المصرية للأقمار الصناعية ، مرجع سابق .

- فدوى محمود الجعبري ، استخدامات المثقفين العرب لقناة فلسطين الفضائية ،ماجستير ، غير منشورة ، معهد البحوث والدراسات العربية ، القاهرة ، ٢٠٠٣.

- وليد فتح الله ، تعرض الصفوة المصرية لبرامج الرأي في القنوات التليفزيونية العربية ، كلية الإعلام ، جامعة القاهرة ، مجلة بحوث الرأي العام عدد٢ ، ١ ، ٢٠٠٣م .

- جاءت قناة الحرة في مرتبة متأخرة بنسبة ٧,٦٩٪ ، مما يوضح قلة الإقبال على مشاهدتها من أعضاء هيئة التدريس ، كما أن هذه النتيجة تتسق مع ما توصلت إليه "ليلى حسين" في دراستها لقناة الحرة حيث أكدت الباحثة بأن ٢٠٪ فقط من جمهور الدراسة تحرص على مشاهدة القناة بصفة دائمة ، كما أن قناة الحرة لم تستطع جذب المشاهد العربي وإثارة اهتمامه[١] ، كما جاءت الـ A. R .T المشفرة بنسبة ٦,١٥٪

- وأخيرا القنوات التعليمية المصرية بنسبة ١,٥٣ ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء احتياجات المشاهدين من القنوات الفضائية العربية .

ويوضح الجدول التالي رقم (٦) ترتيب أهم عشرة قنوات يفضلها المبحوثون

الترتيب ◄ / القنوات ▼		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المجموع	الوزن النسبي	الترتيب
١	الجزيرة	١٦٧	١٢٣	٧٦	٥٤	٣٤	٢٥	١٦	١٢	٨	٦	٥٢١	٢٨٣,٢٥	٢
٢	العربية	١٧٩	٦٥	١١٤	٨٧	٧٠	٥٦	٤٦	٧	٩	-	٦٣٣	٣٠٣,٠٢	١
٣	دريم	١١٣	٧٩	١٠٣	٦٦	٨٩	٤٥	٢٧	٥	٤	١	٥٣٢	٢٣٣,٥٥	٣
٤	MBCI	١٠٥	٨٨	٩٨	٦٧	٧٤	٥٦	١٧	-	-	-	٥٠٥	٢٢٤,٩٦	٦
٥	الفضائية المصرية	١٠٤	١١٢	٧٨	٩٠	٦٩	٢٤	١٤	٢٢	٣	١	٥١٧	٢٣١,٣٩	٤
٦	اقرأ	٩٧	١٠٦	٨٨	٥٢	٤٥	٦٦	٨٥	٣٢	-	-	٥٧١	٢٢٨,٤٧	٥
٧	المجد	٩٠	٩٨	٦٨	٤٠	٢١	١٧	٤٣	-	-	-	٣٧٧	١٩٠,٨٣	٧
٨	L.B.C	٨٩	٧٨	٥٤	٣٩	٣٤	٢٧	٢٥	١٧	٧	٣	٣٧٣	١٧٣,٨٢	٨
٩	المحور	٨٧	٦٧	٧٨	٢٣	٨٥	١٢	٧	٥	-	-	٣٦٤	١٧٢,٨٧	٩
١٠	روتانا سينما	٤	٢١	٣٩	٢٠	٦	٨	٣	٥	-	-	١٠٦	٣٦,٠٧	١٠

تم حساب الوزن النسبي بالمتوسط بوصفه أدق مقاييس النزعة المركزية من الجدول رقم (٦) يتضح مايلي :

(١) ليلى حسين ، استطلاع رأي الإعلاميين تجاه قناة الحرة الفضائية الأمريكية – مرجع سابق ، ص.ص٢٢٧- ٢٣٣.

- جاءت قناة العربية في المركز الأول بالنسبة للقنوات التي يفضل أعضاء هيئة التدريس مشاهدتها أكثر من غيرها بنسبة ٣٠٣,٠٢ نقطة ، ولعل ذلك يرجع إلى ما تقدمه هذه القناة من برامج تستحوذ على اهتمامات المشاهدين .

- احتلت قناة الجزيرة القطرية المرتبة الثانية ، بينما جاءت دريم ٢ في المرتبة الثالثة وتشير هذه النتيجة إلى أن القنوات الخاصة تحظى بنسبة مشاهدة ذات دلالة بين أعضاء هيئة التدريس ، وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة خالد صلاح الدين عن اتجاهات الجمهور والإعلاميين نحو أداء القنوات التليفزيونية الخاصة في مصر حيث أكدت على ارتفاع نسبة المشاهدة لهذه القنوات بين الجمهور والإعلاميين [١] .

- جاءت الفضائية المصرية في المرتبة الرابعة ، وقناة اقرأ في الترتيب الخامس بوزن نسبي ٢٢٨,٤٧ ، بينما جاءت الـ MBC١ في الترتيب السادس ، والمجد في الترتيب السابع بوزن نسبي ١٩٠,٨٣ ، أما الترتيب الثامن والتاسع والعاشر فقد احتله على التوالي قناة الـ L . B . C اللبنانية ، والمحور المصرية الخاصة وأخيرا قناة الأفلام روتانا سينما .

(١) خالد صلاح الدين ، مرجع سابق ، ص. ص. ٧٠١، ٧٠٢.

٤- البيئة المكانية التي يتعرض فيها المبحوثون لمشاهدة القنوات التليفزيونية الفضائية العربية :

جدول رقم (٧) يوضح البيئة المكانية التي يتعرض فيها المبحوثون للقنوات الفضائية العربية

البيئة المكانية	ك	٪
في المنزل	١٥٧	٨٠,٥
عند الأصدقاء والزملاء	٣٤	١٧,٤٣
عند الأقارب أو الجيران	١	.٥١
في المقاهي	-	-
عبر الإنترنت	٣	١,٥٣
مجموع من سئلوا	١٩٥	

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن " المنزل " يمثل البيئة المكانية و الإطار الأكثر انتشارا بين المبحوثين حيث بلغت النسبة ٨٠,٥٪من إجمالي العينة.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء مكانة وطبيعة عمل أعضاء هيئة التدريس باعتبارهم يمثلون النخبة في المجتمعات المختلفة ، كما أن هذه البيئة تمثل إطارا مناسبا لمتابعة المضامين المختلفة للبرامج المقدمة من القنوات التليفزيونية ،كما بلغ نسبة التعرض لهذه القنوات عند الأصدقاء والزملاء ١٧,٤٣٪وعبر الإنترنت ١,٥٣٪من إجمالي العينة .

٥- عادات المشاهدة الزمنية لدى المبحوثين (عدد المشاهدة):

جدول رقم (٨) يوضح عدد الأيام التي يتعرض فيها المبحوثون للقنوات الفضائية العربية

عادات المشاهدة الزمانية	ك	٪
يوميا	١٣٦	٦٩,٧٤
٦ أيام أسبوعيا	٥	٢,٥٦
٥ أيام أسبوعيا	٢	١,٠٢
٤ أيام أسبوعيا	١	.٥١
٣ أيام أسبوعيا	٣	١,٥٣
يومان في الأسبوع	٢	١,٠٢
مرة في الأسبوع	١	.٥١
حسب الظروف	٤٥	٢٣,٠٧
جملة من سئلوا	١٩٥	

(قيمة كا^{٢}= ٧,٣ درجة الحرية ٦ مستوى المعنوية ٠,٢٧ معامل التوافق = ٠,٣٦)

يتضح من نتائج الجدول السابق أن الغالبية من المبحوثين يشاهدون القنوات الفضائية العربية بصفة يومية حيث بلغت نسبتهم ٦٩,٧٤ ٪وهذا يدل على ارتفاع نسبة المشاهدة بين المبحوثين ، كما ارتفعت نسبة المشاهدة حسب الظروف فبلغت ٢٣,٠٧ ٪ من جملة المبحوثين ، بينما بلغت نسبة من يشاهدون ٦أيام أسبوعيا ٢,٥٦٪ ، في حين انخفضت نسبة من يشاهدونها مرة في الأسبوع إلى ٥١.٪ من جملة المبحوثين .

٦- الفترات الزمنية التي يفضل فيها المبحوثون مشاهدة القنوات الفضائية العربية :

جدول رقم (٩) يوضح الفترات الزمنية التي يتعرض فيها المبحوثون للقنوات الفضائية العربية

الفترات الزمنية	ك	٪
الفترة الصباحية	٣	١,٥٣
الضحى والظهيرة	٥	٢,٥
المساء	١٣٢	٦٧,٦٩
السهرة	٥٥	٢٨,٢٠
فترة الفجر	-	-
جملة من سئلوا	١٩٥	

تدلنا نتائج الجدول السابق على ارتفاع نسبة المشاهدة بين المبحوثين في فترة المساء حيث قد بلغت نسبتهم ٦٧,٦٩ ٪ من جملة جمهور الدراسة ، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن المتلقي يتعرض للرسائل الإعلامية بما يتناسب مع اتجاهاته والظروف المحيطة به ، كما أن هذه الفترة أثبتت الدراسات الإعلامية ارتفاع نسبة المشاهدة الإعلامية خلالها ،وجاءت فترة السهرة في المرتبة الثانية بنسبة ٢٨,٢٠ ٪ من جملة المبحوثين ، بينما انخفضت نسبة المشاهدة خلال فترتي الضحى والظهيرة والفترة الصباحية .

٧- دوافع تعرض المبحوثين للقنوات الفضائية العربية بصفة عامة :

جدول رقم (١٠) يوضح دوافع تعرض المبحوثين للقنوات الفضائية العربية

دوافع التعرض	ك	٪
سرعتها في تغطية الأحداث العربية والدولية	١٥٤	٧٨,٩٧
لمعرفة الأخبار والأحداث المصرية	١٤٧	٧٥,٣٨
التخلص من الملل وشغل أوقات الفراغ	١٣٥	٦٩,٢٣
تتسم برامجها بالتميز والحيوية	١٣٢	٦٧,٦٩
احترام عقلية المشاهد العربي	١٢٥	٦٤,١٠
لمساحة الحرية التي تتمتع بها	١٢٤	٦٣,٥٨
لمتابعة المستجدات الثقافية والعلمية	١١٦	٥٩,٤٨
للتسلية والترفيه	١١٣	٥٧,٩٤
الجاذبية في الشكل والمضمون	١١٠	٥٦,٤١
لتنوع برامجها	١٠٩	٥٥,٨٩
لأنها تقدم رؤى مختلفة عن تلك التي تطرحها القنوات الحكومية	١٠٧	٥٤,٨٧
استجلاء الرؤى المختلفة حول الواقع العربي	١٠٢	٥٢,٣٠
لتمتع مقدمو البرامج فيها بالحرفية والمهنية العالية	٩٧	٤٩,٧٤
لإثراء معلوماتي	٨٠	٤١,٠٢
لأنها تقدم ما يشبع رغباتي	٧٨	٤٠٪
جملة من سئلوا	١٩٥	

(قيمة كا^{٢}= ١٥,٧ . درجة الحرية ٦ مستوى المعنوية ٠,٠١ قيمة معامل التوافق =٠,٣٦)

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (١٠) أن دوافع تعرض المبحوثين للقنوات الفضائية العربية تنوعت ما بين الدوافع المنفعية والطقوسية ، فقد جاء دافع السرعة في تغطية الأحداث العربية والدولية في مقدمة الدوافع بنسبة ٩٧ .٧٨ ٪ من جملة المبحوثين، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ثورة الاتصالات التي شهدها العلم في

الفترة الأخيرة الأمر الذي فرض على بعض وسائل الإعلام في الدول العربية ضرورة الاستفادة من تكنولوجيا الاتصال في مجال العمل الإعلامي وتقديم خدمة إعلامية متميزة للمواطن العربي ، كما يمكن تفسير ذلك في ضوء الصراع الإعلامي الذي تشهده المنطقة العربية مما دفع العالم العربي إلى ضرورة أن تتواجد على ساحة العمل الإعلامي الدولي لمواجهة هذا الصراع من خلال تطوير آليات العمل الإعلامي ، والتفكير في أنماط إعلامية تتناسب وطبيعة وقيم الأسرة العربية، كما جاء دافع التعرف على الأحداث المصرية في المرتبة الثانية بنسبة ٧٥,٣٨ ٪ وهذا يؤكد على ضرورة الاهتمام بالخدمة الإخبارية التي تقدمها القنوات الفضائية المصرية ، وجاء دافع التخلص من الملل كأحد الدوافع الطقوسية بنسبة ٦٩,٢٣ ٪ ، بينما احتل دافع تميز برامجها بالتميز والحيوية المرتبة الرابعة بنسبة ٦٧,٦٩ ٪ ، يليه دافع احترام العقلية العربية من ما تقدمه من موضوعات عصرية ، ودافع مساحة الحرية المتاحة لهذه القنوات العربية الأمر الذي يجذب المواطن العربي لمتابعة وسائل الإعلام العربية ، ثم دافع متابعة المستجدات الثقافية والعلمية بنسبة ٥٩,٤٨ ٪ من مجموع المبحوثين .

