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

العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الحادي عشر
ربيع الآخر ١٤٣٠هـ

- **مضامين تربوية من علوم القرآن: نماذج مختارة.**
  د. عماد عبدالله محمد الشريفين
- **إعداد بطاقة تميز لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية: جامعة الملك سعود أنموذجاً.**
  د. نوف بنت عبدالعالي العجمي
- **مستوى الأداء اللغوي لطلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.**
  د. فهد بن عبدالعزيز الدخيل
- **القضايا العربية في الصحف السعودية الصادرة داخل المملكة وخارجها:** دراسة وصفية للصفحات الأولى في صحف: الرياض، عكاظ، اليوم ، الوطن، الشرق الأوسط، الحياة .
  د. عبدالعزيز بن علي المقوشي
- **Developing English Learners' Listening-Speaking Skills Interactively: An Analytic Study 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

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الحادي عشر
ربيع الآخر 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- **مضامين تربوية من علوم القرآن : نماذج مختارة .** ١٣
د. عماد عبدالله محمد الشريفين .....

٢- **إعداد بطاقة تميز لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية : جامعة الملك سعود أنموذجاً .** ٥٩
د. نوف بنت عبدالعالي العجمي .....

٣- **مستوى الأداء اللغوي لطلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .** ١٢١
د. فهد بن عبدالعزيز الدخيل .....

٤- **القضايا العربية في الصحف السعودية الصادرة داخل المملكة وخارجها :** دراسة وصفية للصفحات الأولى في صحف : الرياض، عكاظ، اليوم ، الوطن، الشرق الأوسط ، الحياة.
د. عبدالعزيز بن علي المقوشي .....

٥- **Developing English Learners' Listening-Speaking Skills Interactively: An Analytic Study in Saudi Arabian Context** ١
د. عايض بن ضاوي المحناء .....

مضامين تربوية من علوم القرآن
نماذج مختارة

د. عماد عبدالله محمد الشريفين
قسم الدراسات الإسلامية ـ كلية الشريعة
جامعة اليرموك ـ إربد ـ الأردن

ملخص البحث :

يهدف البحث إلى إبراز العلاقة التكاملية بين العلوم الشرعية، والعلوم التربوية من خلال استخلاص بعض المضامين التربوية التي يمكن أن توجه عمل المؤسسات التربوية، وتؤثر في أهدافها، وآليات عملها، ولتحقيق أهداف البحث؛ عمد الباحث إلى استخدام المنهج الوصفي التحليلي، فانتهى إلى أن المضامين التربوية متعددة؛ فمنها أساسيات تربوية يجب أن تستند إليها العملية التربوية، مثل: أن تكون العبودية لله تعالى هي القاعدة الأساس للتربية، وبناء الفكر التربوي على احترام العقل الإنساني وفق المنهجية العلمية، وإنسانية التوجيه التربوي، وأهداف تربوية يجب أن تسعى المؤسسات التربوية لتحقيقها، مثل: زيادة الاهتمام بالقراءة، وبيان دورها في العملية التربوية، والدعوة إلى زيادة الاهتمام، والاعتناء باللغة العربية، والتعريف برسالة القرآن المتمثلة بالهداية، والرشاد؛ للكشف عن الحقائق القرآنية العلمية، والإنسانية، والأدبية، والتربوية، والاجتماعية، وكذلك توجيهات تربوية متعلقة بعناصر العملية التعليمية، وهي: المنهاج، والمعلم، والمتعلم، والطرائق، والدعوة إلى إبراز الإعجاز التربوي في القرآن الكريم.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فقد عني المفكرون بالقرآن الكريم عناية لم يظفر بمثلها كتاب سواه، وتبدو هذه العناية في كثرة المؤلفات والدراسات عن القرآن الكريم، فتعددت مناحي الأخذ منه إلا أن أعظم وجوه الأخذ من القرآن الكريم الوجه التربوي، فهو مبثوث في القرآن كله، فلا تكاد تخلو سورة منه.

والقرآن الكريم مع كونه كتاب عبادة يتقرب بتلاوته المسلم إلى الله سبحانه وتعالى، فهو أيضاً كتاب شامل في التربية، وقد وضع منهجاً للتربية العقلية، والنفسية، والجسمية، وأشار إلى أصول هذه المجالات في كثير من آياته، وهو المصدر التربوي الذي لا يعتريه نقص، والمنهج المتكامل الذي إن طبق - بشكل سليم وواضح - أعطانا الأفضل والأكمل... وبناءً عليه لا بد أن يهرع الباحثون في العلوم التربوية إلى القرآن الكريم كي يستلهموا منه المقومات الكفيلة ببناء الإنسان بناءً راسخاً قوياً لا يلين ولا يتزعزع أمام المحن، والأعاصير.

وهذه الحقائق المرتبطة بالقرآن الكريم منوطة بمعرفة علوم القرآن، أي فهم تنزيلاته، وطرائق جمعه، وكيفية رسمه، ووجوه إعجازه، وهذه العلوم تتضمن العديد من الأهداف التربوية، والتوجيهات المتعلقة بمختلف عناصر العملية التعليمية، والقيم التربوية، والإنسانية، أي تتضمن فكراً تربوياً يجب على الباحثين المسلمين العمل على استخلاصه، وتحليله حتى نفيد منه في واقع الحياة، وبذلك تبرز العلاقة التكاملية بين العلوم الشرعية، والعلوم التربوية، ويتأكد بطلان دعوى الداعين إلى تحديد الدين؛ لأنه غير قادر على مواكبة العصر.

وقبل البدء بعرض المضامين التربوية في علوم القرآن لا بد من تأكيد الآتي.

١- إن مفهوم التربية جاء في القرآن الكريم بدلالات متعددة وواسعة، وكلها من مستلزمات التربية بالمعنى الإسلامي، فمن لوازم التربية: الرعاية، والعناية، والإيواء، والولاية.

٢- إن كل مفهوم من المفاهيم الآتية: الكفالة والتنشئة، والرعاية، والولاية، والإيواء، والتزكية، تتعلق بمفهوم التربية تعلقاً واضحاً، بحيث لا تظهر التربية بالمعنى الإسلامي إلا باستدعاء تلك المفاهيم، واستحضارها في الذهن.

٣- إن مفهوم التعلم من أكثر المفاهيم تكراراً وشمولاً في القرآن الكريم، فهو لا يقتصر على القراءة والكتابة، بل يشمل الجوانب المهنية، والتدريبية، وتعلم المهارات.

٤- إن كلمة الهدف، أو الغرض، أو الغاية لم ترد في القرآن الكريم، ولكن وردت عدة كلمات في اللغة تدل عليها مثل القصد، والبغية، والمرمى، والطلب، وهي تحمل نفس المعنى.

وأخيراً، فإن المضامين التربوية في هذا البحث دلالات استنتجها مخلوق محدود العلم ينظر في كتاب الخالق ذي العلم مطلق، وهي دلالات من إنسان يؤمن بأن فهم السلف لكتاب الله تعالى لا يعفي الخلف من مسؤولياتهم تجاه هذا الكتاب العزيز، ولم أقصد بهذه المضامين تفسيراً الآيات القرآن الكريم، بل هي عبارات قصيرة، وسريعة تحتاج إلى توقف وتأمل، آملاً أن تضيف معاني تربوية جديدة.

أسئلة البحث:

يسعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما المضامين التربوية في مباحث علوم القرآن؟ حيث يتفرع إلى:

١- ما المضامين التربوية في تعريف القرآن الكريم؟

٢- ما المضامين التربوية في نزول، وجمع، وكتابة القرآن الكريم؟

٣- ما المضامين التربوية في إعجاز القرآن الكريم؟

أهداف البحث:

يسعى الباحث من خلال البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- إبراز العلاقة التكاملية بين العلوم الشرعية، والعلوم التربوية، مما يساعد في بناء نظرية تربوية إسلامية.

٢- استخلاص بعض المضامين التربوية التي يمكن أن توجه عمل المؤسسات التربوية، وتؤثر في أهدافها، وآلية عملها.

منهجية البحث:

يعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي، إذ إن الدراسة قائمة على وصف مباحث علوم القرآن، ثم تحليليها، واستخلاص المضامين التربوية منها.

حدود البحث:

يقتصر هذا البحث على دراسة ثلاثة مباحث يراها الباحث رئيسة في علوم القرآن، وهي تعريف القرآن الكريم، ونزوله وجمعه، وإعجازه.

خطة البحث:

المقدمة: وتشمل: أهمية الدراسة، وأهدافها، وأسئلتها، ومنهجها، وحدودها، وخطة البحث التفصيلية.

المبحث الأول: تعريف القرآن، والمضامين التربوية فيه.

المطلب الأول: تعريف القرآن.

المطلب الثاني: المضامين التربوية في تعريف القرآن الكريم.

المبحث الثاني: نزول القرآن الكريم وجمعه وكتابته والمضامين التربوية فيه.

المطلب الأول: نزول القرآن الكريم وجمعه وكتابته.

المطلب الثاني: المضامين التربوية في نزول القرآن الكريم، وجمعه وكتابته.

المبحث الثالث: إعجاز القرآن الكريم، والمضامين التربوية.

المطلب الأول: إعجاز القرآن الكريم.

المطلب الثاني: المضامين التربوية في إعجاز القرآن الكريم.

مصطلحات الدراسة:

تحوي الدراسة مجموعة من المفاهيم، والمصطلحات التي يجب بيانها، ولعل من أهمها:

أولاً: المضامين التربوية:

يقصد بالمضامين التربوية بشكل عام: "خلاصة الفكر التربوي الذي يشتمل عليه كتاب معين بغض النظر عن المجال الرئيسي الذي ألف فيه الكتاب، فقد يكون الكتاب مرجعاً فقهياً، أو أدبياً، أو تاريخياً، بالدرجة الأولى إلا أنه لا يخلو من فكر تربوي متضمَّن في ثناياه ويمكن استخراجه، والإفادة منه"[1].

أما المضامين التربوية في هذا البحث فهي ما تتضمنه مباحث علوم القرآن من

(١) محمد ناجح أبو شوشة، المضامين التربوية في أهم مصادر المذهب الشافعي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة جنوب الوادي، جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٢م، ص ١٤.

أهداف، وتوجيهات، وقيم تربوية يمكن استنباطها من خلال الدراسة والتحليل، أو خلاصة الأهداف، والتوجيهات التربوية المتعلقة بالعملية التعليمية التي يمكن استنباطها من بعض مباحث علوم القرآن من خلال الدراسة والتحليل.

ثانياً: علوم القرآن:

تعددت تعريفات العلماء لمصطلح "علوم القرآن" ومن أشهر هذه التعريفات أنه:

١- "مباحث تتعلق بالقرآن الكريم من ناحية نزوله، وترتيبه، وجمعه، وكتابته، وقراءته، وتفسيره، وإعجازه، وناسخه، ومنسوخه، ودفع الشبه عنه، ونحو ذلك"(١).

٢- "العلم الذي يتناول الأبحاث المتعلقة بالقرآن من حيث معرفة أسباب النزول، وجمع القرآن، وترتيبه، ومعرفة المكي، والمدني، والناسخ، والمنسوخ، والمحكم، والمتشابه إلى غير ذلك مما له صلة بالقرآن"(٢).

٣- "علم يبحث فيه عن القرآن الكريم من حيثيات مخصصة كنزوله، وجمعه، وترتيبه، إلى آخر ما يعرض لموضوع هذا العلم، والذي هو القرآن الكريم نفسه"(٣).

---

(١) محمد عبد العظيم الزرقاني، مناهل العرفان في علوم القرآن، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٦م، ج١، ص ٢٤- ٢٥.

(٢) مناع القطان، مباحث في علوم القرآن، الرياض، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، ط٢، ١٩٩٦م، ص ١٢.

(٣) إبراهيم عبد الرحمن خليفة، منة المنان في علوم القرآن، مصر، مطبعة الفجر الجديد، ط١، ١٩٩٣م، ج١، ص ٢٦٨.

إن المتأمل في التعريفات السابقة يلحظ أن هذا العلم يشتمل على تفسير القرآن، وقراءاته، ولغته، وعلومه، ودلالاته، ونزوله، وإعجازه، ويمكن القول إن العلماء قد اختلفوا فيها، وأوردوا في كتبهم من موضوعات هذا العلم، فقد أورد الزركشي في البرهان نحو سبعة وأربعين نوعاً، كما أورد السيوطي في الإتقان نحو ثمانين نوعاً، وعلى منوالهم نسج من جاء بعدهم.

* * *

المبحث الأول: تعريف القرآن الكريم، والمضامين التربوية:

يشمل المبحث مطلبين، المطلب الأول: تعريف القرآن الكريم، والمطلب الآخر: المضامين التربوية في تعريف القرآن الكريم.

المطلب الأول: تعريف القرآن الكريم:

القرآن الكريم هو دستور الأمة الإسلامية، وركيزة صلاح، وخير كافة المخلوقات في جميع العصور والأمكنة، وهو أصل الأدلة الشرعية، وكتاب المسلمين، اهتموا به منذ فجر الرسالة تلاوة، وفهماً، وحفظاً في صدور الرجال، ثم عكفوا عليه تدويناً، وجمعاً، ونشأت حوله علوم القرآن المختلفة.

والقرآن الكريم ليس بحاجة إلى تعريف، فالذي يُعرَّف هو المجهول، والقرآن ليس مجهولاً، فهو معلوم للعام، والخاص، والصغير، والكبير، والرجل والمرأة، ومع هذا فقد اعتنى الأصوليون بتعريفه، وذكروا له تعريفات شتى حرص كل منهم أن يكون تعريفه جامعاً مانعاً، ليبنوا على التعريف أموراً يجب أن يعرفها الدارس[1].

وقد اختلفت تعريفات القرآن الكريم بالمعنى الاصطلاحي تبعاً لاختلاف جهة النظر إليه، فقد ينظر إليه باعتباره ألفاظاً منطوقة بالألسنة ومسموعة بالآذان، ومحفوظة في الصدور، وقد ينظر إليه باعتباره حروفاً مكتوبة في المصحف، وقد ينظر إليه باعتباره كلاماً نفسياً قائماً بذاته[2]. ومن أهم التعريفات الجامعة الشاملة

---

(١) عبد الكريم زيدان، الوجيز في أصول الفقه، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط ٥، ١٩٩٦م، ص١٥٢.
زكي شعبان، أصول الفقه الإسلامي، القاهرة، دار الكتاب الجامعي، ١٩٨٩، ص٢٩.

(٢) عماد طه الراعوش، علوم القرآن عند ابن عاشور في تفسيره التحرير والتنوير، دراسة ونقد، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية الشريعة، ٢٠٠٥م، ص ٥٧.

التي ذكرها العلماء للقرآن الكريم:

- "كلام الله تعالى المنزل على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، المعجز، المنقول بالتواتر، المتعبد بتلاوته، المكتوب في المصاحف، من أول سورة الفاتحة إلى آخر سورة الناس"(١).
- "القول أو الكلام المنزل على سيدنا محمد ﷺ المعجز بسورة منه، المنقول بالتواتر المكتوب في المصاحف المتعبد بتلاوته"(٢).
- "كلام الله تعالى المنزل على رسوله صلى الله عليه وسلم باللسان العربي للإعجاز بأقصر سورة منه، المكتوب في المصاحف، المنقول بالتواتر، المتعبد بتلاوته، المبدوء بسورة الفاتحة، المختوم بسورة الناس"(٣).

إن المتأمل في التعريفات السابقة يخلص إلى أن القرآن الكريم تميز بعدد من الميزات، والخصائص التي تميزه من غيره من الكتب السماوية السابقة، وأحاديث النبي ﷺ، وكلام البشر. منها أنه كلام الله وحده، وأما لفظه فعربي، منقول بالتواتر، ومتعبد بتلاوته، ومحفوظ من التحريف، وأنه معجز، وهذا ما لم يتميز به أي كتاب آخر.

أما تسميته قرآناً فهو مخالف لما سمى به العرب كلامهم على الحمل والتفصيل(٤)

---

(١) محمد بن محمد أبوشهبة، المدخل لدراسة القرآن الكريم، بيروت، لبنان، دار النيل، ١٩٩٢م، ص ٢٠.

(٢) محمد عبد العظيم الزرقاني، مناهل العرفان في علوم القرآن، بيروت، دار الفكر، ١٩٨٠م، ج١، ص ١٩.

(٣) وهبة الزحيلي، الوجيز في أصول الفقه، دمشق، دار الفكر، ص ٢٤.

(٤) جلال الدين السيوطي، الإتقان في علوم القرآن (٩١١هـ) تحقيق د.محمود قيسية، ومحمد الأتاسي، ط١، الإمارات العربية المتحدة، مؤسسة النداء، ٢٠٠٣م، ١/٢٣٤.

وله تسميات كثيرة منها الكتاب والمصحف، والتنزيل، والفرقان، والذكر، وله أوصاف عديدة منها، نور، وهدى، ورحمة وشفاء، وموعظة، وبشير.

والقرآن، والكتاب بمعنى واحد عند الأصوليين، وصار كلاً منهما علماً على كتاب الله المقروء[1]. وقد سماه الله كتاباً في قوله: ﴿ نَزَّلَ عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ بِٱلْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ وَأَنزَلَ ٱلتَّوْرَىٰةَ وَٱلْإِنجِيلَ ﴾ [آل عمران: ٣]. وسماه قرآناً في قوله: ﴿ إِنَّ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ يَهْدِى لِلَّتِى هِىَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ ٱلْمُؤْمِنِينَ ٱلَّذِينَ يَعْمَلُونَ ٱلصَّٰلِحَٰتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا ﴾ [الإسراء: ٩]. فسمي قرآناً لكونه متلواً، وسمي كتاباً لكونه مدوناً بالأقلام، وقال العلماء: لفظان يدلان على معنى واحد[2].

المطلب الثاني: المضامين التربوية في تعريف القرآن الكريم:

إن المتأمل في العناصر المتعلقة بتعريف القرآن الكريم يخلص إلى بعض المضامين التربوية، وهي على وجهين، الأول: أساسيات تربوية يجب أن تستند إليها العملية التربوية والآخر: أهداف تربوية يمكن تحقيقها من خلال العملية التربوية.

الفرع الأول: الأساسيات التربوية المتضمنة في تعريف القرآن الكريم:

الأساسيات التربوية هي القواعد، والأصول المستمدة من تعريف القرآن الكريم والتي يجب أن تستند إليها العملية التربوية، وفيما يلي أهم هذه الأساسيات التربوية:

أولاً: العبودية لله تعالى القاعدة الأساس للتربية:

تفتقر التربية الحديثة إلى هذا المبدأ العظيم، إذ تعنى بتربية الإنسان ليكون عبداً

(١) محمد إمام، أصول الفقه الإسلامي، القاهرة، دار المطبوعات الجامعية، ٢٠٠٢م، ص ١٤٠.

(٢) محمد شلبي، أصول الفقه الإسلامي، بيروت، دار النهضة، ١٩٨٦م، ص٧٠.

للمادة، بل وتقوم على فلسفات، ونظم تنظر إلى الإنسان نظرة مادية دون أن يكون أي اعتبار للمكون الروحي في الإنسان.

فالمتأمل في تعريف القرآن الكريم يلحظ أنه قرر غاية التربية والتي تتجلى في تحقيق العبودية لله تعالى، فالإنسان الذي تهدف إليه التربية الإسلامية هو الإنسان العابد، قال تعالى: ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴾ [الذاريات: ٥٦]، وتتحقق العبودية للحق سبحانه وتعالى بتحرير الإنسان من العبودية للبشر والحجر وسائر الأشياء، فالعبودية تقتضي الخضوع للحق سبحانه، والإقرار بأنه الذي يستحق العبادة، وقد وصف الله سبحانه وتعالى نبيه صلى الله عليه وسلم في أكثر من موطن بأنه عبد، فقال تعالى: ﴿ سُبْحَٰنَ ٱلَّذِىٓ أَسْرَىٰ بِعَبْدِهِۦ لَيْلًا مِّنَ ٱلْمَسْجِدِ ٱلْحَرَامِ إِلَى ٱلْمَسْجِدِ ٱلْأَقْصَا ٱلَّذِى بَٰرَكْنَا حَوْلَهُۥ لِنُرِيَهُۥ مِنْ ءَايَٰتِنَآ ۚ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْبَصِيرُ ﴾ [الإسراء: ١].

وبناءً عليه يجب أن يكون قاعدة انطلاق العملية التربوية بجميع عناصرها: الأهداف، والوسائل، والمحتوى، والتقويم من تحقيق العبودية لله سبحانه وتعالى.

ثانياً: بناء الفكر التربوي على احترام العقل الإنساني:

أشار تعريف القرآن الكريم إلى احترام العقل الإنساني من خلال بيان أن القرآن الكريم معجز، والإعجاز يدل على ضعف الإنسان، وعجزه عن أن يأتي بمثل القرآن الكريم، واحترام عقله من أن يتبدد فيما لا طاقه له به، وكذلك دعوته للتأمل، والتفكر، والبحث فيما أشارت إليه الآيات الكريمة من مختلف صنوف الإعجاز.

إن العقل هو الأداة التي يفهم ويتأمل ويتفكر بها الإنسان، والعقل مناط

التكليف الرباني للإنسان، وبه صار الإنسان أهلاً للخلافة، ولم يرد لفظ العقل في القرآن الكريم، وإنما صرحت آيات الكتاب الحكيم بالعمليات العقلية المختلفة فجاءت صيغ: عَقَلُوه، نَعْقِلُ، يعقلون، مما لا شك فيه أن المخاطب في الآيات الكريمة هو العقل، فثمة آيات كريمة تدعو إلى النظر، والنظر يقوم على الفحص، والتأمل، والتبصر؛ لقوله سبحانه وتعالى: ﴿فَلْيَنظُرِ ٱلْإِنسَٰنُ إِلَىٰ طَعَامِهِۦٓ﴾ [عبس: ٢٤]، وآيات كريمة تدعو إلى التدبر والتفكر، والاعتبار، والعظة، والتذكر، ومما يدل على احترام العقل الإنساني ودعوته لاستخدام مختلف العمليات العقلية ورود النصوص التي تدعو إلى الفهم، والتدبر، والاستقراء.

وبناءً عليه لابد أن تبنى المناهج الدراسية، والخطط على احترام العقل الإنساني، وأن يراعي إمكاناته، وقدراته، وإلا بددت طاقات العقل الإنساني فيما لا طائل من وراء دراسته، وبحثه.

ثالثاً: بناء الفكر التربوي وفق المنهجية العلمية:

من القضايا الرئسية التي يمكن استنتاجها من تعريف القرآن الكريم، إشارته إلى المنهجية العلمية الخاصة بنقل القرآن الكريم، وهي منهجية التواتر، والتواتر هو نقل الجمع عن الجمع بحيث يستحيل تواطؤهم على الكذب.

والقرآن الكريم أرسى قواعد المنهجية العلمية العامة، حيث حث على بناء الحقائق على الدليل والبرهان، أي تتبع الحقائق، والتثبت من صدقها، أو نفيها، ونجد هذا الأمر مبثوثاً في كتاب الله تعالى، فطالب بإقامة الدليل، والبرهان على من يزعم أي شيء، قال تعالى: ﴿وَقَالُواْ لَن يَدْخُلَ ٱلْجَنَّةَ إِلَّا مَن كَانَ هُودًا أَوْ نَصَٰرَىٰ ۗ تِلْكَ أَمَانِيُّهُمْ ۗ قُلْ هَاتُواْ بُرْهَٰنَكُمْ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ﴾ [البقرة: ١١١].

ومن القواعد العلمية التي أرساها القرآن الكريم الدعوة إلى الابتعاد عن الظن في استنتاج الحقائق، فدعا القرآن الكريم إلى نقض الاستدلال الذي يقوم على اتباع الظن، وعد الاعتماد عليه مخالفة للمنهج العلمي في الوصول إلى الحقائق، قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِٱلْآخِرَةِ لَيُسَمُّونَ ٱلْمَلَٰٓئِكَةَ تَسْمِيَةَ ٱلْأُنثَىٰ ﴿٢٧﴾ وَمَا لَهُم بِهِۦ مِنْ عِلْمٍ ۖ إِن يَتَّبِعُونَ إِلَّا ٱلظَّنَّ ۖ وَإِنَّ ٱلظَّنَّ لَا يُغْنِى مِنَ ٱلْحَقِّ شَيْـًٔا ﴾ [النجم: ٢٧-٢٨]، ومن هذه القواعد كذلك، محاربة التقليد الأعمى، فالتقليد يقتل التفكير ويلغي العقل المأمور بالتفكر والنظر، فنجده يعيب على المقلدين، قال تعالى: ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْا۟ إِلَىٰ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ وَإِلَى ٱلرَّسُولِ قَالُوا۟ حَسْبُنَا مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ ءَابَآءَنَآ ۚ أَوَلَوْ كَانَ ءَابَآؤُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَلَا يَهْتَدُونَ ﴾ [المائدة: ١٠٤].

إن علم التربية في هذه الأيام بحاجة إلى أن يبنى وفق هذه المنهجية العلمية، سواءاً تعلق ذلك بالمناهج والوسائل التعليمية، وعلم النفس، والإدارة، أو حل المشكلات التربوية العالقة التي تواجهها الأمة، وحتى لا يبقى هذا العلم ميدانياً مستباحاً لكل من أراد، فبناؤه وفق منهجية علمية إسلامية يذهب الزبد الذي لا طائل من ورائه، ويبقى ما ينفع الناس.

رابعاً: إنسانية التوجيه التربوي:

تربية الإسلام كما في كتاب الله تعالى لها معيار آخر غير المواطنة أو الجنسية أو الموقع الجغرافي، وغير ذلك من المعايير، فهي تقوم على أن الجميع في مستوى واحد من الكرامة، والحرية، والإنسانية، قال سبحانه وتعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓا۟ ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾ [الحجرات: ١٣]، ومما يدل على إنسانية التوجيه التربوي في

تعريف القرآن الكريم، أن هذا الكتاب للناس عامة، وليس لفئة دون أخرى، إن الله بعث محمداً ﷺ إلى البشر كلهم وفي كل الأزمنة والأمكنة، قال سبحانه تعالى: ﴿ تَبَارَكَ ٱلَّذِى نَزَّلَ ٱلْفُرْقَانَ عَلَىٰ عَبْدِهِۦ لِيَكُونَ لِلْعَٰلَمِينَ نَذِيرًا ﴾ [الفرقان: ١]. وكذلك نلحظ الاحتفال بخلق الإنسان من بين سائر المخلوقات، فأشارت النصوص إلى العناية المخصوصة من الله تعالى بهذا المخلوق، قال سبحانه وتعالى: ﴿ قَالَ يَٰٓإِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَن تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِيَدَىَّ ۖ أَسْتَكْبَرْتَ أَمْ كُنتَ مِنَ ٱلْعَالِينَ ﴾ [ص: ٧٥]، وبناءً عليه لابد أن تتوجه التربية وترتبط برب العالمين، كما ينبغي أن تكون موجهة لمصلحة البشر جميعاً طالما ساروا على الطريق الذي يوصل إلى رضا الله سبحانه وتعالى.

خامساً: القرآن الكريم ضابط للفكر التربوي:

أي إن الأمور التربوية يجب ألا تتعارض مع النصوص الواردة في القرآن الكريم، بل يجب أن تستند إلى نصوص القرآن الكريم، والسنة المطهرة، فلابد أن يبنى الفكر التربوي على أسس ثابتة، مسلم بها، تنبعث من عقيدة واضحة صافية لا تعقيد فيها، ولا التباس.

فالإنسان مخلوق ذو ميول، ورغبات، يجب أن تراعى هذه الجوانب في الفكر التربوي، فلا يطغى جانب على آخر؛ فيختل سلوك الإنسان، وبالتالي يختل التناسق في المجتمع، والكون فتنحرف الإنسانية إلى الفوضى والضياع، فلا يغلو في جانب العبادة، ولا يقصر في مطالب الجسد، ولا يشط في مطالب الروح، ولا يكبت الرغبات والميول، وكل ذلك يكون بفعل الفكر التربوي المنحرف.

الفرع الثاني: الأهداف التربوية المتضمنة في تعريف القرآن الكريم:

تعريف القرآن الكريم يرفد بمجموعة من الأهداف التربوية التي يجب أن تتظافر جهود المؤسسات التربوية لتحقيقها، ومن أهم هذه الأهداف:

الهدف الأول: زيادة الاهتمام والاعتناء باللغة العربية:

أفاد تعريف القرآن الكريم أن اللغة التي كتب بها هي اللغة العربية، وهذا يدعو إلى مزيد من العناية بها، فاللغة ليست طريقة تعبير فقط، وإنما هي طريقة تفكير، فالإنسان يفكر من خلال لغته، ولا يمكن أن يبدع إلا من خلال اللغة الغالبة عليه، وقد اختار الحق سبحانه الرسالة الخاتمة الموجهة إلى البشرية باللغة العربية، وهذا الاختيار يدل على مكانتها، فهي لغة جميلة يظهر جمالها في بلاغتها، وحروفها، وكلماتها، وجملها، وما بينها من تناسب وتناسق، وهي لغة سهلة من حيث سهولة الكتابة، والإملاء، والقراءة، بالإضافة إلى أنها لغة سهلة، ومقدسة وخالدة تبعاً لخلود القرآن، قال تعالى: ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ ﴾ [الحجر: ٩]. وقد تعرضت اللغة العربية إلى حملات المحاربة، والتشكيك، والطعن، ومن صور هذه الحملات الدعوة إلى العامية ومحاربة الفصحى، والدعوة إلى تطوير اللغة، أي التخلي عن قواعد الإعراب والكتابة وتغيير قواعد الصرف، وحذف الألفاظ المترادفة، والمتضادة، وترك المجاز، والاعتداء على كثير من مباحث اللغة، وتتمثل زيادة الاهتمام باللغة العربية في صور متعددة منها:

١- إيلاء المناهج الدراسية عامة، واللغة العربية خاصة العناية اللازمة باللغة العربية فتقدم للدارسين بسهولة، وبعيدة عن التعقيد.

٢- زيادة الجهود في مجال التعريب، فالجهود البسيطة في مجال

التعريب، ومناهج التعليم دليل على قدرة اللغة العربية على مواكبة تطورات العصر.

٣- ضرورة تجسيد قاعدة أن اللغة العربية ثابت من الثوابت الإسلامية، ويجب التحلي بروح التفاني والإخلاص في خدمتها، وأن الدفاع عنها واجب مقدس.

٤- العمل على تدبر الأساليب القرآنية، والنبوية في استخدام اللغة، والعمل على ترويج استخدام الألفاظ الواردة في القرآن، والحديث النبوي.

٥- ضرورة إحداث تغيرات جوهرية في أساليب، وطرائق تدريس اللغة العربية، حتى يقبل التلاميذ على تعلم اللغة العربية، وهنا لابد من تأهيل المعلمين تأهيلاً مناسباً يمكنهم من تعليمها بمهارة.

٦- العمل على تخصيص مكافآت مجزية للتلاميذ، والأشخاص المبدعين في اللغة العربية.

الهدف الثاني: بيان أهمية القراءة ودورها في العملية التربوية:

يستخلص من تسمية القرآن الكريم بهذا الاسم بيان أهمية القراءة، فالقراءة هي الوسيلة الأساسية للاتصال بين الأفراد، والمجتمعات، وهي الأداة لكسب المعارف، والتعلم، فهي تتيح رؤى جديدة، وتنير الأفكار، وتطور الحياة، وتحل المشكلات، وترفع المستوى الحياتي للإنسان، فمن يقرأ أكثر يرتق أكثر، وهي الوسيلة الوحيدة التي تجعل الإنسان يتجاوز الألوان، والأجناس.

وللدلالة على أهمية القراءة حادثة بدء الوحي، فكان أول ما بدئ به رسول الله صلى الله عليه وسلم الرؤيا الصالحة في النوم، فكان لا يرى رؤيا إلا جاءت مثل

فلق الصبح، ثم حبب إليه الخلاء، وكان يخلو في غار حراء، فيحنث فيه الليالي ذوات العدد، قبل أن ينزع إلى أهله، ويتزود لذلك ثم يرجع إلى خديجة، فيتزود لمثلها، حتى جاءه الحق وهو في غار حراء، فجاءه الملك فقال له: اقرأ! فقال ما أنا بقارئ، قال: فأخذني فغطني حتى بلغ مني الجهد، ثم أرسلني فقال: اقرأ فقلت: ما أنا بقارئ، قال: فأخذني فغطني الثالثة، ثم أرسلني، فقال: اقرأ باسم ربك. فالقراءة التي أمر بها الله خاتم الأنبياء والمرسلين، قراءة قاصدة، واضحة الأهداف، منضبطة المقاصد، قراءة مستصحبة للمنهج الإلهي، والمزودة بنعمه، وفضله، وكرمه، قابلة للتعلم والتعليم عند الإنسان، وهي من أكبر النعم على الإنسانية، والتي تقتضي الشكر، وهي بذلك وجهت العلم، وإنتاجه لصالح الإنسان[1].

فالقراءة طريق رقي الأمم، فاليونان كانوا من أكثر الناس قراءة، ومن أكثرهم إنتاجاً فكرياً، والمسلمون انطلقوا من "اقرأ" وطلبوا العلم من كل مصدر، فنالوا قديماً المنزلة الرفيعة، والغربيون في هذا الوقت هم الأكثر قراءة؛ لذا هم في مقدمة الأمم.

إن القراءة الدائمة باب للتعلم المستمر الذي هو ضروري لمواكبة التطور، والمتغيرات، ومهما كان مجال تخصص الفرد فإن معلوماته تتناقص عاماً بعد عام إذا أهمل القراءة، فهي طريق الجمود والتقليد.

وبناءً عليه يجب على المؤسسات التربوية تعليم الأفراد القراءة أولاً، ثم تشجيعهم على القراءة ثانياً، وذلك بمختلف الطرائق، والأساليب سواء بفتح

(١) نور الدين بلبل، الارتقاء بالعربية في وسائل الإعلام، سلسلة كتاب الأمة، قطر، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، عدد ٨٤، سنة ١٤٢٢هـ، ص ١١.

المكتبات العامة، أو تخصيص الجوائز القيمة، أو تأهيل المعلمين، وتزويدهم بما يحتاجون إليه من مصادر، ومراجع في تخصصاتهم؛ حتى يثروا معلوماتهم، والاهتمام بالبحث العلمي والتربوي؛ لأن البحث العلمي التربوي باب واسع للقراءة، ولا يفوت الباحث الاسم الثاني للقرآن الكريم، وهو الكتاب الذي يدل على أهمية الكتاب، ودوره.

الهدف الثالث: التعريف برسالة القرآن المتمثلة بالهداية والرشاد:

يستخلص من تعريف القرآن الكريم رسالته المتمثلة بالهداية، والرشاد، قال سبحانه: ﴿وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا رَحۡمَةٗ لِّلۡعَٰلَمِينَ﴾ [الأنبياء: ١٠٧]، وأحكام القرآن ما جاءت إلا لتحقيق مصالح العباد في الدنيا والآخرة، قال تعالى: ﴿وَنُنَزِّلُ مِنَ ٱلۡقُرۡءَانِ مَا هُوَ شِفَآءٞ وَرَحۡمَةٞ لِّلۡمُؤۡمِنِينَ وَلَا يَزِيدُ ٱلظَّٰلِمِينَ إِلَّا خَسَارٗا﴾ [الإسراء: ٨٢].

لذا يجب أن تسعى العملية التربوية إلى ترسيخ العقيدة، والإيمان في نفوس المتعلمين، وتكوين الوعي، والفهم لشريعة الإسلام، وأحكامه، ورسالته، وغايته، وذلك عن طريق تضمين المناهج الدراسية هذه الرسالة، بالإضافة إلى سعي المؤسسات التربوية إلى نشر رسالة القرآن في أرجاء الكون؛ للتعريف بها، ودفع الشبه عنها عن طريق البعثات التعليمية المتبادلة.

والمؤسسات التربوية مطالبة أيضاً بتوضيح منهج القرآن في الدعوة والإصلاح، قال تعالى: ﴿ٱدۡعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلۡحِكۡمَةِ وَٱلۡمَوۡعِظَةِ ٱلۡحَسَنَةِۖ وَجَٰدِلۡهُم بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعۡلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِۦۖ وَهُوَ أَعۡلَمُ بِٱلۡمُهۡتَدِينَ﴾ [النحل: ١٢٥]، وذلك لتنمية منهج التفكير عند التلاميذ والذي يجعلهم يدركون خصائص الإسلام، وميزاته ومنهجيته.

إن التعريف برسالة القرآن المتمثلة بالهداية والإرشاد، والكشف عن منهجيته في الدعوة يفضح انحراف المنحرفين المغالين في هذا الزمان الذي صار فيه الإسلام متهماً ـ بالباطل ـ بالقتل، والإرهاب، والعنف، والتدمير.