٨ - ترتيب دوافع التعرض للقنوات الفضائية العربية والوزن النسبي لكل منها :

جدول رقم (١١) يوضح ترتيب دوافع تعرض المبحوثين للقنوات الفضائية العربية والوزن النسبي لكل منها

	الترتيب ◄ / الأسباب ▼	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المجموع	الوزن النسبي	الترتيب
١	لما تتميز به برامجها من حرية	١٤٠	١١٣	٩٧	٦٥	٤٥	٣٧	٧٩	١٠١	٨٨	٧٦	٨٤١	٣١٠٥١	١
٢	لمعرفة الأخبار والأحداث المصرية	١٢٥	١٠٢	٥٤	٧٨	٣٢	٨٩	٥٦	١٢	-	-	٥٤٨	٢٤٤٢٣	٢
٣	لما تطرحه في برامجها من موضوعات وقضايا جادة هادفة	١٣٦	٩٧	٧٢	٥٤	٢٧	٤٦	٢٢	٩	٧	٣	٤٧٣	٢٤٠٣٩	٣
٤	لسرعتها في تغطية ونقل الأحداث فور وقوعها	٧٩	٩٣	٦٦	٥٨	٤٥	٧٦	٨٥	٣٣	٩	-	٥٤٤	٢٠٣	٤
٥	التخلص من الملل وشغل أوقات الفراغ	٨٣	٧٦	٣٥	٤٢	٣٩	٥٧	٩٠	٨٤	٥	-	٥٢٩	١٨٤٣٦	٥
٦	للتسلية والترفيه	٩١	٦٥	٥٦	٣٧	٢٨	٣١	٢٩	٢٠	١٩	١٨	٣٩٤	١٧٢٧٢	٦
٧	استجلاء الرؤى المختلفة حول الواقع العربي	٦٧	٨٥	٤٦	١٣	٢٤	٣٣	٢٥	١٩	١٦	١٠	٣٣٨	١٦٢٧١	٧
٨	لتمتع مقدمو البرامج فيها بالحرفية والمهنية العالية	٦٣	٩٤	٥٥	٧٨	٢٦	٣٢	٢٠	٥	٨	-	٣٩٠	١٤٧٠١٨	٨
٩	الجاذبية في الشكل والمضمون	٤٥	٣٢	٤٤	٥١	٧٣	٢٣	١٥	١٠	٤	٧	٣٠٤	١٤٦٨٩	٩
١٠	لأنها تقدم رؤى مختلفة عن تلك التي تطرحها القنوات الحكومية	٥٦	٦٧	٥٤	٣٦	٨٦	٤٤	١٢	٢٤	١٣	-	٣٩٢	١١١٦٧	١٠

من نتائج الجدول السابق رقم (١١)يتضح ما يلي :

-جاء دافع ما تتمتع به القنوات الفضائية العربية من حرية في الترتيب الأول لدوافع التعرض من جانب المبحوثين ، وجاء في المرتبة الثانية دافع معرفة الأخبار والأحداث المصرية بوزن نسبي ٢٤٤,٣٣ ، بينما جاء دافع ما تقدمه هذه القنوات من موضوعات وقضايا جادة وهادفة في الترتيب الثالث ،يليه دافع ما تتمتع به هذه القنوات من سرعة في نقل الأحداث .

-جاءت دوافع ما تقدمه هذه القنوات من رؤى تختلف عما تقدمه القنوات الحكومية من برامج تحمل العديد من التوجهات في الترتيب الثامن، يليه على التوالي دافعا استجلاء الرؤى المختلفة حول الواقع العربي ، وأخيرا دافع الجاذبية في الشكل والمضمون .

٩- اتجاهات المبحوثين تجاه القنوات الفضائية العربية :

جدول رقم(١٢) يوضح اتجاهات المبحوثين تجاه للقنوات الفضائية العربية والوزن النسبي لكل منها

عبارات مقياس الاتجاه	ك	٪	المتوسط
تستخدم أساليب الجذب والإبهار	١٩٣	٩٨,٩٧	٦,٢٧
تتميز الفضائيات العربية بالحرية	١٨٤	٩٤,٣٥	٧,٦٩
تتميز بالسرعة في تغطية الأحداث	١٨٠	٩٢,٣٠	٨,٣٨
تتميز برامجها بسرعة الإيقاع	١٧٩	٩١,٧٩	٦,٠٢
تستخدم مقدمي برامج على مستوى عال من المهنية	١٧٥	٨٩,٧٤	٧,١١
تقدم وجهات نظر متعددة	١٧٠	٨٧,١٧	٧,٨٩
تقدم الفضائيات برامج جادة وهادفة	١٦٤	٨٤,١٠	٦,٧٤
تحترم القيم الدينية	١٣٦	٦٩,٧٤	٤,٢
تحافظ على الهوية الثقافية والحضارية	١١٩	٦١,٠٢	٣,٦٥
تسعى لتوحيد العالم العربي	١١٤	٥٨,٤٦	٣,٤٥
تحافظ على عادات وأخلاق المجتمع	١١٢	٥٧,٢٤	٣,٦٣
تبتعد عن برامج العنف	١٠٨	٥٥,٣٨	٣,١٩
لا تقدم ما يثير العواطف أو الجنس	١٠٧	٥٤,٨٧	٢,٦٥
جملة من سئلوا	١٩٥		

(طلب من المبحوثين إعطاء درجة من (١٠) وفقا لمدى قبولهم وتقديرهم للعبارة المطروحة ، بحيث تكون (١٠) درجات هي أعلى درجة ، وأقل درجة (١) ، وتتراوح الدرجات ما بين (١) ، (١٠) درجات وفقا لمدى قبولهم للعبارة ، وقام البحث بعد

ذلك باستخراج التكرارات ، ومتوسط الدرجات لكل عبارة للوقوف على اتجاه المبحوثين) من نتائج الجدول السابق يتضح لنا بروز ثلاثة اتجاهات رئيسة تجاه القنوات الفضائية العربية وتتمثل فيما يلي :

١- أظهرت بيانات الجدول أن هناك اتجاها إيجابيا بين المبحوثين تجاه القنوات الفضائية العربية ، وجاءت أعلى قيمة للاتجاه الإيجابي نحو هذه القنوات أنها تتميز بالسرعة في تغطيتها للأحداث ، وجاء في المرتبة الثانية للاتجاه الإيجابي أن هذه القنوات تعمل على تقديم وجهات النظر المتعددة والمتباينة الأمر الذي يتيح للمشاهد العربي الفرصة للاختيار بين هذه الآراء ، كما برز الاتجاه الإيجابي في أن هذه القنوات تتميز بتوفر جو من الحرية ، وفي أنها تستخدم مقدمي برامج على مستوى عال من المهنية في العمل التليفزيوني .

٢- من خلال الجدول السابق يتضح لنا أيضا أن هناك اتجاها معتدلا وقد تمثل في أنها تقدم برامج جادة وهادفة ، وتستخدم أساليب الجذب والإبهار ، وفي أن البرامج التي تقدمها هذه الفضائيات تتميز بسرعة الإيقاع .

٣- برز الاتجاه السلبي للمبحوثين تجاه القنوات الفضائية العربية في احترامها للقيم الدينية ، والمحافظة على الهوية الثقافية والحضارية للأمة ، والمحافظة على عادات وتقاليد الأسرة والمجتمع العربي ، وفي أنها تسعى لتوحيد العالم العربي وخلق حالة من الإجماع العربي على المستويين الرسمي والشعبي ، وفي أنها لا تقدم من البرامج التي تشجع على العنف أو إثارة العواطف والجنس وهذه الاتجاهات السلبية من قبل أعضاء هيئة التدريس تفرض على القائمين على هذه القنوات ضرورة المراجعة .

١٠- المواد التي يفضل المبحوثون مشاهدتها في القنوات الفضائية العربية :

جدول رقم (١٣) يوضح المواد التي يفضل المبحوثون مشاهدتها في القنوات الفضائية العربية

المواد المفضلة	ك	٪
النشرات والبرامج الإخبارية	١٨٦	٩٥,٣٨
البرامج الدينية	١٦٧	٨٥,٦٤
البرامج الثقافية والعلمية	١٤٥	٧٤,٣٥
البرامج الحوارية والندوات	١٢٠	٦١,٥٣
الأفلام والمسلسلات العربية	١١٧	٦٠
الأغاني والمنوعات العربية	١٠٩	٥٥,٨٩
البرامج الرياضية	٩٧	٤٣,٧٤
الأفلام والمسلسلات الأجنبية	٨٩	٤٥,٦٤
برامج المرأة	٦٦	٣٣,٨٤
الإعلانات	٣٧	١٨,٩٧
المنوعات الأجنبية	٥	٢,٥٦
البرامج التعليمية	٤	٢,٠٥
جملة من سئلوا	١٩٥	

من الجدول السابق يتضح ما يلي :

-جاءت النشرات والبرامج الإخبارية التي تقدمها القنوات الفضائية العربية في المركز الأول بين المواد التي يفضلها المبحوثون بنسبة ٩٥,٣٨٪ من مجموع المبحوثين ، وهذا يعكس لنا الدور الإخباري الذي يجب أن تقوم به القنوات الفضائية العربية بصفة عامة والقنوات الإخبارية بصفة خاصة .

-جاءت البرامج الدينية في المركز الثاني بنسبة ٨٥,٦٤ ٪ ، وهذه النتيجة تؤكد على مدى اهتمام المبحوثين بما تقدمه القنوات الفضائية العربية العامة أو المتخصصة من برامج ومواد دينية .

-احتلت كل من البرامج الثقافية والعلمية ، وبرامج الرأي الممثلة في الندوات والحوارات المركزين الثالث والرابع من بين المواد التي يفضل المبحوثون مشاهدتها من خلال الفضائيات العربية .

-يقبل أفراد الدراسة على مشاهدة الأفلام والمسلسلات العربية بنسبة ٦٠٪ ، يليها الأغاني والمنوعات العربية بنسبة ٥٥,٨٩٪ ، وهذا يتفق مع دراسات سابقة أكدت على أن هذه المواد محببة إلى المشاهدين .

-يقبل مشاهدو القنوات الفضائية العربية على مشاهدة البرامج الرياضية بنسبة ٤٣,٧٤٪ ، والأفلام والمسلسلات الأجنبية بنسبة ٤٥,٦٤٪ ، وبرامج المرأة بنسبة ٣٣,٨٤٪ .

-احتلت الإعلانات ،وبرامج المنوعات الأجنبية ، والبرامج التعليمة المراكز الأخيرة بنسب متفاوتة .

١١- القنوات الفضائية العربية التي يفضل المبحوثون مشاهدة النشرات والبرامج الإخبارية من خلالها :

جدول رقم (١٤) يوضح القنوات الفضائية العربية التي من خلالها يفضل المبحوثون مشاهدة النشرات والبرامج الإخبارية

القنوات	ك	٪
الجزيرة	١٨٥	٩٤,٨٧
العربية	١٨٠	٩٢,٣٠
أبوظبي	١٦٥	٨٤,٦١
النيل للأخبار	١٢٠	٦١,٥٣
الفضائية المصرية	١١٨	٦٠,٥١
MBC	١٠٩	٥٥,٨٩
الإخبارية السعودية	٩٨	٥٠,٢٥
L .B.C	٨٢	٤٢,٠٥
المنار	٥٤	٢٧,٦٩
الحرة	٤٤	٢٢,٥٦
المجد	٣٢	١٦,٤١
العالم	١٢	٦,١٥
NBN	١٠	٥,١٢
جملة من سئلوا	١٩٥	

تدلنا بيانات الجدول رقم (١٤)على ما يلي :

- جاءت قناة الجزيرة في المرتبة الأولى بين القنوات الفضائية العربية التي يفضل المبحوثون مشاهدة النشرات والبرامج الإخبارية من خلالها حيث يشاهدها ٩٤,٨٧ ٪ من أفراد العينة، في حين جاءت قناة العربية في المرتبة الثانية بنسبة ٩٢,٣٠ ٪ ، بينما جاءت قناة أبو ظبي في المرتبة الثالثة من حيث درجة الحرص على مشاهدة النشرات والبرامج الإخبارية بنسبة ٨٤,٦١ ٪ أما قناة النيل الإخبارية فقد جاء ترتيبها وفقا لمشاهدة أفراد

العينة في المرتبة الرابعة بنسبة ٦١,٥٣٪ من مجموع أفراد العينة وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عادل عبد الغفار حيث توصل إلى أن قنوات الإخبارية تعد مصدرا أساسيا من مصادر المعلومات لدى النخبة[١].

-بلغت نسبة من يشاهدون النشرات والبرامج الإخبارية في الفضائية المصرية ٦٠,٥١٪ من مجموع المبحوثين ، في حين بلغت نسبة من يشاهدون الأخبار في الـ MBC٥٥,٨٩٪ ، أما نسبة من يشاهدون الأخبار من خلال الإخبارية السعودية ٥٥,٨٩٪ .

-تنوعت المشاهدة للبرامج الإخبارية بين بعض القنوات بنسب متفاوتة فقد بلغت نسبة من يشاهدون الأخبار في الـ L .B.C ٤٢,٠٥٪ بينما في قناة المنار اللبنانية٢٧,٦٩٪ وفي قناة الحرة ٢٢,٥٦ ٪ ، وفي قناة المجد السعودية ١٦,٤١ ٪ ، وفي العالم ٦,١٥ ٪ ، وأخيرا في الـ NBN ٥,١٢٪ .

(١) عادل عبد الغفار ،تقويم الأداء المهني للقنوات الفضائية الإخبارية العربية في ضوء آراء عينة من النخبة الإعلامية المصرية ، أعمال المؤتمر العلمي الأول للأكاديمية الدولية لعلوم الإعلام ، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ، ٢٠٠٤ ، ص٣٥٩.

١٢- القنوات الفضائية العربية التي يفضل من خلالها المبحوثون متابعة الأحداث والقضايا المصرية :

جدول رقم (١٥) يوضح القنوات الفضائية العربية التي من خلالها يفضل المبحوثون متابعة الأحداث والقضايا المصرية

القنوات	ك	٪
العربية	١٧٦	٩٠,٢٥
الجزيرة	١٤٥	٧٤,٣٥
النيل للأخبار	١٣٢	٦٧,٦٩
الفضائية المصرية	١٢٤	٦٣,٥٨
دريم ٢	١١٨	٦٠,٥١
المحور	١٠٥	٥٣,٨٤
MBC	٦٧	٣٤,٣٥
أبوظبي	٤٣	٢٢,٠٥
الحرة	١٨	٩,٢٣
جملة من سئلوا	١٩٥	

تدلنا بيانات الجدول السابق رقم (١٥)على أن قناتي العربية والجزيرة جاءت في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي باعتبارهما من أهم القنوات التي يفضل أفراد العينة معرفة الأخبار المصرية من خلالهما ، بينما جاءت النيل للأخبار في المرتبة الثالثة بنسبة ٦٧,٦٩٪ من مجموع أفراد العينة ، والفضائية المصرية بنسبة ٦٣,٥٨٪ ، في حين جاءت القنوات الخاصة دريم والمحور في المرتبتين الخامسة والسادسة ، و تشير هذه النتائج إلى ضرورة الاهتمام بما تقدمه الفضائيات المصرية من أخبار تتعلق بالأوضاع والأحداث الداخلية في مصر حتى لا ينصرف المشاهد المصري بالخارج إلى متابعة أحداث وطنه من قنوات غير مصرية .

١٣- القنوات الفضائية العربية التي يفضل من خلالها المبحوثون مشاهدة الأفلام والمسلسلات العربية :

جدول رقم (١٦) يوضح القنوات الفضائية العربية التي من خلالها يفضل المبحوثون مشاهدة الأفلام والمسلسلات العربية

القنوات	ك	٪
روتانا سنيما	١٥٦	٨٠
الفضائية المصرية	١٣٢	٦٧,٦٩
ميلودي	١١٧	٦٠
روتانا زمان	١٠٩	٥٥,٨٩
MBC	٧٨	٤٠
دريم١	٦٦	٣٣,٨٤
المحور	٤٩	٢٥,١٢
دبي	٤٣	٢٢,٠٥
الإمارات	٢٨	١٤,٣٥
انفنتي	١٥	٧,٦٩
A.R.T للأفلام	١٢	٦,١٥
L .B.C	٩	٤,٦١
جملة من سئلوا	١٩٥	

من خلال تحليلنا للجدول رقم (١٦) يتضح ما يلي :

-جاءت قناة روتانا سينما في مقدمة القنوات التي يفضل المبحوثون مشاهدة الأفلام والمسلسلات العربية من خلالها بنسبة ٨٠٪ من أفراد العينة ، بينما جاءت الفضائية المصرية في المرتبة الثانية بنسبة ٦٧,٦٩٪ ، وقناة ميلودي للأفلام في المرتبة الثالثة بنسبة ٦٠٪ من أفراد العينة .

- بلغت نسبة من يشاهدون الأفلام والمسلسلات العربية من خلال روتانا زمان ٥٥,٨٩٪ في حين جاءت النسبة في الـ MBC ٤٠٪ وفي دريم ١٣٣,٨٤ ٪ والمحور ٢٥,١٢٪ .

-تنوعت مشاهدة القنوات التي يفضل المبحوثون مشاهدة الأفلام العربية من خلالها فقد بلغت في قناة دبي ٢٢,٥٪ في حين بلغت النسبة في قناة الإمارات ١٤,٣٥٪ ، وفي انفنتي ٧,٦٩٪ ، وفى الـ A.R.T للأفلام ٦,١٥٪ ، وأخيرا في الـ L .B.C ٤,٦١٪ من مجموع أفراد العينة .

١٤- القنوات الفضائية العربية التي يفضل من خلالها المبحوثون مشاهدة البرامج الدينية :

جدول رقم (١٧) يوضح القنوات الفضائية العربية التي من خلالها يفضل المبحوثون مشاهدة البرامج الدينية

القنوات	ك	٪
دريم٢	١٨١	٩٢,٨٢
المحور	١٧٤	٨٩,٢٣
الفضائية المصرية	١١٨	٦٠,٥١
الشارقة	١٠٣	٥٢,٨٢
اقرأ	٩٣	٤٧,٦٩
الجزيرة	٥٨	٢٩,٧٤
المجد	٣٢	١٦,٤١
السعودية ١	١٧	٨,٧١
جملة من سئلوا	١٩٥	

تدلنا بيانات الجدول رقم (١٧) على ما يلي :

-جاءت القنوات الخاصة في مقدمة القنوات التي يفضل أفراد العينة مشاهدة البرامج الدينية من خلالها حيث جاءت النسبة في دريم٢ ٩٢,٨٢٪ ، وفي المحور ٨٩,٢٣٪ ، بينما

بلغت النسبة في الفضائية المصرية ٦٠,٥٢٪ ، وفى قناة الشارقة ٥٢,٨٢٪ من مجموع أفراد العينة .

-تراجعت نسبة من يشاهدون البرامج الدينية من خلال القنوات المتخصصة حيث بلغت النسبة في اقرأ ٤٧,٦٩٪ ، وفي المجد ١٦,٤١٪ ، وهذه النتيجة تستحق مزيداً من الدراسة والتي تتبلور في التساؤل التالي : لماذا ترتفع نسبة مشاهدة البرامج الدينية من خلال القنوات الخاصة ؟

١٥ - القنوات الفضائية المصرية التي يفضلها المبحوثون :

جدول رقم (١٨) يوضح القنوات الفضائية المصرية التي يفضلها المبحوثون

القنوات	ك	٪
دريم٢	١٦٥	٨٤,٦١
المحور	١٢٧	٦٥,١٢
الفضائية المصرية	١١٢	٥٧,٤٣
النيل للأخبار	١٠٣	٥٤,٣٥
القناة الأولى	٨٩	٤٥,٦٤
النيل الثقافية	٥٨	٢٣,٥٨
التنوير	٢٠	١٠,٢٥
NIL T.V	٧	٣,٥٨
القنوت المحلية	٥	٢,٥٦
القنوات التعليمية	٤	٢,٠٥
جملة من سئلوا	١٩٥	

(قيمة كا^{٢}= ١٢,٠درجة الحرية ٦ مستوى المعنوية ٠,١٩)

تدلنا بيانات الجدول السابق رقم (١٨) على مايلي :

جاءت قناة دريم في مقدمة القنوات المصرية التي يفضل أفراد العينة مشاهدتها بنسبة ٨٤,٦١٪ ، والمحور في المرتبة الثانية بنسبة ٦٥,١٢٪ وهذا يمكن تفسيره في ضوء دراسة

خالد صلاح الدين عن القنوات الفضائية الخاصة حيث أثبتت الدراسة ارتفاع نسبة المشاهدة للقنوات الخاصة لما تتمتع به من حرية في تناول الأحداث والقضايا الداخلية المصرية ، ولارتفاع الأداء المهني في هذه القنوات عن غيرها من القنوات الحكومية [1]

-جاءت الفضائية المصرية في مقدمة القنوات الحكومية التي يفضل أفراد العينة مشاهدتها ،ثم قناة النيل للأخبار بنسبة ٥٤,٣٥٪ ، والقناة الأولى المحلية بنسبة ٤٥,٦٤٪ والنيل الثقافية ٢٣,٥٨٪ ، وأخيرا القنوات المحلية والتعليمية .

(١) خالد صلاح الدين ، مرجع سابق ، ص ٧٣٤ .

١٦- البرامج المفضلة لدى المبحوثين في القنوات الفضائية العربية :

جدول رقم (١٩) يوضح البرامج المفضلة لدى المبحوثين

أسماء البرامج	ك	٪
قلم رصاص	١٥٦	٨٠
العاشرة مساءا	١٥٤	٧٨,٩٧
الدين والحياة	١٣٦	٦٩,٧٤
الاتجاه المعاكس	١٢٤	٦٣,٥٨
المسلمون يتساءلون	١١٩	٦١,٠٢
صناع الحياة	١٠٤	٥٣,٣٣
الحقيقة	٩٥	٤٨,٧١
في الممنوع	٨٩	٤٥,٦٤
بلا حدود	٧٧	٣٩,٤٨
إضاءات	٥٧	٢٩,٢٣
كتب ممنوعة	٤٥	٢٣,٠٧
على نار هادئة	٣٩	٢٠
بانوراما	٣٧	١٨,٩٧
الطب البديل	٢٥	١٢,٨٢
الكورة مع دريم	٢٥	١٢,٨٢
صالون دريم	٢٣	١١,٧٩
ليالينا	١٤	٧,١٧
جملة من سئلوا	١٩٥	

(قيمة كا^{٢}= ١٠,٣ درجة الحرية ٦ مستوى المعنوية ٠,٠١)

من الجدول رقم (١٩) يتضح ما يلي :

-جاء برنامج قلم رصاص الذي يبث من قناة دبي في المركز الأول بنسبة ٨٠٪ من مجموع أفراد العينة ، وبرنامج العاشرة مساء الذي تقدمه قناة دريم ٢ في المركز الثاني

بنسبة ٧٨,٩٧٪ ، وبرنامج الدين والحياة الذي تقدمه قناة الجزيرة القطرية في المركز الثالث ، وكذلك برنامج الاتجاه المعاكس الذي يقدم من نفس القناة بنسبة ٦٣,٥٨٪ .

- جاء برنامج المسلمون يتساءلون الذي تبثه قناة المحور في المركز الخامس ، وبرنامج صناع الحياة الذي تقدمه قناة اقرأ في المركز السادس ، وبرنامج الحقيقة وفي الممنوع الذي تقدمهما قناة دريم في المركزين السابع والثامن على التوالي ، ومن الملاحظ أن البرامج التي احتلت أولوية لدى أفراد العينة تنوعت موادها ما بين برامج حوارية ودينية ومنوعات وإخبارية ويمكن تفسير ذلك في ضوء الدراسات التي أكدت على أن الجمهور العربي يقبل على مشاهدة البرامج التي تعرض لوجهات نظر متعددة ، وعلى البرامج التي تبث مباشرة على الهواء حيث يكون هناك نوع من التفاعل بين الجمهور والقائمين بالاتصال في هذه البرامج[1].

(١) سلوى إمام علي ، أنماط مشاهدة الجمهور المصري للقنوات الفضائية ، مرجع سابق ص ٥١٥ .

١٧- آراء عينة الدراسة تجاه مصداقية المضامين التي تقدمها القنوات الفضائية العربية :

جدول رقم (٢٠) يوضح اتجاهات المبحوثين نحو مصداقية المضمون الإخباري

إلى حد كبير		إلى حد ما		لا يتم بالمصدافية		المجموع	٪
ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١٠٦	٥٤,٣٥	٧٥	٣٨,٤٦	١٤	٧,١٧	١٩٥	٪١٠٠

(قيمة كا^{٢}= ١٣,٣ درجة الحرية ٦ مستوى المعنوية معامل التوافق = ٠,٣٢)

تشير بيانات الجدول السابق إلى ارتفاع نسبة من يثقون في مصداقية ما تقدمه القنوات الفضائية العربية من مضامين إخبارية وثقافية حيث بلغت نسبتهم ٥٤,٣٥٪ من مجموع أفراد العينة ، أما نسبة من يثقون في مصداقية ما تقدمه إلى حد ما فقد بلغ ٣٨,٤٦٪ ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت دراسات كثيرة من أنه حينما ينظر الجمهور إلى وسائل الإعلام باعتبارها ذات مصداقية عالية يزيد اعتمادهم عليها ، وثقتهم فيها ومصداقيتهم لها ، وحينما تقل أو تنعدم مصداقيتهم لهذه الوسائل يقل معها اعتمادهم عليها[١] ، هذا وقد بلغت نسبة من لا يثقون فيما تقدمه القنوات الفضائية العربية من مضامين ٧,١٧٪ من مجموع أفراد العينة وهي نسبة صغيرة .

(١) Wanta, Wayne, and Yu-Wei Hu (1994): The effect of credibility Reliance and Exposure on media Agenda: A Path analysis Model . Journalism Querterly,VOL71/1, Spring pp.90-97

١٨- اتجاهات المبحوثين نحو مدى توافق مضامين البرامج التي تقدمها الفضائيات العربية مع قيم وعادات المجتمعات العربية :

جدول رقم (٢١) يوضح اتجاهات المشاهدين نحو مدى توافق مضامين البرامج المقدمة من الفضائيات مع قيم وعادات المجتمعات العربية

تتفق بشدة		تتفق إلى حد ما		لا تتفق مطلقا		لا رأي لي		المجموع	٪
ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
٦٥	٣٣,٣٣	٩٧	٤٩,٧٤	٣٣	١٦,٩٢	-		١٩٥	١٠٠٪

(قيمة كا^2= ٩,٣ درجة الحرية ٩, مستوى المعنوية ٠,٤١ معامل التوافق =٠,٣٠)

تدلنا بيانات الجدول السابق على ارتفاع نسبة اتجاه توافق مضامين البرامج التي تقدمها الفضائيات العربية إلى حد ما مع قيم وعادات وتقاليد المجتمعات العربية بنسبة ٤٩,٧٤٪ ، في حين بلغت نسبة أنها تتفق بشدة ٣٣,٣٣٪ من مجموع أفراد العينة ، في مقابل ١٦,٩٢٪ لا تتفق مطلقا ، وتشير هذه النتائج إلى أنه يجب إعادة النظر في كثير من مضامين البرامج التي تقدمها هذه الفضائيات حتى تتلائم وقيم وعادات المجتمعات العربية .

١٩- اتجاهات المبحوثين نحو مدى نجاح الفضائيات العربية في إثارة اهتمام المواطن العربي بقضاياه السياسية والاجتماعية والثقافية :

جدول رقم (٢٢) يوضح اتجاهات المشاهدين نحو مدى نجاح الفضائيات في إثارة اهتمامات المواطن العربي بقضاياه

إلى حد كبير		إلى حد ما		لا تثير الاهتمام		لا رأي لي		المجموع	٪
ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
٧٦	٣٨,٩٧	٩٨	٥٠,٢٥	٢١	١٠,٧٦	-		١٩٥	١٠٠٪

(قيمة كا^2= ٩,٣ درجة الحرية ٦ مستوى المعنوية ٠,٤١ معامل التوافق ٠,٣٠)

تشير نتائج تحليل الجدول السابق إلى أن نسبة ٥٠,٢٥٪ من مجموع أفراد العينة ترى بأن القنوات الفضائية العربية نجحت إلى حد ما في إثارة اهتمام المواطن العربي بقضاياه

السياسية والاجتماعية والثقافية في مقابل نسبة ٣٨,٩٧٪ ترى بأن هذه القنوات قد حققت نجاحا في إثارة اهتمام المواطن العربي ، في حين ترى نسبة ١٠,٧٦٪ بأن هذه القنوات لم تنجح في إثارة اهتمامهم بالقضايا العربية السياسية والاقتصادية والثقافية .