الهدف الرابع: الدعوة إلى الكشف عن الحقائق القرآنية العلمية، والإنسانية، والأدبية والتربوية، والاجتماعية:

إن القرآن مليء بدقائق الأمور التي تشكل قناعةً، وطمأنينة للإنسان، ولها دور بارز في تغيير سلوكه، فالقرآن مليء بالحقائق التربوية، وأنماط السلوك الاجتماعية التي يجب على المسلم أن يكون على وعي بها، وإدراك لها، وهي صالحة لكل زمان ومكان، فالقرآن الكريم معجزة معنوية تليق بكرامة الإنسان، وحتى تكون متجددة على مر العصور، والأجيال يجب على المسلمين الكشف عن الحقائق القرآنية المختلفة، والأمر الآخر أن تضمن هذه الحقائق ضمن المناهج الدراسية المختلفة (علوم، كيمياء، رياضيات ...)، وتدرس للطلبة بأسلوب شيق، وممتع؛ مما يثير في نفوس الطلبة حب البحث عن حقائق أخرى في القرآن الكريم.

الهدف الخامس: إبراز الجانب التعبدي في القرآن الكريم من خلال المنهاج الدراسي:

يشير تعريف القرآن الكريم إلى أنه كتاب عبادة وهذا يدعو إلى إبراز الجانب التعبدي في القرآن الكريم بأفكار وصور جديدة، مع المحافظة على الأصول والثوابت، وهذا يقود إلى ما يلي:

- أن يكون القرآن الكريم جزءاً من المناهج الدراسية بصفة مستقلة، وليس حصة في الأسبوع؛ بهدف إتقان التلاميذ للقراءة الصحيحة، ومعرفة تفسيره.

- أن تكون أوقات حصص التلاوة، والتجويد في مقدمة الحصص (الأوقات) لا في مؤخرتها، وزيادة وقتها.
- أن يسعى العاملون في ميدان التربية والتعليم إلى استخدام الوسائل الحديثة؛ من أجل إتقان تلاوة القرآن الكريم.
- أن يشجع المتفوقون في تلاوة، وحفظ، وقراءة القرآن الكريم، وتعزيز هذا الجانب بشتى الحوافز المادية، والمعنوية.

* * *

المبحث الثاني: نزول القرآن الكريم وجمعه وكتابته، والمضامين التربوية:

يشمل هذا المبحث ثلاثة مطالب، الأول: طريقة نزول القرآن وترتيب الآيات، والسور، والثاني: جمع القران الكريم وكتابته، الثالث: المضامين التربوية في نزول القرآن وجمعه وكتابته.

المطلب الأول: طريقة نزول القرآن، وترتيب الآيات، والسور.

للقرآن الكريم تنزيلان: الأول: من اللوح المحفوظ إلى السماء الدنيا جملة واحدة في ليلة القدر. ويدل على هذا التنزيل قوله تعالى: ﴿إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ فِى لَيْلَةٍ مُّبَٰرَكَةٍ إِنَّا كُنَّا مُنذِرِينَ﴾ [الدخان: ٣]. والآخر: من السماء الدنيا إلى الأرض (مفرقا) في ثلاث وعشرين سنة، ويدل على ذلك قوله تعالى: ﴿وَقُرْءَانًا فَرَقْنَٰهُ لِتَقْرَأَهُۥ عَلَى ٱلنَّاسِ عَلَىٰ مُكْثٍ وَنَزَّلْنَٰهُ تَنزِيلًا﴾ [الإسراء/١٠٦][1]. وقيل إن للقرآن الكريم تنزيلات ثلاثة، الأول إلى اللوح المحفوظ، والثاني إلى بيت العزة في السماء الدنيا، والثالث تفريقه منسجماً بحسب الحوادث[2]. وسواء أكان للقرآن الكريم تنزيلان أم ثلاث، فإن المهم أنه نزل منسجماً بحسب الحوادث، والوقائع المختلفة.

يقول السيوطي: "إنه نزل إلى السماء الدنيا ليلة القدر جملة واحدة، ثم نزل بعد ذلك منجماً.."[3]. ويقول أيضاً: " ... والسر في إنزاله جملة إلى السماء تفخيم أمره، وأمر من نزل عليه، ذلك بإعلام سكان السماوات السبع أن هذا آخر الكتب...، ولولا أن الحكمة الإلهية اقتضت وصوله إليهم منجماً بحسب الوقائع

(١) محمد الصابوني، التبيان في علوم القرآن، بيروت، دار الجيل، ٢٠٠١م، ص٤٨.

(٢) صبحي الصالح، مباحث في علوم القرآن، ط١، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٧٩م، ص٥١.

(٣) السيوطي، مرجع سابق، ١/١٨٣.

لهبط به إلى الأرض جملة كسائر الكتب المنزلة قبله، ولكن الله سبحانه باين بينه، وبينها فجعل له الأمرين: إنزاله جملة، ثم إنزاله مفرقاً تشريفاً للمنزل عليه..."[1].

ويتضح من كلام الإمام السيوطي بعض حكم إنزاله منجماً، منها: أن الله سبحانه وتعالى أراد أن يعظم، ويفخم أمر القرآن، وأمر الرسول ﷺ ومنها: حكم نزول القرآن الكريم منجماً؛ تثبيت قلب رسول الله ﷺ، يقول سبحانه وتعالى: ﴿ وَقَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لَوْلَا نُزِّلَ عَلَيْهِ ٱلْقُرْءَانُ جُمْلَةً وَٰحِدَةً ۚ كَذَٰلِكَ لِنُثَبِّتَ بِهِۦ فُؤَادَكَ ۖ وَرَتَّلْنَٰهُ تَرْتِيلًا ﴾ [الفرقان: ٣٢]. فالقرآن منهاج شامل للحياة جاء منجماً وفق الحاجات الحية للجماعة المسلمة، جاء ليكون منهج تربية، ومنهاج حياة لا ليكون كتاب ثقافة[2]. ومنها التخفيف عن النبي ﷺ من ثقل الوحي، فكان ﷺ إذا نزل الوحي بالقرآن الكريم تغيرت طبيعته البشرية حتى تتلاءم مع تلقي الملك، قال سبحانه وتعالى: ﴿ إِنَّا سَنُلْقِى عَلَيْكَ قَوْلًا ثَقِيلًا ﴾ [المزمل: ٥]. ويروى أن الحارث ابن هشام ﷺ سأل رسول الله ﷺ، فقال: يا رسول الله كيف يأتيك الوحي؟ فقال رسول الله ﷺ: "أحيانا يأتيني في صلصلة الجرس، وهو أشده علي، فيفصم عني، وقد وعيت عنه ما قال، وأحيانا يتمثل لي الملك رجلاً، فيكلمني فأعي ما يقول. قالت عائشة: "ولقد رأيته ينزل عليه في اليوم الشديد البرد، فيفصم عنه، وإن جبينه ليتفصد عرقاً[3]. ومنها تيسير حفظه والعمل به، فعن عائشة أم المؤمنين أنها قالت: "إنما نزل أول ما نزل منه سورة من المفصل فيها ذكر الجنة، والنار حتى إذا

---

(١) المرجع السابق، ١/ ١٨٩.

(٢) سيد قطب، في ظلال القرآن، القاهرة، دار الشروق، ط٢٥، ١٩٩٦م، ٥/ ٢٥٦٢.

(٣) موطأ مالك، ١/ ٢٠٢، حديث رقم ٤٧٥.

ثاب الناس إلى الإسلام نزل الحلال والحرام، ولو نزل أول شيء (لا تشربوا الخمر) لقالوا: لا ندع الخمر أبداً، ولو نزل (لا تزنوا) لقالوا: لا ندع الزنى أبداً"[1].

ومنها أن فيه ربطاً للأحكام بأسبابها، فيعين على فهم القرآن الكريم على الوجه الصحيح المقبول. أما عن ترتيب آياته، وسوره، فيقول السيوطي: "والإجماع، والنصوص المترادفة على ترتيب الآيات توقيفي لا شبهة في ذلك[2]، وأما ترتيب السور فهو خلاف بين جمهور العلماء[3].

وكان جبريل كلما نزل بشيء أرشد الرسول إلى مكانه ليقرأ القرآن مرتباً كما أراده الله تعالى وكما هو مدون في اللوح المحفوظ لا كترتيب نزوله، ولهذا كان صلى الله عليه وسلم كلما نزلت عليه الآية يقول: "ضعوها في السورة يذكر فيها كذا بين كذا، وآية كذا".

وهذا يدل على أن ترتيب الآيات في القرآن الكريم توقيفي بأمر الله سبحانه وتعالى، وتبليغ رسوله صلى الله عليه وسلم ، إلا أن هناك خلافاً ـ كما أشرنا ـ في ترتيب السور.

المطلب الثاني: جمع القرآن وكتابته وتدوينه[4]:

لجمع القرآن الكريم معنيان وردت النصوص بهما، ففي قوله تعالى: ﴿إِنَّ عَلَيْنَا

---

(١) صحيح البخاري، ج٤، ص ١٩١٠، طرف حديث رقم ٤٧٠٧.

(٢) السيوطي، مرجع سابق، ٢٨٤/١.

(٣) المرجع السابق، ٢٩١/١.

(٤) محمد الصابوني، مرجع سابق، ص٣٩- ٤٩، والسيوطي، مرجع سابق، ٢٧٧١، وصبحي الصالح، مرجع سابق، ص٦٥ وما بعدها.

﴿جَمْعَهُۥ وَقُرْءَانَهُۥ﴾ [القيامة: ١٧]. ورد الجمع بمعنى الحفظ، وجماع القرآن أي حفاظه "والمعنى الثاني، هو كتابته كله مفرق الآيات والسور، أو مرتب الآيات فقط، كل سورة في صحيفة، أو مرتب الآيات والسور في صحائف مجتمعة تضم السور جميعا[١]، يقول ابن كثير: إن النبي صلى الله عليه وسلم كان يسابق الملك في قراءته، فتكفل الله سبحانه وتعالى له أن يجمعه في صدره، وأن يقرأه كما أنزل، وأن يبينه و يفسره للناس[٢].

والنبي ﷺ لم يكتفِ بحفظ الصحابة للقرآن الكريم، بل كان يأمر كتاب الوحي بكتابة ما ينزل وقت نزوله؛ لتوثيقه، وضبطه، وهؤلاء الكتاب هم أعلام الصحابة- رضوان الله عليهم- ومنهم زيد بن ثابت، وعلي بن أبي طالب، وعثمان بن عفان، وعبد الله بن مسعود - رضي الله عنهم أجمعين - . وبهذا يكون القرآن الكريم قد كتب في حياة النبي ﷺ، ولكن هذه الكتابة متفرقة، وغير مجموعة في مكان واحد، فكل صحابي يملك بعض آيات من القرآن الكريم.

وبعد لحاق الرسول ﷺ بالرفيق الأعلى، نشبت بين المسلمين والمرتدين عن الإسلام معارك كثيرة قتل فيها عدد من القراء والحفاظ، فخيف أن يضيع القرآن بموت الحفاظ، فتنبه عمر بن الخطاب ﷺ إلى الخطر الكبير الذي سيقع فبادر إلى أبي بكر الصديق يلح عليه بتدارك الخطر القادم.

وقام بهذا العمل الجليل (جمع القرآن) الصحابي الجليل زيد بن ثابت، وعاونه في ذلك عدد من الصحابة، وبهذا جمع القرآن الكريم في مكان واحد عند أبي بكر

---

(١) صبحي الصالح، مرجع سابق، ص٦٥

(٢) إسماعيل ابن كثير القرشي، تفسير القرآن العظيم، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ١٩٩٣م، ٤٤٩/٤.

الصديق، فلما توفي كان عند عمر بن الخطاب، ثم وضع عند أم المؤمنين السيدة حفصة بنت عمر - رضي الله عنهم أجمعين - . فأبو بكر أول من جمع كتاب الله تعالى بين لوحين، وعمر سجل له التاريخ أنه صاحب الفكرة، كما سجل لزيد أنه وضعها موضع التنفيذ، وقد امتاز مصحف أبي بكر الصديق (المجموع) بالتحري الدقيق التام، والتثبت الكامل، وإجماع الأمة عليه، وتواتر ما سجل فيه من القراءات، بل وشمل القراءات السبع التي نقلت بالنقل الثابت الصحيح.

روى البخاري عن زيد بن ثابت ﷺ أنه قال: "أرسل إلي أبو بكر ﷺ مقتل أهل اليمامة، فإذا عمر بن الخطاب ﷺ عنده، قال أبو بكر ﷺ: إن عمر أتاني فقال: إن القتل قد استحرَّ يوم اليمامة بقراء القرآن، وإني أخشى أن يستحر القتل بالقراء بالمواطن، فيذهب كثير من القرآن، وإني أرى أن تأمر بجمع القرآن. قلت لعمر: كيف تفعل شيئاً لم يفعله رسول الله ﷺ؟ قال عمر: هذا والله خير. فلم يزل عمر يراجعني حتى شرح الله صدري لذلك، ورأيت في ذلك الذي رأى عمر.

قال زيد: قال أبو بكر: إنك رجل شاب عاقل لا نتهمك، وقد كنت تكتب الوحي لرسول الله ﷺ، فتتبع القرآن فاجمعه. فوالله لو كلفوني نقل جبل من الجبال ما كان أثقل عليَّ مما أمرني به من جمع القرآن. قلت: كيف تفعلون شيئاً لم يفعله رسول الله ﷺ؟ قال: هو والله خير. فلم يزل أبو بكر يراجعني حتى شرح الله صدري للذي شرح له صدر أبي بكر، وعمر - رضي الله عنهما - ، فتتبعت القرآن أجمعه من العسب، واللخاف، وصدور الرجال، حتى وجدت آخر سورة التوبة مع أبي خزيمة الأنصاري، لم أجدها مع أحد غيره: ﴿لقد جاءكم رسول من أنفسكم عزيز عليه ما عنتم حريص عليكم بالمؤمنين رؤوف رحيم، فإن تولوا

فقل حسبي الله لا إله إلا هو عليه توكلت وهو رب العرش العظيم﴾. فكانت الصحف عند أبي بكر حتى توفاه الله، ثم عند عمر في حياته، ثم عند حفصة بنت عمر - رضي الله عنهما- [1].

وفي خلافة أمير المؤمنين عثمان بن عفان ﷺ أشار عليه بعض الصحابة أن يكتب للناس مصاحف ويرسلها إلى الأمصار التي انتشر فيها الإسلام، حتى لا يقع في القرآن الكريم زيادة ولا نقص أو تغيير أو تبديل، فعهد عثمان بنسخ المصحف إلى أربعة من خيرة الصحابة وهم: زيد بن ثابت، وعبد الله بن الزبير، وسعيد بن العاص، وعبد الرحمن بن الحارث، فنسخوها، وأرسلها إلى البلاد، وأمر بحرق ما عداهن من المصاحف، وهي مصاحف فردية كتبها بعض الصحابة لأنفسهم، وصار الناس يقرؤون على مصحف واحد هو مصحف عثمان، ويكتبون منه مصاحفهم، وتتابعوا على ذلك حتى يومنا هذا.

ويدل على هذا الأمر ما رواه أنس بن مالك ﷺ روى البخاري عن أنس بن مالك ﷺ أن حذيفة بن اليمان قدم على عثمان، وكان يغازي أهل الشام في فتح أرمينية وأذربيجان مع أهل العراق، فأفزع حذيفة اختلافهم في القراءة، فقال حذيفة لعثمان: يا أمير المؤمنين، أدرك هذه الأمة قبل أن يختلفوا في الكتاب اختلاف اليهود والنصارى، فأرسل عثمان إلى حفصة: أن أرسلي إلينا بالصحف ننسخها في المصاحف، ثم نردها إليك، فأرسلت بها حفصة إلى عثمان، فأمر زيد بن ثابت، وعبدالله بن الزبير، وسعيد بن العاص، وعبد الرحمن بن الحارث بن هشام، فنسخوها في المصاحف[2].

---

(١) صحيح البخاري: ج٤، ص١٩٠٨، حديث رقم ٤٧٠١.

(٢) صحيح البخاري، ج٤/ ص١٩٠٨، حديث رقم ٤٧٠٢

المطلب الثالث: المضامين التربوية في نزول القرآن وجمعه، وكتابته، وتدوينه:

إن الناظر في مبحث نزول القرآن، وجمعه، وكتابته، وتدوينه، يستخلص عدداً من التوجيهات التربوية المتعلقة بعناصر العملية التعليمية التعلمية وهي: المنهاج، والمعلم، والمتعلم، والطرائق، والأساليب، وفيما يلي التوجيهات الخاصة بكل عنصر من العناصر السابقة:

أولاً: التوجيهات المتعلقة بالمعلم:

١- المعلم يقدر نفسه، ويقدر الآخرين، ويحترم عقولهم، ويكون في مصطلحاته "لا أدري"، ويترتب على ذلك الرجوع إلى من هو أعلم منه والعودة إلى الكتب، والمصادر، والمراجع؛ للبحث والمراجعة. ونلحظ أن النبي ﷺ كان عندما يسأله جبريل يقول: ما أنا بقارئ، وفي التاريخ الإسلامي كان كثيرٌ من الأئمة، والعلماء الأعلام لا يخجل أن يقول (لا أدري)، فقد قال ابن مسعود ﷺ: "يا أيها الناس من علم شيئاً فليقل به، ومن لم يعلم، فليقل الله أعلم"[(١)]، فإن من العلم أن يقول لما لا يعلم الله أعلم"، فقول المعلم (لا أدري) لا يضع منزلته، بل هذا يدل على التقوى، وكمال المعرفة، لأن المتمكن لا يضره عدم المعرفة بمسائل محدودة.

٢- المعلم يخفف على المتعلمين في تدريسه للمنهاج الدراسي، فيبدأ بتوضيح معالم هذا المنهاج شيئاً فشيئاً؛ حتى يستوعب، ويفهم المتعلم. فأسلوب التدرج في الأخذ والعطاء أنفع لكليهما. وهذا ما

(١) محيي الدين يحيى بن شرف النووي، مقدمة المجموع آداب العالم والمتعلم، مصر، طنطا، مكتبة الصحابة، ط١، ١٩٨٧م، ص ٤٢.

كان يفعله النبي ﷺ في تعليم الصحابة أحكام الإسلام التي نزلت في القرآن الكريم، فلا ينتقل من آية إلى أخرى حتى يطبق ما ورد في السابقة، لذا ينبغي على المعلم أن يكون حريصاً على تعليم الطلبة، مهتماً بهم، باذلاً وسعه في تفهيمهم متدرجاً معهم مجيباً عن أسئلتهم. والمعلم يتدرج بتعديل سلوك الأفراد، فينقلهم من سلوك إلى آخر؛ حتى يصل إلى السلوك القويم، فكان القرآن الكريم يتدرج في تعديل سلوك الأفراد، فكان أول ما نزل من القرآن الكريم ذكر الجنة والنار، ثم الحلال والحرام، فلو نزل أول الأمر الحلال، والحرام لما استجاب الناس.

٣- المعلم لا يترك المتعلم في حيرة من أمره، بل يساعده، ويعينه في ترتيب أموره؛ حتى لا يقع في حيرة من أمره، فكان جبريل يأمر النبي ﷺ بترتيب الآيات، والسور وفق اللوح المحفوظ، فلم يترك النبي ﷺ في حيرة في ترتيب الآيات، والسور. فالمعلم يحنو على المتعلم، ويعتني بمصالحه كاعتنائه بمصالح نفسه، وولده، ويحب له ما يحب لنفسه من الخير، حريصاً على تعليمه، وإذا فرغ من التعليم أمر بإعادته ليرسخ الحفظ.

٤- المعلم يستخدم شتى الأساليب والطرائق ويراعي الفروق الفردية؛ من أجل أن يتمكن المتعلم من حفظ المادة العلمية وفهمها، فكان النبي ﷺ حريصاً على كتابة القرآن الكريم مع أن الصحابة - رضوان الله عليهم - حفظوا ما نزل من القرآن الكريم، أي دعوة المتعلم إلى الأخذ بأسلوبين علميين؛ من أجل التمكن من المادة

العلمية التي يدرسها، وهما الكتابة والحفظ، فالمتأمل في طريقة حفظ القرآن الكريم، يخلص إلى أنه حفظ بطريقتين، الكتابة بالسطور، والحفظ في الصدور.

٥- المعلم يختار من الطلبة الأكفاء من أجل تكليفهم بمهام الأمور، فاختار النبي ﷺ مجموعة من خيار الصحابة - رضوان الله عليهم - كتاباً للوحي، وكذلك فعل أبو بكر، وعثمان بن عفان - رضي الله عنهما - . ولابد للمعلم من إثارة دافع المتعلم نحو التعلم، والدافع قوة أو طاقة نفسية تدفع الإنسان بشكل متواصل للقيام بالعمل المطلوب، فإثارة الدافعية تعد شرطاً لحدوث التعلم، فهي التي تدفع المتعلم إلى الانتباه إلى عناصر الموقف التعليمي، وتجعله يقبل على العملية التعليمية بانتباه، واهتمام، وحيوية، ويستمر بهذا النشاط حتى يتحقق التعلم المنشود.

٦- المعلم يستجيب إلى طلب المتعلم إذا وجد فيه الفائدة، والصلاح، فأبو بكر استجاب لطلب عمر، وعثمان استجاب لطلب حذيفة ـ رضي الله عنهم ـ .

٧- المعلم يقطع مادة الخلاف بقرار حاسم إذا كان في مصلحة المتعلمين، فعثمان بن عفان ﷺ أمر بحرق المصاحف الفردية، ووحد المسلمين على مصحف واحد؛ حتى لا يكون خلاف في القراءة في مستقبل الأيام.

٨- المعلم ينفذ ما وعد به المتعلمين؛ حتى لا تتزعزع ثقة المتربين فيه، فنلاحظ أن عثمان بن عفان عندما أخذ المصحف من السيدة حفصة

وعدها برجوعه إليها، وتم هذا الأمر.

٩- المعلم يحدد آلية عمل، وخطة للمتعلمين، ويفصل بينهم في الأمور التي يختلفون فيها، فهذا عثمان بن عفان يكلف رهطاً من الصحابة بنسخ المصحف وفق النسخة التي وجدت عند أم المؤمنين حفصة -رضي الله عنها- ويقول لهم: إذا اختلفتم أنتم وزيد في شيء من القرآن فاكتبوه بلسان قريش، فإنما نزل بلسانهم[1].

ثانياً: التوجيهات المتعلقة بالمتعلم:

١- إذا ما أراد المتعلم أن يكون له مكانة مرموقة في المجتمع، أو حتى على مستوى الإنسانية، فلا بد من مقدمات وأحوال، واجتهادات يبذلها...، فالنبي ﷺ كانت له هذه المقدمات، فقد اعتاد الخلاء، والتفكر، والتدبر...، وابتعد في شبابه عن كل مظاهر اللهو، والعبث.

٢- لا بد أن يكون المتعلم مستعداً نفسياً، وجسمياً، ولا بد من التهيئة القبلية، حتى يكون التعليم مؤثراً، ومحققاً للنتائج المرجوة، فالنبي ﷺ كان مستعداً للتعلم نفسياً، وجسمياً، والذي حدث معه في بداية التعليم -الوحي- كان بسبب المفاجأة.

٣- المتعلم ينبه المعلم إلى أمور قد تسبب خللاً في المنهاج الدراسي، أو في العملية التعليمية، وله أن يحاول إقناع المربي دون إجبار، وبأسلوب حسن، فيطرح السلبيات، والإيجابيات، فعمر ﷺ

(١) صحيح البخاري، ج٤، ص١٩٠٨، طرف حديث رقم ٤٧٠٢.

عندما رأى أن الخطر بدأ يقترب من القرآن الكريم بادر إلى اقتراح بجمع القرآن الكريم وقد تركه مفرقاً، وكذلك اقترح حذيفة بن اليمان نسخ القرآن عندما شاهد اختلاف الناس في القراءة.

ثالثاً: التوجيهات المتعلقة بالمنهاج، والأهداف:

١- ينبغي صياغة المناهج وفق التربية القرآنية للأفراد والجماعات التي سارت بطريقين متوازيين لا ينفكان، التنفير من السلوكات المستهجنة، والجذب إلى السلوكات المستحسنة:

والتربية القرآنية تمتاز بأنها صياغة إلهية محكمة لا تقبل جدلاً، ولا يجري عليها تغير، وهي تربية كاملة تحمل كل مقومات البقاء، والعطاء، ولا توجد بها ثغرة واحدة، لذا فهي كاملة بكمال القدرة الإلهية، وهي صالحة لكل زمان، ومكان، وهي تربية عالمية تتخطى حواجز المكان، ولا تخضع للعوامل الجغرافية، والمكانية، ولا تعرف العشوائية[1].

٢- ضرورة صياغة الأهداف التربوية، واختيار المادة العلمية التي تدرس، وارتباطاتها بحاجات المجتمع المختلفة، فالقرآن المكي يختلف في الأسلوب، والموضوع والهدف عن القرآن المدني، وهذا يقود إلى الحديث عن ضرورة أن يبنى المنهاج التربوي على غرس العقيدة الإسلامية في نفوس الأبناء في المراحل الأولى للتدريس.

٣- المناهج الدراسية يجب أن تبنى بناء سليماً، ويتمثل هذا البناء في أن تركز المناهج الدراسية في كل وحدة دراسية على وحدة الموضوع،

(١) مصطفى رجب، الإعجاز التربوي في القرآن، إربد، عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٥م، ص ٦- ١١.

فنلاحظ أن السورة القرآنية الواحدة تمثل وحدة الموضوع، وأن لا تكون فقرات، أو وحدات المناهج الدراسية منفصلة عن بعضها انفصالاً تاماً، بل الواجب أن تتأكد الموضوعات المهمة في جميع الوحدات الدراسية. فالحذر أن يكون انفصام بين جوانب المنهج، مما يؤدي إلى اختلاف شخصية الإنسان، فتختلف شخصيته وهو ناسك متعبد عنها وهو في موقع من مواقع الحياة العملية[1].

٤- يفيد مصممو المناهج الدراسية، في العملية التعليمية – بالآتي:

أ- صياغة الأهداف التربوية العامة، والأهداف السلوكية التعليمية صياغة علمية دقيقة؛ للتمكن من تحقيقها وفق الفترة الزمنية المعدة لها، فالتخبط الذي تعاني منه نظم التعليم، يرتبط ارتباطاً وثيقاً بصياغة الأهداف، بالإضافة إلى تبني المشروع الغربي في صياغة الأهداف التربوية، ولحل هذه الإشكالية لا بد من صياغة أهداف تربوية في ضوء القرآن الكريم[2]، ومن منطلقات هذه الخطوة:

١- ثبات الأهداف إذا ما اشتقت من مصدر لا يتغير كالقرآن الكريم، وهذا الثبات يحقق للنظم التعليمية القدرة على إنجاز مهامها.

٢- إبراز الهوية الإسلامية في صياغة الأهداف التربوية، والتصدي للاتهام بأن التربية الإسلامية تربية مواعظ.

ب- المحتوى الدراسي، والذي هو منظومة الخبرات التربوية التي تهيئها المؤسسة التربوية لتلاميذها، وذلك لمساعدتهم على النمو الشامل

(١) مصطفى البغا، جوانب تربوية في أصول الفقه الإسلامي، إربد، عالم الكتب الحديث، ط١، ٢٠٠٦م.

(٢) محمد فاضل الجمالي، الفلسفة التربوية في القرآن الكريم، بيروت، دار الكتاب، ١٩٨٠م، ص ١٣.

المتكامل المتوازن [1].

فلا بد أن يحتوي على الأحكام الشرعية المختلفة بحسب مراحل النمو المختلفة للمتعلم، وأن تبين فيه الأحكام الشرعية بطريقتين: الإجمالي، والتفصيلي، وأن يحتوي على نصوص شرعية مكية، ومدنية؛ حتى يستطيع أن يفرق بينهما.

ج- استخدام مختلف الوسائل، والأساليب، والأنشطة التعليمية، وأن يفيد من الأساليب ببيان المكي، والمدني في شرح المحتوى التعليمي.

د- استخدام المعلم للتقويم بأن تكون هناك مرحلتان للتقويم، المرحلة العامة الإجمالية، ثم المرحلة التفصيلية.

رابعاً: التوجيهات المتعلقة بالطرائق والأساليب:

١- التلقين أسلوب مهم في تعليم المبتدئين أساسيات العلوم، ومبادئها - فجبريل عليه الصلاة والسلام - لقن النبي ﷺ القرآن الكريم. ولا يفهم من التلقين عدم الفهم، بل هو تلقين مبني على الفهم.

٢- التنويع في أساليب التدريس، فالقرآن الكريم منه المكي، ومنه المدني، وكل له أسلوبه الخاص به، وهذا يقود إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار: الزمان، والمكان أسلوباً، وموضوعاً، ومخاطبة الناس على قدر عقولهم.

المبحث الثالث: إعجاز القرآن الكريم، والمضامين التربوية:

يشمل هذا المبحث مطلبين: المطلب الأول: إعجاز القرآن الكريم، والمطلب الثاني: المضامين التربوية في إعجاز القرآن الكريم.

---

(١) فؤاد مرسي، علم مناهج التربية من المنظور الإسلامي، طنطا، دار الإسراء، ٢٠٠٤م، ص ٣٣.

المطلب الأول: إعجاز القرآن الكريم:

قبل البدء بالحديث عن إعجاز القرآن الكريم لا بد من توضيح معنى المعجزة، والتي هي أمر خارق للعادة، مقرون بالتحدي سالم عن المعارضة[1]. أما كلمة إعجاز، فلم يكن هذا المصطلح معروفاً في عهد النبوة، والصحابة، والتابعين إنما عرف فيما بعد، ويغلب أن هذا المصطلح لم يظهر قبل القرن الثاني الهجري، فنشأ في بيئة المتكلمين الذين كانوا يدافعون عن القرآن الكريم[2].

فالقرآن الكريم معجزة سيدنا محمد ﷺ، وهو معجزة معنوية، وليست مادية، كإبراء الأكمه، والأبرص، والتي هي معجزة سيدنا عيسى عليه السلام، وانقلاب العصا حية تسعى والتي هي معجزة سيدنا موسى عليه السلام.

ومما يدل على أن القرآن الكريم معجزة معنوية قوله ﷺ: "ما من نبي من الأنبياء إلا أعطي من الآيات ما مثله آمن عليه البشر، وإنما كان الذي أوتيته وحياً أوحاه الله إلي، فأرجو أن أكون أكثرهم تابعاً يوم القيامة"[3].

وقد قيل في معنى الحديث إن معجزات الأنبياء انقرضت بانقراض عصورهم، فلم يشاهدها إلا من حضرها، أما معجزة القرآن فباقية إلى يوم القيامة بأسلوبه، وبلاغته، وإخباره بالمغيبات، فلا يمر عصر إلا ويظهر فيه مما أخبر به القرآن.

وقيل إن المعجزات الماضية كانت حسية تشاهد في الأبصار كناقة صالح، أما معجزة القرآن الكريم فتشاهد بالبصيرة أي العقل، فيكون من يتبع الرسول لأجلها أكثر، وأكثر معجزات هذه الأمة عقلية؛ لفرط ذكائهم، وكمال أفهامهم، ولأن

---

(١) السيوطي، مرجع سابق، ٤/٤٣.

(٢) فضل حسن عباس، إعجاز القرآن الكريم، عمان، ١٩٩١م، ص٢٨.

(٣) صحيح مسلم، ج١، ص١٣٤، حديث رقم ١٥٢.

هذه الشريعة خصت بالمعجزة العقلية الباقية، ليراها ذوو البصائر[1]. وبقيت الإشارة إلى أن كون القرآن الكريم معجزة معنوية يتفق مع عموم الشريعة، وخلودها[2].والإعجاز بصفة عامة هو ضعف القدرة الإنسانية عن مباشرة المعجزة، رغم الحرص على إبطالها، واستمرار هذا الضعف حاضراً ومستقبلاً، وبهذا يظهر صدق النبي ﷺ في دعواه الرسالة[3] بقوله سبحانه وتعالى: ﴿ قُل لَّئِنِ ٱجْتَمَعَتِ ٱلْإِنسُ وَٱلْجِنُّ عَلَىٰٓ أَن يَأْتُوا۟ بِمِثْلِ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِۦ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا ﴾ [الإسراء: ٨٨]. فالآية الكريمة تؤكد أمرين، الأول: أن إعجاز القرآن الكريم مسلمة دينية، والآخر: أن عجز الإنسان عن مواجهة القرآن حقيقة تاريخية، فالتحدي ما زال مستمراً.

ومع أن التحدي يستفز الهمم، ويبعث على المعارضة إلا أن العرب عجزوا عن أن يأتوا بمثله بالرغم من توافر شروطه، الأول: أي طلب المبارزة والمعارضة، والثاني: أن المقتضى الذي يدفع إلى التحدي، والمبارزة قائم، فالقرآن الكريم سفه، ونقد، وسخر من الكفار، يقول سبحانه وتعالى: ﴿ إِنَّكُمْ وَمَا تَعْبُدُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ حَصَبُ جَهَنَّمَ أَنتُمْ لَهَا وَٰرِدُونَ ﴿٩٨﴾ لَوْ كَانَ هَٰٓؤُلَآءِ ءَالِهَةً مَّا وَرَدُوهَا ۖ وَكُلٌّ فِيهَا خَٰلِدُونَ ﴾ [الأنبياء: ٩٨- ٩٩].

وكان العرب حريصين على إبطال دعوة محمد ﷺ، فلو كانوا قادرين لجاءوا بما يعارض القرآن الكريم، والأمر الثالث: أن المانع الذي يمنع من التحدي منتفٍ،

(١)السيوطي، مرجع سابق، ٤/٤٣- ٤٤.

(٢) إبراهيم عبد الرحمن. علم أصول الفقه، عمان، مكتبة دار الثقافة، ١٩٩٩م، ص٢١.

(٣) مصطفى البغا، مرجع سابق، ص٤٤.

فهم أهل البلاغة، والفصاحة، والمعرفة باللغة العربية، وأن القرآن نازل بلغة العرب، وكذلك اتساع الوقت، والاستعانة بمن يريدونه، فاستمر نزول القرآن الكريم ثلاثاً وعشرين سنة، وهذا وقت يتسع للمعارضة بشكل رئيسي...[1].

فكون القرآن الكريم معجزاً دليلٌ على أن الله سبحانه وتعالى أراد بقاء إعجازه، وبقاء الإعجاز دليل على بقاء الرسالة، فالرسالة باقية ما بقي الإعجاز، والإعجاز باقٍ ما بقي القرآن[2].

بعض وجوه الإعجاز في القرآن الكريم:

يقول السيوطي: "اختلف أهل العلم في وجه إعجاز القرآن، فذكروا في ذلك وجوهاً كثيرة كلها حكمة، وصواب، وما بلغوا في وجوه إعجازه جزءاً واحداً من عشر معشاره "[3].

فإعجاز القرآن الكريم سر لا يعلم حقيقته إلا الله تعالى منزل القرآن، فالعلماء طرقوا باب الإعجاز في كل عصر، فلم ينفرج إلا عن بعض وجهه، فكلما أمعنوا العقول انكشفت لهم حقائق، ووجوه للإعجاز كانت سراً كامناً من قبل، فكلما تجدد الزمان ظهرت أدلة جديدة، وبراهين إعجاز؛ لأن كلام الله لا يحيط به أحد، كما لا يحيط أحد بعظمة الحق سبحانه وتعالى. وفيما يلي عرض لأبرز وجوه الإعجاز القرآني: الإعجاز البلاغي ـ اتساق عباراته، ومعانية وأحكامه، وإخباره بأحداث الأمم السابقة، وبأحداث تحدث في المستقبل، والإشارة إلى بعض الحقائق

---

(١) عبد الوهاب خلاف، علم أصول الفقه، بيروت، مؤسسة الرسالة، ٢٠٠٤م، ص١٨- ١٩.
عبد الكريم زيدان، مرجع سابق، ص١٥٤.

(٢) محمد شلبي، مرجع سابق، ص٨٨.

(٣) السيوطي، مرجع سابق، ٦١/٤.

الكونية التي أثبتها العلم الحديث، والإعجاز بنغم القرآن الكريم، والتأثر به. والإعجاز النفسي.

المطلب الثالث: المضامين التربوية في إعجاز القرآن الكريم:

١- تربية المتعلم على إدامة التفكير، والتأمل، وإمعان النظر، وربط الأسباب بالمسببات، والمقدمات بالنتائج؛ من أجل الوصول إلى المعرفة الصحيحة، ويدل على هذا تعدد وجوه الإعجاز القرآني في كل عصر. فظهر في هذا العصر الإعجاز العلمي الذي لم يكن بارزاً في السابق، فالإعجاز العلمي مثلاً أسلوب في الدعوة إلى دين الله بلغة مناسبة في عصر تتفجر فيه المعرفة العلمية وتتطور وسائل التقنية الذي نعيشه[1].