٢٠- مقترحات المبحوثين لتطوير الأداء الإعلامي للقنوات الفضائية العربية :

جدول رقم (٢٣) يوضح مقترحات المبحوثين لتطوير الأداء الإعلامي للقنوات الفضائية العربية

المقترحات	ك	٪
أن تهتم هذه القنوات بالحفاظ على الهوية العربية الإسلامية	١٦٥	٨٤,٦١
الاهتمام بتقديم البرامج الدينية	١٣٤	٦٨,٧١
الاهتمام بمعالجة المشكلات المجتمعية العربية	١٢٢	٦٢,٥٦
التركيز على كيفية النهوض بالواقع العربي المعاصر	١٠٥	٥٣,٨٤
تجنب الخوض في الموضوعات الإباحية والجنسية	١٠٤	٥٣,٣٣
تدعيم وترسيخ القيم الدينية	١٠٣	٥٢,٨٢
المحافظة على القيم والتقاليد العربية	٩٨	٥٠,٢٥
الابتعاد عن إثارة الخلافات أو النعرات الطائفية والعرقية	٩٦	٤٩,٢٣
العمل على وحدة الصف العربي	٨٩	٤٥,٦٤
تقديم البرامج الترفيهية بشكل مقنن وهادف	٨٥	٤٣,٥٨
ضرورة التزام المذيعات بعادات وقيم المجتمع العربي من حيث المظهر على الشاشة أو السلوك	٨٤	٤٣,٠٧
السماح بالمزيد من المشاركة الجماهيرية في البرامج	٦٥	٣٣,٣٣
زيادة مساحة برامج الرأي على الشاشات العربية	٥٣	٢٧,١٧
إتاحة حرية أكبر للعمل الإعلامي	٣٤	١٧,٤٣
الاهتمام بقضايا المرأة والطفل	٢٠	١٠,٢٥
تشجيع عملية الإنتاج الإعلامي العربي المشترك	١٩	٩,٧٤
البعد عن تقديم البرامج التي تحض على العنف	١٧	٨,٧١
الحد من البرامج الأجنبية	١٦	٣,٠٧
جملة من سئلوا	١٩٥	

(قيمة كا^{٢}= ٧,٣ درجة الحرية ٦ مستوى المعنوية ٠,٦ معامل التوافق٠,٢٠)

من الجدول السابق يتضح ما يلي :

- يمكن تصنيف مقترحات المبحوثين إلى أربعة أقسام رئيسة تتمثل فيما يلي :

١- مقترحات تتعلق بمضمون المواد الإعلامية التي تقدمها القنوات الفضائية العربية وقد تمثلت في :

- المحافظة على الهوية العربية والإسلامية بنسبة ٨٤,٦١٪ من مجموع المبحوثين .
- تقديم المزيد من البرامج الدينية بنسبة ٦٨,٧١٪ .
- الاهتمام بمعالجة المشكلات المجتمعية للمواطن العربي بنسبة ٦٢,٥٦٪ .
- تجنب الخوض في الموضوعات الإباحية والجنسية بنسبة ٥٣,٣٣٪ .

٢- مقترحات تتعلق بالجمهور ومن أهمها :

- السماح بالمزيد من المشاركة الجماهيرية في البرامج بنسبة ٣٣,٣٣٪ .
- الاهتمام بقضايا المرأة والطفل بنسبة ١٠,٢٥٪ .

٣- مقترحات تتعلق بالممارسة الإعلامية ومنها : إتاحة حرية أكبر للعمل الإعلامي بنسبة ١٧,٤٣٪ ، وزيادة مساحة برامج الرأي على الشاشة العربية بنسبة ٢٧,١٧٪ ، البعد عن إثارة الخلافات أو النعرات المذهبية أو الطائفية أو العرقية بنسبة ٤٩,٢٣٪ .

٤- مقترحات تتعلق بالقائم بالاتصال ومنها : ضرورة التزام المذيعات بقيم وعادات المجتمع العربي في المظهر أو السلوك باعتبارهن يمثلن القدوة للجماهير .

٥- مقترحات تتعلق بأخلاقيات العمل الإعلامي مثل : البعد عن البرامج التي تشجع على العنف ، وتقديم برامج المنوعات بشكل مقنن وهادف .

النتائج والتوصيات :

كشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج يمكن إيجازها فيما يلي :

١- ارتفاع معدلات مشاهدة القنوات الفضائية العربية بين المبحوثين حيث بلغت نسبة المشاهدة ٩٧,٥٪ من مجموع أفراد العينة .

٢- ارتفاع معدلات التعرض لهذه القنوات حيث يشاهدها بصفة دائمة ٥٢,٨٢٪ وأحيانا ٤١,٥٣٪ ونادرا ٥,٦٤٪ .

٣- تحظى بعض القنوات الفضائية العربية بنسبة مشاهدة عالية مثل قناة الجزيرة القطرية ، وقناة العربية ، وMBC، والفضائية المصرية .

٤- كشفت الدراسة عن ترتيب مشاهدة القنوات الفضائية لدي المبحوثين حيث جاءت قناة العربية في مقدمة القنوات يليها الجزيرة القطرية ، ودريم٢ في المرتبة الثالثة و MBC في المرتبة الرابعة ، والفضائية المصرية في المرتبة الخامسة ، واقرأ في المرتبة الخامسة .

٥- أشارت نتائج الدراسة إلي أن البيئة المكانية التي يفضل أفراد العينة مشاهدة القنوات الفضائية تتمثل في المنزل ثم الأصدقاء والزملاء .

٦- كشفت الدراسة عن أهم عادات مشاهدة القنوات الفضائية لدي المبحوثين تتم بصفة يومية بنسبة كبيرة ، والنسبة الأخرى تشاهدها معظم أيام الأسبوع علي فترات متفاوتة .

٧- دلت نتائج الدراسة علي ارتفاع نسبة المشاهدة في الفترة المسائية ، يليها فترة السهرة ، بينما قلت نسبة المشاهدة في الفترة الصباحية والضحى والظهيرة .

٨- اختلفت دوافع التعرض للقنوات الفضائية العربية بين المبحوثين ، و تمثلت أهم هذه الدوافع علي الترتيب التالي: الحرية التي تتمتع بها هذه القنوات ،

ومعرفة ومتابعة الأخبار المصرية ، ولما تطرحه في برامجها من قضايا جادة وهادفة ، وسرعتها في تغطية الأحداث والتخلص من الملل والتسلية والترفيه.

٩- ظهر أن هناك اتجاها ايجابيا بين أفراد العينة تجاه القنوات الفضائية وجاءت أعلى قيمة للاتجاه الإيجابي متمثلة في : سرعتها في تغطية الأحداث والحرية التي تتمتع بها واستخدام أساليب الجذب والإبهار في كثير من البرامج ، بينما ظهر اتجاه سلبي نحو الحفاظ علي الهوية الثقافية والحضارية للأمة ، والمحافظة علي عادات وأخلاق المجتمع والأسرة العربية ، واحترام القيم الدينية ، وتقديم برامج العنف ، و تقديم ما يثير العواطف أو الجنس .

١٠- تصدرت النشرات والبرامج الإخبارية جميع البرامج الدينية والثقافية والعلمية وبرامج الرأي قائمة المواد التي يفضل المبحوثون مشاهدتها في القنوات الفضائية العربية .

١١- جاءت القنوات على الترتيب علي اعتبار أن المبحوثين يفضلون مشاهدة البرامج الإخبارية من خلالها وهي : قناة الجزيرة ، العربية ، أبو ظبي ، والنيل للأخبار ، والفضائية المصرية .

١٢- كشفت الدراسة أن عينة البحث تفضل متابعة الأحداث والقضايا المصرية من خلال قنوات : العربية ، الجزيرة ، النيل للأخبار ، الفضائية المصرية ، دريم ، المحور ، MBC ، أبو ظبي ، وأخيرا قناة الحرة .

١٣- جاءت القنوات الفضائية المصرية الخاصة (دريم والمحور) في مقدمة القنوات التي يفضل أفراد العينة مشاهدة البرامج الدينية من خلالها ، بينما جاءت قناة (اقرأ والمجد) المتخصصتين في المرتبتين الخامسة والسادسة علي التوالي .

١٤- تصدرت قناة دريم قائمة القنوات الفضائية المصرية التي يفضل المبحوثون مشاهدة برامجها ، ثم المحور والفضائية المصرية والنيل للأخبار بينما جاءت

القنوات المحلية المصرية والقنوات التعليمية في مؤخرة ترتيب القنوات .

١٥- يفضل المبحوثون مشاهدة بعض البرامج من أهمها قلم رصاص (دبي) والعاشرة مساء(دريم) والشريعة والحياة (الجزيرة) والمسلمون يتساءلون (المحور) وصنع الحياة (اقرأ) .

١٦- أشارت النتائج إلى ارتفاع نسبة ثقة المبحوثين فيما تقدمه هذه القنوات من مضامين إخبارية وثقافية .

١٧- كشفت النتائج عن أن أهم مقترحات المبحوثين لتطوير القنوات الفضائية العربية تتمثل في تقديم برامج تحافظ علي الهوية العربية والإسلامية ، واحترام العادات والتقاليد ، وعدم تعرضها للقضايا الطائفية والمذهبية في المجتمعات العربية والإسلامية ، وأن تتسق أنماط وسلوكيات المذيعين والمذيعات مع قيم وتقاليد المجتمعات العربية والإسلامية وأحكام الشريعة الإسلامية .

حدود الدراسة وما تثيره من بحوث مستقبلية :

في ضوء القاعدة البحثية القائلة بأن البحوث تقود إلى بحوث أخري فإن الدراسة الحالية تثير عددا من الأطروحات النظرية والمنهجية التي تتطلب مزيدا من الدراسة في المستقبل وأبرزها :

١- المضامين والأشكال الأكثر أهمية لدي المشاهدين في القنوات العربة المفضلة

٢- المقارنة بين القنوات العامة والمتخصصة الآخذة في الانتشار بما يجعلنا نتوقع أن تكون سمة الإعلام التلفزيوني في المستقبل في المنطقة العربية .

٣- محاولة إحداث تراكم علمي حول نظريات ونماذج لاتجاهات على اعتبار أن معظم دراسات الإعلام تنطلق من نظرية مفادها أن وسائل الإعلام تمارس تأثيرات ذات دلالة علي الجمهور .

٤- دراسة المقارنة بين القنوات الفضائية المفتوحة والمشفرة من حيث الشكل أو الجمهور أو المضمون أو القائم بالاتصال .

٥- المزاوجة بين الدراسات الكمية والكيفية بهدف الوصول إلى تفسيرات دقيقة للآليات تشكيل اتجاهات الجمهور ، نحو الظواهر الإعلامية المستحدثة في المجتمعات العربية سواء علي مستوي الوسائل الإعلامية المقروءة أو المسموعة أو المرئية .

٦- التعرف علي رأي النخب في المجتمعات العربية لمعرفة اتجاهاتهم نحو وسائل الإعلام العربية والمضامين التي تقدمها ومجالات استخداماته لها .

٧- دراسة تشجيع الإنتاج الهادف المشترك بين الدول العربية في مجال الإعلام التلفزيوني لمواجهة سعار الاستيراد الأجنبي لهذه البرامج نتيجة طبيعية لهذا النقص الكبير في الإنتاج العربي والإسلامي البرامجي .

* * *

فهرس المراجع:

١- **الإدارة العامة لبحوث المستمعين والمشاهدين ،الشباب المصري والتليفزيون** _ محددات السلوك الاتصالي وعاداته ، اتحاد الإذاعة والتليفزيون ، ،القاهرة ، ،نوفمبر ٢٠٠٢ .

٢- **الإعلام العربي في عصر المعلومات** ، مركز الدراسات والبحوث الإستراتيجية ، الإمارات العربية المتحدة ، أبو ظبي ،ط١ ٢٠٠٦.

٣- أديب خضور – **دراسات تليفزيونية ، القنوات الفضائية العربية** ، المكتبة الإعلامية دمشق ، ط١ ، ١٩٩٨م .

٤- انشراح الشال ،**الفن والعولمة في قرية ماكلوهان الإلكترونية** ، جدة ، ،دار حافظ للنشر والتوزيع ،٢٠٠١ م .

٥- حسن عبيد ، **الفضائيات العربية والتجارب الدولية في الدمج الاقتصادي "الأثر على المحتوى"** ، أعمال المؤتمر العلمي الأول للأكاديمية الدولية لعلوم الإعلام ، ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ٢٠٠٤ م .

٦- حسن عماد مكاوي ، ليلى حسين السيد – **الاتصال ونظرياته المعاصرة** ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ١٩٩٨ .

٧- حسن عماد مكاوي ،**الفضائيات العربية الخاصة ومردودها الإعلامي** ، المؤتمر العلمي الرابع لمعهد الدراسات والبحوث العربية ، معهد الدراسات والبحوث العربية ، جامعة الدول العربية ، القاهرة ،إبريل ٢٠٠٢ م.

٨- حسين أبو شنب ، **الممارسات الإعلامية لمراسلي وسائل الإعلام في فلسطين** ، ،أعمال المؤتمر العلمي الأول للأكاديمية الدولية لعلوم الإعلام ،الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ٢٠٠٤ م .

٩- حمدي حسن ، **المزيج الإخباري والبناء الفني في نشرات أخبار التليفزيون ، دراسة تحليلية مقارنة لنشرات الأخبار في ثلاث قنوات فضائية** ، مجلة البحوث الإعلامية ، قسم الصحافة والإعلام ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، عدد يناير ١٩٩٧ م

١٠- حمزة أحمد بيت المال، **استقبال القنوات التليفزيونية الفضائية في المملكة العربية السعودية ،دراسة حالة عن مدينة الرياض** ، مجلة تليفزيون الخليج، عدد ٤ ، يناير ١٩٩٤.

١١- حنان جنيد ، **دور الإعلام في تكوين تصورات النخبة حول مفهوم الإرهاب** ، مجلة البحوث الإعلامية ، قسم الصحافة والإعلام ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، عدد أكتوبر ٢٠٠٢ م.

١٢- خالد صلاح الدين حسن علي ، **اتجاهات الجمهور والإعلاميين نحو أداء القنوات التليفزيونية الخاصة في مصر** ، المؤتمر العلمي السنوي التاسع لكلية الإعلام ، **أخلاقيات الإعلام بين النظرية والتطبيق ٢٠٠٣** ، كلية الإعلام ، جامعة القاهرة، مايو ٢٠٠٣ م .

١٣- دراسة المركز العربي للبحوث والدراسات الاستشارية ، **الإعلام التليفزيوني الفضائي**،الشركة المصرية للأقمار الصناعية ، القاهرة ٢٠٠٣.

١٤- سامي الشريف ،**الفضائيات العربية والصورة الذهنية للعرب والمسلمين** ، بحث منشور ، الجمعية السعودية للاتصال والإعلام ، المنتدى الإعلامي السنوي الثاني ، الرياض ، أكتوبر ٢٠٠٤م.

١٥- سلوى إمام علي ، **أنماط مشاهدة الجمهور المصري للقنوات الفضائية** ، المؤتمر العلمي السنوي السابع ، كلية الإعلام ، جامعة القاهرة ، جـ٢ ، مايو٢٠٠١ م،

١٦- سلوى إمام علي ،**تأثير مشاهدة الجمهور المصري للقنوات الفضائية على وسائل الاتصال** ، أعمال المؤتمر العلمي الأول للأكاديمية الدولية لعلوم الإعلام ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ٢٠٠٤ م .

١٧- سمير حسين ، بحوث الإعلام ، **دراسات في مناهج البحث العلمي** ، ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٥ .

١٨- سوزان القليني – **استخدامات الجمهور العربي للقنوات الفضائية في عصر العولمة ، دراسة مقارنة بين القنوات العربية والأجنبية** ، بحث منشور ، مجلة البحوث والدراسات العربية ، معهد البحوث والدراسات العربية ، جامعة الدول العربية ، القاهرة ، عددا يوليو وديسمبر ١٩٩٩ م .

١٩- سوزان القليني ، **مدى اعتماد الصفوة المصرية على التليفزيون في وقت الأزمات ، دراسة حالة على حادث الأقصر** ، المجلة المصرية لبحوث الإعلام ، كلية الإعلام ، جامعة القاهرة ، العدد الرابع ، ديسمبر ١٩٩٨ م .

٢٠- صلاح الدواوسة ، **استخدامات الجمهور الفلسطيني للقنوات الفضائية العربية والإشباعات المتحققة** ، ماجستير غير منشورة ، معهد البحوث والدراسات العربية ، القاهرة ، ٢٠٠٢.

٢١- صلاح الفوال ، **مناهج البحث في العلوم الاجتماعية** ، مكتبة غريب ، القاهرة ، بدون تاريخ

٢٢- عادل عبد الغفار خليل ، **أبعاد المسؤولية الاجتماعية للقنوات الفضائية المصرية الخاصة، دراسة تطبيقية على برامج الرأي المقدمة بقناة دريم ٢** ، المؤتمر العلمي السنوي التاسع لكلية الإعلام ، ، كلية الإعلام ، جامعة القاهرة مايو ٢٠٠٣ م.

٢٣- عادل عبد الغفار ، **استخدام الصفوة المصرية للراديو والتليفزيون المحلي والدولي** ، ماجستير غير منشورة ، كلية الإعلام ، جامعة القاهرة ، ١٩٩٥ م .

٢٤- عادل عبد الغفار ، **تقويم الأداء المهني للقنوات الفضائية الإخبارية العربية في ضوء آراء عينة من النخبة الإعلامية المصرية** ، أعمال المؤتمر العلمي الأول للأكاديمية الدولية لعلوم الإعلام ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ٢٠٠٤ .

٢٥- عادل فهمي البيومي ، **دور القنوات الفضائية العربية في زيادة المشاركة الجماهيرية** ، مجلة البحوث الإعلامية ، قسم الصحافة والإعلام ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، عدد أكتوبر ٢٠٠١ م.

٢٦- عاطف عدلي العبد ، فوزية العلي ، **دراسات في الإعلام الفضائي** ، دار الفكر العربي، القاهرة ، ١٩٩٥ م.

٢٧- عبد الرحمن محمد سعيد الشامي ، **استخدامات القنوات التليفزيونية المحلية والدولية - الدوافع والإشباعات** ، دكتوراه غير منشورة ، كلية اللغة العربية ، قسم الصحافة والإعلام ،جامعة الأزهر ،٢٠٠٢ م.

٢٨- عبد الله العليان ، **التحديات الجديدة لتأثير الدولة في الإعلام ، الإعلام العربي في عصر المعلومات** ، مركز الدراسات والبحوث الإستراتيجية ، الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي ،ط١ ٢٠٠٦م .

٢٩- عدلي رضا – **القنوات الفضائية العربية والمسؤولية المجتمعية** ، بحث غير منشور ، كلية الإعلام جامعة القاهرة .

٣٠- عزة عبد العزيز عبد اللاه ، **تأثير ثقافة العولمة على مضمون الفضائيات العربية – دراسة تقويمية من منظور الصفوة المصرية**، مجلة البحوث الإعلامية ، قسم الصحافة والإعلام ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، عدد ١٥ ، ،يناير ٢٠٠١م .

٣١- عصام نصر سليم ،**الأخبار العربية في القنوات الفضائية – دراسة على الفضائية المصرية والكويتية ودبي وMBC** ، مجلة البحوث الإعلامية ، قسم الصحافة والإعلام، جامعة الأزهر ، القاهرة ، عدد أكتوبر ١٩٩٤.

٣٢- **علي العتيبي ، استخدامات الجمهور للقنوات التليفزيونية الفضائية وإشباعاتها** ، دكتوراه ، غير منشورة ، كلية الدعوة والإعلام ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض ، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م .

٣٣- علي بن ظافر الشهراني ، **اتجاهات طلاب جامعة الملك سعود نحو البرامج الحوارية المباشرة في القنوات الفضائية العربية**، ماجستير غير منشورة ، كلية الأداب ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ٢٠٠٢ م .

٣٤- عمرو عبد الكريم ، **الإعلان التجاري في الفضائيات العربية ، الفضائيات العربية ومتغيرات العصر** ، أعمال المؤتمر العلمي الأول للأكاديمية الدولية لعلوم الإعلام ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ٢٠٠٤ م .

٣٥- عواطف عبد الرحمن ، **حرية الإعلام المعاصر وتحديات العولمة** ، مجلة الدراسات الإعلامية ، عدد ٩٣ ، القاهرة ، أكتوبر ١٩٩٨ م.

٣٦- فدوى محمود الجعبري ، **استخدامات المثقفين العرب لقناة فلسطين الفضائية** ، ماجستير، غير منشورة ، معهد البحوث والدراسات العربية ، القاهرة ، ٢٠٠٣.

٣٧- فهد بن عبد العزيز العسكر ، وفايز الشهري ، **اتجاهات الصحفيين نحو مستقبل الصحافة المطبوعة في عصر الإنترنت** ، أعمال المؤتمر السنوي الثاني لأكاديمية أخبار اليوم حول الصحافة وأفاق التكنولوجيا ، القاهرة ٢٠٠٣ م.

٣٨- فوزية عبدالله العلي ، **استخدام المرأة الإماراتية للقنوات الفضائية ، دراسة ميدانية** ، أعمال المؤتمر العلمي الأول للأكاديمية الدولية لعلوم الإعلام ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ٢٠٠٤ م .

٣٩- ليلى حسين ، **استطلاع رأي الإعلاميين تجاه قناة الحرة الفضائية الأمريكية – دراسة مسحية** ، أعمال المؤتمر العلمي الأول للأكاديمية الدولية لعلوم الإعلام ، ،الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ٢٠٠٤ م .

٤٠- محمد أحمد الشريف ، **البرامج الدينية في القنوات الفضائية العربية ، دراسة تحليلية** ، ماجستير غير منشورة ، كلية اللغة العربية ، قسم الصحافة والإعلام ، جامعة الأزهر، القاهرة ، ٢٠٠٣ م.

٤١- ماجي الحلواني ، وحسن عماد مكاوي ، **تكنولوجيا الاتصال في عالم متغير ، حلقة نقاشية** ، كلية الإعلام ، جامعة القاهرة ، ١٩٩٩م .

٤٢- محمد الجاسم ، **تأثير الإعلام الإلكتروني في التطور الاجتماعي و السياسي العربي** ، الإعلام العربي في عصر المعلومات ، مركز الدراسات والبحوث الإستراتيجية — الإمارات العربية المتحدة ، أبو ظبي ،ط١ ، ٢٠٠٦ م.

٤٣- محمد شعبان وهدان ، **عادات وأنماط قراءة الصحف المصرية اليومية لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة الأزهر** ، مجلة البحوث الإعلامية ، قسم الصحافة والإعلام ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، عدد أكتوبر ٢٠٠٢.

٤٤- محمد عبد الحميد ، **دراسة الجمهور في بحوث الإعلام** ، ط١ ، المكتبة الفيصلية ، مكة المكرمة ،١٩٨٧ .

٤٥- محمود حيدر ، **مقومات السيادة الوطنية بعد الحرب الباردة** ، مجلة الوحدة العربية العدد الأول ، السنة التاسعة والخمسون مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ٢٠٠٠ م .

٤٦- مروان خليل ، **الأردنيون والغزو الثقافي** ، مجلة الدراسات الإعلامية ، القاهرة ، عدد ٩٤ ، يناير – مارس ١٩٩٩ .

٤٧- المنجي الزيدي ، **الثقافة والمال في مستقبل التنمية الثقافية** ، الثقافة العربية أسئلة التطور والمستقبل ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ٢٠٠٣ .

٤٨- منى الحديدي ، مجلة البحوث والدراسات العربية ، معهد البحوث والدراسات العربية ، جامعة الدول العربية ، القاهرة ، عددا يوليو وديسمبر١٩٩٩.

٤٩- نسمة أحمد البطريق ، **التليفزيون والمجتمع والهوية الثقافية** ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٩٩ م .

٥٠- هبة شاهين ، **استخدامات الجمهور المصري للقنوات الفضائية العربية ، دراسة تحليلية وميدانية** ، دكتوراه غير منشورة ، كلية الإعلام جامعة القاهرة ، ٢٠٠٢ م.

٥١- وليد فتح الله ، **تعرض الصفوة المصرية لبرامج الرأي في القنوات التليفزيونية العربية** ، كلية الإعلام ، جامعة القاهرة ، مجلة بحوث الرأي العام عدد٢ ، ١ ، ٢٠٠٣م .

٥٢- Wimmer, D . R & Dominick, R. J(2000): Mass Media Reseaxch,6th ed.,(CA: Wadsworth publishing company),p. 83.

٥٣- Wanta, Wayne, and Yu-Wei Hu (1994): The effect of credibility Reliance and Exposure on media Agenda: A Path analysis Model . Journalism Querterly,VOL71/1, Spring pp.90-97

* * *

Dr. Al-Mohanna, Ayedh Dhawi Mohammed
English Division
Department of Humanities
King Khalid Military Academy

The Reference to and Utilization of Research and Theory in English Language Teaching in Saudi Arabian Context

الرجوع إلى والانتفاع بالنظريات والأبحاث في مجال تدريس اللغة الإنجليزية في البيئة السعودية

Abstract

The main aim of the present study is to investigate the usage of research and theory in the teaching of English as a foreign language in Saudi boys secondary schools. The study follows the qualitative approach to the research, in which interview is employed as a technique for data collection. The focus of the study is on a group of teachers who teach English in Saudi boys secondary schools. The study reveals that EFL teachers rarely ever refer to language research and theory in their teaching. This is due to the unavailability of materials and resources, related to language learning and teaching, neither in the school libraries nor in the directorates of educational supervisory. The study also reveals that EFL teachers' teaching is essentially based on utilizing their teaching experience and creativity. In addition, it indicates that the resources that the EFL teachers rely on in their teaching are the prescribed textbooks and the teacher's guides as they are the only resources available for them.

ملخص البحث :

إن الهدف الرئيس من الدراسة الحالية هو البحث و التحقيق في مدى استخدام معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية السعودية : بنين و انتفاعهم بما هو مطروح من أبحاث ونظريات ذات علاقة بتعلم وتعليم اللغة الإنجليزية في المصادر المختلفة ، و ذلك أثناء تدريسهم للغة. تتبع هذه الدراسة المنهج النوعي الوصفي للبحث العلمي ، حيث تم توظيف أسلوب المقابلة الشخصية كأداة لجمع البيانات و تركز هذه الدراسة على مجموعة من المعلمين الذين يقومون بتدريس اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية السعودية ، بنين . و لقد أسفرت الدراسة عن أن معلمي اللغة الإنجليزية نادرا ما يرجعون إلى النظريات والأبحاث ذات العلاقة بتعلم وتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية والانتفاع بها في مجال تدريسهم للغة ، و يعود السبب في ذلك إلى عدم توفر المصادر ذات العلاقة بتعلم و تعليم اللغة الإنجليزية ، سواء في مدارسهم أو في مراكز الأشراف التربوي. كما أظهرت الدراسة أن تدريس المعلمين للغة الإنجليزية في المدارس تحت الدراسة يعتمد بشكل أساسي على خبرات وإبداعات معلمي اللغة الإنجليزية. بالإضافة إلى ذلك فأن معلمي اللغة الإنجليزية يعتمدون في تدريسهم للغة على الكتاب المدرسي و دليل المعلم بحكم أنهما المصدران الوحيدان المتوفران لهم في مدارسهم و أثناء تأديتهم للعملية التعليمية.

Introduction

In Saudi Arabia, the English language is considered the first foreign language after the mother tongue and official language 'Arabic'. It occupies a prominent position in Saudi Arabia in terms of its status as an expedient means of achieving academic, economic and social success. It is crucial to the continuous process of the country's progress. In the Saudi education system, it is considered a main and compulsory subject in state schools. In addition, at the academic level it is used as a medium of instruction for many subjects at the tertiary level, such as science, medicine, dentistry, engineering and computers and to a lesser extent in others. One of the conditions for acceptance into schools such as Medicine and Dentistry is English language proficiency. The need for the language is even greater at higher degree level; it is essential in most majors. In this respect, English language teaching is looked at as part of the development that took place in the educational system and policy in Saudi Arabia.

The majority of EFL teachers in Saudi state schools nowadays are Saudi. The rest are teachers who come from Arab countries; Egypt, Sudan, Jordan, Palestine or Syria. The qualifications of those teachers range from Bachelor degree to Diploma, with only a small number of them having Master degree. The preparation of English language teachers in Saudi Arabia involves a four-year programme in either teaching English, English language and translation or English literature introduced in the departments of English in teachers colleges, in colleges of languages and translation, or in colleges of arts in the various universities in Saudi Arabia.

The government of Saudi Arabia appreciates the challenges of teaching and it is of the view that teaching is a dynamic field with new methods, techniques and curricula evolving all the time. Therefore, teachers need constant in-service training if they are to keep up with developments in education, in general, and language teaching, in particular. In Saudi Arabian educational system, in-service training is presently undertaken in two forms, one takes place at schools where EFL teachers often attend either model-teaching lessons or one-day workshops offered by more experienced members of staff or by educational supervisors. The

other form involves a full-time study at Centre of Educational Development which belongs to Department of Education in the Saudi Arabian Ministry of Education.

Rationale behind the study

Teaching is a dynamic process requiring teachers to constantly review their practice. Specialized reading materials, such as language journals, periodicals and the like, and in- service training programmes have been suggested as some of the means through which teachers get the opportunity to examine their own classroom practices and enhance their professional growth [1]. Bell and Gilbert[2] offer the following view that helps capture the professional life of teachers:

> **"Often on their own time, teachers seek new teaching ideas, new resources and equipment to improve the learning of their students. They seek to improve their teaching skills, their knowledge about the subjects they are teaching ... After completing the initial teacher education required in most societies, teachers continue to learn about teaching and learning throughout their professional lives."**

In this respect, Rivers[3] also writes:

> **"There are many ... requirements for the language teacher in this modern age. Many need to improve their own skills in the language, others need opportunities to keep their communicative ability at a high level. As priorities or objectives change, so do techniques. New technological discoveries bring into the classroom new aids which the teacher must learn to use effectively. There may be new discoveries in linguistics or psychology which are relevant to language teaching. The teacher must keep abreast of developments and achievements in countries where the language is spoken. In some cases, important changes are taking place in the language itself ... The teacher should also be alert to re-evaluate techniques, even seemingly indispensable ones, and be ready to change and adapt them from year to year to increase their effectiveness."**

(1) Richards, J. (1998) **Beyond Training**, Cambridge: CUP.
(2) Bell, B. and Gilbert, J (1996) **Teacher Development**. London: Falmer Press. P 1.
(3) Rivers, W. (1981) **Teaching Foreign Language Skills**, 2nd edition. Chicago; London: University of Chicago Press. P. 491.