٢- تربية المتعلم على أن له قدرات، وطاقات محدودة لا يمكن له أن يتجاوزها في بعض الجوانب، مثل التفكير في ذات الله سبحانه وتعالى.

٣- تربية المتعلم على استخدام أساليب عدة في عرض الموضوعات المختلفة، فكل موضوع له أسلوبه المعجز، فإذا كان الموضوع تبياناً لعدة المطلقة، أو تحديد نصيب الوارث في الإرث، فلا مجال للأسلوب الخطابي المؤثر، وإذا كان الموضوع تسفيها لعبادة الأوثان، أو الاستدلال على قدرة الله تعالى ففيه مجال للأسلوب الخطابي المؤثر.

---

(١) زغلول النجار، حقائق علمية في القرآن الكريم، بيروت، دار المعرفة، ٢٠٠٥م، ص٨.

٤- ضرورة أن تتضمن المناهج الدراسية المختلفة (العلوم، الرياضيات، علم الاجتماع) بعض وجوه الإعجاز القرآني، لا أن تعرض وجوه الإعجاز في كتب التربية الإسلامية فقط.

٥- تربية المتعلم على أن يتوجه للتخصصات المختلفة كالطب، والفيزياء، والكيمياء، والتربية، ثم يقرأ القرآن الكريم بمنظار تخصصه، فيكون مدعاة لاكتشاف وجوه جديدة للإعجاز لم تكن موجودة سابقاً. فتزيد إيمانه، وتعلقه بكتاب الله تعالى.

٦- للمربي أن يبين للمتعلمين بعض ميزات المنهاج الدراسي، وفضله على غيره من الكتب الأخرى؛ حتى يكون سبباً في تمسك المتعلمين بمنهاجهم الدراسي الذي يدرسونه.

فالرسول صلى الله عليه وسلم كان يبين للصحابة ـ رضوان الله عليهم ـ ميزات، وخصائص القرآن الكريم، وفضله على غيره من الكتب السماوية السابقة.

٧- المربي يترك للمتعلمين فرصة اكتشاف ميزات، وخصائص جديدة للمنهاج الدراسي عن طريق دعوتهم إلى المقارنة بينه، وبين غيره من الكتب الأخرى. فالرسول ﷺ لم يبين ميزات، وخصائص القرآن جميعها، بل ذكرها بصورة مجملة. وفي العصور المتأخرة بدأ الحديث عن وجوه إعجاز جديدة لم تكن معروفة سابقاً.

٨- الإعجاز التربوي في هذا العصر ضرورة تتطلبها الفترة الزمنية التي نعيشها شريطة أن يتهيأ ذوو الاختصاص؛ لإبراز هذا الجانب، فالقرآن الكريم مصدر تربوي لا يعتريه نقص، وهو منهج

متكامل، إن طبقناه أعطانا الأفضل، والأكمل... فقد كان القرآن الكريم كتاب القراءة الوحيد لفترة زمنية طويلة، حتى بدأ تدوين الحديث الشريف، ومن الضوابط اللازمة للتعامل مع الإعجاز التربوي في القرآن الكريم ما يلي:

أ- فهم النص القرآني وفق دلالات الألفاظ في اللغة العربية، فالقرآن الكريم أنزل بلسان عربي مبين.

ب- عدم التكلف في فهم النص، أي عدم لي أعناق الآيات لكي توافق القضايا التربوية، وعدم تحميل الآيات ما لا تحتمل.

ج- عدم الخوض في القضايا الغيبية، كالروح، والملائكة والجن وراء ما ثبت عنها في القرآن والسنة.

د- تحري الدقة المتناهية في التعامل مع القرآن الكريم، مع إخلاص النية لله سبحانه وتعالى.

هـ- التأهيل العلمي المناسب لمن يتصدى للإعجاز التربوي في القرآن الكريم.

* * *

الخاتمة:

الحمد لله وكفى، والصلاة والسلام على عباده الذين اصطفى. أما بعد، فقد توصل البحث إلى النتائج الآتية:

أولاً: أن هناك قصوراً من المختصين في العلوم التربوية في ربط علوم التربية بعلوم الشريعة، خاصة علوم القرآن التي تُعدُّ سياجاً منيعاً للعلوم التربوية، فثمة فرق بين قضية تربوية يتوصل إليها من الناحية الشرعية، وقضية تربوية تعتمد على اجتهادات البشر وآرائهم.

ثانياً: تعد مباحث علوم القرآن من المصادر المهمة في علوم التربية، ويدل على هذا:

أ- تعريف القرآن الكريم يفيد في أمرين تربويين مهمين، الأول: أساسيات تربوية يجب أن تستند إليها العملية التربوية، مثل أن تكون العبودية لله هي القاعدة الأساس للتربية، وضرورة أن يبنى الفكر التربوي على احترام العقل الإنساني وبمنهجية علمية، والآخر: أهداف تربوية يجب أن تسعى المؤسسات التربوية إلى تحقيقها، مثل: زيادة الاهتمام باللغة العربية، وبيان أهمية القراءة، ودورها في العملية التربوية، والتعريف برسالة القرآن، والكشف عن الحقائق القرآنية العلمية، والتربوية، وإبراز الجانب التعبدي في القرآن الكريم.

ب- نزول القرآن الكريم وكتابته وجمعه يُستخلص منها عددٌ من التوجيهات التربوية المتعلقة بمختلف عناصر العملية التعليمية، وهي: المنهاج، والمعلم، والمتعلم، والطرائق، والأساليب.

ج- إعجاز القرآن الكريم يفيد في عدد من التوجيهات المتعلقة بعناصر

العملية التعليمية، ويبرز الإعجاز التربوي في القرآن.

التوصيات:

يوصي الباحث بـ:

أولاً: إجراء دراسات وأبحاث حول بقية مباحث علوم القرآن بخاصة، والعلوم الشرعية بعامة، واستخلاص مضامين تربوية منها.

ثانياً: العمل على الكشف عن أوجه الإعجاز التربوي في القرآن الكريم.

* * *

فهرس المصادر والمراجع :

١- إبراهيم عبد الرحمن خليفة، **منة المنان في علوم القرآن**، مصر، مطبعة الفجر الجديد، ط١، ١٩٩٣م.

٢- إبراهيم عبد الرحمن. **علم أصول الفقه**، عمان، مكتبة دار الثقافة، ١٩٩٩م.

٣- إسماعيل بن كثير القرشي، **تفسير القرآن العظيم**، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ١٩٩٣م.

٤- جلال الدين السيوطي، **الإتقان في علوم القرآن** (٩١١هـ) تحقيق د.محمود قيسية، ومحمد الأتاسي، ط١، الإمارات العربية المتحدة، مؤسسة النداء، ٢٠٠٣م.

٥- زغلول النجار، **حقائق علمية في القرآن الكريم**، بيروت، دار المعرفة، ٢٠٠٥م.

٦- زكي شعبان، **أصول الفقه الإسلامي**، القاهرة، دار الكتاب الجامعي، ١٩٨٩م.

٧- سيد قطب، **في ظلال القرآن**، القاهرة، دار الشروق، ط٢٥، ١٩٩٦م.

٨- صبحي الصالح، **مباحث في علوم القرآن**، ط١، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٧٩م.

٩- عبد الكريم زيدان، **الوجيز في أصول الفقه**، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط ٥، ١٩٩٦م.

١٠- عبد الوهاب خلاف، **علم أصول الفقه**، بيروت، مؤسسة الرسالة، ٢٠٠٤م.

١١- عماد طه الراعوش، **علوم القرآن عند ابن عاشور في تفسيره التحرير والتنوير، دراسة ونقد**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية الشريعة، ٢٠٠٥م.

١٢- فؤاد مرسي، **علم مناهج التربية من المنظور الإسلامي**، طنطا، دار الإسراء، ٢٠٠٤م.

١٣- فضل حسن عباس، **إعجاز القرآن الكريم**، عمان، دون ناشر، ١٩٩١م.

١٤- مالك بن أنس، **الموطأ**. بيروت، المكتبة الثقافية، ط٢، ١٩٩٢م.

١٥- محمد الصابوني، **التبيان في علوم القرآن**، بيروت، دار الجيل، ٢٠٠١م.

١٦- محمد إمام، **أصول الفقه الإسلامي**، القاهرة، دار المطبوعات الجامعية، ٢٠٠٢م.

١٧- محمد بن إسماعيل البخاري، **صحيح البخاري**، تحقيق: مصطفى البغا، اليمامة، دار ابن كثير، ط١، ١٩٨٧م.

١٨- محمد بن محمد أبوشهبة، **المدخل لدراسة القرآن الكريم**، بيروت، لبنان، دار النيل، ١٩٩٢م.

١٩- محمد شلبي، **أصول الفقه الإسلامي**، بيروت، دار النهضة، ١٩٨٦م.

٢٠- محمد عبد العظيم الزرقاني، **مناهل العرفان في علوم القرآن**، بيروت، دار الفكر، ١٩٨٠م.

٢١- محمد عبد العظيم الزرقاني، **مناهل العرفان في علوم القرآن**، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٦م.

٢٢- محمد فاضل الجمالي، **الفلسفة التربوية في القرآن الكريم**، بيروت، دار الكتاب، ١٩٨٠م.

٢٣- محمد ناجح أبو شوشة، **المضامين التربوية في أهم مصادر المذهب الشافعي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة جنوب الوادي، جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٢م.

٢٤- محيي الدين يحيى بن شرف النووي، **مقدمة المجموع آداب العالم والمتعلم**، مصر، طنطا، مكتبة الصحابة، ط١، ١٩٨٧م.

٢٥- مسلم بن الحجاج النيسابوري، **صحيح مسلم**، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي؛ دار إحياء التراث العربي، دون تاريخ.

٢٦- مصطفى ديب البغا، **الجوانب التربوية في أصول الفقه الإسلامي**، إربد، عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٦م.

٢٧- مصطفى رجب، **الإعجاز التربوي في القرآن**، إربد، عالم الكتب الحديث،

٢٠٠٥م.

٢٨- مناع القطان، **مباحث في علوم القرآن**، الرياض، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، ط٢، ١٩٩٦م.

٢٩- نور الدين بلبل، **الارتقاء بالعربية في وسائل الإعلام**، سلسلة كتاب الأمة، قطر، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، عدد ٨٤، سنة ١٤٢٢هـ.

٣٠- وهبة الزحيلي، **الوجيز في أصول الفقه**، دمشق، دار الفكر، ١٩٨٦م.

* * *

إعداد بطاقة تميز لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية جامعة الملك سعود أنموذجا

د.نوف بنت عبدالعالي العجمي
قسم التربية ـ كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث :

هدفت هذه الدراسة إلى بيان الخصائص التدريسية ، والخصائص العقلية والمعرفية ، والخصائص الشخصية ، والخصائص الاجتماعية ، التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز ،كما هدفت إلى بيان مدى الفروق في تقدير مجتمع الدراسة لتلك الخصائص وفق متغيري الخبرة و التخصص. وتم تطبيق الدراسة على جامعة الملك سعود بالرياض، وشملت عينة الدراسة (٥٠) من رؤساء الأقسام وعمداء الكليات بالجامعة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن محور الخصائص الشخصية قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي وقدره(٣,٥٤) ولعل هذا يعزى إلى أهمية الخصائص الشخصية التي ينبغي أن يتحلى بها الأستاذ الجامعي بالدرجة الأولى. أما محور الخصائص الاجتماعية فقد احتل المرتبة الرابعة والأخيرة بين محاور البطاقة بمتوسط حسابي قدره (٣,٣٧) وهذا يدل إلى أن أفراد عينة الدراسة لا يعتقدون بأهمية هذه الخصائص بدرجة كبيرة بالنسبة للأستاذ الجامعي. ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد عينة الدراسة للخصائص التدريسية، والخصائص المعرفية، والخصائص الشخصية، والخصائص الاجتماعية تعزى لمتغيري التخصص وسنوات الخبرة.

المقدمة:

التعليم العالي في أي دولة في العالم هو معقد الأمل لتخريج النخبة من أبناء الوطن للمساهمة في دفع عجلة التنمية. وأهداف التعليم العالي لن تتحقق إلا بوجود أعضاء هيئة تدريس يتميزون بخصائص تدريسية وعقلية معرفية وشخصية انفعالية واجتماعية معينة، فهذه الخصائص تؤثر في الناتج التحصيلي للطالب وفي استمراريته في الدراسة لأنه هو المستفيد الأول لما يقدمه له استاذه.

"إن نجاح أي تعليم جامعيًا كان أو غير جامعي، يعتمد بصورة كبيرة على مدى توافر عناصر جيدة من أعضاء هيئة التدريس ، ويعد عضو هيئة التدريس في الجامعة العنصر الأساسي في العملية التعليمية – التعلمية ، والطاقة المحركة لمؤسسة الجامعة . وكما هو معروف فإن مهمة عضو هيئة التدريس تشتمل على ثلاثة عناصر أساسية، وهي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة الجامعة والمجتمع" (السويدي، ص١١٧ ، ١٩٩٤)

وقد أشار آل ناجي إلى أن عضو هيئة التدريس يعد أحد أهم مقومات العملية التربوية في التعليم الجامعي ، وأحد دعائمها الرئيسة التي تحدد مدى كفاءة هذا التعليم ومستواه وفاعليته من خلال ما يقوم به عضو هيئة التدريس من أدوار، وما يؤديه من مهام ومسؤوليات ترتبط ارتباطًا وثيقًا بتحقيق أهداف الجامعات ووظائفها. فقد أكدت الدراسات التي جرت في هذا المجال أن أعضاء هيئة التدريس هم القوى الحقيقية لتحسين التدريس الجامعي ورفع مستواه(ناجي، ١٩٩٩.)

ويرتبط أداء عضو هيئة التدريس بمجموعة من المعايير العلمية، والضوابط المهنية، والخصائص الشخصية التي تنعكس جميعها على مستوى أدائه الوظيفي ؛ فتؤثر بالتالي على نواتج العملية التعليمية والتربوية، فقد أكدت

دراسة (الرائد، ٢٠٠٠.) أن هناك علاقة وثيقة بين الخصائص الشخصية للأفراد وبين العمل بمهنة معينة، وأكدت أن بعض المهن تشترط توافر بعض الصفات والخصائص لدى الأفراد، حتى يمكن إنجاز مهام هذه المهن ومسؤولياتها على الوجه الأكمل؛ فالكفاءة العلمية ليست هي العامل المؤثر في العمل فقط، بل إن هناك عوامل أخرى لها أهمية بالغة كالصفات الشخصية والخصائص النفسية التي تؤدي دوراً كبيراً في تحديد مدى صلاحية الأفراد وقدرتهم على مزاولة بعض المهن والنجاح فيها.

وترجع أهمية توافر خصائص أكاديمية ومهنية وشخصية واجتماعية معينة؛ بسبب تأثيرها الكبير في عملية التفاعل بين الأستاذ وطلابه داخل مؤسسات التعليم العالي وخارجها، والذي يهدف إلى إكساب الطلاب المهارات والمعارف؛ لرفع مستوى تحصيلهم العلمي مع التمسك بقيمهم الخلفية ومثلهم العليا ويدلهم على الطريق المؤدية إليها؛ ولإخراجهم إلى الحياة وقد اكتمل نموهم لتحمل مسؤولياتهم تجاه المجتمع.

(الغامدي، ص٤٧- ٤٨). ولذلك بدأت الجامعات السعودية في تخصيص جائزة للمتميزين من أعضاء هيئة التدريس، في إطار التوجه العام للجامعات لتأكيد ضمان الجودة في التدريس.

وتأتي الدراسة الحالية؛ لكي تعد بطاقة تميز يتم تقويم عضو هيئة التدريس من خلالها وتكون بمثابة أداة تقويمية لحصوله على جائزة التميز.

مشكلة الدراسة:

رغم صعوبة تحديد مفهوم عضو هيئة التدريس الجيد، وعدم وجود اتفاق بين المهتمين بالتعليم العالي حول الخصائص التي تميز عضو هيئة التدريس الفعال، فإن

هناك اتفاقاً مفاده أن خصائص التدريس الجامعي تتركز في مدى قدرة عضو هيئة التدريس العلمية، وقدرته المهنية التي تتمثل في عرض المادة العلمية لطلابه بشكل جذاب ومشوق، وقدراته التي لها تأثير إيجابي في سلوك طلابه، وقدرته الاجتماعية التي تمكنه من توفير بيئة اجتماعية ملائمة لعملية التعليم ذات مردود إيجابي في حياتهم العملية.

إن الخصائص المعرفية أو المهنية والانفعالية وسمات الشخصية لعضو هيئة التدريس تؤدي دورًا أكثر فاعلية وكفاءة في العملية التعليمية ، والذي يشكل أحد المداخل التربوية الهامة التي تؤثر في النتاج التحصيلي للطالب في تنمية فهم الذات الأكاديمي لديه باعتباره أحد العناصر المستهدفة في العملية التعليمية، والمستفيد الأول لما يقدمه معلمه من معرفة وقدوة وأنموذج.(الحكمي، ص٢٠٠٤، ١٦).

لذا فإن هذه الدراسة عبارة عن محاولة لتحديد الخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز، بشرط أن يحصل عضو هيئة التدريس على متوسط حسابي أعلى من الدرجة النصفية في تلك البطاقة، وتتضمن بطاقة التميز الجوانب التالية:

أ - الخصائص التدريسية.

ب - الخصائص العقلية المعرفية.

ج - الخصائص الشخصية والانفعالية.

د - الخصائص الاجتماعية (التعامل مع الطلاب).

أسئلة الدراسة:

١- ما الخصائص التدريسية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز ؟

٢- ما الخصائص العقلية المعرفية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز ؟

٣- ما الخصائص الشخصية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز ؟

٤- ما الخصائص الاجتماعية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز ؟

٥- ما مدى الفروق في أفراد مجتمع الدراسة لتقديرهم للخصائص التدريسية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز وفق المتغيرين التاليين: (سنوات الخبرة، التخصص).

٦- ما مدى الفروق في أفراد مجتمع الدراسة لتقديرهم للخصائص العقلية المعرفية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز وفق المتغيرين التاليين: (سنوات الخبرة، التخصص).

٧- ما مدى الفروق في أفراد مجتمع الدراسة لتقديرهم للخصائص الشخصية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز وفق المتغيرين التاليين: (سنوات الخبرة، التخصص).

٨- ما مدى الفروق في أفراد مجتمع الدراسة لتقديرهم للخصائص الاجتماعية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز وفق المتغيرين التاليين: (سنوات الخبرة، التخصص).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١ - تعرُّف أعضاء هيئة التدريس على أهم الخصائص التي ينبغي أن تتوافر عندهم – من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام في الجامعات السعودية.

٢ - تساعد أعضاء هيئة التدريس في مراجعة ممارساتهم وأدائهم المهني وتعديلهم إياها في ضوء الخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام في الجامعات السعودية.

٣ - تساعد المختصين في اختبارات القبول للمتقدمين لمهنة التدريس الجامعي.

٤ - تصميم وإعداد برامج ودورات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء ما تسفر عنه الدراسة من خصائص ومواصفات مرغوبة، وبطاقة التميز تكون دليلاً لجميع الجامعات يتم على أساسها تقديم الحوافز المناسبة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي :

١ - الكشف عن ترتيب محاور بطاقة التميز التي تمنح لعضو هيئة التدريس طبقًا للخصائص التدريسية ، والفعلية المعرفية ، والشخصية والانفعالية، والاجتماعية داخل الجامعات السعودية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام في الجامعات السعودية.

٢ - الكشف عن طبيعة الفروق التي تتضمنها بطاقة التميز طبقًا للخصائص التدريسية طبقًا للخصائص التدريسية ، والفعلية المعرفية والشخصية والانفعالية، والاجتماعية داخل الجامعات السعودية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام في الجامعات السعودية.

مصطلحات الدراسة:

- **أعضاء هيئة التدريس:** وهم جميع أعضاء هيئة التدريس المتفرغين في الجامعات السعودية بجميع مستوياتهم الأكاديمية: أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر، معيد .

بطاقة التميز: وهي عبارة عن بطاقة تتضمن الخصائص التدريسية والعقلية المعرفية، والشخصية، والانفعالية والاجتماعية لعضو هيئة التدريس بالجامعات السعودية وهي جميعها تعبر عن مجموعة الاستجابات التي يأتي بها عضو هيئة التدريس داخل الجامعة وتكون قابلة للملاحظة والقياس وهي أيضًا تعبر عن الممارسات وأنماط السلوك التي يفترض أن يؤديها عضو هيئة التدريس في المواقف التعليمية.

وحساب مستوى التميز يكون كالتالي:

بتحديد درجات التدرج الرباعي كالآتي: متميز بدرجة كبيرة (٤) درجات، متميز بدرجة متوسطة(٣) درجات، غير متميز(٢) درجتان ، غير متميز إطلاقا (١) درجة واحدة. ثم حساب درجة التميز وفق المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٤ - ١) ÷ ٤ = ٠,٧٥

لنحصل على التصنيف التالي:

الوصف	مدى المتوسطات
متميز بدرجة كبيرة	٣,٢٦ – ٤,٠٠
متميز بدرجة متوسطة	٢,٥١ – ٣,٢٥
غير متميز	١,٧٦ – ٢,٥٠
غير متميز إطلاقاً	١,٠٠ – ١,٧٥

حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية : هي الخصائص التدريسية والخصائص العقلية المعرفية والخصائص الشخصية والانفعالية والخصائص الاجتماعية (التعامل مع الطلاب) التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس في ضوء بطاقة التميز محل الدراسة.

الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ .

الحدود المكانية : كليات وأقسام جامعة الملك سعود بالرياض .

* * *

الإطار النظري:

أولا: جامعة الملك سعود:

أنشئت الجامعة في ٢١ / ٤ / ١٣٧٧ هـ ، وكانت أول كلية أنشئت بها هي كلية الآداب والتي بدأت الدراسة فيها في العام الدراسي ١٣٧٧ / ١٣٧٨ هـ وتلاها كلية العلوم في العام التالي . ثم توالي إنشاء الكليات في الجامعة حتى أصبحت في الوقت الحالي تضم ١٧ كلية تضم ٧٧تخصصاً، وتمنح الجامعة درجة البكالوريوس في جميع التخصصات ودرجة الماجستير في أكثر من ٧٥ تخصصاً كما تمنح درجة الدكتوراه في بعض التخصصات وتمنح كلية التربية درجة الدبلوم العام في التربية لم تقتصر على الرياض فقط بل امتدت كلياتها إلى مدن أخرى حتى وصل عددها ٧٣.

ومن الجدير بالذكر أن الجامعة سميت فيما بعد باسم " جامعة الرياض " ثم أعيد إليها أخيراً أسمها الأول وذلك في عام ١٤٠٢ هـ بمناسبة الاحتفال بمرور ربع قرن على تأسيسها . ويوجد بالجامعة عمادات مساندة مثل عمادة القبول والتسجيل وعمادة المكتبات ، وعمادة البحث العلمي ، وعمادة شؤون الطلاب . وقد أنشئت في الجامعة كلية الدراسات العليا بتاريخ ٢٦ / ٢ / ١٣٩٩ هـ ويرتبط بالجامعة مركز للدراسات الجامعية للبنات وقد أنشئ عام ١٣٩٦ هـ ، وتدرس فيه العديد من التخصصات النابعة لكليات الآداب والعلوم الإدارية والتربية والعلوم والحاسب الآلي والعلوم الطبية والتطبيقية والطب والأسنان والصيدلة كانت ميزانية الجامعة خلال السنتين الأوليين مدمجة مع وزارة المعارف وأصبحت مستقلة عام ١٣٨٠هـ وتدرجت حتى وصلت ٨٥مليار ريال عام ١٤٢٨هـ . وقد بدأت الدراسة الجامعية للبنات عام ٨١ / ١٣٨٢ هـ عن طريق الانتساب للجامعة في

كليتي الآداب والعلوم الإدارية حتى أخذت الأعداد تتزايد عاماً بعد عام آخر وتعاقدت الجامعة مع ١٤ عالماً حائزا على جائزة نوبل العالمية بهدف تطوير برامجها البحثية والأكاديمية كما بدأت تطبيق مشروع كراسي الجامعة .

وتحتضن جامعة الملك سعود مكتبة ضخمة من أكبر المكتبات العربية ، وقد أنشئت في نفس العام الذي أنشئت فيه الجامعة وكانت في البداية تابعة لكلية الآداب ، ولكنها استقلت وسميت باسم المكتبة حتى أنشئت عمادة شؤون المكتبات سنة ١٣٤٩ هـ (الحامد ، وآخرون ١٤٢٩ هـ).

ثانيا : الدراسات السابقة :

– الدراسات العربية :

● تناولت دراسة (حمد ياسين، ١٩٨٦) السمات والخصائص النفسية اللازمة لنجاح أعضاء هيئة التدريس الجامعي في مهنتهم في الجوانب (المهنية، العقلية، الاجتماعية، المزاجية)، وقد أكد الباحث أن تمتع المعلم الجامعي بالخصائص النفسية الطيبة يساعد على تكيفه مع الوسط الذي يعيش فيه، وعلى زيادة إحساسه بالانتماء لأسرة التعليم فيقبل على عمله بنفس راضية، ومن ثم ينعكس هذا الأمر إيجابيًا على العملية التربوية التعليمية، وقد طبق الباحث مقياس الدراسة الذي اشتمل على خصائص عضو هيئة التدريس في الجوانب السابقة، على عينة مكونة من (٨٥) من أعضاء هيئة التدريس الجامعي الذين يعملون في كليات، بنات عين شمس – تربية عين شمس وتربية بنها بجمهورية مصر العربية، وأسفرت نتائج الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، عن ضرورة تحلي المعلم الجامعي بجميع البنود التي وردت في الخصائص المهنية مثل (التمكن من المادة – الثقة في الإدارة – تنظيم العمل – دقة المواعيد – المواظبة في العمل ..إلخ)، وكذلك

المقومات العقلية مثل (سعة الأفق – الفطنة – مرونة التفكير – الاطلاع ..إلخ) بالإضافة إلى جميع بنود المقومات الاجتماعية والمزاجية التي تضمنها مقياس البحث. كما أوضحت نتائج الدراسة أن المقومات الاجتماعية كانت من أهم المقومات اللازمة لنجاح المعلم الجامعي، يليها المهنية ثم المزاجية، ومع ذلك فقد أوصت الدراسة أنه لا يكفي أن يكون المعلم ودوداً، حسن المعاملة، مشاركًا لتحقيق طموحاته المهنية، بل عليه أن يلم أيضًا بالمقومات المهنية والمزاجية والعقلية، فجميعها عوامل ومقومات إذا ما تجانست وترابطت خلقت تنظيمًا قويًا ألا وهو شخصية المعلم المتزن.

● وفي دراسة أجراها (سكران، ١٩٨٦) بهدف التعرف على "صورة أستاذ الجامعة من وجهة نظر طلابه"، قام الباحث بإعداد استمارة البحث ذات الأسئلة المفتوحة من أجل الوصول إلى تحديد دقيق لصورة أستاذ الجامعة – طبقها على عينة الدراسة المكونة من (٥٠٠) طالب وطالبة من طلاب السنة الرابعة – الذين لم يسبق لهم الرسوب طوال مدة الدراسة الجامعية، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن الصفات المرغوبة لصورة أستاذ الجامعة في نظر طلابه قبل دخولهم الجامعة هي حسب الأهمية، أن يكون واسع الاطلاع، غزير العلم، ذا شخصية قوية، متعمقًا في تخصصه، مختلفًا عن مدرسي المدرسة، حازمًا وجادًا، اجتماعيًا لبقَ الحديث ذا هيبة ووقار، مصدرَ إشعاع فكري...إلخ من المواصفات، أما الصورة التي تكونت عن أستاذ الجامعة لدى الطلاب بعد دخولهم الجامعة فقد حددتها العبارات التالية مرتبة حسب الأهمية وهي: أن يكون لديه اهتمام بقضايا المجتمع، غزير العلم واسع الاطلاع، اجتماعيًا لبق الحديث، مصدرًا مهمًا للمعرفة، ديمقراطيًا، متعمقًا في تخصصه مسيطرًا على مادته، بالإضافة إلى عبارات أخرى.

كما أوضحت النتائج النهائية للدراسة أن صورة أستاذ الجامعة كما ينبغي أن تكون في نظر طلابه تحددها صفات أخرى تحتل أهمية أكبر في نظر الطلاب أو تدور حول الجوانب الشخصية الاجتماعية وعلاقات التفاعل والتعامل مع الطلاب وطرق التدريس وأساليب التقويم والحكم على الطلاب.

- وهدفت دراسة (حمادة، ١٩٨٨) إلى التعرف على آراء مجموعة من طلاب جامعة الكويت واتجاهاتهم حول الصفات التي يجب أن يتصف بها أستاذ الجامعة بصفة عامة ، والصفات التي يعتقدون أن أساتذة جامعة الكويت يتصفون بها، وكذلك التعرف على طرق التدريس التي يفضلها طلاب جامعة الكويت، ومقارنتها بالطرق التي يتبعها الأساتذة في تدريسهم. وقد صمم الباحث استبانة اشتملت على (٤٢) بندًا موزعة على أربعة محاور خاصة بالدراسة ، طبقها على أفراد العينة من طلاب مختلف كليات جامعة الكويت، وقد حرص الباحث على أن تكون العينة مكونة من (١٠٠) فرد من كل كلية ، وأن يكونوا من الجنسين، ومن مختلف التخصصات العلمية ، في مختلف سنوات الدراسة. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن أهم الصفات التي يجب أن يتصف بها أستاذ الجامعة هي: قدرته على توصيل المادة الدراسية – وأن يكون واضحاً في شرحه – أن يكون عادلاً مع طلبته – أن يكون متحمسًا لعمله – مرحبًا بمقابلة طلبته. الأمر الذي يؤكد أن طلاب الجامعة يتحمسون لتأييد الصفات العلمية المتصلة بعملية التدريس، أما بالنسبة للصفات التي يعتقد الطلاب أن أساتذة جامعة الكويت الذين درسوهم يتصفون بها، فقد أوضحت نتائج الدراسة أن هناك نظرة سلبية بالنسبة لأفراد العينة تجاه أساتذتهم، حيث ترى غالبية أفراد العينة أن قليلاً من أساتذة جامعة الكويت يتصف بالصفات التي يرون أنه يجب أن يتصف بها أستاذ الجامعة، وفي ضوء هذه

النتائج وضع الباحث مجموعة من الأمور التي لابد من التقيد بها والتركيز عليها في عملية اختيار المعيدين من أجل أن تتوافر لدى الراغبين في العمل الجامعي بعض المواصفات المهمة لعضو هيئة التدريس.

• وسعت دراسة (الشخيبي، ١٩٩١) إلى تحديد الصورة المفضلة والواقعية للأستاذ الجامعي. وقد طبقت أداة الدراسة على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة عين شمس وجامعة قناة السويس بجمهورية مصر العربية، بلغ عددها حوالي (٧٤٨) طالبًا وطالبة في السنوات الدراسية النهائية في الجامعة، اشتملت أداة الدراسة على (اثنى عشر) بندًا يمثل كل منها مقومًا من المقومات الشخصية والمهنية لعضو هيئة التدريس بالجامعة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الوصول إلى الترتيب التنازلي لخصائص الأستاذ الجامعي وفقًا لأهميتها من وجهة نظر عينة الدراسة ، وذلك على النحو التالي:

المهارة في التدريس، قوة الشخصية، الالتزام بمواعيد العمل، الاقتداء بالقيم الدينية في السلوك، الثراء في المادة العلمية، التواضع في المعاملة، العدالة في التقويم، المشاركة الوجدانية، توفير الجو الديمقراطي، الاتزان الانفعالي، المهارة في البحث العلمي ، وأخيرًا حسن المظهر. وأوصت الدراسة أعضاء هيئة التدريس بكل الكليات ضرورة إعطاء هذه النتائج أهمية بالغة في عملية التدريس، وفي عملية إقامة العلاقات الاجتماعية مع الطلبة، وذلك للحصول على نتائج إيجابية في العملية التعليمية والتربوية.

• كما قام (السهلاوي، ١٩٩٢م)، بدراسة هدفت إلى التعرف على تميز الأستاذ الجامعي الجيد من غيره، وقد بينت نتائج الدراسة أن أهم الصفات التي تميز الأستاذ الجامعي الجيد هي تلك الصفات (المهنية) مثل: العناية بإعداد الدرس وتحضيره،

الحماس لتدريس المادة ، الإحاطة بالمادة العلمية، الحرص على متابعة الجديد في مجال تخصصه، الالتزام بمواعيد بالمحاضرات، وتنمية روح التفكير والابتكار لدى الطلاب، أما الصفات الشخصية فقد جاءت في المرتبة الثانية ، وهي: القدرة اللغوية والبلاغة الكلامية، والاهتمام بالمظهر الخارجي، والبشاشة والمرح، أما الصفات الاجتماعية فقد جاءت أخيرًا وهي المشاركة في الندوات والمحاضرات العامة، والمشاركة في اللجان المشكلة على مستوى الكلية ، والالتزام بالساعات المكتبية.

وأجرى (يوسف، ١٩٩٤م) دراسة هدفت إلى تحديد بعض الخصائص المدركة والمأمولة لشخصية الأستاذ الجامعي بجامعة الإمارات العربية المتحدة، قام الباحث بتقسيم دراسته إلى ثلاثة أبعاد ، وحدد فيها سبع خصائص للأستاذ الجامعي بعد عرضها على محكمين، اتفق جميعهم على صلاحيتها لقياس خصائص الأستاذ الجامعي وهي: الخصائص الانفعالية وتشمل الاتزان الانفعالي، حسن التصرف في المواقف الحساسة، الثقة، الاكتفاء الذاتي، الموضوعية، الدافعية للعمل والإنجاز، المرونة التلقائية وعدم الجمود، الخصائص الأكاديمية وتشمل: التمكن العلمي، المهارة في التدريس، عدالة التقويم ودقته، الالتزام بالمواعيد، الالتزام بساعات الإرشاد، التفاعل الصفي مع الطلبة، مناقشته أخطاء الطلبة دون إحراجهم، الخصائص الاجتماعية وتشمل : النظام والدقة في الأقوال والأفعال، العلاقات الإنسانية، القيادة، التعاون، التمسك بالقيم الدينية والخلقية والتقاليد الجامعية، المظهر اللائق، روح المرح والبشاشة.

- أما الدراسة التي أجراها كل من (عبدربه، أديبي: ١٩٩٤) على طلاب كليات جامعة البحرين، لتحديد المستويات الأساسية للخصائص والصفات

الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي المفضلة من وجهة نظر طلابه في الجوانب التالية: المقومات الشخصية، مقومات التفاعل الاجتماعي، مقومات القدوة الحسنة والمقومات الأكاديمية التدريسية. أسفرت نتائج الدراسة عن أن أهم الصفات الشخصية التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ الجامعي هي على التوالي: الثقة بالنفس، قوة الشخصية، حسن التصرف، الهدوء والاتزان الانفعالي، المرونة في التفكير، تحمل المسؤولية، بشاشة وابتسامة الوجه. أما مقومات التفاعل الاجتماعي فقد جاءت على النحو التالي بالترتيب التنازلي: التواضع، البعد عن الغرور، التعاون، الديمقراطية، احترام مشاعر الطلاب، تمسكه بالعقيدة، تشجيع الطلاب... إلخ. كما أوضحت النتائج أن جميع صفات القدوة الحسنة للأستاذ الجامعي وجدت قبولاً عاليًا من حيث درجة تفضيل الطلاب لها، عدا صفة واحدة هي "أن يكون على درجة عالية من التدين "حيث انخفضت درجة تفضيل الطلاب لها لتصل إلى المستوى الثاني المعتدل. أما المقومات الأكاديمية التدريسية فقد انحصرت نتائج تفضيل الطلاب لها في مجموعتين من حيث الأهمية بالنسبة للطلاب، وقد جاء الترتيب التنازلي للمجموعة الأولى على النحو التالي: العدالة في تقدير الدرجات، خبرة الأستاذ، عرض الدرس بطريقة شائقة، غزارة المادة العلمية... إلخ، أما المجموعة الثانية فقد ركزت على التفاعل اللفظي، استخدام تكنولوجيا التعلم، التنوع في تقويم أعمال الطلاب وعدم الخروج عن موضوع المحاضرة.