Several researchers (e.g., Burns[1], Nunan[2], Van Lier[3]) assert that research studies carried out in the second or foreign language classroom to answer questions about teaching and learning, play an increasingly important role in both initial preparation and ongoing teacher development. These research studies represent one means by which teachers can reconsider their assumptions and practices and enhance teacher professionalism. The publication of the results of such research in journals, periodicals and the like can provide opportunities for teachers to explore changes in their own practices[4].

Every year, volumes of research studies are published on language learning and teaching issues. This information is disseminated through such media as journals, magazines, academic conferences and workshops and online databases. Such media have been suggested as some of the means that teachers use to keep up-to-date with developments in language learning and teaching and through which they obtain new ideas for language teaching. Furthermore, such media offer teachers the opportunity to find solutions to some of the classroom challenges that they encounter. It is also seen to involve attempts to change the way teachers undertake some tasks. Through such media teachers would increase their tolerance and understanding of diverse opinions and viewpoints. This, in turn, would help them to make the language classroom a more welcoming environment encompassing dignity and respect for both students and teachers alike[5].

In-service training can also be seen as an important element in teachers' professional development and growth. New materials,

(1) Burns, A. (1995) **Collaborative Action Research for Language Teachers.** Cambridge: CUP.

(2) Nunan, D. (1989) **Understanding Language Classrooms: A guide for Teacher-Initiated Action.** London: Prentice Hall.

(3) Van Lier, S. (1988) **The Classroom and the Language Learner: Ethnography and Second Language Research.** London: Longman.

(4) Crandall, J. A. (2000) 'Language Teacher Education' **Annual Review of Applied Linguistics,** Vol. 20, pp. 34-55.

(5) Williams, M. and Burden, R. (1997) **Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach.** Cambridge: CUP.

curricula and techniques make an in-service training necessary(1). In-service training has a multitude of purposes that assist teachers in becoming aware of and gaining knowledge of different aspects of their professional environment. Britten(2) advocates that the purposes of in-service teacher training are as follows: (1) to keep teachers up to date with subject knowledge; (2) to keep them abreast of changing teaching methods and techniques; (3) to keep them up-to-date with school organisation systems. Freeman(3) and Widdowson(4) also indicate that in-service training aims to helping teachers grow, develop and exploit new ideas.

Modern technology has also emerged as one of the possible tools that can be used to enhance language learning and teaching. One such tool is the Internet. The Internet has been described as *"dynamic, ever-changing source of ideas and materials for teachers and resources for use with pupils"*(5). The Internet offers a new dimension in teaching that did not exist in preceding decades. Through the Internet, teachers are able to access ideas from fellow teachers from all over globe, as well as share ideas with them. This facility offers the teachers the opportunity to go beyond their local confines and interact with colleagues elsewhere. The Internet also offers them other resources such as online language courses, journals, dictionaries, thesauruses, discussion groups and many other resources which can help them in their profession. Lafford and Lafford(6) point out that some of these online resources offer authentic materials which could be good for both communicative purposes and developing cultural awareness.

---

(1) Allen, S. (1979) 'Guidelines for In-Service Programmes.' **Teacher Education,** Vol. 40, No. 1, pp. 86-90.

(2) Britten, E. (1973) 'Teachers and In-Service Training' in Watkins, R. ed. **In-Service Training: Structure and Content**. London: Ward Lock Educational. P. 20.

(3) Freeman, D. (1982) 'Observing Teachers: Three Approaches to In-Service Training and Development'. **TESOL Quarterly,** Vol. 16, No. 1, pp. 205-212.

(4) Widdowson, H. (1990) **Aspects of Language Teaching.** Oxford: OUP.

(5) Cajkler, W. and Addelman, R. (2000) **The Practice of Foreign Language Teaching.** London: David FuLton. P. 176.

(6) Lafford, P. and Lafford, B. (1997) 'Learning and Culture with the Internet Technologies' in Bush, M. and Terry, R. ed. **Technology-Enhanced Language Learning**. Lincoln Wood, II., National Textbook Co.

How far do EFL teachers in Saudi boys secondary schools refer to such materials and utilize research and theory in their teaching? This is the concern of the present study.

The study questions

In order to achieve the aim mentioned above, the following questions are formulated:

1. To what extent do EFL teachers in Saudi Arabian boys secondary schools refer to and utilize research and theory related to language learning and teaching in their teaching?
2. Does EFL teachers' in-service training provide them with research and theories on language learning and teaching?
3. What kind of sources do EFL teachers rely on in their profession?

Methodology

The present study follows the qualitative approach to the research in which I employed interview as a technique for data collection in order to gain a deep understand of the situation through dense descriptive data. What follow is a description of the design and the methodology of the present study.

Site for conducting the study

The present study was conducted in nine secondary schools for boys in Riyadh city- the capital of Saudi Arabia. For the purpose of this study and to ensure that these schools were appropriate representatives of other boys secondary schools in Riyadh city, I randomly chose one school from each of the nine Directorates of Educational Supervisory that belong to the Saudi Arabian Ministry of Education in Riyadh city.

This study is focused on Riyadh city because it is believed that educational conditions there are similar to those in other cities of the country. The practices in all Saudi schools are controlled by the Ministry of Education, which specifies one EFL programme for all state schools. It can be assumed that TEFL in the Riyadh area is highly

likely to be representative of TEFL in the other parts of the country. This assumption goes in line with Zaid's comments that *"Ministry of Education officials claimed that a single educational district would be representative of the rest of the educational districts in Saudi Arabia"*[1].

The study participants

The data for the present study derive mainly from three sources; EFL teachers, school head teachers and EFL educational supervisors. This is to ensure triangulation and validity[2]. It is assumed that the participants are capable of making reasonable, valid judgments concerning the issue we tackle in this study. This is justified because EFL teachers and educational supervisors are the people involved in teaching and learning English and they are in a better position than anyone else to diagnose the issue tackled by the present study.

The EFL teachers, participated in this study, varied in their country of origin; Saudi, Sudan, Egypt, Jordan and Syria. Their ages ranged between 25-48 years, and their experiences in teaching the language varied between 3-26 years. For the school head teachers and the EFL educational supervisors, they were all Saudi. Their ages ranged between 30-50 years. All the participants were Bachelor Degree holders. Table 1 shows the distribution of the study participants:

Table 1

	EFL Teachers	Head Teachers	EFL Edu. Supervisors	Total
NO. of Participants	36	9	9	54

(1) Zaid, M. (1993) Comprehensive Analysis of the Current System of Teaching English as a Foreign Language in the Saudi Arabian intermediate schools, unpublished PhD Dissertation, University of Colorado. P. 25.

(2) Creswell, J. W. (1998) **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Instruments of data collection

This study is a naturalistic inquiry. Therefore, qualitative method such as interview was used for collecting data. Merriam[1] writes:

> **"Naturalistic inquiry, which focuses on meaning in context, requires a data collection instrument sensitive to underlying meaning when gathering and interpreting data. Humans are best-suited for this task- and best when using methods that make use of human sensibilities such as interviewing ... and analyzing."**

Interview

"The interview is the main road to multiple realities."[2] It helps in discovering and portraying the different views of the participants. The present study has depended heavily on interviews and the data generated from the technique. The interviews that I used in this study took different styles as they varied between semi-structured and structured ones[3]. When interviewing EFL teachers I used semi-structured interviews. This was to leave always a room for other questions to be asked as they emerged out based on the flow of the interview. When interviewing school head teachers and EFL educational supervisors, I relied on structured interviews as I took some issues raised by EFL teachers to them, as a kind of triangulation, seeking their points of view about these issues. All the interviews were conducted in a conversational style. They took the form of open conversations in which I tried to involve and allow the interviewees, especially EFL teachers, to talk freely on the subject initiated by me. During interviews, I used probing where interviewees were asked to explain, comment, elaborate their views, and provide new information relating to the questions or issues being raised. Moreover, I tried not to allow my own biases or opinions to affect my behavior. I tried to listen carefully, to talk only when necessary and to encourage the participants to speak freely.

---

(1) Merriam, S. (1988) **Case Study Research in Education: A Qualitative Approach.** San Francisco; London: Jossey-Bass. P. 3.

(2) Stake, R. (1995) **The Art of Case Study Research.** London: SAGE. P. 64.

(3) Merriam, S. (1988) **Case Study Research in Education: A Qualitative Approach.** San Francisco; London: Jossey-Bass.

The medium of communication in the interviews was Arabic (the participants' native language). This is to encourage interviewees, particularly EFL teachers, to express themselves naturally and without constraints, which might have been difficult for them had they been asked to speak in English.

Data recording

For the purpose of this study and in order to capture the details of the interviews, I relied extensively on a conveniently sized tape recorder. All the tape recordings of interviews were named and dated to facilitate subsequent organization and analysis of the data. None of the participants expressed any objection being tape-recorded. At the beginning of each interview, I emphasized that no one other than me would listen to the tapes, and the information provided would be used only for the purposes of the research.

Data analysis

The data collected from the three sources (EFL teachers, school head teachers and EFL educational supervisors) were analyzed following the Grounded Theory procedures to identify recurring and salient themes[1]. What follow is a description of how the analysis was done.

Step I: First of all, I reviewed and transcribed all the recorded tapes in full. Then, I organized the data where I put all the interview data in a number of separate folders; all the data gathered from EFL teachers in one folder with a separate file for each teacher; all the data gathered from EFL educational supervisors in one folder with a separate file for each supervisor and all data gathered from head teachers in one folder with a separate file for each head teacher.

Step II: Upon completion of transcribing and revising the interview data, I read the transcripts a number of times. This is to stay 'close to the data'[2]. In order to make overwhelming data manageable, I started

(1) Strauss, A. and Corbin, J. (1998) **Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory**, 2nd edition. Thousands Oaks; London: SAGE.

(2) Radnor, H. (2002) **Research Your Professional Practice: Doing Interpretive Research.** Buckingham: Open University Press. P. 70.

to reduce data as I reviewed data gathered from multiple sources. During this process, I discovered common themes and patterns. I listed the main issues that appeared on reading the whole text. I reread the transcripts carefully to make sure I drew out all the common issues (the main issues that were revisited several times by the participants) that emerged from the text. Once happy with the issues listed, I used a clean A4 sheet for each main issue. I wrote the issue name and an abbreviation (identifiable code) at the top of the page, e.g.:

Main issue: EFL teachers' reference to language learning and teaching resources; e.g. Language Journals and Periodicals.

Code: EFL Ts. Ref.

The main issue areas were 'holding forms'(1) that helped me to access the data in a manageable way. This process is at the heart of grounded theory(2). Strauss(3) expresses it saying *"The focus of analysis is not merely on collecting or ordering a mass of data, but on organising many ideas which have emerged from analysis of the data."*

Step III: In this step, I started to code content to main issues. I went through the text and highlighted the main quotes that related to the main issues already listed in step II. I also wrote the issue code next to the quotes related to the issue. However, just in case there was another chunk of data that could go into that issue from the interview, the piece of text was also given a number (1, 2, 3, ...) to differentiate it from other pieces of text. This means it was possible to locate the quote in the original text easily and quickly. For example, if the text contained a statement about teachers' reference to language learning and teaching resources then that part of the text would be highlighted and in the margin **EFL Ts. Ref. 1** would be written. **EFL Ts. Ref.** is the code and **1** denotes that it is the first quotation under that issue.

---

(1) Radnor, H. (2002) **Research Your Professional Practice: Doing Interpretive Research.** Buckingham: Open University Press. P. 72.

(2) Glaser, B. and Strauss, A. (1967) **The Discovery of Grounded Theory.** Chicago: Aldine.

(3) Strauss, A. (1987) **Qualitative Analysis for Social Scientists.** Cambridge: CUP. P. 22-23.

Step IV: In this step, I began to insert the data under issues. To do so, I had to decide what constituted chunks of meaningful texts. After that, I focused on coherent and thematically related chunks that hang together as a text. In doing so, I reproduced the data chunks of each main issue for one interview in a master file for that main issue. When I analyzed other interviews using the same issue, I added the other data chunks to this master file. This gave me access to all data in one issue in the same place. Having chunks of data is important. They must make sense out of context or I would have no way of going on to the next stage and interpreting them.

Upon completing the fourth step, each main issue had a file. Each file had the issue as its heading. Within each file, there were data and quotes relating to the main issue (the heading of the file). All were saved and kept for final analysis and presentation. Upon completion of the initial analysis of the fieldwork data, I came up with four main issues where I, in this study, devoted one whole and separate section to discuss each main issue. What follow is a discussion of these four issues.

Results and discussion

The interviews with EFL teachers provided crucial insight into their experiences as teachers. The EFL teachers in the nine secondary schools had many views and complaints in common concerning the utilization of language learning and teaching research and theory in their teaching. The following are the main common issues that were repeatedly raised by EFL teachers:

- **EFL Teachers' reference to language learning and teaching resources; e.g. Language Journals and Periodicals.**
- **Introducing EFL teachers to language learning and teaching theory during their in-service training courses.**
- **The availability of academic conferences and in-service workshops for EFL teachers.**
- **EFL teachers' resources to obtain ideas on language teaching.**

These highlighted issues will be discussed in sections below.

Section One: EFL Teachers' reference to language learning and teaching resources; e.g. Language Journals and Periodicals

During interviews, EFL teachers were asked to give names of language teaching methods and approaches they knew or had come across. Some teachers named only two or three methods of teaching the language, while others could not name any. The EFL teachers were further asked to indicate whether they refer to language learning and teaching resources (e.g. Language Journals and Periodicals) in their teaching. Results for this further inquiry revealed that most, if not all, of the EFL teachers rarely ever referred to language journals or any resources of language learning and teaching. A follow up question asked the interviewees about the reasons behind not referring to or reading this kind of materials. The consensus among EFL teachers was that the reason why they failed to refer to or read language learning and teaching resources was because such materials were not available in their school libraries. In this regard, some comments of EFL teachers are quoted below:

A Saudi EFL teacher highlighted this issue, saying:

> **"... specialized reading materials such as references related to English language teaching, articles and the like are important for us as English language teachers. Unfortunately, we in this school lack such materials. As there is a library in this school, then there should be some reference materials for English language to which teachers and students as well can refer any time. ... I think, the provision of such specialized reading materials for each school is the responsibility of the Department of Education and the Directorate of Educational Supervision."**

Another Saudi EFL teacher commented:

> **"Unfortunately, we English teachers are not supplied either by school, our educational supervisor nor the Ministry of Education with English specialized reading materials. They only supply us with the English textbooks and say 'teach them'. In my opinion, the specialized reading material related to English and its teaching methodology would help in enriching our knowledge on how to teach language effectively to our students. They would also keep us up-to-date with the latest improvement**

and developments in the field of education in general and the field of English language teaching in particular."