- كما قام (الغامدي، ١٩٩٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بالرياض من وجهة نظر الطلاب في ضوء بعض المتغيرات، وقد بينت نتائج الدراسة الأمور التي ينبغي تقويم عضو هيئة

التدريس في ضوئها ومنها: طريقة التدريس، الصفات التعليمية، البيئة الصفية، أخلاقيات التدريس، تقويم أداء الطلبة.

وبينت نتائج الدراسة أن أداء عضو هيئة التدريس أقل من المستوى في المرحلة الجامعية، كما بينت نتائج الدراسة أن مستوى تقويم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس يختلف باختلاف التخصص، ونوعية الملتحقين، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي.

وقام (الرفاعي، ١٩٩٧م) بدراسة هدفت إلى تحديد الصفات الشخصية والمهنية المرغوبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة اليرموك، وقد بينت نتائج الدراسة الصفات (الخصائص) الشخصية المهنية التي احتلت درجة عالية من وجهة نظر الطلبة وتدور حول الثقافة، توصيل المعرفة وتنظيمها، وتنويع أساليب التدريس، ومتابعة الجديد في المعرفة وربطها بواقع الحياة، الإخلاص في العمل، والحكمة، والصبر والعدل والتواضع، ووضوح الصوت، والحيوية والنشاط، وحسن المظهر، تشجيع الطلبة والتواصل معهم. أما أهم الصفات الشخصية، التي احتلت درجة متوسطة فتدور حول: القيم الأخلاقية، المشاعر الوجدانية، سلامة أعضاء الجسم، والفلسفة التربوية، وأهداف المؤسسة التعليمية، والنظم الاجتماعية، الفروق الفردية، إعداد المحاضرات، والبيئة العلمية. أما الصفات الشخصية والمهنية التي احتلت درجة منخفضة من وجهة نظر الطلبة فتدور حول: الميول الشخصية، وأعضاء الجسم، القامة، وتكنولوجيا التعليم، وأساليب التقويم، وتطوير المعرفة، والاختبارات والتغذية الراجعة.

كما قام (الأغيري، ١٩٩٨م) بدراسة هدفت إلى التعرف على تصور الطلبة لشخصية الأستاذ الجامعي الكفء في التدريس الجامعي بجامعة ناصر/ليبيا، وقد

بينت نتائج الدراسة الصفات (الخصائص) التي نالت اهتمامًا أكبر من قبل الطلاب وهي: تحقيق العدالة بين الطلاب في التقويم، التمتع بأخلاق عالية، احترام الطالب ومعاملته معاملة تليق به، القدرة على توصيل المعلومات إلى طلابه، عدم التركيز على الكم في إعطاء المادة العلمية، أن يكون حليمًا وصبورًا، أن يكون قوي الشخصية، الإلمام بطرق التدريس، أن يكون مظهره لائقًا، الربط والتسلسل المنطقي في نقل الأفكار إلى طلابه، الالتزام بمواعيد المحاضرات والساعات المكتبية، العدل في المعاملة، الأسلوب المرح في التعامل مع الطلاب، التحلي بالصبر وضبط النفس...إلخ. هذا بالنسبة للصفات الشخصية، أما بالنسبة للتعاون مع الطلاب، فقد تفاوتت الآراء حول مدى توافر هذه الكفايات بين كليات الجامعة. ويمكن القول أن معظم هذه الكفايات لم تتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس مثل إبداء الاهتمام بالطلبة، واحترام آرائهم، وخلق روح المنافسة بينهم، وذلك من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وتنطبق هذه النتائج أيضًا على الأداء التدريسي. وذلك لعدم توافر الكفايات، كما يرى هيئة التدريس والطلبة وبنسبة بلغت ٧٥٪. وفي ضوء هذه النتائج التي بينت أن معظم الكفايات (المهام والصفات) لم تؤد بشكل كامل في معظمها، أوصى الباحث بأهمية الكشف عن أسباب الضعف والقصور وضرورة إعلام أعضاء هيئة التدريس بها حتى يتسنى لهم تلافيها مستقبلاً.

- دراسة (ناجي: ١٩٩٩) التي أجراها حول "خصال الأستاذ الجامعي المرتبطة بدعم التحصيل الدراسي للطلاب، كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب الجامعيون" وقد استهدفت هذه الدراسة الكشف عن أهم الخصال الواجب توافرها في الأستاذ الجامعي، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: المجموعة الأولى من

(٦٦) عضو هيئة تدريس بكليات جامعة الملك فيصل بالأحساء في الأقسام العلمية والأدبية المختلفة، بينما تكونت المجموعة الثانية من (١٣٨) طالبًا وطالبة في الأقسام المختلفة ببعض كليات الجامعة نفسها من طلاب السنوات الدراسية الأولى حتى الرابعة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الاتفاق في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في الخصال التالية: القدرة على التدريس والتقويم وتوصيل المادة بشكل جيد، تمكن عضو هيئة التدريس من مادته العلمية، التفاعل مع الطلاب وإتاحة فرصة للمناقشة والحوار، وأخيراً بذل المزيد من الجهد في إلقاء المحاضرات. وقد اعتبر أفراد العينة أن تلك الخصال من أهم المقومات الأساسية المتعلقة بالأستاذ الجامعي، والتي من شأنها أن ترفع من تحصيل الطلاب.

- بينما سعت دراسة (الخثيلة: ٢٠٠٠) التي طبقت على طالبات جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، إلى تحديد بعض المهارات التدريسية الفعلية التي يمارسها الأستاذ الجامعي فعلاً، ثم المهارات المثالية التي ينبغي أن تمارس، وذلك من خلال وجهة نظر الطالب. طبقت أداة الدراسة التي اشتملت على (٦٠) فقرة على الطالبات المتوقع تخرجهن (في نهاية الفصل الدراسي) تناولت ستة محاور هي: نماذج التدريس، وأنماط المحاضرات، وتطوير مهارة التدريس، وتنظيم المحاضرة وبنائها، ومستوى الأداء، والإلقاء والتقويم. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر من (٨١٪) من عينة الدراسة يرون أن التشاور والحوار والنقاش في أثناء المحاضرة وبعدها يسهم في نموذج التدريس الفعال، وترى (٧٨,٧٪) من أفراد العينة أنه ينبغي أن تلقى المحاضرات بأسلوب يراعي الفروق الفردية بين الطلاب. بينما يؤكد أكثر من ثلث أفراد العينة ممارسات النمط التقليدي في أسلوب التدريس (المحاضرة) عند الأستاذ الجامعي. كما تبين نتائج الدراسة أن (٥٢,٣٪) يراعون ربط المحتوى

بأهداف المقرر، وهي نسبة عالية إلى حدٍ ما. وتشير النتائج أيضًا إلى أن (٣٢٪) من الأساتذة يوجه النقاش بشكل يساعد على زيادة التفاعل، كما أكدت عينة الدراسة أن الأستاذ الجامعي لا يصل في مستوى أدائه إلى درجة الكفاية المتوقعة منه، أما بالنسبة للمحور السادس فقد أوضحت النتائج بأن (٦٣,٦٪) من الأساتذة يعتمدون في تقويمهم للطلاب على أسلوب الحفظ والاسترجاع ، بينما تعتمد نسبة (٧٢,٨٪) تقويم الطلاب على نتائج الاختبارات التحريرية النهائية. واختتمت الباحثة دراستها بتقديم مجموعة من التوصيات التي من شأنها تحسين مستوى الأداء للتعليم الجامعي.

هدفت دراسة (الحكمي٢٠٠٤) إلى إعداد معيار للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، ومعرفة أكثر الكفاءات المهنية تفضيلا لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب بجامعة أم القرى فرع الطائف. وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) من طلاب كلية التربية والعلوم بجامعة أم القرى فرع الطائف.

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج هي: أن الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب تتبلور حول ستة كفاءات رئيسة هي: (الشخصية، والإعداد للمحاضرة وتنفيذها والعلاقات الإنسانية، والأنشطة والتقويم، والتمكن العلمي، والنمو المهني، وأساليب الحفز والتعزيز). كما توصلت الدراسة إلى أن هناك فروق بين طلاب الكليات النظرية والكليات العلمية، في متوسطات درجات تفضيل الكفاءات المهنية، (الإعداد للمحاضرة، وتنفيذها وأساليب الحفز والتعزيز لصالح الكليات العلمية). وكان من توصيات الدراسة ضرورة تزويد الأساتذة بدليل يحتوي على قائمة الكفاءات (الشخصية،

الإعداد للمحاضرة وتنفيذها، العلاقات الإنسانية، الأنشطة والتقويم، التمكن العلمي والمهني وأساليب التعزيز والحفز).

وكان من توصيات الدراسة ضرورة تبصرة الأستاذ الجامعي بالكفاءات المهنية التي يفضلها فيه طلابه حتى يتمكن من إجادة تلك الكفاءات المهنية، وقد يكون ذلك عن طريق عقد دورات تدريبية سنوية بصفة دورية.

تناولت دراسة (شتات، ٢٠٠٥) آراء الطلبة في بعض الخصائص المهنية للأستاذ الجامعي في الكليات العلمية والأدبية بمحافظات غزة. وقد أكدت الباحثة على أن أهم الخصائص التي يجب أن يتزود بها الأستاذ الجامعي هي اتسام سلوكه بالقيم الإسلامية مما يشير إلى أن تمتع الأستاذ الجامعي بالقيم الإسلامية لها الأثر البالغ على نفسية الطالب الجامعي وتحصيله العلمي. وقد تم تطبيق استبانة الدراسة على ١٠٪ من مجتمع الدراسة حيث بلغ ٤٠٨ من طلاب وطالبات الكليات العلمية والأدبية. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أهم الخصائص التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ الجامعي في مجال المقومات التدريسية هي (أن يتسم سلوكه بالقيم الإسلامية مع الطلبة، أن يمتلك القدرة الكافية لتوصيل المعلومات). أما أهم الخصائص المتعلقة بالصفات الشخصية، فقد كانت من وجهة نظر الطلاب هي أن يتمتع الأستاذ بمظهر لائق ومنسق، كما يجب أن يمتلك الشخصية الفعالة والجاذبة للطلبة). كما كانت أهم الخصائص المتعلقة بالمقومات الاجتماعية، هي أن يتصف بالعلاقات الإنسانية الطيبة.

– الدراسات الأجنبية :

قام الباحثان وتروبا ورايت (Wotruba, T, and Wright, A, 1975) بتلخيص نتائج إحدى وعشرين دراسة ، طُبقتْ على مجموعات مختلفة من الطلاب ، طلب منها تحديد خصائص عضو هيئة التدريس الفعال ، وكانت الخصائص المفضلة التي تكرر ذكرها في هذه الدراسات أكثر من غيرها هي : مهارات الاتصال الجيد، الاتجاهات الإيجابية نحو الطلاب، المعرفة العلمية الجيدة بالمقرر الذي يدرسه، التنظيم الجيد للموضوعات ، مساعدة الطلاب على التفكير الذاتي المستقل، التمتع بشخصية اجتماعية محبوبة، جعل محاضراته ممتعة وجذابة.

وقام فلدمان (Feldman, K, 1976) بدراسة راجع فيها أكثر من سبعين دراسة ركزت جميعها على آراء الطلاب حول خصائص عضو هيئة التدريس المفضلة لدى الطلاب في قاعات الدراسة، وكانت أبرز الخصائص التي ورد ذكرها في هذه الدراسات هي الخصائص التالية: إثارة رغبة وحماس الطلاب للتعلم، الاتجاهات الإيجابية نحو الطلاب، تشجيع الطلاب على التعبير عن آرائهم بحرية، تمكن عضو هيئة التدريس من المادة العلمية التي يدرسها، الإعداد الجيد لمحاضراته، التنظيم الجيد للموضوعات المقررة، الحماس والدافعية في أثناء عملية التدريس.

كما قام منتزس (Mintzes, 1979) بدراسة للتعرف على السلوكيات التعليمية الصفية وتقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك علاقة قوية بين تقويم الطلبة لعضو هيئة التدريس وبين سلوكيات عضو هيئة التدريس ، كقدرته على جذب انتباه الطلاب في أثناء المحاضرات وذلك من خلال حديثه إليهم بشكل واضح، ومناداتهم بأسمائهم ، والعدالة في تقويمهم.

قام موراي وبانن (Murray, and Paunonen, 1980) بدراسة خصائص أستاذ الجامعة الجيد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن هناك اتفاقًا كبيرًا بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على تحديد خصائص عضو هيئة التدريس الجيد وهي كالتالي: التمكن من المادة العلمية، الاهتمام بطلابه، إثارة اهتمام الطلاب بالمادة التي يدرسها، وضوح عملية الشرح، الحماس لتدريس المادة، تشجيع طلابه على المشاركة، الحضور في الساعات المكتبية، تقديم المساعدة لطلابه، العدالة في توزيع الدرجات، الإعداد المنظم لمحاضراته، القدرة على التحدث بطلاقة.

كما قام كرانتون وهلقارتنر (Cranton, and Hillgartner, 1981) بدراسة للتعرف على السلوكيات التعليمية الصفية لأعضاء هيئة التدريس، وقد بينت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس الذين يمتلكون قدرات إدارية ومنظمين في محاضراتهم قد حصلوا على تقديرات عالية من طلابهم في مجال الوضوح في السلوكيات التعلمية الهادفة، وفي قدرة عضو هيئة التدريس على التعامل مع طلبته، وكذلك فإن أعضاء هيئة التدريس الذين يطرحون أسئلة على طلبتهم، ويحاورونهم ويناقشونهم في إجاباتهم، ويثنون على أفكارهم الجيدة ثم تقويمهم من طلبتهم على أنهم مناقشون جيدون، وأنهم قدوة جيدة لطلابهم، وخلصت الدراسة إلى أن هناك مؤشرات قوية تدل على أن السلوكيات التعليمية المتنوعة والهادفة بوعي من أعضاء هيئة التدريس داخل المحاضرة لها دور كبير في تحقيق الأهداف والخطط لها وفقًا للأنشطة التعليمية المختلفة.

وقد ركزت دراسة هونج (Hong, 1988) على الخصائص الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي التي لها تأثير على سمعة الأستاذ الجامعي، وتسهم في إقبال

الطلاب أو إحجامهم عن التسجيل في المقررات الدراسية التي يقوم بتدريسها. طبقت هذه الدراسة على عينة بلغ عددها (٢٨٠) طالبًا وطالبة من الدارسين في مقرري المحاسبة والاقتصاد بكلية التجارة بجامعة Dowing Green State University بولاية أوهايو (Ohio) بأمريكا، وقد تضمنت بنود أداة الدراسة على مجموعة من الخصائص الشخصية والمهنية التي تؤثر على اختيار الطلاب، شملت خمسة جوانب رئيسة هي: الصداقة، ودفء العلاقة مع الطلاب، عدالة التقويم، الجدية في العمل، العناية والاهتمام بالطلاب وحسن المظهر العام. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن خصائص الصداقة، الاهتمام بالطلاب، واحترام آرائهم، وحسن مظهر الأستاذ الجامعي، وشخصيته الجذابة، جميعها من العوامل التي تؤثر في سمعة الأستاذ الجامعي، أما بالنسبة للدوافع الأساسية وراء تسجيل الطلبة للمقررات الدراسية مع بعض الأساتذة دون غيرهم فكانت، سهولة الحصول على تقديرات عالية في المقررات الدراسية بالإضافة إلى علاقة الصداقة والدفء واحترام آراء الطلاب، جميعها من الخصائص المفضلة من وجهة نظر الطلاب.

وهدفت دراسة واترز وآخرين(Waters., et al (1988 إلى التعرف على خصائص أعضاء هيئة التدريس التي تدفع الطلبة إلى إعطائهم تقديرات عالية في عملية التقويم أو تقديرات منخفضة. طبقت الدراسة على عينة من (١٠٠) من طلاب جامعة رادفورد بأمريكا، وكان على الطلاب أن يسجلوا الخصائص التي لها تأثير على تقويم أعضاء هيئة التدريس، وهي الخصائص الشخصية، وخصائص التدريس، وخصائص العلاقات الاجتماعية، وقد تم تصنيف هذه الاستجابات على مستوى أداء مرتفع أو مستوى أداء منخفض، وأسفرت نتائج

الدراسة عن أن أعضاء هيئة التدريس الذين حصلوا على درجة تقويم مرتفعة من قبل الطلاب، كانوا يتمتعون بخصائص شخصية مرتفعة مثل الحماس وخفة الظل والاستمتاع بالتدريس، أما الذين حصلوا على درجة تقويم منخفضة من الطلاب، لم يكن السبب في عدم امتلاكهم لهذه الصفات الشخصية فقط بل تعود الأسباب ، أيضًا ، إلى عدم التشجيع على المشاركة الصفية، التأخر عن مواعيد المحاضرات أو التغيب عنها ، والتدريس بأسلوب مكرر ومملّ. كما تشير نتائج الدراسة إلى أن العلاقات الاجتماعية الجيدة بين أعضاء هيئة التدريس، وبين الطلبة من العوامل المهمة للتقويم المرتفع. ويؤكد الباحث أن الطلاب عندما يحبون مدرسيهم فإن عملية تقويمهم تتم بطريقة شخصية، وفي حال تقويمهم بدرجة منخفضة فإن هذا التقويم لا يتأثر بعوامل الشخصية بل تتعلق بأسباب السلوك الصفي الذي يبتعد عن خصائص التدريس الجيدة.

- وفي دراسة شاملة قام بها كاتز وميلدرد (Katz & Mildred, 1988) استمرت من عام ١٩٧٨ حتى عام ١٩٨٧ بهدف تطوير عملية التدريس الجامعي، وتحقيق تفاعل دائم بين المدرسين والطلاب وتحديد أفضل الخصال لعضو هيئة التدريس الجامعي. طبقت هذه الدراسة على عدد من الجامعات الأمريكية بلغ مجموعها حوالي (١٥) جامعة منها جامعة أوهايو، جامعة ولاية نيويورك وجامعة كاليفورنيا وجامعة شيكاغو، اعتمدت الدراسة على أخذ رأي عينة من الطلاب بعد ملاحظة أداء عضو هيئة التدريس الصفي من أجل تحديد أنماط التدريس الجامعي الأمثل الذي يمكن اعتباره نموذجًا فعالاً لتطوير أداء المدرس الجامعي في عملية التدريس والذي يمكن من خلاله تحقيق الزيادة والفاعلية في عملية تعلم

الطلاب وفي تحقيق تفاعل دائم بينهم وبين معلميهم. وقد تمكنت الدراسة من وضع قائمة من الممارسات التي تحدد فاعلية الأستاذ الجامعي واتصافه بخصائص ملائمة.

- أما دراسة جونز (Jones, 1989) فقد أجريت حول تقويم الطلاب لشخصية الأستاذ الجامعي، وكفاءته من خلال تأثير شخصية عضو هيئة التدريس على الطالب عند تقويمه. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك ارتباطًا كبيرًا بين تقويم الطلبة لشخصية الأستاذ وخصائصه، وبين قدراته التدريسية. وأن هناك علاقة ارتباطٍ بين متوسط تقويم الشخصية والمتوسط العام لتقويم التدريس للأساتذة الذين تم تطبيق استبانة الدراسة عليهم، مما يؤكد أن هناك علاقة قوية بين تقويم الطلبة لشخصية الأستاذ وكفاءة التدريس . وأوضح الباحث أنه من غير المعقول ألا يتأثر تقويم الطلبة بمستوى التدريس وكفاءته برأيهم حول شخصية الأستاذ. وبناء عليه فإن المدرسين الذين يحظون بالحب والتقدير من قبل طلبتهم يحققون نتائج تعليمية إيجابية وبشكل عام فإن الطلبة يحبون المدرسين الذين يقدمون العون والمساعدة لهم للحصول على الدرجات العالية. وعادة ما يتصف هؤلاء المدرسون بخصائص شخصية إيجابية.

- وقد هدفت دراسة ميرتز وماكنيلي (Mertz, & McNealy, 1990) إلى التعرف على رأي أعضاء هيئة التدريس بالنسبة لطرق التدريس الجامعي التي تحقق فاعلية أعلى في عملية التعلم. وقد اعتمدت هذه الدراسة على ملاحظة سلوك وممارسات (١٥) عضو هيئة تدريس في ٥ تخصصات هي: (علم الإنسان، الإنجليزية، التاريخ، الرياضيات، وعلم النفس) والقيام بالمقابلات الشخصية للإجابة عن مجموعة من الأسئلة المفتوحة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحديد مجموعة من مقومات التدريس الفعال من وجهة نظر العينة تمثلت في القدرة على

نقل المعلومات، والاتصال الفعال مع الطلاب، والتمكن من المادة العلمية، والتخصص، والتطوير الشخصية ، بينما لم يتفق أفراد العينة على تحديد أفضل الطرق التي تستخدم في عملية التدريس.

● وفي دراسة حول الخصائص الرئيسة للتميز في التدريس الجامعي ومواصفات عضو هيئة التدريس المثالي أجرى سونكسن (Soenksen, 1992) دراسته بتقديم مقارنة مفصلة بين خصائص التدريس، وعملية التمثيل، وأكد أن هناك علاقة قوية بين التدريس الفعال ومهارات التمثيل، وعملية التمثيل، وأكد أن هناك علاقة قوية بين التدريس الفعال ومهارات التمثيل، وحدد مجموعة من الخصال التي لابد أن يتصف بها الأستاذ الجامعي حتى يمكنه التميز في عملية التدريس منها: الحماس ، والاهتمام بالمادة العلمية ، والتحلي بالشخصية الفعالة الجذابة، والإعداد الجيد للدروس بوضع خطة محددة، وباستخدام الأمثلة والتوضيحات المناسبة لها، وأكد أن جميع هذه المواصفات تمكن المدرس الجامعي من تطوير أدائه مما يحقق الفاعلية في عملية التدريس التي تعكس آثارها الإيجابية على تحصيل الطلاب العلمي.

● كما هدفت دراسة يودر (Yoder,١٩٩٢) إلى التعرف على الخصائص المميزة للأستاذ والتي تجعل تدريسه فعال. وكانت أداة الدراسة المستخدمة هي الاستبانة وفي آخرها سؤال مفتوح عن هذه الخصائص.

وتكونت عين الدراسة من (٥٤) طالبا من طلاب جامعة بوتسوانا. وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي: أن أهم الخصائص التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ هي الشخصية المناسبة ، ومهارات الاتصال الفعال، وكذلك التمكن الجيد

من المادة العلمية والتي تعتبر جوهر عملية التدريس، ثم استخدام الطرق الفعالة في التدريس.أما إجابات الطلاب على السؤال المفتوح، فقد كانت كالتالي:

- أن يكون الأستاذ ودودا ومشجعا للطلاب.
- أن تكون علاقته بالطلاب جيدة.
- مساعدة الطلاب الأقل تميزا.
- أن يكون صبورا وعادلا، وموضوعيا في تعامله مع طلابه.

● بينما حددت دراسة سميث وآخرين (Smith et al: 1994) الخصائص النمطية للمدرسين المتميزين من وجهة نظر الطلاب غير المتخرجين. توصلت الدراسة إلى وضع نموذج نمطي للأستاذ الجامعي الفعال من خلال استطلاع رأي (١٠٨) طلاب من المسجلين في الصفوف الدراسية العليا. واشتمل النموذج على مجموعة من الخصائص والكفايات التي ينبغي أن تتوافر لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب، منها أن يكون متحدثًا جيدًا، وأن يشجع التفاعل والحيوية، وأن يكون متمكنًا لغويًا، ويقدم التغذية الراجعة الفورية، وأن يستخدم الأمثلة والقصص الحيوية بالمحاضرات، وأن يتصف بالتواصل مع الطلاب، والابتسام الدائم، والقدرة على توزيع الوقت. وقد اختلفت الطالبات الإناث عن الطلبة الذكور في الدرجات التي وضعت لكل من الخصائص السابقة للمدرسين المتميزين.

● وهدفت دراسة يونج وشاو (Young & Show, 1999) إلى الكشف عن عوامل فاعلية التدريس في الكليات الجامعية بجامعة كلورادو الشمالية بأمريكا وأثرها في اختيار أفضل الأساتذة للمقررات الدراسية، وقد قام الباحثان بإعداد استبانة مكونة من (٢٥) عبارة كأداة لجمع المعلومات والبيانات الخاصة بالدراسة تم تطبيقها على عينة مكونة من (٩١٢) طالبًا وطالبة، لتحديد مدى فاعلية أعضاء

هيئة التدريس في المقررات التي يدرسونها، ومن ثم اختيار أفضل عضو هيئة تدريس لكل مقرر ، وبتحليل النتائج تم التوصل إلى ما يلي:

* هناك مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددها (١٠٧) أعضاء صنفوا من قبل الطلبة بأنهم أفضل الأساتذة ؛ لأنهم يضعون قيمة للمقرر الدراسي، ويحققون الأهداف المحددة له ويهتمون بتنظيم المقرر وعرضه، هذا بالإضافة إلى اهتمامهم بتعليم الطلبة وزيادة دافعيتهم للتعلم.
* أرجعت عينة الدراسة أسباب عدم فاعلية بعض الأساتذة في التدريس، لعدم تنظيم محتوى المقرر بما يتلاءم مع عملية العرض، وعدم استخدامهم تقنيات تربوية حديثة ، أو طرق تدريس مطورة ، وركزت العينة على أن هذه الفئة من الأساتذة لديها مشكلات في التعامل والاتصال بالكلية وعدم قدرتهم على إقامة علاقات أكاديمية مفيدة.

- وقد هدفت دراسة كوين (Qin,2007) إلى دراسة تأثير الأستاذ على طلابه، وكانت أداة الدراسة المستخدمة هي: الاستبانة والمقابلة. وطبقت الدراسة على (٢٢٥) طالبا. وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن أهم الخصائص الشخصية التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ والتي لها التأثير الفعال على تعلم طلابه هي: تقبله لطلابه، وأن يعاملهم بنزاهة وموضوعية، كما أن التزام الأستاذ بالقيم المجتمعية كان حافزا وملهما للطلاب على التعلم. كما أن إدارة الصف بطريقة مناسبة لا تسبب التوتر للطلاب ، كانت من مطالب الطلاب، كما أن أفضل أساليب التدريس المحفزة لتعلم الطلاب هي ما توافق مع احتياجاتهم، وكذلك أن تكون طريق تقييمهم مناسبة لهم. أما آخرها فكان تمكن الأستاذ من مادته العلمية.

بعد العرض السابق للدراسات والبحوث التي تمكن الباحث من الحصول عليها ، والتي أجريت معظمها حول الخصائص والصفات المرتبطة بطبيعة مهام عضو هيئة التدريس الجامعي ومسؤولياته – يمكن استخلاص النتائج التالية :

* إن عملية التقويم المستمر لأي نظام تربوي ، تعليمي تشكل بعدًا من أبعاد ممارساته وتعطي مؤشرًا في تحديد جودة هذا النظام ونوعية مستواه ، وبطاقة التميز تسير في هذا المضمار نفسه.
* اتفقت كافة البحوث والدراسات العربية والأجنبية ، على أهمية عملية تقويم عضو هيئة التدريس من قبل الطلاب ، تلك العملية التي شاع تطبيقها في الآونة الأخيرة في العديد من الجامعات والكليات ، سواء بالنسبة لمستوى أدائه التدريسي ، أو صفاته الشخصية ، وطبيعة علاقاته مع الطلاب ، إضافة إلى الحرص على تميز عضو هيئة التدريس وإعطائه الحوافز المناسبة بناءً على هذا التميز لتكون حافزًا نحو جودة عضو هيئة التدريس مع العملية التربوية ، وبما يحقق أهداف التعليم العالي في الجامعات السعودية.
* لا توجد دراسات تناولت تقييم عضو هيئة التدريس في ضوء بطاقة تميز تحوي جميع الصفات التي يجب أن يمتلكها عضو هيئة التدريس ، وتكون أداة معيارية لتحديد أو قياس مستوى أداء عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية.
* يمكن الاعتماد على نتائج الدراسات السابقة ؛ لتكون دليلاً في بناء بطاقة تميز تساعد في عملية التقويم ؛ للوصول إلى أفضل القرارات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس ، مثل : ترقيتهم ، أو نقلهم ، أو الاستغناء عنهم ؛ لما تتسم به هذه العملية من موضوعية وصدق وثبات.
* هناك علاقة وثيقة بين الخصائص التي تحويها بطاقة التميز ، والتي يجب أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس ، وبين مستوى أدائه الوظيفي.

منهج الدراسة وأدواتها وإجراءاتها:

مدخل:

يتناول هذا الجزء عرضًا لمنهج الدراسة ، ومجتمعها ، كما يشتمل على شرح لأداة الدراسة ، وإجراءاتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة، وذلك على النحو التالي :

أولاً – منهج الدراسة :

يعرف المنهج بأنه المسلك الذي يؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة عدد من القواعد العامة . ونظرًا لطبيعة أهداف هذه الدراسة فقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الذي يصف الظاهرة بصورة دقيقة وتفصيلية ، ومقارنة تلك الظاهرة بمحتويات ومعايير يتم اختيارها ؛ للتعرف على خصائص الظاهرة المدروسة ، وهذا المنهج يمكن الباحثين من تقديم وصف واف للظاهرة المدروسة مصحوبًا بتحليل عميق للعلاقات القائمة بين متغيرات الظاهرة.

وهذه الدراسة تُعد من الدراسات الوصفية التي تستهدف الحصول على معلومات كافية ودقيقة عن الخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز بشرط أن يحصل عضو هيئة التدريس على قيم متوسطات عالية في تلك البطاقة.

ثانياً – مجتمع الدراسة :

يشمل مجتمع الدراسة جميع عمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية بجامعة الملك سعود، وحسب الموقع الإليكتروني لجامعة الملك سعود فإن عدد الكليات (١٧) كلية وعدد الأقسام العلمية (٥٢) قسما بالرياض، ومجموع عدد العمداء والرؤساء (٦٤) خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢٩/٢٨هـ،

وقد أخذت الباحثة جميع مجتمع الدراسة، ووزعت الاستبانة عليهم وعاد منها (٥٠) استبانة، أي بنسبة بلغت ٧٨٪ .

توزيع مجتمع الدراسة حسب البيانات العامة:

جدول رقم (١)

يبين توزيع عينة الدراسة وفقًا للبيانات العامة

المتغير	تصنيف	التكرار	النسبة المئوية
الخبرة	من ١٠ سنوات فأقل	٢٧	٥٤٪
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٣	٤٦٪
التخصص	علمي	١٢	٢٤٪
	أدبي	٣٨	٧٦٪
المجموع = ٥٠			

يتضح من الجدول رقم (١) أن:

١- ٥٤٪ من مجتمع الدراسة تقل خبرتهم عن ١٠ سنوات، في حين أن ٤٦٪ منهم تزيد خبرتهم عن ١٠ سنوات.

٢- ٢٤٪ من مجتمع الدراسة تخصصهم علمي في حين أن ٧٦٪ منهم تخصصه أدبي.

أداة الدراسة :

تم جمع البيانات من خلال استبانة صممتها الباحثة لأغراض هذه الدراسة معتمدة على ما جاء في أدبيات الموضوع ، وتكونت الاستبانة من جزأين : الجزء الأول شمل بيانات عامة تضمنت (عدد سنوات الخبرة، التخصص) ، والجزء الثاني من الاستبانة والذي اشتمل على أربعة محاور:

المحور الأول : الخصائص التدريسية. وتعبر عنه العبارات من (٢٣- ١)

المحور الثاني : الخصائص العقلية المعرفية وتعبر عنه العبارات من (٤١- ٢٤)

المحور الثالث: الخصائص الشخصية. وتعبر عنه العبارات من(٥٨- ٤٢)

المحور الرابع: الخصائص الاجتماعية. وتعبر عنه العبارات من (٧٣- ٥٩)

١ - صدق أداة الدراسة :

أ - الصدق الظاهري لأداة الدراسة :

قامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين بلغ عددهم (١٠) محكمين من الجامعات السعودية وقد تم تعديل بعض الفقرات بناءً على اقتراحاتهم وبما يتلاءم مع هدف الدراسة، وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة في صورتها النهائية (٧٣)عبارة.

ب- الصدق البنائي للاستبانة :

لقياس الصدق البنائي للاستبانة ، أو ما يعرف بالاتساق الداخلي للاستبانة بأبعادها، قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية لهذا المحور. والجداول من (٢- ٥) توضح النتائج الخاصة بحساب الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (٢)

معاملات ارتباط عبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٦٢٤ **
٢	٠,٤٨٢٠ **
٣	٠,٥٥٨٤ **
٤	٠,٦١٠٣ **
٥	٠,٦٥٣٦ **
٦	٠,٥٣٨٢ **
٧	٠,٤١٩٤ **
٨	٠,١٣٢٨ **
٩	٠,٦٧٧٢ **
١٠	٠,٦٦٨٨ **
١١	٠,٥٥٨٤ **
١٢	٠,٥٥٢٥ **
١٣	٠,٦٦١٠ **
١٤	٠,٦٠٣٧ **
١٥	٠,٣٩٥٩ **
١٦	٠,٦٩٣٢ **
١٧	٠,٦٨٢٣ **
١٨	٠,٥٩٨٢ **
١٩	٠,٦٤٦٢ **
٢٠	٠,٥٢١٣ **
٢١	٠,٥١٥٩ **
٢٢	٠,٥٩٨٢ **
٢٣	٠,٣٩٥٩ **

** دال عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٢) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الأول : الخصائص التدريسية - والدرجة الكلية لهذا المحور جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) وأن قيم معاملات الارتباط جميعها موجبة وتتراوح ما بين (٠,١٣٢٨) إلى (٠,٦٩٣٢٠) مما يشير إلى صدق بنائي مرتفع لهذا المحور.

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط عبارات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

رقم العبارة	معامل الارتباط
٢٤	٠,٨١٣١ **
٢٥	٠,٨٢٥٩ **
٢٦	٠,٨٠٢٣ **
٢٧	٠,٧٩٠٠ **
٢٨	٠,٧٥٦٠ **
٢٩	٠,٨٩٢٥ **
٣٠	٠,٨٢٤٣ **
٣١	٠,٧٠٩١ **
٣٢	٠,٧٤٨٤ **
٣٣	٠,٧٥٤٣ **
٣٤	٠,٧٥٨٩ **
٣٥	٠,٨٠٧٦ **
٣٦	٠,٨٥٧٤ **
٣٧	٠,٧٨١٤ **
٣٨	٠,٨٣١٦ **
٣٩	٠,٧٥٣١ **
٤٠	٠,٦٤٥١ **
٤١	٠,٨١٦٧ **

** دال عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٣) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الثاني من الاستبانة : الخصائص العقلية والمعرفية- والدرجة الكلية للمحور جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) وأن قيمة معاملات الارتباط جميعها موجبة وتتراوح من (٠,٦٤٥١) إلى (٠,٨٩٢٥) مما يشير إلى صدق بنائي مرتفع نسبيًا لهذا المحور.

جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط عبارات المحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

رقم العبارة	معامل الارتباط
٤٢	٠,٨٣١٦ **
٤٣	٠,٧٤٥٣ **
٤٤	٠,٧٨٦٨ **
٤٥	٠,٨٢٢٠ **
٤٦	٠,٦٦٧٦ **
٤٧	٠,٨٤٠٩ **
٤٨	٠,٦٧٣٩ **
٤٩	٠,٧١٩٦ **
٥٠	٠,٦٤٩٨ **
٥١	٠,٥٨٩٧ **
٥٢	٠,٧٥٤٢ **
٥٣	٠,٧٢٣٥ **
٥٤	٠,٧٦٩٢ **
٥٥	٠,٧٣٦٢ **
٥٦	٠,٧٩٢٥ **
٥٧	٠,٦٣٤٩ **
٥٨	٠,٥٤٠٣ **

** دال عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٤) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الثالث: الخصائص الشخصية - والدرجة الكلية لهذا المحور دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وأن قيم معاملات الارتباط جميعها موجبة وتتراوح ما بين (٠,٥٤٠٣) إلى (٠,٨٤٠٩) مما يشير إلى صدق بنائي مرتفع نسبيًا لهذا المحور.

جدول رقم (٥)

معاملات ارتباط عبارات المحور الرابع بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

رقم العبارة	معامل الارتباط	
٥٩	٠,٧٠٢٥	**
٦٠	٠,٦٢٣٥	**
٦١	٠,٦٣٩٤	**
٦٢	٠,٧٢١٣	**
٦٣	٠,٧٥٦١	**
٦٤	٠,٦٢٩٤	**
٦٥	٠,٧٣٦٤	**
٦٦	٠,٧٤٥٨	**
٦٧	٠,٥٧١٥	**
٦٨	٠,٥٣١٢	**
٦٩	٠,٦٨٦٢	**
٧٠	٠,٧٢٤٥	**
٧١	٠,٦٧٤٨	**
٧٢	٠,٧٥٤٢	**
٧٣	٠,٧٢٣٥	**

** دال عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الرابع : الخصائص الاجتماعية- والدرجة الكلية لهذا المحور دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وأن قيم معاملات الارتباط جميعها موجبة وتتراوح ما بين (٠,٥٤٠٣) إلى (٠,٧٥٦١) مما يشير إلى صدق بنائي مرتفع لهذا المحور.