In the above comments, EFL teachers expressed willingness and desire to have specialized reading materials available for them as these kinds of materials are useful and important to keep them abreast of issues in language learning and teaching. They also indicated that they had no access to such specialized reading materials, and that their provision is the responsibility of the school and the Directorate of Educational Supervision. A follow up question asked the interviewed EFL teachers to indicate the type of materials available for them in their schools. Most of the interviewees acknowledged the availability of teachers' guides besides the prescribed textbooks.

Having looked at the EFL teachers' points of view regarding the availability of language learning and teaching materials for them to refer to and read, the issue was taken to the school head teachers and then to the EFL educational supervisors who were asked about the availability of such materials in schools or Supervisory Directorates. The interviews with the head teachers and the EFL educational supervisors revealed that there was a non-availability of such materials and the only reading materials available for EFL teachers are textbooks and teacher's guides. The following are extracts taken from interviews with the school head teachers and the EFL educational supervisors:

One of the head teachers commented:

"Schools are usually supplied with textbooks and some teaching aids. Regarding specialized reading materials, such as articles, periodicals and books and the like, the Department of Education occasionally supplies us with some reading materials for the Arabic language and Islamic culture, but as far as I know we never receive from them any specialized reading materials for English language and its teaching methods and applications."

One of the EFL educational supervisors confirmed this, saying:

"... in the supervisory directorate that I work at, we usually receive some periodicals in education from the Department of Education, for instance, Al-maarifaa magazine and some magazines related to computer programmes and their applications. Other than these magazines we do not receive any from them."

From the comments made by EFL teachers, school head teachers and EFL educational supervisors, it seems that journals and publications related to the teaching of English as a foreign language are not available in the Saudi Arabian context. The EFL teachers, the school head teachers and the EFL educational supervisors indicated that such materials were not available in the schools or in the Directorates of Educational Supervisory.

The above comments by the EFL teachers, the school head teachers and the EFL educational supervisors suggest that such resources are still not part of the resources that secondary school EFL teachers in Saudi Arabian context draw on in their teaching. Facing such a situation, there is an important question to be raised. Whose responsibility is it to supply EFL teachers with specialized reading materials or make it easy for them to access such materials? In the world of TEFL there are many new titles coming into the market every day, containing fresh ideas, techniques and research findings related to teaching English as a foreign language. The EFL teachers should be given access to these resources in order to develop their career. I believe that teachers as individuals cannot do a great deal in looking for resources. It is the Ministry of Education, which should have a role to play in providing the EFL teachers with the necessary resources connected with language teaching profession. This could be done through a central library with a good loan system, or even an up-to-date library in every directorate of educational supervisory and schools, provided these libraries are supplied regularly with materials related to the EFL teachers' profession.

Section Two: Introducing EFL teachers to language learning and teaching research and theory during their in-service training courses

The Saudi Center of Educational Development offers in-service training courses, most of which are in education. It offers specialized courses for educational supervisors, school head teachers, school

deputy heads, student advisors and teachers of most school subjects. Among these are courses specially designed for EFL teachers.

During interviews, EFL teachers were asked to indicate whether they were introduced to research and theoretical issues related to language learning and teaching during their in-service training courses. The question posed to EFL teachers was:

Q. During your in-service training were you introduced to theoretical issues on the teaching of English as a foreign language at secondary school level? (For example, issues related to the stages and process by which a foreign language is acquired; the debate for and against teaching grammar; the theory and practice of the Grammar-Translation method, of the Direct Method, of the Audio-Lingual method, and of the Natural method; the argument for Communicative approach to English language teaching, etc).

The interview data, in this respect, showed that some EFL teachers had no opportunity to attend any in-service training course, some EFL teachers had attended either model-teaching lessons or workshops, some EFL teachers had attended general in-service training courses such as courses related to classroom management and the like, and other EFL teachers had the opportunity to attend only one or two specialized in-service training courses during their teaching career in Saudi Arabia.

The EFL teachers, who had the opportunities to attend specialized in-service training courses, all agreed that, there was a shortage of specialized in-service training courses for EFL teachers. They also indicated that, they were not introduced to the already-mentioned theoretical issues during their in-service training courses. This result suggests that components dealing with theoretical issues on language learning and teaching are not among those of the in-service training courses provided for EFL teachers. Below is an extract taken from an interview with a non-Saudi EFL teacher who stated:

"I attended only one in-service training course. It was titles "listening and speaking teaching skills". It lasted for three days. We were presented with some basics. It was good and I wish, as teachers we could be provided every now and then with advanced specialized training courses in our field, English teaching....there must be frequent in-service training specialized for English teachers. We teachers need to be updated with

what is now regarding teaching methods and even dealing with teaching aids and their appropriate use."

When I asked the school head teachers about in-service training courses for EFL teachers they all confirmed the EFL teachers' points view above, as one of them commented saying:

"... as a matter of fact, the Ministry of Education through the Centre of Educational Development offers a number of in-service training courses for all education staff; teachers, head teachers and even educational supervisors. Personally, I attended some courses in school management which were useful and helpful for me. As far as I know, this centre offers some training courses for EFL teachers but, if we compare them with other courses offered for teachers of other subjects, they are infrequent, a few in number and short in length "

When I took the issue to the EFL educational supervisors as a kind of triangulation, they made similar points of view regarding this issue. Bellow is a comment stated by one of the interviewed supervisors.

"The Ministry of Education has a Centre for Educational Development which offers in-service training courses for almost all educational fields of specialization. For English language and its teaching, the centre holds, from now and then, in-service training courses specialized for EFL teachers. These courses are of 3-day courses ... unfortunately, there are no follow up courses for EFL teachers to keep them up to date with the constant developments in the field of language and its teaching"

A follow up question asked the EFL teachers to indicate whether they had found the information acquired during their in-service training useful or not for teaching purposes. The results for this question showed that there was a feeling that such information continues to be useful for teaching purposes for new comers to the professional but they were basics as a Saudi EFL teacher expressed: *"... what was offered was the basics. I wish the centre was able to give more advanced and specialized training courses to help teachers handle more advanced topics and issues"*. Another EFL teacher commented:

"... the course was more like a work shop or a seminar than a training course. It was like taking us back to university days. I think, it reminded us with what we studied and confirmed what we still remembered. I think that was all".

A non-Saudi EFL teacher talked about the content of the in-service training he attended. He said:

"I think that the content of the course was more beneficial to a teacher with a BA in English language and literature. But for a teacher who obtains a BA degree in English language and education the content was a repetition for undergraduate courses".

In general, the message is that the in-service training courses do not fulfill the EFL teachers' expectations and feed their curiosity to know more information. They felt that the courses were merely an opportunity to brush their memories with information most of which they have experienced as part of the methodology courses they had as student teachers, or from the pre-service practice they performed.

The interviewed EFL teachers added that these in-service training courses are poorly handled. They criticized the training methods used, particularly, the reliance on the lecture method and lack of opportunity for teacher participation. In this respect, a non-Saudi EFL teacher pictured his experience with the in-service training course that he attended:

"... the in-service training course, that I joined five years after commencing my teaching career, did not add much to my experience. I say so because the course trainers were themselves in need of a course on how to train. They, during the course, followed the lecturing style where each trainer came with certain information on a topic, which he wanted to pass on to us and that was all. Each one of those trainers lectured his topic on us without giving any opportunity for discussion or exchanging ideas and experiences."

A Saudi EFL teacher elaborated:

"The course trainers are language educational supervisors and some of them do not really differentiate between teaching and training. Actually as teachers we attend the course to become more skilled in how to do thing in the classroom. This is what some trainers can not differentiate between teaching/knowledge and training/skill. Thus there is a need to train those trainers to be able to handle the training process."

The point that the EFL teachers make clear is that trainers are lecturing and passing information theoretically to the course's participants. This raises the question, would it have been more effective if an opportunity for discussion and sharing ideas and experiences among teachers was

given? Cullingford[1] suggests us that *"one of the most creative uses of in-service training courses is to enable teachers to work alongside others, to share their experiences and to define what they observe."*

Reading our participants' reflections on the in-service training courses offered by the Centre of Educational Development for EFL teachers, it appears that although those courses are offered for EFL teachers, they still need some improvements in different aspects to be at the teachers' expectations. First, advanced specialized courses for EFL teachers need to be included. EFL teachers need to be introduced to language learning and teaching research and theory. They also need to acquire practical skills and be given new ideas that they can apply in the delivery of their lessons. Second, the trainers need to have training skills to help teachers' benefit the most from the in-service training course. EFL teachers need to pick some teaching skills to apply when performing their lessons and not merely a theoretical framework of what teaching is. The important thing to remember is that if EFL teacher-trainers are to be effective, they must emphasize the practical aspect of teacher training. This means that training of EFL teachers should always be centered on classroom practice, on the tasks that the classroom teacher needs to perform[2]. Third, there should be follow-up in-service training courses to keep teachers abreast of recent developments in the field of education in general and of English language teaching in particular. Smith et al[3] argue that *"As long as knowledge about education continues to increase and new techniques and devices are contrived, there will be something new for the teacher to learn, regardless of his degree or years of experience. The continuum of preparation can, therefore, cover the teacher's entire career."*

---

(1) Cullingford, C. (1989) 'The Teacher and the Purpose of Primary Education' in Cullingford, C. ed. **The Primary Teacher: The Role of the Educator and The Purpose of Primary Education**. London: Cassell. P.12.

(2) Lee, W. (1974) 'On Getting Down to Grass Roots in EFL Teacher Training.' **English Language Teaching,** Vol. 29, pp. 35-42.

(3) Smith, B., Saul, B. and Arthur, P. (1969) **Teacher for the Real World**. Washington: The American Association of Colleges for Teacher Educators. P.151.

Strevens,[1] on the other hand, suggests three components of a different sort that will lead to the creation of the ideal teacher. These are the skills component which *"embraces the teacher's command of the language he is teaching, teaching techniques and classroom activities, including the 'management of learning', through which the teacher assesses the progress of each individual and adjusts his teaching accordingly"*. The information component which *"includes information about education, about the syllabus he will be following, the materials he will be using, and about the nature language"*. The theory component within which there is *"an appropriate selection of the theoretical findings from educational philosophy, psychology, linguistics, applied linguistics, etc."* In-service training should be directed towards extending the knowledge of teachers in general, and the subject taught in particular and has the aim of helping teachers to acquire the latest teaching skills and techniques[2]. Effective in-service training should begin by providing teachers with basic information, including practical examples of appropriate materials and activities; followed by opportunities within the in-service programme for 'safe practice' of these new skills. This is because teachers in simulated conditions do not feel unduly at risk in trying out new techniques, and will not lose face and can feel less threatened than in a real-life teaching situation.[3]

Given that language journals and periodicals are very often used to communicate research findings, interviews with EFL teachers went further to establish whether they used these kinds of materials during their in-service training. The EFL teachers were asked if they had the opportunity to read such materials or if the in-service training course lecturers did refer them to language journals or periodicals. The interview data, in this respect, revealed that language learning and

(1) Strevens, P. (1977) **New Orientation in the Teaching of English.** Oxford: OUP. P. 22.

(2) Robin, L. (1978) 'Continuing Professional Education in Perspective' in Robin L. ed. **The In-service Education of Teachers, Trends, Processes, and Prescriptions.** Boston; London; Sydney: Allyan and Bacon Inc.

(3) Peacock, A. (1993) 'The In-service Training of Primary Teachers in Science in Namibia'. **British Journal of In-service Education,** Vol. 19, No. 2, pp. 21-25.

teaching journals and periodicals were not used or provided to in-service training courses' attendants to read. Furthermore, the attendants were never referred to such materials by the course lecturers.

Section Three: The availability of academic conferences and in-service workshops for EFL teachers

Academic conferences and in-service workshops are considered as other possible ways of exposing teachers to new ideas in language learning and teaching. Apart from the various academic conferences and symposiums organized by academic associations in Saudi Arabia, Al-Yamamah college hosted a symposium for educators titled "Teaching English in Saudi Arabia: Opportunities and Challenges". This symposium offered educators the opportunity to present papers and share their teaching and research experiences. The symposium was held in Riyadh city in 2005 and very few EFL teachers participated in it. In this study, the EFL teachers were specially asked, during interviews, to indicate how often they had attended academic conferences and in-service workshops. The interviewees' comments on this issue revealed that most of the EFL teachers had never attended any academic conference; some of them had attended in-service workshops.

A non-Saudi EFL teacher talked about the issue saying:

> **"... during my first year in Saudi Arabia, my supervisor offered me, among other newly arrived teachers to the profession, to attend a model-teaching lesson presented by an experienced teacher in one of the Saudi secondary school in Riyadh city. I still remember that lesson. It was useful for me, but unfortunately, other than that model-teaching lesson I was not offered any training course, workshop or whatsoever related to English language"**

Another non-Saudi EFL teacher elaborated stating:

> **"As a matter of fact, I have not been offered any academic conference or workshop since I arrived and started my teaching profession in the Saudi secondary schools. I have a Bachelor Degree in English literature where my learning was concentrated on English language and its literature, which does not help in the process of teaching EFL. Therefore, I believe**

attending in-service training courses, conferences and workshops would help in improving me in the education filed, in general, and English teaching methods and techniques, in particular."

A Saudi EFL teacher pointed out that:

"I have been in the teaching profession in Saudi Arabia for about 16 years. During that period of time I attended some workshops and seminars where we discussed some language learning problems and difficulties and such issues, but I did not attend or offered to attend any academic conference."

Interview data, in this area, gives us an idea of the issue of professional development of EFL teachers in Saudi Arabian context. EFL teachers are not kept up-to-date on developments in language learning and teaching. They need to keep abreast of issues in language learning and teaching. The EFL teachers believed that attendance at academic conferences and in-service workshops are useful for purposes of acquiring information on recent developments in language learning and teaching. They identified academic conferences and in-service workshops as sources where they can inform themselves on matters pertaining to the latest developments in language teaching. They also raised the issue that they need some refresher training courses to enable them to catch up with the latest developments in language teaching. The academic conferences and in-service workshops that were provided were said to be infrequent and inadequate.