٢- ثبات الاستبانة :

تم حساب معامل ثبات الأداة عن طريق استخدام معامل ألفا كرونباخ والجدول التالي يبين معامل الثبات لمحاور الاستبانة .

جدول رقم (٦) يبين قيمة معامل ألفا كرونباخ

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
١	الخصائص التدريسية	٢٣	٠,٩٣٢٣
٢	الخصائص العقلية المعرفية	١٨	٠,٩٥٤٥
٣	الخصائص الشخصية	١٧	٠,٩٥٦٢
٤	الخصائص الاجتماعية	١٥	٠,٩٤٨١
٥	ثبات أداة الاستبانة.	٧٣	٠,٩٤٧٧

يتضح من الجدول رقم (٦) أن معاملات الثبات لألفا كرونباخ تتراوح ما بين (٠,٩٣٢٣) إلى (٠,٩٥٦٢) وأن معامل الثبات ككل (٠,٩٤٧٧) مما يدل على أن الأداة تتميز بمستوى من الثبات بلغ (٠,٩٤٧٧) ويعد هذا مستوى ذا ثبات عالٍ، مما يعني أن الاستبانة تتمتع بدرجة مناسبة للبحث العلمي، كما يمكن القول بأن الاستبانة ثابتة ويُعتمد عليها في قياس ما أُعدت له.

خامسًا – الأساليب الإحصائية :

تم تفريغ البيانات وإدخالها في الحاسب الآلي باستخدام برنامج الإحصاء **(spss, .O For statistical package for social science window)** لإجراء العمليات الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية والتي شملت الآتي :

١- حساب التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الشخصية ولمحاور الاستبانة.

٢- حساب المتوسطات الحسابية لتحديد ترتيب استجابات عينة الدراسة تجاه عبارات كل محور من محاور الاستبانة.

٣- معامل الارتباط لبيرسون لتحديد العلاقة الارتباطية بين درجة كل عبارة من عبارات محاور الاستبانة والدرجة الكلية لكل محور.

٤- معامل ألفا كرونباخ لتحديد مستوى ثبات الأداة.

٥- اختبار (ت) **T-Test** لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في تقدير عينة الدراسة للخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز باختلاف المتغيرين (عدد سنوات الخبرة، التخصص)

نتائج الدراسة وتفسيرها وخلاصة النتائج والتوصيات :

تعرض الباحثة في هذا الجزء نتائج الدراسة وتفسيرها وخلاصة هذه النتائج وتوصياتها وذلك للإجابة على تساؤلات الدراسة وتحقيقًا لأهدافها، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة المتمثلة في الإجابة على تساؤلات الدراسة.

ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على فقرات محاور الدراسة حيث تم إعطاء وزن للبدائل : (متميز بدرجة كبيرة=٤ ، متميزة بدرجة متوسطة=٣، غير متميزة=٢ ، غير متميزة إطلاقاً=١)،

ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية :

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٤- ١) ÷ ٤ = ٠,٧٥

لنحصل على التصنيف التالي :

جدول رقم (٧)

توزيع لفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
متميز بدرجة كبيرة	٣,٢٦ – ٤,٠٠
متميز بدرجة متوسطة	٢,٥١ – ٣,٢٥
غير متميز	١,٧٦ – ٢,٥٠
غير متميز إطلاقاً	١,٠٠ – ١,٧٥

أولاً – النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول :

ما الخصائص التدريسية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز ؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب استجابات عينة الدراسة تجاه العبارات التي تصف الخصائص التدريسية لعضو هيئة التدريس على بطاقة التميز، كما تم حساب المتوسطات الحسابية وقيمة كا٢ ، وترتيب العبارات وفقًا للمتوسط الحسابي، وفيما يلي عرض النتائج المرتبطة بالتساؤل الأول.

جدول رقم (٨)

يبين ترتيب قيم المتوسطات الحسابية والتي توضح استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه العبارات التي تصف الخصائص التدريسية لعضو هيئة التدريس على بطاقة التميز

م	العبارات		متميز بدرجة كبيرة	متميز بدرجة متوسطة	غير متميز	غير متميز إطلاقاً	قيمة مربع كاي	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	يوضح الخطة الدراسية في بداية الفصل الدراسي.	ت	٢٨	٢١	١		٢٣.٥٦**	٣.٥٤	٨
		٪	٥٦.٠	٤٢.٠	٢.٠				
٢	يلتزم المحاضر بالخطة الدراسية المحددة	ت	٢٦	٢٣	١		٢٢.٣٦**	٣.٥٠	١٣
		٪	٥٢.٠	٤٦.٠	٢.٠				
٣	يتحدث بلغة واضحة ومفهومة في المحاضرات	ت	٢٨	٢٢			٠.٧٢	٣.٥٦	٧
		٪	٥٦.٠	٤٤.٠					
٤	التمكن من المادة العلمية	ت	٣٧	١١	٢		٣٩.٦٤**	٣.٧٠	١
		٪	٧٤.٠	٢٢.٠	٤.٠				
٥	التمهيد للمحاضرات بأسلوب مشوق.	ت	٢٦	٢٠	٤		١٥.٥٢**	٣.٤٤	١٧
		٪	٥٢.٠	٤٠.٠	٨.٠				
٦	الإحاطة بالمادة العلمية ، وتقديمها بتسلسل منطقي.	ت	٣٣	١٥	٢		٢٩.٠٨**	٣.٦٢	٢
		٪	٦٦.٠	٣٠.٠	٤.٠				
٧	استخدام أساليب متنوعة في الشرح.	ت	٢٨	١٩	٢	١	٤٢**	٣.٤٨	١٥
		٪	٥٦.٠	٣٨.٠	٤.٠	٢.٠			
٨	تنظيم المعرفة بما يتلاءم مع طبيعة المادة التي يقوم بتدريسها.	ت	٢٦	٢٢	٢		١٩.٨٤**	٣.٤٨	١٥
		٪	٥٢.٠	٤٤.٠	٤.٠				
٩	استخدام الأمثلة والوسائل التعليمية.	ت	٢٥	٢٠	٤	١	٣٣.٣٦**	٣.٣٨	٢٣
		٪	٥٠.٠	٤٠.٠	٨.٠	٢.٠			
١٠	القدرة على تحديد الأفكار أثناء المحاضرة.	ت	٢٩	١٩	٢		٢٢.٣٦**	٣.٥٤	٨
		٪	٥٨.٠	٣٨.٠	٤.٠				
١١	يشجع الطلاب علي المناقشة العلمية	ت	٣٢	١٧		١	٢٨.٨٤**	٣.٦٠	٣
		٪	٦٤.٠	٣٤.٠		٢.٠			
١٢	القدرة على تضمين مادته العلمية تطبيقات من الحياة،أي ربط	ت	٣٣	١٤	٣		٢٧.٦٤**	٣.٦٠	٣
		٪	٦٦.٠	٢٨.٠	٦.٠				

م	العبارات		متميز بدرجة كبيرة	متميز بدرجة متوسطة	غير متميز	غير متميز إطلاقاً	قيمة مربع كاي	المتوسط الحسابي	الترتيب
	المحتوى النظري بالجانب التطبيقي								
١٣	القدرة على إثارة الدافعية والرغبة لدى طلابه في التحصيل الدراسي.	ت	٣٠	١٧	٣		**٢١,٨٨	٣,٥٤	٨
		٪	٦٠,٠	٣٤,٠	٦,٠				
١٤	المتابعة للتطورات العلمية الجديدة في مجال تخصصه.	ت	٣٢	١٥	٣		**٢٥,٤٨	٣,٥٨	٥
		٪	٦٤,٠	٣٠,٠	٦,٠				
١٥	القدرة على الإبداع والتجديد في طرق وأساليب التدريس.	ت	٣٠	١٧	٢	١	**٤٥,٥٢	٣,٥٢	١١
		٪	٦٠,٠	٣٤,٠	٤,٠	٢,٠			
١٦	مساعدة طلابه على إتقان مهارة التعليم الذاتي.	ت	٢٦	١٩	٥		**١٣,٧٢	٣,٤٢	١٨
		٪	٥٢,٠	٣٨,٠	١٠,٠				
١٧	القدرة على تنمية مهارات التفكير.	ت	٣١	١٤	٥		**٢٠,٩٢	٣,٥٢	١١
		٪	٦٢,٠	٢٨,٠	١٠,٠				
١٨	المساهمة في إجراء البحوث العلمية لتطوير المعرفة لديه.	ت	٣٠	١٥	٥		**١٩	٣,٥٠	١٣
		٪	٦٠,٠	٣٠,٠	١٠,٠				
١٩	العدالة عند تقويم الطلاب.	ت	٢٩	٢١			١,٢٨	٣,٥٨	٥
		٪	٥٨,٠	٤٢,٠					
٢٠	يستثمر وقت المحاضرة في التدريس	ت	٢٢	٢٦	٢		**١٩,٨٤	٣,٤٠	٢١
		٪	٤٤,٠	٥٢,٠	٤,٠				
٢١	يستخدم أساليب وأدوات تقويم متنوعة ومناسبة للطلاب	ت	٢٤	٢٤	١	١	**٤٢,٣٢	٣,٤٢	١٨
		٪	٤٨,٠	٤٨,٠	٢,٠	٢,٠			
٢٢	يلتزم بالمواعيد المعلنة لبدء ونهاية المحاضرة	ت	٢٤	٢٢	٤		**١٤,٥٦	٣,٤٠	٢١
		٪	٤٨,٠	٤٤,٠	٨,٠				
٢٣	يراعي قدرات الطلاب والفروق الفردية بينهم.	ت	٢٧	١٨	٤	١	**٣٥,٦	٣,٤٢	١٨
		٪	٥٤,٠	٣٦,٠	٨,٠	٢,٠			
	المتوسط الحسابي الكلي للمحور						٣,٥١		

** دالة عند ٠,٠١

يبين الجدول رقم (٨) ترتيب قيم المتوسطات الحسابية والتي توضح استجابات مجتمع الدراسة تجاه العبارات التي تصف الخصائص التدريسية لعضو هيئة التدريس على بطاقة التميز:

لقد وقعت جميع عبارات هذا المحور في الفئة المتميزة بدرجة كبيرة، مما يدل على أهمية الخصائص التدريسية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس.فقد كان أدنى متوسط حسابي هو(٣,٣٨) للعبارة "استخدام الأمثلة والوسائل التعليمية" حيث يعتبر ذلك من البديهيات التي ينبغي أن يتحلى بها عضو هيئة التدريس، أما أعلى متوسط حسابي فقد كان (٣,٧٠) للعبارة " التمكن من المادة العلمية"، مما يوضح الأهمية التي تحتلها هذه العبارة.

ثانيًا – النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني :

ما الخصائص العقلية المعرفية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز ؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه العبارات التي تصف الخصائص العقلية المعرفية لعضو هيئة التدريس على بطاقة التميز، كما تم حساب المتوسط الحسابي وقيمة كا٢ ، وترتيب العبارات وفقًا للمتوسط الحسابي ، وفيما يلي عرض النتائج المرتبطة بالتساؤل الثاني.

جدول رقم (٩)

يبين ترتيب قيم المتوسطات الحسابية والتي توضح استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه العبارات التي تصف الخصائص العقلية والمعرفية لعضو هيئة التدريس على بطاقة التميز

م	العبارات		متميز بدرجة كبيرة	متميز بدرجة متوسطة	غير متميز	غير متميز إطلاقاً	قيمة مربع كاي	المتوسط الحسابي	الترتيب
٢٤	التمتع بمستوى عال من الذكاء.	ت	٢٦	٢٣	١		٢٢,٣٦**	٣,٥٠	٧
		٪	٥٢,٠	٤٦,٠	٢,٠				
٢٥	الالتزام الصارم بأخلاقيات مهنة التعليم.	ت	٢٨	١٨	٤		١٧,٤٤**	٣,٤٨	٨
		٪	٥٦,٠	٣٦,٠	٨,٠				
٢٦	القدرة على توصيل المعلومات لطلابه.	ت	٢٨	٢٠	٢		٢١,٢٨**	٣,٥٢	٤
		٪	٥٦,٠	٤٠,٠	٤,٠				
٢٧	المثابرة والتفاني في العمل.	ت	٢٩	١٦	٤	١	٣٩,١٢**	٣,٤٦	١٠
		٪	٥٨,٠	٣٢,٠	٨,٠	٢,٠			
٢٨	المرونة في التفكير.	ت	٢٨	١٨	٤		١٧,٤٤**	٣,٤٨	٨
		٪	٥٦,٠	٣٦,٠	٨,٠				
٢٩	السمعة الثقافية والاطلاع.	ت	٢٧	١٨	٥		١٤,٦٨**	٣,٤٤	١٢
		٪	٥٤,٠	٣٦,٠	١٠,٠				
٣٠	احترام الطلاب ومعاملتهم معاملة تليق بهم.	ت	٢٩	١٨	٣		٢٠,٤٤**	٣,٥٢	٤
		٪	٥٨,٠	٣٦,٠	٦,٠				
٣١	توزيع خطة دراسية تبين متطلبات المادة التي يدرسها.	ت	٢٩	١٩	٢		٢٢,٣٦**	٣,٥٤	٣
		٪	٥٨,٠	٣٨,٠	٤,٠				
٣٢	الإلمام بأساليب إدارة المحاضرات في التعليم الجامعي.	ت	٢٧	١٨	٥		١٤,٦٨**	٣,٤٤	١٢
		٪	٥٤,٠	٣٦,٠	١٠,٠				
٣٣	الإصغاء لطلابه واحترام آرائهم.	ت	٣٣	١٤	٣		٢٧,٦٤**	٣,٦٠	١
		٪	٦٦,٠	٢٨,٠	٦,٠				
٣٤	القدرة على ربط العلم بقضايا المجتمع.	ت	٣١	١٦	٣		٢٣,٥٦**	٣,٥٦	٢
		٪	٦٢,٠	٣٢,٠	٦,٠				
٣٥	تشجيع طلابه على الانتماء لمهنة التعليم.	ت	٢٢	١٥	١٢	١	١٨,٣٢**	٣,١٦	١٨

م	العبارات		متميز بدرجة كبيرة	متميز بدرجة متوسطة	غير متميز	غير متميز إطلاقاً	قيمة مربع كاي	المتوسط الحسابي	الترتيب
		٪	٤٤,٠	٣٠,٠	٢٤,٠	٢,٠			
٣٦	القدرة على حل مشكلات الطلاب.	ت	٢٠	٢٢	٨		*٦,٨٨	٣,٢٤	١٧
		٪	٤٠,٠	٤٤,٠	١٦,٠				
٣٧	امتلاك المهارات الفنية لتوجيه الطلاب وإرشادهم.	ت	٢٥	١٨	٧		**٩,٨٨	٣,٣٦	١٦
		٪	٥٠,٠	٣٦,٠	١٤,٠				
٣٨	عرض المادة العلمية لطلابه بشكل مشوق وجذاب.	ت	٢٨	١٧	٥		**١٥,٨٨	٣,٤٦	١٠
		٪	٥٦,٠	٣٤,٠	١٠,٠				
٣٩	مراعاة الفروق الفردية بين طلابه.	ت	٢٥	٢١	٤		**١٤,٩٢	٣,٤٢	١٥
		٪	٥٠,٠	٤٢,٠	٨,٠				
٤٠	تشجيع التغذية الراجعة من طلابه حول العملية التعليمية.	ت	٣٠	١٦	٤		**٢٠,٣٢	٣,٥٢	٤
		٪	٦٠,٠	٣٢,٠	٨,٠				
٤١	استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريسه.	ت	٢٧	١٩	٣	١	**٣٨	٣,٤٤	١٢
		٪	٥٤,٠	٣٨,٠	٦,٠	٢,٠			
المتوسط الحسابي الكلي للمحور								٣,٤٥	

* دالة عند ٠,٠٥

** دالة عند ٠,٠١

يبين الجدول رقم (٩) ترتيب المتوسطات الحسابية والتي توضح استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه العبارات التي تصف الخصائص العقلية والمعرفية لعضو هيئة التدريس على بطاقة التميز:

بينت النتائج أن العبارة رقم(٣٥) والمتضمنة " تشجيع طلابه على الانتماء لمهنة التعليم"، والعبارة رقم (٣٦) والمتضمنة " القدرة على حل مشكلات الطلاب" قد وقعت في فئة المتميز بدرجة متوسطة. أما بقية عبارات المحور فقد حققت متوسطات حسابية مرتفعة جعلتها تقع في فئة المتميز بدرجة كبيرة. وكانت عبارة رقم (٣٣)

والمتضمنة " الإصغاء لطلابه واحترام آرائهم" قد حققت أعلى المتوسطات الحسابية (٣,٦٠) مما يدل على أهميتها بشكل كبير، تلتها عبارة رقم (٣٤) والمتضمنة " القدرة على ربط العلم بقضايا المجتمع" بمتوسط حسابي قدره (٣,٥٦) حيث إن ربط العلم بقضايا المجتمع يظهر أهمية المادة العلمية التي يقدمها الأستاذ الجامعي.

ثالثًا – النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث :

ما الخصائص الشخصية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز ؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب استجابات أفراد عينةالدراسة تجاه العبارات التي تصف الخصائص الشخصية لعضو هيئة التدريس على بطاقة التميز، كما تم حساب المتوسطات الحسابية وقيمة كا٢ ، وترتيب العبارات وفقًا للمتوسط الحسابي ، وفيما يلي عرض النتائج المرتبطة بالتساؤل الثالث.

جدول رقم (١٠)

يبين الجدول رقم (١٠) ترتيب قيم المتوسطات الحسابية والتي توضح استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه العبارات التي تصف الخصائص الشخصية لعضو هيئة التدريس على بطاقة التميز

م	العبارات		متميز بدرجة كبيرة	متميز بدرجة متوسطة	غير متميز	غير متميز إطلاقاً	قيمة مربع كاي	المتوسط الحسابي	الترتيب
٤٢	الجدية والإخلاص في أداء أعماله.	ت	٣١	١٧	٢		٢٥,٢٤**	٣,٥٨	٧
		٪	٦٢,٠	٣٤,٠	٤,٠				
٤٣	التمسك بالقيم الأخلاقية والعمل على نشرها بين طلابه.	ت	٣٠	١٨	٢		٢٣,٦٨**	٣,٥٦	٩
		٪	٦٠,٠	٣٦,٠	٤,٠				
٤٤	القدرة على التحكم في الانفعالات.	ت	٢٤	٢٥	١		٢٢,١٢**	٣,٤٦	١٢
		٪	٤٨,٠	٥٠,٠	٢,٠				
٤٥	التعاطف مع مشكلات الطلاب.	ت	٢١	٢٥	٤		١٤,٩٢**	٣,٣٤	١٧
		٪	٤٢,٠	٥٠,٠	٨,٠				

م	العبارات		متميز بدرجة كبيرة	متميز بدرجة متوسطة	غير متميز	غير متميز إطلاقاً	قيمة مربع كاي	المتوسط الحسابي	الترتيب
٤٦	صاحب شخصية قوية مؤثرة في طلابه.	ت	٢٧	١٩	٤		١٦,٣٦**	٣,٤٦	١٢
		٪	٥٤,٠	٣٨,٠	٨,٠				
٤٧	القدرة على إدارة الفصل.	ت	٣٠	١٩	١		٢٥,٧٢**	٣,٥٨	٧
		٪	٦٠,٠	٣٨,٠	٢,٠				
٤٨	ثبات المزاج.	ت	٢٤	٢٣	٣		١٦,٨٤**	٣,٤٢	١٤
		٪	٤٨,٠	٤٦,٠	٦,٠				
٤٩	الثقة بالنفس والاعتماد على الذات أو الاستقلالية في التفكير.	ت	٢٨	٢٠	٢		٢١,٢٨**	٣,٥٢	١٠
		٪	٥٦,٠	٤٠,٠	٤,٠				
٥٠	الموضوعية والنزاهة في تعامله مع طلابه.	ت	٣٣	١٦	١		٣٠,٧٦**	٣,٦٤	٥
		٪	٦٦,٠	٣٢,٠	٢,٠				
٥١	التمتع بمظهر شخصي جذاب.	ت	٢٥	٢٠	٥		١٣**	٣,٤٠	١٦
		٪	٥٠,٠	٤٠,٠	١٠,٠				
٥٢	العدالة بين طلابه في عطائه وتقويمه.	ت	٣٣	١٧			٥,١٢*	٣,٦٦	٢
		٪	٦٦,٠	٣٤,٠					
٥٣	الإصغاء الجيد والاستماع إلى طلابه.	ت	٣٤	١٥	١		٣٢,٩٢**	٣,٦٦	٢
		٪	٦٨,٠	٣٠,٠	٢,٠				
٥٤	احترام وجهات نظر طلابه وآرائهم وأفكارهم.	ت	٣٣	١٥	٢		٢٩,٠٨**	٣,٦٢	٦
		٪	٦٦,٠	٣٠,٠	٤,٠				
٥٥	مراعاة المشاعر الوجدانية لطلابه.	ت	٢٧	١٧	٦		١٣,٢٤**	٣,٤٢	١٤
		٪	٥٤,٠	٣٤,٠	١٢,٠				
٥٦	تقبل الخلاف وتقديم الحجج المنطقية للطلاب.	ت	٢٨	١٩	٣		١٩,٢٤**	٣,٥٠	١١
		٪	٥٦,٠	٣٨,٠	٦,٠				
٥٧	الجدية والإخلاص في أداء أعماله.	ت	٣٥	١٣	٢		٣٣,٨٨**	٣,٦٦	٢
		٪	٧٠,٠	٢٦,٠	٤,٠				
٥٨	التمسك بالقيم الأخلاقية والعمل على نشرها بين طلابه.	ت	٣٥	١٤	١		٣٥,٣٢**	٣,٦٨	١
		٪	٧٠,٠	٢٨,٠	٢,٠				
المتوسط الحسابي الكلي للمحور								٣,٥٤	

* دالة عند ٠,٠٥

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات المحور قد حققت متوسطات حسابية تتراوح بين (٣,٤٣ - ٣,٦٨) مما يجعلها تقع في الفئة المتميزة بدرجة كبيرة، وهذا يؤكد على أهمية تحلي الأستاذ الجامعي بهذه الخصائص. وقد كانت أهم عبارات المحور حسب المتوسط الحسابي الذي حققته (٣,٦٨) هي عبارة رقم (٥٨) والمتضمنة " التمسك بالقيم الأخلاقية والعمل على نشرها بين طلابه" وهذه من بديهيات مهنة التعليم وهي التربية والتعليم بالقدوة ، وقد حققت العبارة رقم (٤٥) والمتضمنة " التعاطف مع مشكلات الطلاب" أقل متوسط حسابي (٣,٣٤) من بين عبارات هذا المحور، ولعل هذا يعزى إلى أن أفراد عينة الدراسة لا ترى أن ذلك من الخصائص الشخصية ذات الأولوية في هذا المحور.

* * *

رابعًا – النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع :

ما الخصائص الاجتماعية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز ؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه العبارات التي تصف الخصائص الاجتماعية لعضو هيئة التدريس على بطاقة التميز، كما تم حساب المتوسطات الحسابية وقيمة كا٢ ، وترتيب العبارات وفقًا للمتوسط الحسابي، وفيما يلي عرض النتائج المرتبطة بالتساؤل الرابع.

جدول رقم (١١)

يبين ترتيب قيم المتوسطات الحسابية والتي توضح استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه العبارات التي تصف الخصائص الاجتماعية لعضو هيئة التدريس على بطاقة التميز

م	العبارات		متميز بدرجة كبيرة	متميز بدرجة متوسطة	غير متميز	غير متميز إطلاقاً	قيمة مربع كاي	المتوسط الحسابي	الترتيب
٥٩	الديمقراطية في التعامل.	ت	٢٥	٢٢	٢	١	٣٩,١٢**	٣,٤٢	٧
		٪	٥٠,٠	٤٤,٠	٤,٠	٢,٠			
٦٠	تفهم ظروف الطلاب الاجتماعية.	ت	٢٠	٢٢	٧	١	٢٤,٧٢**	٣,٢٢	١٢
		٪	٤٠,٠	٤٤,٠	١٤,٠	٢,٠			
٦١	العلاقة الجيدة مع زملائه أعضاء هيئة التدريس.	ت	٢٩	١٧	٤		١٨,٧٦**	٣,٥٠	٣
		٪	٥٨,٠	٣٤,٠	٨,٠				
٦٢	احترام آراء ووجهات نظر الطلاب.	ت	٣٥	١٣	٢		٣٣,٨٨**	٣,٦٦	١
		٪	٧٠,٠	٢٦,٠	٤,٠				
٦٣	إدراكه لأهمية التربية في بناء المجتمع.	ت	٣٠	١٤	٥	١	٣٩,٧٦**	٣,٤٦	٥
		٪	٦٠,٠	٢٨,٠	١٠,٠	٢,٠			
٦٤	مساعدة الطلاب عند الحاجة.	ت	٢٩	١٦	٥		١٧,٣٢**	٣,٤٨	٤
		٪	٥٨,٠	٣٢,٠	١٠,٠				
٦٥	إشاعة جو من الألفة والود داخل المحاضرة.	ت	٢٧	١٩	٤		١٦,٣٦**	٣,٤٦	٥

م	العبارات		متميز بدرجة كبيرة	متميز بدرجة متوسطة	غير متميز	غير متميز إطلاقاً	قيمة مربع كاي	المتوسط الحسابي	الترتيب
		٪	٥٤,٠	٣٨,٠	٨,٠				
٦٦	الحرص على إبداء رأيه وموقفه من قضايا المجتمع.	ت	٢٢	٢١	٦	١	٢٦,٩٦**	٣,٢٨	١١
		٪	٤٤,٠	٤٢,٠	١٢,٠	٢,٠			
٦٧	الاهتمام بالقضايا الثقافية والفكرية العامة.	ت	٢٢	٢٢	٥	١	٢٩,٥٢**	٣,٣٠	١٠
		٪	٤٤,٠	٤٤,٠	١٠,٠	٢,٠			
٦٨	إقامة علاقات إنسانية بينه وبين طلابه.	ت	٢٤	١٩	٧		٩,١٦**	٣,٣٤	٩
		٪	٤٨,٠	٣٨,٠	١٤,٠				
٦٩	تبني نظرة تحليلية ونقدية لبعض مشكلات المجتمع.	ت	٢٥	٢٠	٤	١	٣٣,٣٦**	٣,٣٨	٨
		٪	٥٠,٠	٤٠,٠	٨,٠	٢,٠			
٧٠	مشاركة طلابه في بعض أنواع الأنشطة.	ت	٢٢	١٩	٦	٣	٢١,٢**	٣,٢٠	١٣
		٪	٤٤,٠	٣٨,٠	١٢,٠	٦,٠			
٧١	الموضوعية في التعامل.	ت	٢٧	٢٢	١		٢٢,٨٤**	٣,٥٢	٢
		٪	٥٤,٠	٤٤,٠	٢,٠				
٧٢	المشاركة في حل مشكلات طلابه الاجتماعية.	ت	٢٤	١٤	٩	٣	١٨,٩٦**	٣,١٨	١٤
		٪	٤٨,٠	٢٨,٠	١٨,٠	٦,٠			
٧٣	تفهم أوضاع طلابه الاقتصادية والعمل على حلها.	ت	٢١	١٧	٨	٤	١٤,٨**	٣,١٠	١٥
		٪	٤٢,٠	٣٤,٠	١٦,٠	٨,٠			
المتوسط الحسابي الكلي للمحور								٣,٣٧	

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن هناك أربع عبارات من عبارات المحور قد وقعت في الفئة المتميزة بدرجة متوسطة وهي على التوالي: عبارة رقم (٧٣) والمتضمنة " تفهم أوضاع طلابه الاقتصادية والعمل على حلها" بمتوسط حسابي قدره (٣,١٠)، وعبارة رقم (٧٢) والمتضمنة " المشاركة في حل مشكلات طلابه الاجتماعية" بمتوسط حسابي قدره (٣,١٨) ، وعبارة رقم (٧٠) والمتضمنة " مشاركة طلابه في بعض أنواع الأنشطة بمتوسط حسابي قدره (٣,٢٠) "، وعبارة رقم (٦٠) والمتضمنة

" تفهم ظروف الطلاب الاجتماعية"، بمتوسط حسابي قدره (٣,٢٢).أما بقية عبارات هذا المحور فقد وقعت في الفئة المتميزة بدرجة كبيرة، بمتوسطات تراوحت ما بين (٣,٢٨- ٣,٦٦). وقد حققت العبارة رقم (٦٢) والمتضمنة " احترام آراء ووجهات نظر الطلاب"، وهذا يدل على أهمية تحلي الأستاذ الجامعي بذلك فالمرحلة الجامعية هي مرحلة صقل شخصية الطالب ولن يتأتى ذلك إلا باحترام رأيه ووجهة نظره.

إجابة التساؤل الخامس :

ينص التساؤل الخامس على:

ما مدى الفروق في أفراد عينة البحث لتقديرهم للخصائص التدريسية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز وفق المتغيرين التاليين: (سنوات الخبرة، التخصص)؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار (ت) T-Test لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين وذلك لمعرفة الفروق في تقدير عينة الدراسة للخصائص التدريسية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز باختلاف المتغيرين (عدد سنوات الخبرة، التخصص)

جدول رقم (١٢)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في تقدير عينة الدراسة للخصائص التدريسية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز باختلاف المتغيرين (الخبرة، التخصص)

المتغيرات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
عدد سنوات الخبرة	من ١٠ سنوات فأقل	٢٧	٣,٤٧	٠,٤٧	٠,٨٠	٠,٤٢٨ غير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٣	٣,٥٦	٠,٣٨		
التخصص	علمي	١٢	٣,٤٧	٠,٢٥	٠,٤٩	٠,٦٢٧ غير دالة
	أدبي	٣٨	٣,٥٢	٠,٤٨		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) غير دالة للفروق في تقدير عينة الدراسة للخصائص التدريسية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز باختلاف (عدد سنوات الخبرة، التخصص)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد العينة باختلاف (عدد سنوات الخبرة، التخصص).

إجابة التساؤل السادس:

ينص التساؤل السادس على:

ما مدى الفروق في أفراد مجتمع الدراسة لتقديرهم للخصائص العقلية المعرفية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز وفق المتغيرين التاليين (سنوات الخبرة، التخصص)؟

جدول رقم (١٣)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في تقدير عينة الدراسة للخصائص المعرفية العقلية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز باختلاف المتغيرين (الخبرة، التخصص)

المتغيرات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
عدد سنوات الخبرة	من ١٠ سنوات فأقل	٢٧	٣,٣٩	٠,٥١	١,٠٥	٠,٢٩٩ غير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٣	٣,٥٣	٠,٤٣		
التخصص	علمي	١٢	٣,٣٨	٠,٣٨	٠,٥٦	٠,٥٧٧ غير دالة
	أدبي	٣٨	٣,٤٧	٠,٥١		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) غير دالة للفروق في تقدير عينة الدراسة للخصائص المعرفية العقلية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز باختلاف (عدد سنوات الخبرة، التخصص)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد العينة باختلاف (عدد سنوات الخبرة، التخصص).

إجابة التساؤل السابع :

ينص التساؤل السابع على :

ما مدى الفروق في أفراد مجتمع الدراسة لتقديرهم للخصائص الشخصية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز وفق المتغيرين التاليين : (سنوات الخبرة، التخصص)؟

جدول رقم (١٤)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في تقدير عينة الدراسة للخصائص الشخصية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز باختلاف المتغيرين (الخبرة، التخصص)

المتغيرات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
عدد سنوات الخبرة	من ١٠ سنوات فأقل	٢٧	٣.٤٧	٠.٤٥	١.١٥	٠.٢٥٥ غير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٣	٣.٦٢	٠.٤٢		
التخصص	علمي	١٢	٣.٥٩	٠.٣٦	٠.٤٤	٠.٦٦١ غير دالة
	أدبي	٣٨	٣.٥٢	٠.٤٧		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) غير دالة للفروق في تقدير عينة الدراسة للخصائص الشخصية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز باختلاف (عدد سنوات الخبرة، التخصص)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد العينة باختلاف (عدد سنوات الخبرة، التخصص).

إجابة التساؤل الثامن :

ينص التساؤل الثامن على:

ما مدى الفروق في أفراد مجتمع الدراسة لتقديرهم للخصائص الاجتماعية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز وفق المتغيرين التاليين (سنوات الخبرة، التخصص)؟

جدول رقم (١٥)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في تقدير عينة الدراسة للخصائص الاجتماعية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز باختلاف المتغيرين (الخبرة، التخصص)

المتغيرات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
عدد سنوات الخبرة	من ١٠ سنوات فأقل	٢٧	٣,٢٦	٠,٦١	١,٥١	٠,١٣٧ غير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٣	٣,٤٩	٠,٤٦		
التخصص	علمي	١٢	٣,٢٤	٠,٥٢	٠,٨٨	٠,٣٨٤ غير دالة
	أدبي	٣٨	٣,٤١	٠,٥٦		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) غير دالة للفروق في تقدير عينة الدراسة للخصائص الاجتماعية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز باختلاف (عدد سنوات الخبرة، التخصص)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد العينة باختلاف (عدد سنوات الخبرة، التخصص).

* * *

خلاصة نتائج الدراسة وتوصياتها:

هدفت الدراسة إلى بيان الخصائص التدريسية ، والخصائص العقلية ، والمعرفية ، والخصائص الشخصية ، والخصائص الاجتماعية ، التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من خلال بطاقة تميز ، كما هدفت إلى بيان مدى الفروق في تقدير مجتمع الدراسة لتلك الخصائص وفق المتغيرين التاليين (الخبرة- التخصص). ولقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي في جمع البيانات.

يمكن تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية في النقاط التالية:

١- يتضح من النتائج السابقة أن محور الخصائص الشخصية قد احتل المرتبة الأولى ولعل هذا يعزى إلى أهمية الخصائص الشخصية التي ينبغي أن يتحلى بها الأستاذ الجامعي بالدرجة الأولى. أما محور الخصائص الاجتماعية فقد احتل المرتبة الرابعة والأخيرة بين محاور البطاقة وهذا يدل إلى أن أفراد عينة الدراسة لا يعتقدون بأهمية هذه الخصائص بدرجة كبيرة بالنسبة للأستاذ الجامعي.

٢- أهم الخصائص التدريسية التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ الجامعي من وجهة نظر عينة الدراسة هي : التمكن من المادة العلمية ، ثم الإحاطة بالمادة العلمية وتقديمها بتسلسل منطقي ، ثم يشجع الطلاب علي المناقشة العلمية وربط المحتوى النظري بالجانب التطبيقي.

٣- أهم الخصائص العقلية والمعرفية التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ الجامعي من وجهة نظر عينة الدراسة هي: الإصغاء لطلابه واحترام آرائهم ، ثم

القدرة على ربط العلم بقضايا المجتمع، وثالثها توزيع خطة دراسية تبين متطلبات المادة التي يدرسها.

٤- أهم الخصائص الشخصية التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ الجامعي من وجهة نظر عينة الدراسة هي:

أولا: التمسك بالقيم الأخلاقية والعمل على نشرها بين طلابه، وجاء في المرتبة الثانية كلا من الخصائص التالية: الجدية والإخلاص في أداء أعماله، وكذلك الإصغاء الجيد والاستماع إلى طلابه، والعدالة بين طلابه في عطائه وتقويمه.

٥- أهم الخصائص الاجتماعية التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ الجامعي من وجهة نظر عينة الدراسة هي:

احترام آراء ووجهات نظر الطلاب، ثم الموضوعية في التعامل، ثم العلاقة الجيدة مع زملائه أعضاء هيئة التدريس

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج توصي بما يلي:

١- ضرورة الاهتمام بتنمية الخصائص التدريسية لعضو هيئة التدريس التي تساعده على التميز، وتسجيل متوسط مرتفع على بطاقة التميز.

٢- ضرورة الاهتمام بتنمية الخصائص العقلية والمعرفية لعضو هيئة التدريس التي تساعده على التميز، وتسجيل متوسط مرتفع على بطاقة التميز.

٣- ضرورة الاهتمام بتنمية الخصائص الشخصية لعضو هيئة التدريس التي تساعده على التميز، وتسجيل متوسط مرتفع على بطاقة التميز.

٤- ضرورة الاهتمام بتنمية الخصائص الاجتماعية لعضو هيئة التدريس التي تساعده على التميز، وتسجيل متوسط مرتفع على بطاقة التميز.

٥- الاهتمام بإجراء التقويمات المستمرة لأداء أعضاء هيئة التدريس على المستويات كافة (التدريس- الشخصي – الاجتماعي- المعرفي) وتعريفه بجوانب تميزه ومساعدته على تقويتها، وتعريفه بجوانب قصوره ودعمه للتغلب عليها.

٦- إجراء دراسات مستقبلية على عدد من الجامعات السعودية ومقارنتها بالدراسة الحالية.

٧- إجراء دراسة مماثلة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

* * *

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً – المراجع العربية:

١- أديبي، عباس وعبدربه علي علي (١٩٩٤): **المقومات الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه**. رسالة الخليج العربي، العدد ٤٩، السنة ١٤، ص (٩٥- ١٣٠).

٢- آل ناجي، محمد بن عبدالله (١٩٩٩). **خصال الأستاذ الجامعي المرتبطة بدعم التحصيل الدراسي للطلاب كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب الجامعيون**، المجلة العربية للتربية، المجلد (١٩)، العدد الأول، يونيو، (ص ٥٢- ٧٥).

٣- الحامد، محمد بن معجب وآخرون (٢٠٠٥). **التعليم في المملكة العربية السعودية: رؤية الحاضر واستشراف المستقبل**. الطبعة الثالثة.

٤- الحكمي، إبراهيم الحسن (٢٠٠٤). **الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات**، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد(٩٠)، السنة(٢٤).

٥- الخثيلة، هند بنت ماجد (٢٠٠٠): **المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود**، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. المجلد الثاني عشر، العدد الثاني، ربيع الثاني ١٤٢١هـ يوليو ٢٠٠٠، مطابع جامعة أم القرى، مكة المكرمة (ص ١٠٨- ١٢٢).

٦- الراشد، علي بن أحمد (٢٠٠١) **بعض السمات الشخصية وأثرها على أداء المعلم في المرحلة الابتدائية**- المجلة التربوية – العدد (٥٨)، المجلد (١٥)، (ص ٥٧- ٧٩).

٧- سكران، محمد محمد (١٩٨٦) **صورة أستاذ الجامعة في نظر طلابه، التعليم الجامعي في الوطن العربي**. المجلد الرابع عشر، دار الفكر العربي (ص ٢٢٩- ٢٣٦).

٨- الشامي، إبراهيم عبدالله (١٩٩٤) **بعض مهام أعضاء هيئة التدريس وواقع أدائها كما يدركه الطلاب والأعضاء بجامعة الملك فيصل بالإحساء**، مجلة مركز البحوث التربوية – جامعة قطر، السنة الثالثة، العدد السادس (ص ١٠١- ١٣٥).

٩- الشخيبي، علي السيد (١٩٩١) **الصورة المفضلة والواقعية للأستاذ الجامعي، كما يراها طلابه المعلمون**. دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية – جامعة البحرين، بعمان: بعض قضايا التعليم الجامعي وتحديات العصر. (٧-٩) مايو ١٩٩١، (ص ١-٢١).

١٠- العبد الغفور، فوزية يوسف (٢٠٠٢م). **الخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من وجهة نظر عينة من طلاب كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت.** مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد الثامن، العدد ٢٦، يوليو. (ص ٥٧- ٩٠).

١١- الغامدي، حمدان أحمد (١٤٢٤هـ). **خصائص عضو هيئة التدريس التي يفضلها الملتحقون بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية**، مجلة كليات المعلمين. المجلد الثالث، العدد الثاني، رجب:
(ص ٤٥- ١١٥).

١٢- شتات، نهى إبراهيم (٢٠٠٥). **آراء الطلبة في بعض الخصائص المهنية للأستاذ الجامعي في الكليات العلمية، والكليات الأدبية بمحافظات غزة**، مجلة الجودة في التعليم، المجلد الأول، العدد الثاني، ديسمبر

١٣- ياسين، حمد محمد (١٩٨٦): الخصائص **النفسية اللازمة لنجاح أعضاء هيئة التدريس الجامعي في مهنتهم**، الكتاب السنوي ي علم النفس، المجلد (٥)، أبريل (ص ٢٩٧- ٣٢١).

ثانياً – المراجع الأجنبية:

1- Cranton, patricia, and Smith, Ronald, (1990) "Reconsidering the unit of Analysis A model of Student Ratings of instruction Journal of Education psychology, Vol. 82 207-212.
2- Feldman, K. (1976) "The Superior College Teacher from the Students "View" Research in Higher Education, Vol. 5 243-288.
3- Hones, J. (1989): Student Reatings of Teacher Personality and "Teaching Competence" Higher Education Kluwer Academic Publishers Col", 18, Netheriland p.p551j558).
4- Hong, J., and Ot hers (1988): "Does Professor's Reputation Affect Course Selection?" Paper Presented at the Missouri Valley Economics Association convention" March 24-1988, pp. 35-40.
5- Katz, Joseph, Henry, Mildred (1988): Turning professors into Teachers: Anew Approach to faculty Development and Student Learning ERIC No: ED 298835.
6- Mertz, Norma.T, McNealy, Sonja R. (1990) How processors learn to teach: Teacher cognitions, Teaching paradigms and Higher Education, ERIC No.: Ed 320471.
7- Mintzes, J. (1979) "Teaching Behaviors and student ratings of instructors Journal of experimental Education, no. 48, 145-153.

8- Qin, Lei (2007). "EFL teachers' factors and students' affect". Education Review,V4n3 p60-67, Mar 2007
9- Smith, Saundi W., et al (1994) The prototypical Features of the Outstanding professor form the female and male Undergraduate Perspective, the Roles of verbal and Nonverbal Communication, ERIC No ED 368023.
10- Soenksen, Roger. (1992) Confessions of a processor, Nee Actor IC No: ed 354575.
11- Waters M., et al (1988): "High and low faculty Evaluation: Descriptions by student, Teaching of Psychology, Vol, 15 No. 4 December. P.p. 203-204.
12- Wotruba, T., and Wright, P. (1975) "How to Develop a Teacher Rating instrument", The Journal of Higher Education, Vol, 46, 653-663.
13- Young. S. & Dogleg, Shaw. (1999) profiles of Effective college and University Teachers. "The Journal of Higher Education". P.p. 670-684.
14- Yoder, John H (1992). In search of good teaching: perception of teachers in Botswana. ED 358050

* * *

مستوى الأداء اللغوي لطلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. فهد بن عبدالعزيز الدخيل
قسم التربية ـ كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث :

استهدفت هذه الدراسة التعرف على مستوى أداء طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمهارات النحوية ومهارات فهم المقروء ومهارات الكتابة والإملاء والمهارات اللغوية بمجموعها العام ، وقد اقتصرت الدراسة على عينة تكونت من طلاب المستويين السادس والسابع من جميع الأقسام وبلغت نسبتها (٥٥,٦٨ ٪) من مجتمع الدراسة الذي اشتمل على طلاب المستويات العليا من المستوى الخامس إلى المستوى الثامن بكلية العلوم الاجتماعية ، وقد أعد الباحث أداة الدراسة لقياس مستوى الأداء اللغوي بناء على قائمة المهارات التي أعدت لمجتمع الدراسة ، وتم تحديد مستويات الأداء والحد الأدنى له عند ٦٠٪ بناء على الدراسات السابقة ولائحة الدراسات والاختبارات بالجامعة ، وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى أداء الطلاب للمهارات النحوية ومهارات فهم المقروء ومهارات الكتابة والإملاء والمهارات اللغوية بشكل عام عن الحد الأدنى للأداء وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات وأبرزها ضرورة تركيز مقررات اللغة العربية على معالجة جوانب الضعف التي تظهر من التطبيق القبلي لمقياس الأداء اللغوي و تفعيل دور مجالس الأقسام العلمية والكليات ، وإعادة النظر في برامج النشاط المقدمة لطلاب الجامعة ، وتوجيه جزء منها للمساهمة في حل مشكلة تدني مستوى الأداء اللغوي للطلاب.

مقدمة :

تحظى اللغة بمكانة كبيرة لدى جميع البشر بسبب ما وهبه الله للإنسان من ملكات الإبانة والتعبير وقدرات الاتصال والتواصل من خلالها ، يقول الله سبحانه وتعالى : ﴿ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ ۝ عَلَّمَهُ ٱلْبَيَانَ ﴾ [1] وقد (كان من المحال على البشرية أن تبدأ بدايتها في التطور على الأرض لولا تلك القدرة التي أودعها الله عز وجل في الإنسان ألا وهي قدرته على الكلام والبيان)[2].

واللغة العربية كغيرها من لغات العالم مرت بمراحل متعاقبة من النمو والتطور حتى وصلت إلى مرحلة النضج وتوحدت في اللغة الفصيحة منذ أواخر العصر الجاهلي وهي لغة قريش وذلك لظروف دينية وسياسية واقتصادية تتمثل في قداسة مكة التي يحج إليها العرب ويشاركون في أسواقها ومنتدياتها ، بالإضافة إلى الرحلات التجارية التي اشتهرت بها قريش [3] .

وقد حرص العرب على اكتساب اللغة والتمكن منها والإبداع في أدائها ، حيث كانت تقام المنتديات والأسواق لتعرض كل فئة وقبيلة شعراءها وخطباءها وكانوا كما يقال لا يهنئون إلا بشاعر ينبغ أو فرس يولد ، وقد أفرز ذلك بيئة لغوية بلغت الذروة من الرقي والنضج والإبداع حتى صارت السمة التي يتميز بها العرب عن غيرهم وصارت محط الإعجاز والتحدي الذي لا يكون إلا لمن هم على درجة عالية من القدرة والتمكن فأنزل الله عز وجل القرآن الكريم وجعله معجزة لرسوله

---

(١) سورة الرحمن ، آية ٣- ٤.

(٢) فراس السليتي ، فنون اللغة : المفهوم – الأهمية – المعوقات- البرامج التعليمية ، جدارا للكتاب العالمي ، عمان- الأردن ، ٢٠٠٨م ، ص ٣٨

(٣) رمضان عبد التواب ، فصول في فقه اللغة العربية ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ١٩٨٠م ، ص ٧٨، ٧٩ .

محمد صلى الله عليه وسلم وتحداهم أن يأتوا بمثله رغم فصاحتهم وبلاغتهم التي اتسموا بها إبان نزول الوحي.

ومما صار معلوما ومتعارفا عند علماء اللغة أن اللغات يسري عليها قانون عام مطرد بدخول الانحراف إلى الأداء اللغوي، حيث تبدأ بعد نضجها واكتمالها بالتراجع والانحسار وتتغلب اللهجات الجديدة وتطمس معالم وخصائص اللغة الأم حتى تصل إلى مرحلة التلاشي والاندثار كما حصل مع اللغة السامية الأولى والسنسكريتية واللاتينية [1] ، وقد تعرضت اللغة العربية لما تعرض له غيرها وذلك عندما بدأ داء اللغات يتسرب إليها بظهور الانحراف والخلل في الأداء اللغوي فيما اصطلح عليه لدى علماء اللغة العربية باللحن منذ القرن الهجري الأول ، ثم تتابعت عليها التحديات التي كادت تقود إلى طمسها والقضاء عليها[2] ، لكنها بقيت قوية تتجدد وتتجاوز كل العقبات التي اعترضت طريقها وذلك بسبب مجموعة من العوامل التي سيتم عرضها لاحقا ومن أبرزها الارتباط بكتاب الله عز وجل الذي حفظت بحفظه ثم ارتباطها العضوي بالإسلام وعلومه ، حيث صار لها نمو وامتداد أذهل كل من رصد تطورها ودرس تاريخها.

وفي العصر الحديث تعرضت اللغة العربية لمجموعة من الهجمات والتحديات التي سعت لإضعافها وإقصائها عن التفاعل مع مستجدات الحياة واستبدالها بالعامية أو اللاتينية وغيرها من اللغات الأجنبية تحدثا وكتابة بحجة أنها أصبحت بصعوبتها قيدا يعوق التحضر والتمدن [3] ، وقد تراجعت كل هذه الدعوات

(١) عبدالوارث مبروك سعيد ، اللسان العربي "لهوية-الأزمة -لمخرج" ، دار النشر للجامعات المصرية – مكتبة الوفاء ، بدون تاريخ ص ١٧.

(٢)أحمد حسن الزيات ، تاريخ الأدب العربي ، الطبعة الرابعة والعشرون ، ص ٤٠٠- ٤٠١ .

(٣) محمد محمد حسين ، الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر ، مكتبة الآداب ، القاهرة ، الطبعة الثالثة ، ١٤٠٠هـ ، ج٢ص٣٤٤.

واندحرت بفضل الله ثم بجهود أبنائها وعلمائها الذين تصدوا لهذه الحملات ودحضوها وفندوا حججها وادعاءاتها[1] وأثبتوا للجميع أنها مكون أساس من مكونات الهوية وشرط لازم من شروط النهوض والوحدة والقوة وأكد ذلك بروز نماذج وتجارب تجاوزت حالة العجز والتخلف واتكأت على لغتها القومية في اليابان والصين بل وصل الأمر إلى بعث لغات بعد موتها كما حصل مع العبرية التي أحياها اليهود بعد نسيانها وجعلوها لغة للحياة والعلم لديهم[2] ، وكان من نتائج هذه الجهود أن أصبحت اللغة الفصحى لغة أساسية لمختلف المجالات مثل (الإعلام والتعليم والسياسة والاقتصاد) في البلاد العربية وصارت واحدة من اللغات العالمية في الأمم المتحدة، ووصل الأمر إلى أن أوصى مجموعة من المستشرقين - في أحد مؤتمراتهم - الحكومات العربية والإسلامية بنشرها بين الطبقات الشعبية لتقضي على اللهجات العامية التي لا تصلح كلغة أساسية لأمم تجمعها جامعة الدين والعادات والأخلاق[3] ، إن التحدي الحقيقي الذي يواجه أبناء اللغة الفصحى اليوم هو في نشرها والأداء السليم لها في مواقف الحياة المختلفة ، وتقع مسؤولية هذا العبء على وسائل الإعلام ومؤسسات التعليم المختلفة التي تربي شباب الغد وتعد رجال المستقبل ، وقد استشعرت مؤسسات التعليم ومراكز البحوث

---

(١) المرجع السابق ج ص ٣٤٥ و عمر الدسوقي ، في الأدب الحديث ، دار الفكر ، القاهرة ، الطبعة السابعة ، ١٩٧٣م ، ج٢ ص ٤٠- ٥٠ .

(٢)عبدالرحمن بو درع وآخرون ، اللغة وبناء الذات ، (كتاب الأمة ١٠١) وزارةالأوقاف والشؤون الدينية ، قطر ، الطبعة الأولى ، ١٤٢٥هـ.، ص ١٢١.

(٣) مجيد الماشطة ، العلاقة بين اللغة العربية الفصحى واللهجات العامية في الماضي والحاضر والمستقبل ، سلسلة اللسانيات عدد (٦) ، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية ،الجامعة التونسية ، تونس ، ١٩٨٦م ، ص٢٢١ .

هذه المسؤولية وسعت إلى النهوض بها ومحاولة تلمس أوجه القصور في تعليم اللغة الفصحى ونشرها، لكن المعضلة المزمنة تتمثل في تدهور مستوى الأداء اللغوي للطلاب الذي (أصبح يمثل مشكلة موضوعية لا مجال لإنكارها، ويجب بحثها ومواجهتها ففي الثلاثين سنة الأخيرة شهد تعليم اللغة العربية انحدارا ملحوظا وأصبح مألوفا جدا أن المتخرج في الجامعة لا يحسن التكلم بالعربية ، ولا يحسن كتابة صفحة بالعربية الفصحى الصحيحة ، ثم تغلغل هذا الإلف في نفوسنا حتى صار أمرا طبيعيا لا ندرك أخطاره ، وانسحب هذا على النظرة الاجتماعية حين لا تكون صحة اللغة مقياسا لعلم أو لفكر ، وإنما صارت دليلا على تخصص "ضيق" يعيش في غير عصره)[1].

وجامعة الإمام من الجامعات الرائدة التي سعت منذ تأسيس نواتها الأولى عام (١٣٧٠هـ) إلى تعليم اللغة العربية ونشرها خدمة للإسلام وعلومه ، حيث أسست منذ بدايتها كلية اللغة العربية عام (١٣٧٤هـ)[2] التي أهلت أجيالا من العلماء والباحثين والمعلمين ، ونفذت برامج الدراسات العليا في علوم اللغة المختلفة ، كما أسست المعاهد العلمية التي تؤهل الطلاب للمرحلة الجامعية بالإضافة إلى معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها التي تنتشر في شرق العالم وغربه ، وتضم برامجها وخططها في جميع كلياتها مقررات إلزامية لعلوم اللغة العربية ، بالإضافة إلى ماقامت به من جهود متواصلة لمحاولة المشاركة في التصدي لمشكلة ضعف الطلاب في اللغة العربية ،كما يتضح في ندوة ظاهرة الضعف

---

(١)عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ١٤٢٥هـ ، ص ٩٠.

(٢) مركز المعلومات، دليل جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الإدارة العامة للثقافة والنشر ، الرياض، ١٤٢٥ ،ص١٣.

اللغوي في المرحلة الجامعية التي أكدت وجود هذه الظاهرة وضرورة بذل الجهد لمعالجتها[1] ، ورغم ذلك فقد لاحظ الباحث من خلال تدريسه لعدة سنوات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بالرياض وجود مظاهر متعددة لتدني مستوى الأداء اللغوي للطلاب في المهارات العامة وهي ملاحظة تتكرر لدى مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في هذه الكلية وغيرها من كليات الجامعة ، وهذا ما دفع الباحث للقيام بإجراء هذه الدراسة حيث لم يقف على دراسات علمية تقويمية تقيس مستوى الأداء اللغوي لطلاب مجتمع هذه الدراسة ، بحيث يسترشد بنتائجها عند تقويم فعالية المقررات المخصصة للغة العربية .

وقد دأبت الجامعة على مراجعة خططها وبرامجها ومقرراتها وتحديثها وتطويرها لتحقيق الأهداف التي أنشئت الجامعة من أجلها ، ويأمل الباحث أن تكون هذه الدراسة مواكبة وداعمة لجهود المراجعة والتقويم التي تشهدها الجامعة ، وأن تكون نتائجها منطلقا لدراسات أخرى باتجاه تشخيص مستوى الأداء اللغوي لجميع طلاب الجامعة وتقويم وتطوير البرامج المخصصة لتعليم اللغة العربية وإكساب الطلاب مهارات أدائها .

مشكلة الدراسة :

استنادا على ما تقدم فإن الدراسة الحالية تحاول أن تجيب عن الأسئلة التالية :

السؤال الأول : ما المهارات اللغوية العامة التي يحتاجها طلاب كلية العلوم الاجتماعية ؟

السؤال الثاني : ما مستوى أداء طلاب كلية العلوم الاجتماعية للمهارات النحوية؟

---

(١) جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية ، الإدارة العامة للثقافة والنشر ، الرياض ، ١٤١٨هـ ، ص ٤٣ ، ٣٩٢ ، ٤٢٣ ، ٤٢٨ ، ٤٥٢ ، ٤٩٢.

السؤال الثالث: ما مستوى أداء طلاب كلية العلوم الاجتماعية للمهارات الخاصة بفهم المقروء ؟

السؤال الرابع : ما مستوى أداء طلاب كلية العلوم الاجتماعية لمهارات الكتابة والإملاء ؟

السؤال الخامس : ما مستوى أداء طلاب كلية العلوم الاجتماعية للمهارات اللغوية بمجموعها العام؟

حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة الحالية على :

١- طلاب المستويات العليا (من المستوى الخامس إلى المستوى الثامن) بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض ، وذلك بسبب استكمال دراسة مقررات اللغة العربية في جميع الأقسام[1].

٢- قياس الأداء اللغوي الكتابي لمجموعة من المهارات اللغوية العامة التي تم تحديدها لتتلاءم مع نسبة مقررات اللغة مقارنة بمجموع المقررات في الأقسام العلمية ومراعاة لكون مجتمع الدراسة من غير المتخصصين في اللغة العربية .

٣- الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢٨/ ١٤٢٩هـ.

---

(١) حسب الخطط الدراسية للأقسام العلمية يستكمل طلاب قسم التاريخ والجغرافيا والاجتماع دراسة مقررات اللغة العربية في المستوى الرابع ، بينما يتبقى على قسم علم النفس مقرر بمعدل ساعتين أسبوعيا يدرس في المستوى الخامس.

أهمية الدراسة :

١- تقديم تشخيص لواقع الأداء اللغوي لطلاب الأقسام العلمية بكلية العلوم الاجتماعية وتحديد مستوى تمكن الطلاب من المهارات اللغوية العامة التي تحددها الدراسة.

٢- بناء أداة لقياس مستوى الأداء اللغوي لطلاب المرحلة الجامعية غير المتخصصين في اللغة العربية بحيث يمكن لاحقا تطويرها وتقنينها - لكلية العلوم الاجتماعية وبقية كليات الجامعة - لتضم إلى بقية الأدوات لقياس المهارات والاتجاهات والمفاهيم للتحقق من مستوى مخرجات التعليم الجامعي .

٣- يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة – باعتبارها من الدراسات التقويمية- الأقسام العلمية والوحدات المتخصصة للتطوير في الجامعة .

منهج الدراسة :

تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لإجراءاتها وأهدافها التي يتطلب تحقيقها مراجعة الدراسات السابقة ومدونات التاريخ واللغة في فروعها المتعددة لصياغة الإطار النظري وإعداد أداة الدراسة .

مصطلحات الدراسة :

الأداء اللغوي :

الأداء اللغوي (verbal Performance) (يعني قدرة الفرد على الأداء

اللغوي الصحيح قراءة وكتابة وتحدثا وتعبيرا)[1] ويقصد به في هذه الدراسة ممارسة اللغة العربية في نطاق المهارات المحددة مع مراعاة أحكامها وقوانين علومها المنظمة لأنماط الأداء المختلفة .

مستوى الأداء اللغوي :

درجة إجادة أداء المهارات اللغوية المحددة لهذه الدراسة ، ويقاس بمقدار الدرجات التي يحصل عليها الطالب والنسبة المئوية لها بناء على لائحة الدراسات والاختبارات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

خطوات الدراسة :

تسير هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية :

١- جمع مصادر الدراسة والدراسات السابقة ومراجعتها.

٢- صياغة الإطار النظري .

٣- إعداد الصورة المبدئية للمهارات العامة الملائمة لمجتمع الدراسة.

٤- تحكيم قائمة المهارات واستخلاص الصورة النهائية لها.

٥- بناء أداة الدراسة .

٦- تحكيم أداة الدراسة .

٧- التطبيق التجريبي لأداة الدراسة لقياس ثباتها .

٨- تطبيق الأداة على مجتمع الدراسة .

٩- تصحيح النتائج وتحليلها وتفسيرها .

١٠- توصيات الدراسة ومقترحاتها.

---

(١) أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل ، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب ، القاهرة ، الطبعة الثانية ، ١٤١٩هـ ، ص ١٢.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

الأداء اللغوي ومستوياته :

واجهت اللغة العربية الكثير من الهجمات والتحديات التي يصعب أن تصمد أمامها أي لغة من لغات البشر وقد تضافرت مجموعة من العوامل على إبقاء اللغة الفصحى وتجددها رغم ما تعرضت له من تحديات وعقبات مما أوجد شعوبا وأعراقا مختلفة تتقن أداء اللغة الفصحى خلال القرون السابقة حتى العصر الحديث من الفرس والروم والترك والبربر في آسيا وأفريقيا وأوربا بل ظهر عدد من المبدعين شعرا ونثرا من ذوي الأصول غير العربية من أمثال عبدالله بن المقفع (ت ١٤٢هـ) وسهل بن هارون (ت ٢١٥هـ) وسعيد بن مسعدة (ت ٢١٧هـ) وحبيب بن ثيودوسيوس الشاعر المشهور بأبي تمام حبيب بن أوس الطائي (ت٢٣٢هـ) وإبراهيم بن العباس الصولي (ت ٢٤٣هـ) وابن الرومي (٢٨٣ هـ) والعماد الأصفهاني (ت ٥٧٩هـ) والحسين بن علي الأصفهاني المعروف بالطغرائي (ت ٥١٥هـ) وعبدالقاهر الجرجاني (ت ٤٧١هـ) الذي يعد مؤسس علم البيان وياقوت الحموي الرومي (ت ٦٢٦هـ)[1] وغيرهم كثير ممن تمتلئ بسيرهم كتب التراجم والتاريخ ، وقد تتابعت هذه الجهود المتصلة - منذ القرن الأول حتى عصرنا الحاضر - لمجابهة الانحرافات والتحديات ومعالجة آثارها وتداعياتها على لغة القرآن ومن أبرزها :

١- حفظ نصوص اللغة الفصحى وأبرزها القرآن الكريم وكلام الرسول صلى الله عليه وسلم وأقوال العرب شعرا ونثرا ، فقد ارتبط علم اللغة في الصدر

(١) عمر فروخ ، تاريخ الأدب العربي ، دار العلم للملايين ،بيروت ، الطبعة الثانية ، ١٩٨٥م ، ج ٢ : ص ٥١ ، ٢١٢ ، ٢١٥ ، ٢٥١ ، ٢٧٨ ، ٣٤١ وج ٣ : ص ١٨٤ ، ٢٣٢ ، ٤١٦ ، ٤٨٩.

الأول بعدد من حفاظ القرآن والقراء من أمثال ابن أبي إسحاق وعيسى بن عمر وأبي عمرو بن العلاء (ت ١٥٤هـ) وعبدالرحمن بن هرمز (ت١١٧هـ)[١]، كما ظهر عدد كبير من حفاظ اللغة ورواتها الذين نقلوا نصوصها وحققوا صحتها من أمثال: حماد الراوية (ت ١٦٠هـ) والخليل بن أحمد الفراهيدي (ت ١٧٤هـ)، والمفضل الضبي (ت ١٧٨هـ) وخلف الأحمر (ت ١٨٠هـ) وأبي زيد الأنصاري (ت٢١٥هـ) والأصمعي (ت٢١٦هـ) ومحمد بن سلام الجمحي (ت ٢٣١هـ)[٢] وكان من ثمار ذلك امتداد الأداء اللغوي بصورته النموذجية ويتجلى فيما أنتجه أدباء القرن الهجري الأول وما بعده شعرا ونثرا من أمثال: الأخطل (ت٩٢هـ) وعمر بن أبي ربيعة(ت٩٣هـ) والفرزدق (ت١١٤هـ) وجرير (ت١١٤هـ) والعرجي(ت ١٢٠هـ) وذي الرمة (ت١١٧هـ)والأحنف بن قيس والحسن البصري (١١٠هـ) وعبدالحميد الكاتب(ت١٣٢هـ).[٣]

٢- بناء معايير الأداء اللغوي السليم ، وقد بدأ باكتشاف نظام اللغة وقوانينها على مستوى الكلمة والجملة ؛ لأن أول فساد سرى إلى العربية كان في الحركات المسماة عند أهل النحو بالإعراب ، ثم استمر الفساد بملابسة العجم ومخالطتهم حتى وصل الفساد إلى موضوعات الألفاظ واستعمل كثير من كلام العرب في غير ما وضع له عندهم ميلا مع هجنة المستعربين في اصطلاحاتهم فاحتيج إلى حفظ

---

(١) شعبان عوض العبيدي ، النحو العربي ومناهج التأليف والتحليل ،جامعة قار يونس ، ليبيا ، ١٩٨٩م ، ص ٥٦،٥٧ .

(٢) عمر فروخ ، مرجع سابق ، ج ٢ ص ٨١، ١١١، ١٢٢، ١١٩، ٢٠٤، ٢٠٥ ، ٢٤٤.

(٣) شوقي ضيف ، العصر الإسلامي ، دار المعارف ، القاهرة ، الطبعة التاسعة ، ١٩٨١م ، ص ٣٥٤، ٣٩١ .

الموضوعات اللغوية بالكتابة والتدوين ، وبذلك كان "علم اللغة" تاليا لعلم النحو . ثم استمرت جهود علماء اللغة بمختلف فنونها ، حتى تشكلت مجموعة من العلوم تشتمل على المعايير الدقيقة للأداء اللغوي من جميع الجوانب حيث بلغت عند بعضهم اثني عشر علما هي[1] : "الصرف والنحو والعروض والقوافي والشعر واللغة والإنشاء والخط والبيان والمعاني والمحاضرة والاشتقاق" .

٣- تعريب دواوين الدولة التي بدأ العمل بها من عهد الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه ، وقد كانت بداياتها بلغات أجنبية ؛ فلغة دواوين العراق الفارسية ولغة دواوين الشام ومصر الرومية ، حتى أمر عبدالملك بن مروان بتعريبها[2] ، وقد أحدث هذا القرار آثارا بعيدة المدى للأداء اللغوي في القرون اللاحقة ، فكتاب الدواوين لابد أن يكون أداؤهم اللغوي متميزا لا يدخله ضعف ولا ابتذال ، ولا يعلو على أفهام العامة الذين توجه إليهم منشورات دار الخلافة ، وكان طلاب العمل في هذه الدواوين يتعرضون لامتحان قاس دفعهم إلى التساؤل والتدرب على الفصاحة وبلاغة الكلام[3] ، وهو ما أسهم في ظهور العديد من الكتب التي سعى مؤلفوها إلى الارتقاء بالأداء اللغوي لمعاصريهم ، ومنها ما تناقلته الأجيال عبر القرون إلى هذا العصر ؛ من أمثال : (أدب الكاتب) لابن قتيبة الدينوري (ت ٢٧٦هـ) ، و(الألفاظ الكتابية) لعبد الرحمن الهمذاني (ت ٣٢٧هـ) و(المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر) لضياء الدين ابن الأثير (ت ٦٣٧هـ) ،

---

(١) بدوي طبانة ، البيان العربي ، دار المنارة للنشر والتوزيع ، جدة ، الطبعة السابعة ١٤٠٨هـ ، ص١٥ ، ١٨ ، ١٩ .

(٢) شوقي ضيف ، العصر العباسي الأول ، دار المعارف ، القاهرة ، الطبعة العاشرة ، ١٩٩٦م ، ص ١٩.

(٣) المرجع السابق ص ٤٤٧.

و(صبح الأعشى في صناعة الإنشاء) لشهاب الدين القلقشندي (ت ٨٢١هـ) . وقد برز في هذه البيئة عدد من الأدباء والعلماء الأعلام الذين بقيت أعمالهم الأدبية والعلمية تتناقل إلى اليوم من أمثال عبد الحميد بن يحيى (الكاتب) (ت ١٣٢هـ)، وأبي الفضل ابن العميد (٣٦٠هـ)، وجمال الدين بن منظور (ت ٧١١هـ) صاحب معجم لسان العرب[١]. وعلى النقيض من ذلك ما يحصل في العصر الحديث عندما ارتبطت فرص العمل في العديد من القطاعات بشرط إتقان الأداء لبعض اللغات الأجنبية، فقد حصل اندفاع لدراسة هذه اللغات والتمكن منها، وانتشرت البعثات الخارجية والمعاهد ومراكز تعليم اللغات في أغلب البلاد العربية .

٤- رصد خلل الأداء اللغوي سواء بشكل مباشر أم من خلال المؤلفات المتخصصة التي تتبعت حالات اللحن المختلفة ومظاهرها عبر القرون ، فقد عد اللحن من العيوب التي يجب محاربتها والتخلص منها، (وكان يقال : اللحن في المنطق أقبح من آثار الجدري في الوجه ... وقال عبد الملك بن مروان: اللحن هجنة على الشريف ، والعجب آفة الرأي)[٢]. وقد تتبع بعض الدارسين[٣] جهود اللغويين الذين سعوا لسيادة اللغة الفصيحة في وضوحها والتزامها الإعراب وسلامتها من اللحن ، وذلك بدءا من (سيبويه) (ت: ١٨٠هـ) الذي أشار إلى بعض أسباب اللحن ، ثم (الكسائي) (ت: ١٨٩هـ) الذي وضع أول كتاب في اللحن ، ثم ابن السكيت (ت: ٢٤٤هـ) صاحب كتاب (إصلاح المنطق) ، وكذلك

(١) عمر فروخ ، مرجع سابق ، ج١ ٧٢٣ ج٢ ٣٢٩ ، ٤٢٨ ، ٥٠٠ ج٣ ٥٣٦، ٧١٢، ٨٣٢ .

(٢) عمرو بن بحر الجاحظ ، البيان والتبيين ، دار الجيل ، بيروت ، ج٢ ، ص ٢١٦.

(٣) هادي نهر ، اللسانيات الاجتماعية عند العرب ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، ١٩٩٨م ص ١٥٢، ١٥١ .

(الزبيدي الإشبيلي) (ت: ٣٧٩هـ) عن لحن عامة الأندلس ، و(ابن مكي الصقلي)(ت: ٥٠١)في كتابه (تثقيف اللسان وتلقيح الجنان)، و(ابن الجوزي) (ت: ٥٩٧هـ) في كتابه (تقويم اللسان)، بالإضافة إلى ما تضمنته بعض المؤلفات الكبرى من أبواب عن اللحن، مثل باب (اللحانين البلغاء) في كتاب البيان والتبيين للجاحظ ، وباب (سقطات العلماء) في كتاب الخصائص لابن جني ، وقد طبقت معايير الأداء اللغوي التي أصلها علماء اللغة باختلاف مدارسهم ومذاهبهم وبيئاتهم وعصورهم .

٥- تأليف المجموعات الشعرية والنثرية ، فقد كان اكتساب اللغة وأداؤها يتم في البيئة الطبيعية في العصر الجاهلي وبداية العصر الإسلامي من خلال المخالطة والاحتكاك، ومع تقدم السنين وتبدل الظروف ودخول الانحراف واللحن على اللغة لجأ علماء العربية إلى اصطناع البيئة اللغوية التي يمكن من خلالها اكتساب اللغة والتمكن منها - كما لاحظ ابن خلدون في مقدمته - (لمن يبتغي ملكة اللغة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين أيضا في سائر فنونهم، حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم، ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم وتأليف كلماتهم وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم ، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتهما رسوخا وقوة)[1]. وقد ظهرت المئات

(١) عبد الرحمن بن خلدون : مقدمة ابن خلدون ، دار الفكر العربي ، بيروت ، ١٩٩٧م ، الطبعة الأولى ، ٤٣٥.

من المؤلفات التي تضم نصوصا منتخبة من فنون اللغة المختلفة (الشعر والخطب والرسائل والقصص والحكم والأمثال) ، مثل المفضليات والأصمعيات والحماسة وطبقات فحول الشعراء ، وقد أخذ بعض هذه المؤلفات طابع الموسوعات مثل العقد الفريد لابن عبد ربه الأندلسي ، والمستطرف في كل فن مستظرف لمحمد بن أحمد الإبشيهي[١] .

ومع تراكم ما جمع في هذا المجال وكثرته وتنوعه لجأ العلماء والمربون إلى انتقاء ما يرون ملاءمته للطلاب الراغبين في التمكن من فنون اللغة ، يقول ابن خلدون وهو ممن عاش في نهاية القرن الثامن وبداية القرن التاسع : (سمعنا من شيوخنا في مجالس التعليم أن أصول هذا الفن وأركانه أربعة دواوين وهي : "أدب الكاتب" لابن قتيبة ، وكتاب "الكامل" للمبرد ، وكتاب " البيان والتبيين" للجاحظ ، وكتاب "النوادر" لأبي علي القالي البغدادي ، وما سوى هذه الأربعة فتبع لها وفروع عنها)[٢] .

وقد تواصلت الجهود في العصر الحديث للمحافظة على الأداء اللغوي والارتقاء به في التعليم بمراكزه ومؤسساته المختلفة ، وكذلك عبر وسائل الإعلام المتنوعة ، ومراكز البحوث والمجامع العلمية والأدبية[٣] ، كما استمرت جهود رصد وجوه الخلل وتصويب الأداء اللغوي من العلماء والباحثين ، وألف العديد من المعاجم للأخطاء اللغوية المعاصرة[٤] .

---

(١) عمر فروخ ، مرجع سابق ، ج٣ ص ٨٤٨.

(٢) عبد الرحمن بن خلدون ، مرجع سابق ، ص ٤٣٠ .

(٣) أحمد حسن الزيات ، مرجع سابق ، ص ٤٢٠- ٤٣٠.

(٤) عبد الوارث مبروك سعيد ، مرجع سابق ، ص ١٤٨.