The EFL teachers were further asked to indicate whether they were members of any research associations. All of them said that they do not belong to any research associations. The need for EFL teachers to participate in research was highlighted by one of the interviewed EFL teachers, who said that:

"A lot of research is needed to improve the quality of language teaching in the secondary schools. EFL Teachers should be fully involved in research and they need support from the Ministry of Education to achieve this – it is very essential."

There were also other EFL teachers who recommended that in order to improve language teaching in Saudi Arabian context, EFL teachers need to be given training on action research and given the necessary support to undertake research activities such as classroom-based research.

Section Four: EFL teachers' resources to obtain ideas on language teaching

The present study went further to ask the EFL teachers to indicate the type of sources that they used to obtain ideas for teaching the language. The interviews with the EFL teachers revealed that, they relied heavily, in their teaching, on the prescribed textbooks and teacher's guides. The following comment from a non-Saudi EFL teacher is a typical view. It expresses other EFL teachers' point of views:

> **"School supplies us with textbooks and teacher's guide which we follow and rely on in our teaching. Specialized reading materials related to language learning and teaching are not available in our school for us to look at and get ideas from ..."**

In my opinion, textbooks and teacher's guides will continue to constitute a crucial part of teachers' resources because, as discussed earlier, they had limited access to other materials that could be used in the classroom. EFL teachers seem to rely excessively on textbooks and teacher's guides when they lack sufficient training(1), and in a context, like the Saudi Arabian context, where EFL teachers have to cover a set syllabus, a textbook becomes not only the main resource but also the driving force. Williams(2) points out that:

> **"The textbook can be a tyrant to the teacher who, in his or her preoccupation with covering the syllabus, feels constrained to teach every item in exactly the same sequence and context in which presented by the textbook writer."**

The interviews with EFL teachers also revealed that they relied, in their teaching, on their learning and teaching experiences. In addition, they exploited their individual creativity as part of the teaching process.

Johnson(3) reminds us about the influence of the early experience on how language teachers perceive their profession and their tasks. He points out:

---

(1) Williams, D. (1983) 'Developing Criteria for Textbook Evaluation'. **ELT Journal,** Vol. 37, No. 3, pp. 251-255.

(2) Williams, D. (1983) 'Developing Criteria for Textbook Evaluation'. **ELT Journal,** Vol. 37, No. 3, pp. 251-255. P. 251.

(3) Johnson, K. (1995) **Understanding Communication in Second Language Classroom**. Cambridge: CUP. P.11.

"... teachers' frames of reference encompass the range of their prior experiences as students and as second language learners, the nature of their professional knowledge and how that knowledge develops over time, the theoretical beliefs they hold about how second languages are learned and how they should be taught, and the ways in which they make sense of their own teaching experiences."

This suggests that teachers bring with them to the profession their beliefs, and past experiences on how teaching should be and how they perceive their roles in the classroom. Interviewed EFL teachers made the same point.

A non-Saudi language teacher said:

"Looking back to my school days, I remember my English teachers ... I still remember the way they used to teach us the language. I still remember my classmates and the classroom atmosphere."

A Saudi language teacher elaborated, stating:

"I started learning English when I was 13 years old. I still remember my secondary school language teacher. I still remember him well. He was an old man but a hard worker. He was always trying to make it easy for us to learn the English language. He occasionally used to use Arabic (students' native language) in his teaching. He used to give us handouts for each unit of the syllabus, which we had to keep in files. These handouts included the unit's new English words, general questions and grammar rules with some examples. I like the idea of the handouts and I am planning to apply it with my students as I am in the process of preparing some handouts for them."

A non-Saudi language teacher reflected:

"... I like English. My intermediate and secondary English teachers made me love it. I still remember the way they used to teach us and the way they used to encourage us to learn. I liked their way of teaching the language. Our teacher, at that time, was always asking us questions related to our daily life. He was always trying to be closer to us. By the way and believe me, his way of teaching was positive and effective."

Given the wide-ranging experiences and creativity of the EFL teachers interviewed, this study went further to explore whether EFL teachers exchanged and shared their experiences as part of the teaching process. The interview data indicated that this was one of the predominant modes employed by the EFL teachers included in this study.

Comments such as these indicate that the EFL teachers obtain most of their ideas for teaching from their learning experiences and from classroom practice, which encompasses their own way of doing things and how other teachers do it. They also rely on their individual talent and ability to react to different classroom challenges, and this translates into what they see as their creativity. Kumaravadivelu(1) argues that the effectiveness of teaching methods tends to vary with learning context, and this has compelled teachers to creatively devise pedagogical strategies that will suit their classroom conditions. Canagarajah(2) also supports the issue of experience and creativity as he asserts that the unavailability of language teaching resources for teachers justifies the need for them to derive their teaching *"... from their years of accumulated experience, wisdom, and intuitions about what works best for their students"*. He continues stating that:

> **"Though terms like experience, wisdom, and intuition are unscientific to base pedagogy upon, in the post-Enlightenment period ... [applied linguists] are comfortable with them. After all, empirical research hasn't produced ... the best method that answers with finality the challenges of learning another language."**

Summary of Findings and Recommendations

Summary of Findings:

This section presents summary of the findings of the present study in relation to the questions formulated to achieve the aim of the study and to the main common issues emerged from the interviews with the participants in the nine boys secondary schools. To that I shall now turn.

The results of the present study, discussed above, suggest that:

---

(1) Kumaravadivelu, B. (1994) 'The Post Method Condition: (E) Merging Strategies for Second/ Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, Vol. 28, No. 1, pp. 27-48.

(2) Canagarajah, A. (2002) 'Globalization, Methods and Practice in Periphery Classrooms', in Block, D. and Cameron, D. ed. **Globalization and Language Teaching**. London: Routledge. P. 140.

- Research does not seem to be a major contributing factor in the teaching of English in the Saudi boys secondary schools.
- The key contributing factors, in the teaching of English in the Saudi boys secondary schools, appear to be the EFL teachers' experiences and creativity, the prescribed textbooks and teacher's guides.

This trend is in agreement with the arguments raised in literature which suggest that teachers tend to rely more on doing things the way that they are used to in the absence of language teaching resources to resort to.

The results of the study also indicate that:

- There is a gap between classroom practice and research as the EFL teachers in the present study are concerned.
- The EFL teachers in the present study value research but they do not have access to it. One of the factors that have been identified as militating against the use of research is the non-availability of specialized reading materials such as research journals and periodicals in school libraries in Saudi Arabian context. Furthermore, language learning and teaching journals, periodicals and the like are not provided to in-service training courses' attendants to read and they are not referred to such materials by the course lecturers.

For this, there is perhaps a need to develop a conductive environment that will enable teachers in secondary schools to undertake research activities that will enable them to critically review available research on language teaching, as well as reflect on their own teaching practice. There is also a need to avail modern technology to the schools in the form of personal computers, so that they could access the internet.

The discussion of the results, cited above, also points out that:

- No regular and adequate specialized in-service training courses are provided for EFL teachers.

- Academic conferences and in-service workshops that are provided for EFL teachers are said to be infrequent and inadequate.

EFL teachers in Saudi Arabian context, therefore, have little opportunity for contact with recent research and theory in language teaching.

Recommendations:

In the light of the above findings, several recommendation remarks can be made. It is hoped that these recommendations may contribute to improving English language teaching in Saudi secondary schools, in particular, and in Saudi state schools, in general. To these recommendations we shall now turn.

- The Saudi Arabian Ministry of Education should establish language resource centres in the schools and in the Directorates of Educational Supervisory and equip them with resources that can be used to facilitate and improve language teaching.
- The Saudi Arabian Ministry of Education needs to mount regular and adequate specialized in-service training courses which target EFL teachers.
- EFL teachers should be encouraged to attend academic conferences, in-service workshops and seminars related to English language teaching.
- EFL teachers should be encouraged to undertake research activities, such as classroom-based research, which will enable them to critically review their own teaching practice, as well as ideas presented in applied linguistics journals and periodicals.

* * *

References

1.Allen, S. (1979) 'Guidelines for In-Service Programmes.' **Teacher Education,** Vol. 40, No. 1, pp. 86-90.

2.Bell, B. and Gilbert, J (1996) **Teacher Development**. London: Falmer Press.

3.Britten, E. (1973) 'Teachers and In-Service Training' in Watkins, R. ed. **In-Service Training: Structure and Content**. London: Ward Lock Educational.

4.Burns, A. (1995) **Collaborative Action Research for Language Teachers.** Cambridge: CUP.

5.Cajkler, W. and Addelman, R. (2000) **The Practice of Foreign Language Teaching.** London: David FuLton.

6.Canagarajah, A. (2002) 'Globalization, Methods and Practice in Periphery Classrooms', in Block, D. and Cameron, D. ed. **Globalization and Language Teaching.** London: Routledge.

7.Crandall, J. A. (2000) 'Language Teacher Education' **Annual Review of Applied Linguistics,** Vol. 20, pp. 34-55.

8.Creswell, J. W. (1998) **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

9.Cullingford, C. (1989) 'The Teacher and the Purpose of Primary Education' in Cullingford, C. ed. **The Primary Teacher: The Role of the Educator and the Purpose of Primary Education.** London: Cassell.

10.Freeman, D. (1982) 'Observing Teachers: Three Approaches to In-Service Training and Development'. **TESOL Quarterly**, Vol. 16, No. 1, pp. 205-212.

11.Glaser, B. and Strauss, A. (1967) **The Discovery of Grounded Theory**. Chicago: Aldine.

12.Johnson, K. (1995) **Understanding Communication in Second Language Classroom.** Cambridge: CUP.

13.Kumaravadivelu, B. (1994) 'The Post Method Condition: (E) Merging Strategies for Second/ Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, Vol. 28, No. 1, pp. 27-48.

14.Lafford, P. and Lafford, B. (1997) 'Learning and Culture with the Internet Technologies' in Bush, M. and Terry, R. ed. **Technology-Enhanced Language Learning.** Lincoln Wood, Il., National Textbook Co.

15.Lee, W. (1974) 'On Getting Down to Grass Roots in EFL Teacher Training.' **English Language Teaching**, Vol. 29, pp. 35-42.

16.Merriam, S. (1988) **Case Study Research in Education: A Qualitative Approach**. San Francisco; London: Jossey-Bass.

17.Nunan, D. (1989) **Understanding Language Classrooms: A guide for Teacher-Initiated Action.** London: Prentice Hall.

18.Peacock, A. (1993) 'The In-service Training of Primary Teachers in Science in Namibia'. **British Journal of In-service Education**, Vol. 19, No. 2, pp. 21-25.

19.Radnor, H. (2002) **Research Your Professional Practice: Doing Interpretive Research.** Buckingham: Open University Press.

20.Richards, J. (1998) **Beyond Training**, Cambridge: CUP.

21.Rivers, W. (1981) **Teaching Foreign Language Skills**, 2nd edition. Chicago; London: University of Chicago Press.

22.Robin, L. (1978) 'Continuing Professional Education in Perspective' in Robin L. ed. **The In-service Education of Teachers, Trends, Processes, and Prescriptions.** Boston; London; Sydney: Allyan and Bacon Inc.

23.Smith, B., Saul, B. and Arthur, P. (1969) **Teacher for the Real World.** Washington: The American Association of Colleges for Teacher Educators.

24.Stake, R. (1995) **The Art of Case Study Research**. London: SAGE.

25.Strauss, A. (1987) **Qualitative Analysis for Social Scientists**. Cambridge: CUP.

26.Strauss, A. and Corbin, J. (1998) **Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory**, 2nd edition. Thousands Oaks; London: SAGE.

27.Strevens, P. (1977a) **New Orientation in the Teaching of English.** Oxford: OUP.

28.Van Lier, S. (1988) **The Classroom and the Language Learner: Ethnography and Second Language Research.** London: Longman.

29.Widdowson, H. (1990) **Aspects of Language Teaching**. Oxford: OUP.

30. Williams, D. (1983) 'Developing Criteria for Textbook Evaluation'. **ELT Journal,** Vol. 37, No. 3, pp. 251-255.

31. Williams, M. and Burden, R. (1997) **Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach.** Cambridge: CUP.

32. Zaid, M. (1993) Comprehensive Analysis of the Current System of Teaching English as a Foreign Language in the Saudi Arabian intermediate schools, unpublished PhD Dissertation, University of Colorado.

* * *

IN THE NAME OF ALLAH,

THE COMPASSIONATE, THE MERCIFUL

JOURNAL OF

AL-IMAM MUHAMMAD IBN SAUD ISLAMIC UNIVERSITY

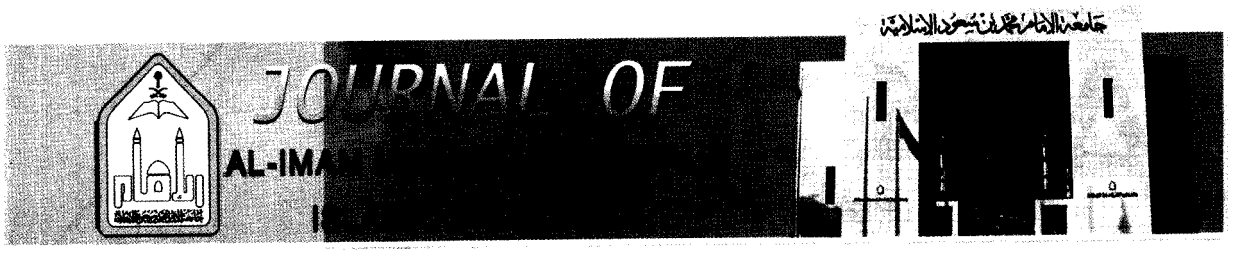
KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION
AL-IMAM MUHAMMAD IBN SAUD
ISLAMIC UNIVERSITY
DEANERY OF ACADEMIC RESEARCH

VOLUME 10. JANU. 2009

السعر : ١٠ ريالات
PRICE : 10 SR

JOURNAL OF

AL-IMAM MUHAMMAD IBN SAUD ISLAMIC UNIVERSITY



KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION
AL-IMAM MUHAMMAD IBN SAUD
ISLAMIC UNIVERSITY
)EANERY OF ACADEMIC RESEARCH

VOLUME 10. Jan. 2009

السعر : ١٠ ريالات
PRICE : 10 SR