مستويات الأداء اللغوي :

تعددت محاولات المتخصصين في علم اللغة تصنيف مستوى الأداء اللغوي ، وقد شاع التصنيف الثلاثي لمستوى الأداء حيث (يقرر المحدثون أن للغة – أي لغة- مستويات ثلاثة هي : "اللغة المفهمة – اللغة الصحيحة – اللغة البليغة")[1] ، ومع ذلك فقد وجدت تصنيفات ثنائية (فصحى التراث والعامية)، وتصنيفات خماسية (الفصيح المشترك ، الفصيح المعدل ، شبيه الفصيح ، العامي المعدل ، العامي الخالص). وأغلب هذه التصنيفات تمت في ضوء خصائص وسمات الاستخدام اللغوي[2] وهو ما يخرج عن نطاق هذه الدراسة التي تركز على الأداء النموذجي للغة العربية وفق معايير علوم اللغة التي سبق الإشارة إليها في الفقرة السابقة في إطار علم اللغة التربوي الذي (ينحصر اهتمامه في المادة اللغوية التي تقدم إلى المتعلمين وفي مستوياتها وفقا لقدرات التلاميذ ، وأعمارهم ، وثقافتهم وبيئاتهم... في ضوء سؤالين لاينفك أحدهما عن الآخر : ماذا نعلم من اللغة؟ وكيف نعلمه؟)[3].

وقد بذل علماء اللغة جهودا عظيمة لتعليم قواعد اللغة ومحاولة تيسيرها لكافة فئات المتعلمين ، فقد أورد (أبو المكارم) في دراسته للنحو التعليمي ثمانية وتسعين مؤلفا ألفت من القرن الثاني إلى القرن التاسع الهجري ، ولاحظ أنها "متعددة المستويات " حيث يمكن التمييز فيها بين مستويات ثلاثة : مستوى يتسم عرض

---

(١) محمد عيد ، في اللغة ودراساتها ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٤م ، ص ٤.

(٢) سيد فهمي عبد الصمد : تقويم الأداء اللغوي للمعلمين غير المتخصصين في اللغة العربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ١٤١٤هـ ، ١٩٩٣م ، ص ٥٩ .

(٣) محمد أحمد حماد ، علم اللغة العام ، دار إشبيليا للنشر والتوزيع ، الرياض ، ١٤٢٤هـ ، ص ٢٢٦.

القاعدة النحوية فيه بأقل قدر ممكن من التقسيمات والتفصيلات ، والتجرد .... ومستوى آخر يصحب القاعدة النحوية فيه قدر من التقسيم والتفصيل وإشارة إلى بعض الآراء وأهم أسانيدها ، ومستوى ثالث يتوسط بين هذين المستويين ؛ إذ يتجرد حينا من التفصيلات ويميل حينا إلى ذكرها ، ويلتزم أحيانا بالبعد عن الخلافات ويحتوي أحيانا عليها ... ويرى المؤلف أن هذه المؤلفات قد كتبت لمستويات ثلاثة من المتعلمين : مستوى المبتدئين الذين لا علم لهم بالنحو ولا معرفة لديهم بقضاياه ، ومستوى المتقدمين الذين عرفوا موضوعه ومادته ووقفوا على مسائله وقضاياه ولكنهم لم يحيطوا بعد بالجوانب المشكلة فيه والاحتمالات الواردة لها ، وبين المستويين مستوى وسيط ألم بطرف من مادة النحو وعلم شيئا من مسائله ولكن علمه لا يؤهله لفهم مشكلاته ولا يمكنه من إدراك ما يدور حولها من تعدد في الآراء واختلاف في وجهات النظر[1].

وهذه الجهود من العلماء والمربين السابقين مع أهميتها وأثرها العظيم في نشر اللغة والمحافظة على الأداء السليم لها في العصور السالفة ، يلاحظ عليها تركيزها على النحو وعدم شموليتها وتكاملها مع فنون اللغة المتنوعة المشار إليها سابقا ، والتي ترتقي بالأداء اللغوي كتابة وقراءة وتحدثا واستماعا. وفي العصر الحديث حصلت محاولات لتصنيف مستويات الأداء المختلفة في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، فبعضهم قسمها إلى ستة مستويات تتفق في عددها مع السنوات الست للمرحلتين الإعدادية والثانوية ، ومنهم من يقسمها إلى خمس مستويات أو أربع مستويات ، إلا أن العرف السائد هو التقسيم الثلاثي " الابتدائي والمتوسط والمتقدم ". والفرق بين هذه المستويات هو فرق في الدرجة بين مستويات الأداء

(١) علي أبو المكارم ، تعليم النحو العربي عرض وتحليل ، دار الثقافة العربية ، ١٤١٣هـ ، ص ٥٦ .

اللغوي[1]، وقد وجدت بعض المحاولات الجادة والمتميزة في العديد من الجامعات لبناء مستويات لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مع أن حاجة أبنائها لا تقل عن غير الناطقين بها ، إذ لا تزال الجهود في ميدان تعليم اللغة العربية وإكسابها لأبنائها تفتقر إلى تصنيفها إلى مستويات متصاعدة تنطلق من مستوى المبتدئين ثم المستوى المتوسط وصولا إلى مستوى المتخصصين ، ويجزأ كل مستوى إلى عدة مستويات فرعية ، بحيث يتم تحديد معاييرها ومواصفاتها ويتاح المجال لمراكز البحوث والجامعات ومؤسسات التعليم المختلفة للتنافس على بناء البرامج التعليمية والإثرائية مع مقاييس الأداء لكل مستوى من المستويات ، بحيث يستفاد مما ذكر آنفا من محاولات تعليم العربية لغير الناطقين بها، بالإضافة إلى تجارب تعليم وإكساب اللغات العالمية التي أتيحت الاستفادة منها في هذا العصر بسبب توافر تقنية الاتصالات ويسر نقل المعلومات .

الدراسات السابقة :

١- دراسة حسن شحاته وآخرين[2] (١٤١٠هـ - ١٩٩٠م) وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أبعاد التنور اللغوي اللازمة لمعلم اللغة العربية ومستوياته ، وقد أعد فريق البحث مقياس التنور اللغوي لمعلمي اللغة العربية وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أبرزها عدم وجود تنور لغوي لدى عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية .

---

(١) رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع ، تعليم العربية والدين بين العلم والفن ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، الطبعة الأولى ، ١٤٢٠هـ ، ص ٢٨٤ .

(٢) حسن شحاته وآخرون ، مستويات التنور لدى طلاب كليات التربية ، أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي ، الدار المصرية اللبنانية ، الطبعة الأولى ، ١٤١٣هـ ، ١٩٩٣م .

٢- دراسة سيد فهمي عبدالصمد[١] (١٤١٤هـ- ١٩٩٣م) وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أهم خصائص مستويات الأداء اللغوي الشفوي لدى المعلمين غير المتخصصين في اللغة العربية وواقعها وأثر كل من الخبرة بالتدريس ونوعية التعليم والتخصص الدراسي على هذه المستويات ، وقد تكونت عينة الدراسة من معلمي العلوم والدراسات الاجتماعية ، وأعد الباحث أداة التحليل اللغوي وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها ضعف الأداء اللغوي الشفوي لعينة الدراسة الذي لم يتجاوز (٣٣,٣٥٪) وانخفاض حرصهم على استخدام تلاميذهم العربية الفصيحة .

٣- دراسة عبد الحميد زهري سعد[٢] (١٤١٧هـ- ١٩٩٧م) وتستهدف هذه الدراسة تحديد مدى ممارسة الطلاب الملتحقين بكلية التربية شعبة التعليم الابتدائي للمهارات اللغوية اللازمة . وقد أعد الباحث قائمة بالمهارات اللغوية العامة اللازمة للدراسة الجامعية ، واختبارا للكفاءة اللغوية وتوصلت الدراسة إلى تحديد المهارات التي يتقنها الطلاب والمهارات التي يؤدونها بدرجة جيدة أو متوسطة أو متدنية .

٤- دراسة مصطفى رسلان[٣] (١٤١٨هـ - ١٩٩٨ م) وقد استهدفت

---

(١)سيد فهمي عبد الصمد : مرجع سابق .

(٢) عبدالحميد زهري سعد ، مدى ممارسة الطلاب الملتحقين بكلية التربية شعبة التعليم الابتدائي للمهارات اللغوية العامة اللازمة ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، عدد (٤٥) ، ديسمبر ١٩٩٧م.

(٣) مصطفى رسلان : الكفاءة اللغوية لدى طلاب التعليم الثانوي (عام – فني) وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهارات اللغة العربية ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، عدد (٤٩) ، يناير ١٩٩٨م.

تعرف مستوى الكفاءة اللغوية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي (عام – فني) وبيان مدى ارتباط هذا المستوى باتجاهاتهم نحو مهارات اللغة العربية . وقد تبنت الدراسة المنهج الوصفي ، وأعد الباحث اختبار الكفاءة اللغوية ومقياس اتجاهات طلاب الصف الثالث الثانوي نحو مهارات اللغة العربية ، وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى الكفاءة اللغوية لدى عينة الدراسة عن مستوى الكفاءة المعتمد في هذا البحث (٦٠٪) ، وكذلك انخفاض اتجاه عينة الدراسة نحو مهارات اللغة العربية ووجود علاقة طردية بين الاتجاه نحو مهارات اللغة العربية ومستوى الكفاءة اللغوية .

٥- دراسة حسن جعفر الخليفة[١] (١٤١٨هـ - ١٩٩٨م) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى المهارات اللغوية لدى طالبات قسم اللغة العربية بالكلية ، ودراسة العلاقة بين مستوى المهارات اللغوية واتجاهات الطالبات نحو دراسة وتدريس اللغة العربية . وقد أعد الباحث مقياسين للاتجاه نحو دراسة وتدريس اللغة العربية وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أبرزها الضعف الواضح في مستوى المهارات اللغوية لدى الطالبات ، مع وجود الاتجاهات الإيجابية نحو دراسة اللغة العربية وتدريسها .

٦- دراسة علي عبد العظيم سلام[٢] (١٤١٩هـ - ١٩٩٩م) واستهدفت

---

(١) حسن جعفر الخليفة : مستوى المهارات اللغوية وعلاقته بالاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات قسم اللغة العربية ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد (٣٧) مايو ١٩٩٨م.

(٢) علي عبدالعظيم سلام ، مظاهر تدني مستوى الأداء اللغوي لدى طلاب التعليم العام وأسبابها ومقترحات معالجتها من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، عدد (٦٠) ، أكتوبر ١٩٩٩م.

تحديد مظاهر تدني مستوى الأداء اللغوي الشفهي والكتابي وأسبابها من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ، وقد أعد الباحث قائمة بمظاهر تدني مستوى الأداء اللغوي للطلاب وأسبابها ومقترحات معالجتها استخلصها من استجابات عينة الدراسة ، وقد توصلت الدراسة إلى ثلاثين مظهرا وأربعة عشر سببا لتدني الأداء اللغوي الشفهي والكتابي وسبع مقترحات لمعالجة هذه الظاهرة .

من عرض الدراسات السابقة يلاحظ تركيزها على مشكلة الضعف اللغوي ومحاولة المساهمة في علاجها من مختلف الجوانب ، فبعضها سعى إلى تحديد مستوى الطلاب أو المعلمين (دراسة شحاتة ، ودراسة سعد، ودراسة عبدالصمد، ودراسة الخليفة). وبعضها درس مدى ارتباط مستوى الطلاب أو الطالبات بالاتجاه نحو اللغة العربية (دراسة رسلان ، ودراسة الخليفة)، في حين ركزت دراسة (سلام) على تشخيص هذه الظاهرة وتحديد أسبابها ومقترحات علاجها من وجهة نظر المعلمين الذين يلحظونها في الميدان الدراسي ، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة (دراسة سعد ، ودراسة رسلان) في التحديد المبدئي للمهارات العامة الملائمة لمجتمع الدراسة ، كما استفادت في بناء أداة الدراسة (أداة قياس الأداء اللغوي) وكذلك في تحديد مستويات الأداء اللغوي والحد الأدنى له (دراسة شحاتة ورسلان).

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مواصلة السعي نحو تشخيص بعض جوانب قضية ضعف الأداء اللغوي ولفت الأنظار واستنهاض الجهود للتصدي لهذه المعضلة، ومتابعة معالجتها حتى تنحسر وتتلاشى . وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باستهدافها تحديد مستوى الأداء اللغوي لطلاب كلية

العلوم الاجتماعية وبناء أداة لقياس هذا الأداء في حدود الدراسة ، إذ لم يقف الباحث على دراسة تختص بطلاب جامعة الإمام ومنهم مجتمع الدراسة رغم عراقتها والأعداد الكبيرة من الطلاب الذين تؤهلهم الجامعة في مختلف المجالات .

إجراءات الدراسة :

مجتمع الدراسة وعينتها :

يشمل مجتمع الدراسة جميع طلاب المستويات العليا من المرحلة الجامعية بكلية العلوم الاجتماعية (من المستوى الخامس إلى المستوى الثامن) ، وذلك – كما سبق في حدود الدراسة- لاستكمال دراسة مقررات اللغة العربية لأغلب الأقسام العلمية، ويبلغ عددهم (١٦٧) طالبا من جميع الأقسام ، وقد اقتصرت عينة الدراسة على طلاب المستوى السادس والسابع من جميع الأقسام ؛ ويبلغ حجم العينة (٩٣) طالبا. والجدول التالي يبين العدد الإجمالي لمجتمع الدراسة وعدد العينة :

جدول رقم (١)

يوضح إجمالي عدد طلاب مجتمع الدراسة وعينتها

القسم	الاجتماع	التاريخ	الجغرافيا	علم النفس	الإجمالي
عدد الطلاب	٨٥	٢٣	٢١	٣٨	١٦٧
عدد العينة	٤٥	١٤	١٢	٢٢	٩٣

ويتضح من الجدول السابق نسبة حجم إذ العينة تبلغ ٥٥.٦٨ ٪ من مجتمع الدراسة، وهي نسبة ممثلة لمجتمعها بدرجة عالية .

أدوات الدراسة :

تتكون أدوات الدراسة من الآتي :

أولا : قائمة بالمهارات اللغوية العامة الملائمة لمجتمع الدراسة من طلاب كلية العلوم الاجتماعية ، وذلك لبناء أداة قياس الأداء اللغوي عليها ، وقد أعدت بناء على ما يأتي :

- الدراسات السابقة والمراجع اللغوية التي تناولت الأداء اللغوي .
- مسح شامل لمقررات اللغة العربية المقررة على طلاب مجتمع الدراسة .
- نسبة مقررات اللغة العربية لمجموع المقررات في أقسام كلية العلوم الاجتماعية .
- طبيعة تخصصات طلاب مجتمع الدراسة التي لا تعد تخصصا في اللغة العربية أو أحد فروعها.

وقد عرضت القائمة بعد استكمال صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين بعلوم اللغة والمناهج وطرق التدريس ، وقد حرص الباحث أن يكونوا ممن زاول التدريس للطلاب غير المتخصصين في المرحلة الجامعية ، للاستنارة بآرائهم ، والتحقق من ملاءمة المهارة لمستوى الطلاب ووضوح صياغتها ، وبعد الاستفادة من آراء المحكمين وتصويباتهم وإضافاتهم جاءت القائمة في صورتها النهائية مشتملة على (١٩) مهارة أساسية توزعت على المحاور الآتية :

- مهارات خاصة بالقواعد النحوية .
- مهارات خاصة بفهم المقروء .
- مهارات خاصة بالكتابة وتشمل مهارات الإملاء والتعبير الكتابي.

ثانيا : أداة قياس الأداء اللغوي :

تهدف هذه الأداة إلى قياس مستوى الأداء اللغوي لعينة الدراسة في حدود

المهارات الملائمة لمجتمع الدراسة الموضح إجراءات تحديدها في الفقرة السابقة ، وقد أعدت هذه الأداة بعد مراجعة شاملة للأدوات المشابهة في الدراسات السابقة ، بالإضافة إلى المصادر العلمية التي تبين أنواع أدوات القياس وأنماط الأسئلة التي تقيس الأداء ، وذلك من خلال الخطوات الآتية :

١- بناء على قائمة المهارات المشار إليها في الفقرة السابقة ، تم صياغة أسئلة المقياس بأنماطها المختلفة ، وقد جاءت في (٨) أسئلة مكونة من (٢٤) فقرة ، وتصدرتها الصفحة الأولى التي خصصت للتعليمات والبيانات الأساسية .

٢- لقياس صدق الأداة قام الباحث بعرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المتخصصين في اللغة العربية والمناهج وطرق التدريس ، للتحقق في كل سؤال وفقرة من الجوانب الآتية :

- وضوح السؤال .
- الصحة العلمية.
- ملاءمة السؤال لقياس المهارة المستهدفة .

بالإضافة إلى تقويم الأداة بشكل عام من حيث :

- مدى قياس الأداة للمهارات التي وضعت من أجلها .
- مدى مناسبة توزيع الدرجات على فقرات الاختبار .
- مدى ملاءمة الزمن المقدر لإجراء الاختبار .

وقد أجرى الباحث مجموعة من التصويبات والتعديلات بناء على ما ورد من ملاحظات واقتراحات من المحكمين ووضع أنموذجا للتصحيح ووزعت الدرجات كما يلي :

جدول رقم (٢)

توزيع الأسئلة على المهارات والدرجات المخصصة لها

المهارة	الأسئلة التي تقيس أداء المهارة	إجمالي الدرجات
الإعراب الصحيح للكلمة حسب موقعها في الجملة	س١ (أ) — س٣ (أ- ب- ج- د- هـ- و- ز) — س٤ (د)	١٤
صوغ الأعداد صياغة لفظية صحيحة	س٦ (أ- ب- ج)	٣
إدراك معاني الكلمات الصعبة من السياق	س٢ (أ)	٢
استخلاص الفكرة الرئيسة في المادة المقروءة	س٤ (أ)	١
استخلاص الأفكار الفرعية في المادة المقروءة	س٤ (ب)	٢
التمييز بين الخاص والعام	س١ (ب)	١
إعادة صياغة الفقرة	س٧	٢
استخدام القاموس في الكشف عن معاني الكلمات	س١ (ج)	٢
القدرة على عرض الأفكار بطريقة منطقية	س٢ (ب)	٢
القدرة على التحليل والاستنتاج	س٢ (ب)	٢
استخدام نظام الفقرات في الكتابة	س٢ (ب)	٢
القدرة على الكتابة الوظيفية	س (٨)	٤
التلخيص الجيد للأفكار	س (٨)	٢
استخدام علامات الترقيم استخداما صحيحا	س٢ (ب) — س	٥
إتقان كتابة همزة القطع وألف الوصل	س٤ (هـ)	٣
كتابة الهمزات في وسط الكلمة وآخرها كتابة صحيحة	س٥	٢
إتقان كتابة التاء المربوطة والمفتوحة	س٣ ح	١
إجمالي الدرجات		٥٠

ويتضح من الجدول السابق توزيع الأسئلة وفقرات الأداة على المهارات المعتمدة، والتوزيع النهائي للدرجات التي بلغ مجموعها الأعلى خمسين درجة وبذلك أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق التجريبي .

٣- طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (٣٢) طالبا من طلاب المستوى الرابع في قسم الاجتماع والجغرافيا، وذلك من أجل حساب درجة ثبات المقياس، وذلك باستخدم معادلة جتمان العامة للتجزئة النصفية ، وقد بلغت درجة معامل الثبات (٨٦.) وهي درجة مقبولة في حدود أغراض الدراسة .

وبعد استكمال الإجراءات السابقة أصبحت أداة قياس الأداء اللغوي جاهزة للتطبيق بصورتها النهائية [١].

تطبيق أداة الدراسة :

تم تطبيق أداة الدراسة على العينة المحددة خلال شهر ٥/ ١٤٢٩هـ ، ثم تصحيح إجابات الطلاب وفق توزيع الدرجات الموضح في جدول رقم (٢)، وحدد مستوى الأداء اللغوي بناء على تجارب الدراسات السابقة[٢] ، واسترشادا بنظام التقويم المعتمد في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية[٣]، بحيث يتوزع على المستويات الآتية :

من ٩٠٪ إلى ١٠٠ ٪ أداء مرتفع جدا .

من ٨٠٪ إلى أقل من ٩٠٪ أداء مرتفع .

من ٧٠٪ إلى أقل من ٨٠٪ أداء متوسط.

من ٦٠٪ إلى أقل من ٧٠٪ أداء منخفض .

ما دون ٦٠٪ أداء منخفض عن الحد الأدنى المقبول للأداء .

---

(١) ملحق رقم (٣) .

(٢) مصطفى رسلان ، مرجع سابق ، ص ١٤٥ ، وحسن شحاته وآخرون ، مرجع سابق ، ص ٣٣٧.

(٣) لائحة الدراسات والاختبارات ، موقع جامعة الإمام على شبكة المعلومات:
http://www.imamu.edu.sa

الأساليب الإحصائية :

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية :

١- معادلة جتمان العامة لحساب معامل الثبات وهي[١] :

$$\text{رأأ} = ٢ \left(١ - \frac{ع_{١}^{٢} + ع_{٢}^{٢}}{ع^{٢}} \right)$$

١- حساب النسبة المئوية لمستوى أداء الطلاب وذلك على النحو الآتي :

الدرجات المكتسبة × عدد الطلاب إجمالي الدرجات المكتسبة

الدرجة الكبرى × عدد الطلاب = إجمالي الدرجات الكبرى × ١٠٠ = النسبة المئوية للأداء

نتائج الدراسة : عرض ومناقشة :

بناء على ما سبق من خطوات وإجراءات يمكن الإجابة عن تساؤلات الدراسة على النحو التالي :

السؤال الأول : ما المهارات اللغوية العامة التي يحتاجها طلاب كلية العلوم الاجتماعية ؟

وللإجابة عن هذا السؤال اتبعت الخطوات الموضحة في إجراءات الدراسة، وتم التوصل إلى (١٩) مهارة موزعة كما يلي :

- مهارات خاصة بالقواعد النحوية وهي : (صوغ الأعداد صياغة لفظية صحيحة من حيث التذكير والتأنيث والإعراب - الإعراب الصحيح للكلمة حسب موقعها في الجملة وقد تضمنت (فعل الماضي ، فعل المضارع ، كان وأخواتها ، إن وأخواتها ، الفاعل ، المفعول به ، المبتدأ

(١) فؤاد البهي السيد ، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ص ٣٨٨.

والخبر، أدوات نصب وجزم الفعل ، التمييز ، الحال ، المضاف والمضاف إليه) .

- مهارات خاصة بفهم النص المقروء وهي : (استخلاص الفكرة الرئيسة في المادة المقروءة- استخلاص الأفكار الفرعية في المادة المقروءة - التمييز بين الخاص والعام - استخدام القاموس في الكشف عن معاني الكلمات - إدراك معاني الكلمات الصعبة من السياق- إعادة صياغة الفقرة).
- مهارات خاصة بالكتابة وتشمل مهارات الإملاء والتعبير الكتابي وهي : (استخدام نظام الفقرات في الكتابة - إتقان كتابة التاء المربوطة والمفتوحة - استخدام علامات الترقيم استخداما صحيحا - إتقان كتابة همزة القطع وألف الوصل - كتابة الهمزات في وسط الكلمة وآخرها كتابة صحيحة- القدرة على التحليل والاستنتاج - إعادة صياغة الفقرة - القدرة على عرض الأفكار بطريقة منطقية - التلخيص الجيد للأفكار - القدرة على الكتابة الوظيفية).

السؤال الثاني : ما مستوى أداء طلاب كلية العلوم الاجتماعية للمهارات النحوية؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت النسبة المئوية لإجمالي درجات إجابات الطلاب عن الأسئلة الخاصة بأداء المهارات النحوية المرتبطة بهذا السؤال كما هو مبين في الجدول التالي :

جدول رقم (٣)

مستوى أداء طلاب كلية العلوم الاجتماعية في المهارات النحوية

المهارة	إجمالي الدرجات الكبرى	إجمالي الدرجات المكتسبة	النسبة المئوية	عدد الطلاب
الإعراب الصحيح للكلمة حسب موقعها في الجملة	١٣٠٢	٤١٤	٣١,٧٩٪	٩٣
صوغ الأعداد صياغة لفظية صحيحة	٢٧٩	١٤٤	٥١,٦١٪	
الإجمالي	١٥٨١	٥٥٨	٣٥,٢٩٪	

يتضح من الجدول لسابق رقم (٣) أن مستوى أداء الطلاب لمهارة الإعراب الصحيح للكلمة حسب موقعها في الجملة بلغ (٣١,٧٩٪)، في حين بلغ أداء الطلاب لمهارة صوغ الأعداد صياغة لفظية صحيحة (٥١,٦١٪)، بينما بلغ إجمالي أداء الطلاب للمهارات النحوية (٣٥,٢٩٪) وهو مستوى متدن عن الحد الأدنى للأداء المعتمد في هذه الدراسة وهو بنسبة ٦٠٪ ، ويلاحظ أن إجمالي أداء الطلاب للمهارات النحوية يفوق نسبة أداء الطلاب لجميع المهارات التي سترد في الجداول اللاحقة، وقد يرجع هذا الفرق إلى تركيز مقررات اللغة العربية في كلية العلوم الاجتماعية على القضايا النحوية ؛ حيث ركزت في أغلب محتوياتها حسب توصيفها على القضايا النحوية التي اقتصرت هذه الدراسة - في جانب المهارات النحوية - على قياس مستوى أداء الطلاب لها، ويلاحظ الارتفاع النسبي لأداء الطلاب لمهارة صوغ الأعداد صياغة لفظية صحيحة عن أداء الطلاب لمهارة الإعراب الصحيح للكلمة حسب موقعها في الجملة، وقد يرجع ذلك إلى اشتمال مهارة الإعراب الصحيح للكلمة على القضايا النحوية التي درسها الطلاب، واقتصار مهارة صوغ الأعداد صياغة لفظية صحيحة على موضوع العدد الذي قد

يكون لكثرة قراءة الطلاب وسماعهم للأداء الصحيح له في وسائل الإعلام المختلفة أثر في هذا التميز النسبي في أدائهم له مع انخفاضه عن الحد الأدنى للأداء .

السؤال الثالث : ما مستوى أداء طلاب كلية العلوم الاجتماعية للمهارات الخاصة بفهم النص المقروء ؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت النسبة المئوية لإجمالي درجات إجابات الطلاب عن الأسئلة الخاصة بأداء مهارات فهم النص المقروء المرتبطة بهذا السؤال كما هو مبين في الجدول التالي :

جدول رقم (٤)

مستوى أداء طلاب كلية العلوم الاجتماعية لمهارات فهم النص المقروء

المهارة	إجمالي الدرجات الكبرى	إجمالي الدرجات المكتسبة	النسبة المئوية	عدد الطلاب
إدراك معاني الكلمات الصعبة من السياق	١٨٦	٩٤	٥٠,٥٣٪	٩٣
استخلاص الفكرة الرئيسة في المادة المقروءة	٩٣	٥٦	٦٠,٢١٪	
استخلاص الأفكار الفرعية في المادة المقروءة	١٨٦	٧٣	٣٩,٢٤٪	
التمييز بين الخاص والعام	٩٣	٣	٣,٢٢٪	
إعادة صياغة الفقرة	١٨٦	٣٩	٢٠,٩٦٪	
استخدام القاموس في الكشف عن معاني الكلمات	١٨٦	٣١	١٦,٦٦٪	
الإجمالي	٩٣٠	٢٩٦	٣١,٨٢٪	

يظهر الجدول السابق رقم (٤) أن مستوى أداء الطلاب لمهارات فهم النص المقروء المحددة في هذه الدراسة بلغ (٣١,٨٢ ٪) وهو مستوى منخفض أيضا عن

الحد الأدنى المعتمد في هذه الدراسة ، ويرتفع بنسبة قليلة عن مستوى الأداء العام لجميع المهارات ويلاحظ من الجدول السابق حصول الطلاب على نسبة (٦٠,٢١٪) لأداء مهارة استخلاص الفكرة الرئيسة في المادة المقروءة، وهي المهارة الوحيدة التي حصل فيها الطلاب على الحد الأدنى من الأداء، وقد يكون سبب ذلك سهولة تحديد الفكرة العامة لنص مكون من عدة فقرات بالنسبة لطلاب المستويات العليا من المرحلة الجامعية، الذين أمضوا أكثر من أربعة عشر عاما في الدرس والقراءة ، ومثل ذلك الأداء لمهارة معرفة معاني الكلمات الصعبة من السياق التي ظهر التميز النسبي لأداء الطلاب لها ، ويقابل ذلك الانخفاض الشديد جدا لأداء مهارة التمييز بين الخاص والعام في النص المقروء، حيث بلغ (٣,٢٢٪) وهو أداء يتطلب تأسيسا قويا في مراحل التعليم العام والمرحلة الجامعية ، وكذلك استخدام القاموس في الكشف عن معاني الكلمات التي بلغت نسبة أدائها (١٦,٦٦ ٪) وهي نسبة متدنية أيضا تعكس بعد الطلاب عن القراءة والبحث المفترض لمن هو في مرحلتهم الجامعية .

السؤال الرابع : ما مستوى أداء طلاب كلية العلوم الاجتماعية لمهارات الكتابة والإملاء ؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت النسبة المئوية لإجمالي درجات إجابات الطلاب عن الأسئلة الخاصة بأداء مهارات الكتابة والإملاء المرتبطة بهذا السؤال، كما هو مبين في الجدول التالي :

جدول رقم (٥)

مستوى الأداء اللغوي لطلاب كلية العلوم الاجتماعية في مهارات الإملاء والكتابة

المهارة	إجمالي الدرجات الكبرى	إجمالي الدرجات المكتسبة	النسبة المئوية	عدد الطلاب
القدرة على عرض الأفكار بطريقة منطقية	١٨٦	٥٣	٢٨,٤٩	٩٣
القدرة على التحليل والاستنتاج	١٨٦	٣٧	٪١٩,٨٩	
استخدام نظام الفقرات في الكتابة	١٨٦	٢٣	٪١٢,٣٦	
القدرة على الكتابة الوظيفية	٣٧٢	١١١	٪ ٢٩,٨٣	
التلخيص الجيد للأفكار	١٨٦	٤١	٪٢٢,٠٤	
استخدام علامات الترقيم استخداما صحيحا	٤٦٥	١٠١	٪٢١,٧٢	
إتقان كتابة همزة القطع وألف الوصل	٢٧٩	٩٢	٪٣٢,٩٧	
كتابة الهمزات في وسط الكلمة وآخرها كتابة صحيحة	١٨٦	٨٥	٪ ٤٥,٦٩	
إتقان كتابة التاء المربوطة والمفتوحة	٩٣	٤٤	٪٤٧,٣١	
الإجمالي	٢١٣٩	٥٨٧	٪٢٧,٤٤	

يتبين من الجدول السابق رقم (٥) أن مستوى أداء الطلاب لمهارات الكتابة والإملاء بلغ (٢٧,٤٤٪)، وهو مستوى متدن عن الحد الأدنى المعتمد للأداء في هذه الدراسة وينخفض عن مستوى الأداء العام للمهارات الذي سيأتي في الجدول اللاحق ، ومستوى الأداء للمهارات النحوية الذي عرض في الجدول رقم (٣) ومهارات القراءة الذي عرض في الجدول رقم (٤)، وقد يكون هذا الانخفاض النسبي لمستوى الأداء اللغوي لمهارات الإملاء والكتابة بسبب عدم تركيز التدريب

على الأداء السليم لمثل هذه المهارات في المقررات المخصصة للغة العربية ، وكذلك يتضح من الجدول السابق تفاوت مستوى أداء الطلاب لمهارات الكتابة والإملاء، حيث يرتفع مستوى الأداء لمهارة إتقان كتابة التاء المربوطة والمفتوحة إلى نسبة (٤٧,٣١٪)، وينخفض مستوى الأداء لمهارة استخدام نظام الفقرات في الكتابة إلى نسبة (١٢,٣٦ ٪) ، ومثل هذا التفاوت الواقع تحت مستوى الحد الأدنى للأداء يمكن أن يعزى إلى تفاوت معدل الممارسة والتدريب للطلاب على هذه المهارات أثناء دراستهم وتعلمهم في مختلف المراحل والمواقف.

السؤال الخامس : ما مستوى أداء طلاب كلية العلوم الاجتماعية للمهارات اللغوية بمجموعها العام ؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت النسبة المئوية لإجمالي درجات إجابات الطلاب عن جميع الأسئلة التي اشتملت عليها أداة هذه الدراسة كما هو مبين في الجدول التالي :

جدول رقم (٦)

مستوى الأداء اللغوي لطلاب كلية العلوم الاجتماعية في جميع المهارات المحددة

إجمالي الطلاب	إجمالي الدرجات الكبرى	إجمالي الدرجات المكتسبة	النسبة المئوية
٩٣	٤٦٥٠	١٤٤١	٣٠,٩٨٪

يتبين من الجدول السابق رقم (٦) أن نسبة مستوى الأداء اللغوي لمجموع المهارات العامة المحددة لمجتمع الدراسة بلغت (٣٠,٩٨٪) ، وهي نسبة متدنية جدا عن الحد الأدنى للأداء المعتمد في هذه الدراسة ، وتكشف هذه النتيجة عن الضعف الشديد للأداء اللغوي ضمن حدود هذه الدراسة ، وتتفق مع النتائج التي

توصلت إليها الدراسات السابقة (دراسة شحاتة ودراسة الخليفة) وهذا ما يوجب الاستمرار في دراسة هذه الظاهرة واقتراح الحلول لها وتجريبها إلى أن يقضى عليها، كما تؤكد هذه النتيجة على ما ورد في مقدمة هذه الدراسة من ملاحظة المتخصصين من استشراء ضعف الأداء اللغوي ؛ حيث (أصبح مألوفا جدا أن المتخرج في الجامعة لا يحسن التكلم بالعربية ، ولا يحسن كتابة صفحة بالعربية الفصحى الصحيحة ، ثم تغلغل هذا الإلف في نفوسنا حتى صار أمرا طبيعيا لا ندرك أخطاره). ويتفق الباحث مع هذا التوصيف حيث إن الإلف والاعتياد هو سبب استمرار هذه الظاهرة واستفحالها ، فهو الذي أفقد مقررات اللغة العربية الإلزامية في كلية العلوم الاجتماعية فعاليتها وتأثيرها في معالجة مظاهر تدني مستوى الأداء اللغوي لدى الطلاب ، وقد توقف الباحث عند هذه النتائج التي لم يتوقع أن تكون بهذه الدرجة من التدني والضعف، وناقش بعض المتخصصين ممن سبق لهم تدريس اللغة العربية لإيجاد تفسير لهذه النتائج وطرحت عدة تفسيرات لها، أبرزها :

أ- عدم جدية الطلاب في الإجابة بسبب معرفتهم أن هذا الأداء لا يترتب عليه نجاح أو إخفاق، ولم يقتنع الباحث بهذا التفسير بسبب ما وجده في أوراق الإجابة من محاولات للأداء الصحيح ، وما لاحظه من مظاهر مماثلة للضعف الشديد في الأداء اللغوي خلال تدريسه ومعايشته للطلاب في مختلف الأقسام والكليات .

ب- الضعف الشديد لمستوى الطلاب الذي يمكن أن يعزى لرداءة التأسيس في التعليم العام وتدني كفاءة تدريس مقررات اللغة العربية التي قد لا تنطلق من احتياج الطالب ومستواه ، إذ يفترض تشخيص مستوى الأداء اللغوي لطلاب

المرحلة الجامعية في بداية كل فصل دراسي، وأن يتصدى للمعالجة أعضاء هيئة التدريس من خلال مقررات اللغة العربية وبقية المقررات التي يفترض أن تتكامل معها بدعم من مجالس الأقسام العلمية والكليات والقيادات العليا في الجامعة، وذلك بوضع الخطط والبرامج التي تعرف كل طالب بجوانب القصور لديه وتسعى لتحفيزه واستثارة فاعليته ليستفيد من إمكانات الجامعة، ويعمل بجهد ذاتي ليعالج جوانب الضعف اللغوي لديه ويرتقي بمستواه ، وهذا ما يرجحه الباحث ويبني توصيات هذه الدراسة عليه.

- **التوصيات :**

في ضوء النتائج التى أسفرت عنها هذه الدراسة ، يوصي الباحث بما يلي :

١- متابعة قياس الأداء اللغوي لطلاب المرحلة الجامعية من جميع جوانبه ، وتشخيص مستواهم قبل بداية كل فصل دراسي ، وتحديد جوانب الضعف في الأداء اللغوي، وتركيز مقررات اللغة العربية لمعالجتها .

٢- إعادة النظر في برامج النشاط المقدمة لطلاب الجامعة ، وتوجيه جزء منها للمساهمة في حل مشكلة تدني مستوى الأداء اللغوي للطلاب ؛ بإقامة الندوات والدورات التي تحلل هذه القضية وتعرف الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بخطورة شخص هذه المشكلة وتقدم الحلول لمعالجتها .

٣- تفعيل دور مجالس الأقسام العلمية والكلية بحيث يقوم كل قسم بمتابعة مستوى أداء الطلاب المنتمين إليه ، ويقيم باستمرار فعالية المقررات والبرامج المنفذة في هذا المجال، ويكتشف جوانب الخلل لتفاديها.

٤- تحفيز الطلاب للاستفادة من البرامج الإثرائية ، واستثارة دافعيتهم

للنهوض بمستوى أدائهم اللغوي بجهودهم الذاتية من خلال تعريفهم بمستواهم باستمرار، وربط مستوى الأداء بالتقويم الأكاديمي لكل طالب .

٥- تدريب أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مقررات اللغة العربية لطلاب الجامعة على إستراتيجيات التدريس وأنماط التقويم وأساليب التعزيز والإثراء التي تفعل دور عضو هيئة التدريس في معالجة ضعف الأداء اللغوي للطلاب .

٦- بناء مستويات متصاعدة للأداء اللغوي وتحديد مواصفاتها وتوزيعها على المستويات التي يجب إتقانها لطلاب مراحل التعليم العام والمرحلة الجامعية، وإنتاج سلاسل تعليمية وبرامج تدريبية متكاملة تتاح لكل من يريد إتقانها.

- **المقترحات :**

يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية :

١- دراسة مشابهة لهذه الدراسة على جميع طلاب كليات الجامعة .

٢- دراسة مستوى أداء طلاب المرحلة الجامعية للمهارات الشفهية والإلقائية.

٣- أسباب ضعف الأداء اللغوي لطلاب المرحلة الجامعية .

٤- أثر تركيز مقررات اللغة العربية على احتياج طلاب المرحلة الجامعية التي تكشفها اختبارات التشخيص القبلية.

٥- تصميم برامج إثرائية من خلال الحاسوب وشبكة المعلومات، ودراسة أثرها في الارتقاء بالأداء اللغوي لطلاب المرحلة الجامعية .

* * *

فهرس المصادر والمراجع :

١- أحمد حسن الزيات ، **تاريخ الأدب العربي** ، الطبعة الرابعة والعشرون .

٢- أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل ، **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس** ، عالم الكتب ، القاهرة ، الطبعة الثانية ، ١٤١٩هـ.

٣- بدوي طبانة ، **البيان العربي** ، دار المنارة للنشر والتوزيع ، جدة ، الطبعة السابعة ١٤٠٨هـ.

٤- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية ، الإدارة العامة للثقافة والنشر ، الرياض ، ١٤١٨هـ.

٥- حسن جعفر الخليفة ، **مستوى المهارات اللغوية وعلاقته بالاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات قسم اللغة العربية** ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد (٣٧) مايو ١٩٩٨م.

٦- حسن شحاته وآخرون ، **مستويات التنور لدى طلاب كليات التربية ، أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي** ، الدار المصرية اللبنانية ، الطبعة الأولى ، ١٤١٣هـ ، ١٩٩٣م .

٧- رشدي أحمد طعيمة ، ومحمد السيد مناع ، **تعليم العربية والدين بين العلم والفن** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، الطبعة الأولى ، ١٤٢٠هـ.

٨- رمضان عبد التواب ، **فصول في فقه اللغة العربية** ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ١٩٨٠م.

٩- سيد فهمي عبد الصمد ، **تقويم الأداء اللغوي للمعلمين غير المتخصصين في اللغة العربية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ١٤١٤هـ ، ١٩٩٣م .

١٠- شعبان عوض العبيدي ، **النحو العربي ومناهج التأليف والتحليل** ، جامعة قار يونس ، ليبيا، ١٩٨٩م.

١١- شوقي ضيف ، **العصر الإسلامي** ، دار المعارف ، القاهرة ، الطبعة التاسعة ، ١٩٨١م.

١٢- شوقي ضيف ، **العصر العباسي الأول** ، دار المعارف ، القاهرة ، الطبعة العاشرة، ١٩٩٦م.

١٣- عبدالحميد زهري سعد ، **مدى ممارسة الطلاب الملتحقين بكلية التربية شعبة التعليم الابتدائي للمهارات اللغوية العامة اللازمة** ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس، عدد (٤٥).

١٤- عبدالرحمن بو درع وآخرون ، **اللغة وبناء الذات** ، (كتاب الأمة ١٠١) وزارةالأوقاف والشؤون الدينية ، قطر ، الطبعة الأولى ، ١٤٢٥هـ.

١٥- عبدالرحمن بن خلدون ، **مقدمة ابن خلدون** ، دار الفكر العربي ، بيروت ، ١٩٩٧م ، الطبعة الأولى .

١٦- عبدالوارث مبروك سعيد ، **اللسان العربي "الهوية- الأزمة –المخرج"** ، دار النشر للجامعات المصرية – مكتبة الوفاء .

١٧- عبده الراجحي ، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية** ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ١٤٢٥هـ .

١٨- علي أبو المكارم ، **تعليم النحو العربي: عرض وتحليل** ، دار الثقافة العربية ، ١٤١٣هـ .

١٩- علي عبدالعظيم سلام ، **مظاهر تدني مستوى الأداء اللغوي لدى طلاب التعليم العام وأسبابها ومقترحات معالجتها من وجهة نظر معلمي اللغة العربية** ، مجلة

دراسات في المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، عدد (٦٠) ، أكتوبر ١٩٩٩م.

٢٠- عمرو بن بحر الجاحظ ، **البيان والتبيين** ، دار الجيل ، بيروت .

٢١- عمر الدسوقي ، **في الأدب الحديث** ، دار الفكر ، القاهرة ، الطبعة السابعة ، ١٩٧٣م

٢٢- عمر فروخ ، **تاريخ الأدب العربي** ، دار العلم للملايين ،بيروت ، الطبعة الثانية، ١٩٨٥م.

٢٣- فراس السليتي ، **فنون اللغة : المفهوم – الأهمية –المعوقات- البرامج التعليمية**، جدارا للكتاب العالمي ، عمان- الأردن، ٢٠٠٨م .

٢٤- فؤاد البهي السيد ، **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري** ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

٢٥- مجيد الماشطة ، **العلاقة بين اللغة العربية الفصحى واللهجات العامية في الماضي والحاضر والمستقبل** ، سلسلة اللسانيات عدد (٦) ، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية ، تونس ، ١٩٨٦م .

٢٦- محمد أحمد حماد ، **علم اللغة العام** ، دار إشبيليا للنشر والتوزيع ، الرياض ، ١٤٢٤هـ.

٢٧- محمد عيد ، **في اللغة ودراساتها** ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٤م .

٢٨- محمد محمد حسين ، **الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر** ، مكتبة الآداب ، القاهرة ، الطبعة الثالثة ، ١٤٠٠هـ.

٢٩- مركز المعلومات، **دليل جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية** ، الإدارة العامة للثقافة والنشر ، الرياض، ١٤٢٥هـ.

٣٠- مصطفى رسلان ، **الكفاءة اللغوية لدى طلاب التعليم الثانوي (عام – فني) وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهارات اللغة العربية** ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، عدد (٤٩) ، ١٤١٨- ١٩٩٨م

٣١- مصطفى صادق الرافعي ، **تاريخ آداب العرب** ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، ١٣٩٤هـ ، الطبعة الرابعة .

٣٢- هادي نهر ، **اللسانيات الاجتماعية عند العرب** ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، ١٩٩٨م.

٣٣- موقع جامعة الإمام على شبكة المعلومات :

http://www.imamu.edu.sa

* * *

القضايا العربية في الصحف السعودية الصادرة داخل المملكة وخارجها

دراسة وصفية للصفحات الأولى في صحف : الرياض، عكاظ، اليوم ، الوطن، الشرق الأوسط ، الحياة

د. عبدالعزيز بن علي المقوشي
قسم الإعلام ـ كلية الدعوة والإعلام
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث :

تتناول هذه الدراسة أهم القضايا العربية التي نشرتها الصحف اليومية الصادرة باللغة العربية في المملكة العربية السعودية على صفحاتها الأولى، وهذه الصحف هي: "الرياض" الصادرة في العاصمة (الرياض) بالمنطقة الوسطى، و"عكاظ" الصادرة في المنطقة الغربية (جدة) و"اليوم" الصادرة في المنطقة الشرقية (الدمام) و"الوطن" في منطقة عسير (أبها) والتي تتخذ من اسمها شعاراً لها بأنها صحيفة قرّاء المملكة جميعهم، إضافة إلى صحيفتي: "الشرق الأوسط" و"الحياة". وقد تم إجراء الدراسة على هذه الصحف في فترة (٣٠ يوماً) حفلت بأحداث مؤثرة في المملكة وفي المنطقة العربية بشكل عام. وقد اقتصرت الدراسة على القضايا التي تم نشرها على الصفحة الأولى في الصحف موضع الدراسة، باعتبار أن الصفحات الأولى في الصحافة بشكل عام تُعد مرآة للتعبير عن ما يحدث في المجتمع الذي تعبر عنه هذه الصحافة ؛ أو على الأقل وجهات نظر هذه الصحف المستمدة من إستراتيجياتها وتوجهاتها. ومما انتهت إليه الدراسة من نتائج أن ترتيب أولويات اهتمام الصحف بالقضايا العربية محور البحث، تتفق مع (جُل) الدراسات السابقة في مجالها في تأثر الصحف بالسياسة الإعلامية للبيئة التي تصدر فيها وتعبر عنها ، إلى غير ذلك من النتائج والتوصيات التي توصلت إليها الدراسة .

١- أهمية الدراسة:

تتناول هذه الدراسة أهم القضايا العربية التي نشرتها الصحف اليومية الصادرة باللغة العربية في المملكة العربية السعودية على صفحاتها الأولى، وهذه الصحف هي: "الرياض" الصادرة في العاصمة (الرياض) بالمنطقة الوسطى، و"عكاظ" الصادرة في المنطقة الغربية (جدة) و"اليوم" الصادرة في المنطقة الشرقية (الدمام) و"الوطن" في منطقة عسير (أبها) والتي تتخذ من اسمها شعاراً لها بأنها صحيفة قرّاء المملكة جميعهم، إضافة إلى صحيفتي: "الشرق الأوسط" و"الحياة" باعتبارهما صحفيتين سعوديتين قلباً وقالباً وتمويلاً وتوَجهاً رغم أنهما تصدران بترخيص من الخارج ويُنظر إلى كل صحيفة منهما على أنها "صحيفة العرب الدولية"، وقد تم إجراء الدراسة على هذه الصحف في فترة (٣٠ يوماً) حفلت بأحداث مؤثرة في المملكة وفي المنطقة العربية بشكل عام؛ منها: زيارة الرئيس الأمريكي جورج دبليو بوش للمملكة ومباحثاته مع خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز، وصدور قرار خادم الحرمين الشريفين بزيادة رواتب موظفي الدولة ٥٪ سنوياً لمدة ٥ سنوات و"يوم الحب اللبناني" للتعبير عن تعلق آمال اللبنانيين بانتهاء التناحر بينهم..إلخ.

وقد اقتصرت الدراسة على القضايا التي تم نشرها على الصفحة الأولى في الصحف موضع الدراسة، باعتبار أن الصفحات الأولى في الصحافة بشكل عام تُعد مرآة للتعبير عن ما يحدث في المجتمع الذي تعبر عنه هذه الصحافة؛ أو على الأقل وجهات نظر هذه الصحف المستمدة من إستراتيجياتها وتوجهاتها؛ سواء كانت هذه التوجهات مكتوبة stylebook كما في صحيفة "الحياة" السعودية في نسختها الورقية والإليكترونية أو في صحيفة "إيلاف" السعودية الإليكترونية أو غير

مكتوبة ومعروفة ضمناً للعاملين بها ولقرائها، وتأتي أهمية الصفحات الأولى في الصحافة الورقية بشكل عام من كونها بمثابة بوصلة لمعرفة الاتجاهات والتوجهات عبر متابعتها اليومية للوقائع والأحداث الجارية ومختلف الأنشطة والمستجدات داخل نطاق هذا المجتمع وفي محيطه العربي وخارجه؛ وبخاصة ما ينعكس على المملكة وشعبها من هذه الفعاليات العربية بشكل مباشر أو غير مباشر.

بعض الأشكال الصحفية (مقال/ تعليق/ تصريح/ حديث..إلخ) وغير الصحفية المهمة (بيان/ قرار..إلخ) التي تنشر في الصفحات الأولى – أيضاً – وتعطي مؤشرات على قضايا عربية وفعاليات أو مستجدات بشأن القضايا العربية المهمة التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على القضايا الداخلية للمملكة من خلال اعتماد جمهور هذه الصحف على ما تقدمه الصحافة والإعلام بشكل عام في معرفة ما يدور في المجتمع؛ باعتبار أن الصحافة المكتوبة تقدم ثراءً معرفياً يفوق ما يقدمه التلفاز الذي أثبتت الدراسات أن الاستهلاك الزائد له – المشاهدة – يولّد؛ غالباً، فقراً معرفياً[1] فالصحافة اليومية تمتلك عدداً من الصفحات اليومية التي تتيح مساحة تتيح لها التعدد في ما تتناوله من قضايا إضافة إلى إمكاناتها في التنّوع والتوسع والتحليل وتقديم رؤى متعددة بشكل يتيح لقرائها الاستزادة من المعرفة.

٢- دور الصحافة السعودية في إبراز القضايا العربية:

إذا كانت وسائل الإعلام تقوم بدور "المشكّل" للرأى العام و"المعبّر" عنه في الوقت نفسه؛ فإن الصحافة العربية بشكل عام باعتبارها إحدى الوسائل

(١) حمزة بيت المال، فهد الطيّاش، "مقروئية الصحف السعودية"، المنتدى السعودي الأول (الرياض، الجمعية السعودية للإعلام والاتصال: ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م)، ص٦.

الإعلامية المهمة تُعد خط تماس مهم مع قرائها وبخاصة في الأزمات التي تمر بها المنطقة العربية، حيث تقوم برصد ومعالجة هذه الأزمات والأحداث والتطورات في كافة المجالات[١] وكذلك رسم وترسيخ الصور وتكوين المعاني المتعلقة بها وبخاصة في القضايا المهمة مثل ما يحدث الآن في العراق منذ احتلاله من جانب القوات الأمريكية[٢]، والاقتتال "الفلسطيني/ الفلسطيني" في مقابل حرب الإبادة الإسرائيلية للشعب الفلسطيني، وما يحدث في مناطق عربية أخرى متعددة مثل لبنان ودارفور وغيرهما، حتى لو كانت وسائل إعلامية أخرى لها السبق في تقديم الخبر الصحفي بالتزامن مع وقوعه، فإن الصحافة تقدم التحليلات والرؤى والتفسيرات حول ذلك[٣] وترتبط هذه التفسيرات لدى بعض الصحف بتوجهات سياسية واجتماعية..إلخ.

فالصحافة السعودية بتعددها وتنوعها وبخاصة في المرحلة الثانية من عهد المؤسسات الصحفية (الصادر بموجب قرار مجلس الوزراء رقم ١٢٨ وتاريخ ١٤٢٢/٤/٢٥هـ) أصبحت ضرورة وطنية، حيث وصل عددها ما يقارب المئتي مطبوعة ما بين صحيفة ومجلة[٤] وقد أصبحت هذه الصحف لها مقروئية مرتفعة

---

(١) أديب محمد خضّور، "دور الإعلام في إدارة الأزمات"، الدورة التدريبية الخاصة في إدارة الأزمات (الرياض، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية: ١٤١٨هـ)، ص٦.

(٢) Josenph R. Dominick, The Dynamics of Mass Communication, fifth ed. (New York, the McGraw-Hill companies: 1996): p.527.

(٣) هربت شيللر، الاتصال والهيمنة الثقافية، ترجمة وجيه سمعان عبد المسيح (القاهرة، مكتبة الأسرة، ٢٠٠٧م)، ص٩٨.

(٤) فهد بن عبد العزيز العسكر، تطور الصحافة في المملكة العربية السعودية في عهد خادم الحرمين الشريفين، (الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: ١٤٢٣هـ)، ص٣٣- ٣٤.

نسبياً لعدد منها، إذ وصلت مقروئية الصحف اليومية كما أعلنته إحدى الدراسات خلال عينتها أن ٤٨٪ يطالعون الصحف اليومية مرة واحدة على الأقل في الأسبوع[١].

ولم تعد الصحافة السعودية تعتمد على تغطية مناطق معينة ("صحافة مناطق" تشبه الصحافة المحلية العربية "صحافة المحافظات" أو صحافة المقاطعات في الولايات المتحدة الأمريكية أو في المملكة المتحدة) وإنما أصبحت في أغلبها تهتم بأنحاء البلاد جميعها بشكل نسبي مع تركيز بعضها على قضايا خاصة بالجهة التي تصدر منها في إطار الاهتمام – النسبي- بالقضايا الوطنية والعربية والإسلامية وتقدم في ذلك؛ إضافة إلى التغطيات الإخبارية؛ وجهات نظر وتحليلات وتفسيرات في إطار مسؤوليتها الإعلامية "في خدمة سياسة المملكة القائمة على صيانة المصالح العليا للمواطنين خاصة والعرب والمسلمين عامة، وذلك بتبنى هذه السياسة وعرضها عرضاً موضوعياً مدعماً بالوثائق مؤيداً بالمواقف والحقائق"[٢].

ومن هنا أصبح للصحافة جمهورها النسبي من القراء السعوديين في ظل الارتفاع المتنامي في نسبة التعليم في البلاد، وفي ظل التنمية الشاملة الملحوظة التي تعيشها البلاد منذ أكثر من نصف قرن، وكذلك بعد الحراك الإعلامي المتمثل في تحديث التنظيمات الصحفية الحكومية وفي مقدمتها ما يلي[٣]:

- نظام المطبوعات والنشر.

---

(١) حمزة بيت المال، فهد الطياش، مرجع سابق، ص١٢.

(٢) السياسة الإعلامية في المملكة العربية السعودية (وزارة الإعلام، مطابع الفرزدق التجارية بالرياض: د.ت)، ص١٠.

(٣) فهد بن عبد العزيز العسكر، مرجع سابق، ص١٠٩ : ٢٣٤.

- اللائحة التنفيذية لنظام المطبوعات والنشر.
- نظام المؤسسات الصحفية.
- اللائحة التنفيذية لنظام المؤسسات الصحفية.

إضافة إلى صدور العديد من الصحف والمجلات العابرة للحدود Pan-arab التي تتحرك في مساحات أكبر بعيداً عن اللوائح والتنظيمات الحكومية وتؤدي دوراً سياسياً ملموساً وغير مباشر لخدمة المملكة وتجعل صوتها موجوداً في المجال الدولي – العربي على الأقل- دون أن تتحمل الدولة مسؤوليتها بشكل مباشر، وبخاصة وقوفها في وجه الإرهاب وتفنيد الحملات المسعورة ضد المملكة التي تسعى لإشاعة وترسيخ فكرة في غاية السوء والخطورة؛ وهي أن المملكة العربية السعودية بيئة "ثقافية" منتجة للإرهاب[1]..

فالوسائل الإعلامية تعمل في المملكة بشكل متكامل لتقديم أهم مجريات الأمور والقضايا الداخلية، وتسعى لأن تكتمل دائرة الاتصال بها من جانب قرائها في ظل انتشار مفهوم المشاركة السياسية الذي عرفه عدد ملموس من المجتمع السعودي بشكل حقيقي وواضح وتطبيقي في السنوات الأخيرة في ظل تعدد وتنوع البدائل الاتصالية المتاحة في هذا المجتمع؛ الأمر الذي يجعل الصحافة السعودية تسعى بشكل مستمر لأن تكون على مستوى هذه التحديات وتساهم بشكل ملموس في الاستجابة لزيادة الوعي السياسي في البلاد[2].

---

(١) فهد العرابي الحارثي، "جذور الحملات الإعلامية وحجم التحديات"، المنتدى الإعلامي السعودي السنوى الأول (الرياض، الجمعية السعودية للإعلام والاتصال: ٢٦- ٢٨ المحرم ١٤٢٤هـ/٢٩- ٣١ مارس ٢٠٠٣م)، ص١٢.

(٢) محمد بن سعود البشر، "قادة الرأي في المجتمع السعودي: دراسة وصفية استقرائية في ضوء نظرية انتقال المعلومات على مرحلتين"، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد الثاني (الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: محرم ١٤٢٨هـ)، ص١٨٨.

٣- **الدراسات السابقة :**

هناك عدة دراسات يراها الباحث قريبة من موضوعه وتضيء استكشافات مهمة خاصة تتناول الصحافة (الصفحة الأولى) لقضايا مجتمعها ؛ ومنها :

- **دراسة إيمان جمعة**[(١)] : عن معالجة الصحافة المصرية لتطورات الحرب "الأنجلو/أمريكية" على العراق ، وقد قسمت الباحثة الصحف المصرية متباينة التناول لهذه القضية إلى ثلاث اتجاهات :

- المجموعة الصحفية الرافضة بشكل مطلق للحرب ومعادية للولايات المتحدة الأمريكية على طول الخط (الأسبوع ، الأحرار ، العربي).
- المجموعة الصحفية الرافضة للحرب والتوجهات العربية نحوها ، وهذه الصحف تختلف في شدة عدائها للولايات المتحدة الأمريكية باختلاف فترات ومراحل الأزمة قبل الوصول إلى مرحلة الحرب ووصولاً إلى مرحلة العداء التام بعد الأزمة واحتلال العراق (الوفد).
- المجموعة الصحفية الرافضة نسبياً للحرب ؛ وإن كان عداؤها للولايات المتحدة الأمريكية غير ظاهر بشكل تام (الصحف القومية) وإن تباينت فيما بينها في ربطة هذا الرفض وأسبابه ، "فالأخبار" كانت رافضة للحرب بشكل مطلق وظاهر لدرجة استرعت انتباه المحليين السياسيين إذا ما قورن موقفها بموقف "الأهرام" التي كانت تسوّق فكرة الحرب وتبررها وتدافع عنها بشكل كبير.

---

(١) إيمان نعمان جمعة ، "معالجة الصحافة المصرية لتطورات الحرب الأنجلو أمريكية على العراق : "نوفمبر٢٠٠٢- يونيو ٢٠٠٤ واتجاهات الجمهور المصري نحوها" ، المجلة المصرية لبحوث الإعلام ، العدد "٢٢" (القاهرة ، كلية الإعلام : يناير/ يونيو).

واستخدمت وهذه الدراسة منهج المسح الإعلامي بشقيه: الوصفي والتحليلي، وبنوعيه: الكمي والكيفي، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

أ- تشابه مفردات المعالجة الصحفية في الصحف الثلاث، وقد يكون هذا نتيجة طبيعية لكون أحداث الحرب متطورة ومتجددة يومياً.

ب- غلبة الطابع السلبي على وصف الفاعلية الأساسية في الحرب.

جـ- بروز استخدام الصور الموضوعية في المعالجة الصحفية لأحداث الحرب.

د- ارتفاع نسبة الأخبار المنسوبة إلى مصادرها وانخفاض نسبة الأخبار المجهلة أو غير المنسوبة إلى مصدر.

- **دراسة حمزة بيت المال، وفهد الطيّاش**[1]: التي تناولت مقروئية الصحف السعودية بهدف معرفة "وصف وتعريف الجمهور المحلي في المملكة العربية السعودية لمجموعة الصحف اليومية المحلية؛ بالإضافة إلى صحف: "الحياة" و"الشرق الأوسط" و"الاقتصادية" التي تصدر عن شركات مملوكة برؤوس أموال سعودية وتوزع بشكل واسع في المملكة، وكشفت الدراسة أن نوعاً من التوجه تحكمه عادة ولاء الفرد للصحيفة، وأن مقروئية الصحف موزعة بين فئتين:

- **الأولى**: مجموعة الاطلاع المرتفع، وتشمل: "الرياض" و"الجزيرة" و"عكاظ" و"الوطن" و"الشرق الأوسط" و"الاقتصادية".
- **الثانية**: لمجموعة الأخرى؛ وتشمل صحف: "المدينة" و"الندوة" و"اليوم" و"البلاد" و"الحياة".

وتوصلت الدراسة إلى أن صحيفة "الرياض" تتمتع بمقروئية عالية في مدينة

(١) حمزة بيت المال، وفهد الطياش، مرجع سابق.

الرياض "العاصمة" حيث مكان إصدارها، و"عكاظ" بمقروئية عالية في المنطقة الغربية مكة وجدة (مكان إصدارها)، و"اليوم" بمقروئية عالية في المنطقة الشرقية و"الوطن" بمقروئية عالية جداً في عسير ومتوسطة في بقية المناطق، وأن حجم التغطية السياسية مرتفع في كل من "الشرق الأوسط" و"الحياة".

- **دراسة أحمد عبد الله**[1]، عن سمات الإعلام السعودي من خلال رؤية الباحث لجريدة "الجزيرة"، ويذكر فيها أن وسائل الإعلام السعودية تأخذ على عاتقها العديد من الأهداف التي ترمي في المقام الأول إلى خلق رأي عام واع ومدرك لما يدور حوله من أحداث وقضايا، و تبصيره بالمشكلات المختلفة مع بيان حكم الشرع فيها، باعتبار أن هذا الإعلام يتم تقديمه في إطار مجموعة من القيم والمبادئ تأخذ في عين الاعتبار النظرة الشمولية للعقيدة الإسلامية مع حق المواطن في المعرفة.. ويلقي الباحث الضوء على جريدة "الجزيرة" منذ صدورها في بادئ الأمر كمجلة في شهر ذى القعدة ١٣٧٩هـ/٣٠ يونيه ١٩٦٤م قبل تحويلها إلى مؤسسة صحفية، ثم صدور العدد الأول من جريدة "الجزيرة" صباح الثلاثاء ٢٠ صفر ١٣٨٤هـ/٣٠ يوليه ١٩٦٤ ؛ لتستمر حتى الآن محاولة مواكبة العصر.

- **دراسة الأمير محمد بن سعود بن خالد**[2]: عن مصادر المعلومات في المجتمع السعودي ؛ التي أفادت أن قطاعات العمل الإعلامي في المملكة العربية السعودية

---

(١) أحمد عبد الله، "سمات الإعلام السعودي: رؤية لجريدة "الجزيرة"، المنتدى الإعلامي السنوي الأول (الرياض، الجمعية السعودية للإعلام والاتصال: ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م).

(٢) الأمير محمد بن سعود بن خالد، "مصادر المعلومات بين التقليد والواقع: التجربة السعودية"، المنتدى الإعلامي السنوي الأول (الرياض، الجمعية السعودية للإعلام والاتصال: ٢٦- ٢٨ محرم ١٤٢٤هـ/٢٩- ٣١ مارس ٢٠٠٣م).

قد استفادت جميعها من تقنيات المعلومات الحديثة، وبالأخص الصحف في الجانب الإخباري؛ حيث سرعة نقل المعلومات وتقنيات الحفظ والاسترجاع، وأن التطورات السريعة في خدمات الإنترنت وتطبيقاتها في مجال الصحافة جعلت نسبة من المجتمع السعودي لا تعتمد على التبادل الشفاهي للأخبار في المجالس الخاصة إلى الاعتماد على مصادر المعلومات العامة والإخبارية التي تقدمها المؤسسات الإعلامية المحلية، وتجاوز البعض ذلك إلى المصادر الخارجية بشكل غير متوقع، مما يعطي الصحافة السعودية أهمية للقارئ السعودي وبخاصة في ظل الانفتاح الإعلامي النسبي الذى وضح مؤخراً في الإعلام السعودي.

- **دراسة منى طه**[1]: عن معالجة الصحافة لأزمة العراق والكويت بالتطبيق على صحف "الأهرام" و"الوفد" و"الشعب" المصرية من خلال معرفة اتجاهات هذه الصحف ومنطلقاتها وتوجهاتها السياسية المتباينة، ومعرفة أوجه التشابه والاختلاف بين هذه الصحف في معالجتها للأزمة من حيث الأسباب والآثار، كما هدفت الدراسة إلى معرفة المصادر التي اعتمدت عليها صحف الدراسة في الحصول على مادتها الخاصة بهذه الأزمة، والفنون الصحفية التي غلبت على أسلوب معالجتها، والعناصر والتيبوغرافية التي استخدمتها كل صحيفة من هذه الصحف؛ إضافة إلى معرفة مدى اتفاق الصحفيين العاملين في هذه الصحف مع اتجاهات صحفهم من الأزمة، والضغوط التي يتعرض لها البعض نتيجة تناوله للأزمة العراقية/ الكويتية.

---

(١) منى طه محمد طه، "المعالجة الصحفية لأزمة العراق/ الكويت في الفترة من ١٥ يوليو عام ١٩٨٩م حتى ١٥ يوليو عام ١٩٩١م: دراسة تطبيقية على جرائد "الأهرام" و"الوفد" و"الشعب"، رسالة ماجستير غير منشورة (الزقازيق، كلية الآداب قسم الإعلام: ١٩٩٥).

وتوصلت الدراسة إلى أن جريدة "الأهرام" تتأثر كثيراً بالسياسة التحريرية لها ؛ حيث كان هناك نوع من التكتم الإعلامى على بعض أخبار الأزمة، بينما كانت "الشعب" و"الوفد" أكثر تعرضاً لهذه الأخبار وتفاصيلها على نحو لم يرد في جريدة "الأهرام" القومية.

- **دراسة Sarhafi Mohammed Taghi**[1]: عن الدور الذى تقوم به الصحافة بشأن الصراع الثقافي، واعتمدت الدراسة على تحليل الأخبار الخاصة بالعراق، وإسرائيل، والسعودية، والكويت، والأردن، وتركيا، وإيران خلال حرب الخليج عام ١٩٩١م في صحف New York Times/ The Washington Post/ The Los Angelos Times/ Christian science monitor وأوضحت نتائج الدراسة أنه خلال هذا الصراع الدولى كانت صفوة الصحف الأمريكية تخضع للميول وللمفاهيم الأمريكية التي تمليها عليها وزارة الخارجية الأمريكية، الأمر الذى أخرج هذه الصحف عن الحيادية وبالتالي كان له تأثير على مصداقيتها لدى الرأي العام في ظل ما تقدمه الوسائل الاتصالية الأخرى عن هذا الصرع ؛ إذ أصبحت الصحافة لا تستطيع إخفاء مواقفها المتحيزة - في حالة تحيزها - على القارئ النشط.

- **دراسة ساعد الحارثي ومراد العاصي**[2]: عن استفادة الشباب السعودي من الجرائد والمجلات، وهى بحث ميدانى يهدف إلى معرفة حقيقة انتشار الصحافة وأطر استخدامها من جانب الشباب السعودي ، ومدى علاقة الشباب السعودي

---

(١) Sarhofi Mohammed Taghi, "The press, national interest, and national identification: A comparative study of elite American press coverage of seven middle eastern nations during the 1991 Persian gulf war" PHD (University of Minnersota: 1992).

(٢) ساعد العُرابي الحارثي، ومراد عثمان العاصي، "استفادة الشباب السعودي من الجرائد والمجلات"، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الثاني (الرياض، جامعة الملك سعود، كلية الآداب: ١٩٩٠)، ص٢٢٣ : ٢٦٣.

بقراءة الصحف والمجلات المحلية والوافدة ودوافعه للقراءة، ومدى مصداقية الصحف المحلية، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٠٠٠) شاب وشابة سعودية من مناطق المملكة المختلفة، ممن يتراوح أعمارهم بين ١٨ : ٢٤ سنة من طلاب الجامعات السعودية، وأهم نتائج هذه الدراسة ما يلي :

- أن عدداً من الشباب السعودي كثير الاستخدام للصحافة المطبوعة المحلية منها والوافدة.
- عدم ثقة الشباب السعودي في مصداقية الصحف المحلية، مما يضعف الإقبال عليها ويتيح الفرصة لاعتماده على مصادر إعلامية خارجية بشكل أكثر.
- يعد التعرف على أخبار المملكة وأخبار العالم الإسلامي ثم أخبار العالم العربي من أهم دوافع الشباب السعودي لقراءة الصحف بشكل عام.
- أن موضوعات الرياضة وتقاريرها ونتائجها وتحليلاتها ليست أهم دوافع القراءة للشباب السعودي .
- أن الصحافة العربية غير السعودية تلقى إقبالاً كبيراً من الشباب السعودي ؛ ومنها "السياسة" الكويتية و"الأهرام" المصرية ثم "الدستور" الأردنية ؛ بشكل أكثر مما تحظى به صحف محلية سعودية.

- **دراسة عثمان العربي**[1] التي تناولت عدداً من الصحف الأمريكية ؛ موضحة أن الصحافة يجب ألا تكون تابعة لجهة "ما" حتى تكون مؤثرة، وذلك من خلال تحليل كمي وكيفي لصحف New York Times/ The Washington Post/ The Los Angeles Tim/ Christian science monitor بشأن

(١) Osman Mahmmed el-Arabi, "The press and foreign policy: comparative study of the elite press in U.S.A., PHD (University of Minnesota: 1990).

مواقفها من الدور الأمريكي في الشرق الأوسط (إرسال أسطول بحري وجوي إلى لبنان والغارات الجوية على ليبيا) ورغم ما يجب أن تكون عليه الصحافة المستقلة من كونها كياناً له دور فاعل بعيداً عن البيئة والظروف الخارجية ؛ إلا أن عينة الدراسة تُظهر الصحافة بأنها ذات نزعة أمريكية في تقديم القضايا السياسية للرأي العام الأمريكي كما يظهر تأثير السياسة الخارجية الأمريكية على معالجة الصحف الأمريكية لهذه القضايا، مما يؤثر بدوره وعلى المدى الطويل على مصداقية هذه الصحف لدى الرأى العام وبخاصة خارج الولايات المتحدة الأمريكية.

- **دراسة** Salamon – Larain [1] التي ركزت على المؤثرات التي تؤدي إلى تلوين الأخبار في الصحيفة، وذلك من خلال الحرب اللبنانية (١٩٨٩) إذ تم توجيه الاتهام إلى الصحافة الغربية بعدم الموضوعية في التناول، ففي هذه المرحلة ظهر انحراف خطير في معايير الصحافة وتأثيرها على الرأى العام، ودار جدل حول ما إذا كانت نزعة الصحف ضد إسرائيل أمراً فردياً من حيث المسؤولية أم أنها تخضع لسياسة مشتركة في الصحف، ومن خلال سبل وأدوات التحليل الإحصائى لقياس أداء الصحف من خلال تحليل محتوى ما نشرته هذه الصحف لمدة ثمانية أسابيع خلال الحرب اللبنانية كشفت الدراسة أن هناك بعض العوامل التي تؤثر على المحتوى الصحفي مثل دور الحكومات والاتجاهات السياسية، وأن ذلك قد ظهر بوضوح في عدد كبير من الصحف الكبرى.

- **دراسة محمد عبد الحميد** [2]، عن دوافع قراءة الصحف ودوافع

---

(١) Salamon – Laraine, "British press approaches to the Arab, Israel conflict: An analysis of national newspaper coverage of the Lebanon war? PHD (University of wales-college of Cardiff, United-Kindom: 1989).

(٢) محمد عبد الحميد، "قراءة الصحف ودوافعها بين طلاب الجامعة: دراسة تطبيقية في الاستخدام والإشباع"، مجلة العلوم الاجتماعية (الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والعلوم: صيف ١٩٨٩م)، ص٢٢٥ : ٢٤٧.

استخدامها لدى الطلاب السعوديين ؛ بهدف معرفة العوامل الدافعة لقراءة الصحف وتفضيلات القراءة، وخصائص هذه الصحف بوصفها إحدى وسائل الاتصال الجماهيري، وقد توصلت الدراسة إلى ارتفاع مقروئية الصحف بين الطلاب بنسبة ٨١,٦٪ (منها ٦٣,٩ يقرأونها قراءة منتظمة) وأن دافعية قراءة الصحف ؛ هي: تأثير القراءة وما تتميز به هذه الصحف التي يقبل عليها القراء، والحاجات الأساسية التي تسهم في تحقيق الدوافع الفردية لكل قارئ والصحيفة التي يختارها، والمدة التي يقضيها كل قارئ في قراءة الصحفية أو الصحف، وأن الموضوعات الجادة أكثر تفضيلاً بنسبة كبيرة لدى عدد من مفردات العينة بشكل أكثر من الموضوعات الخفيفة التي تقدمها هذه الصحف.

كما خلصت الدراسة إلى وجود علاقة بين العُزلة والتفاعل الاجتماعي ومستوى الانتظام في قراءة الصحف، باعتبار أن الفرد يحتاج إلى متابعة الصحف عندما يكون في عزلة أو يسكن بمفرده بشكل أكبر من المندمج في المجتمع.

- دراسة Al Zahrani[1] التي اعتمدت على تحليل مقارن للأخبار التليفزيونية والأخبار المنشورة في صحيفة الـ New York Times بشأن الإسلام والمسلمين، وذلك من عام ١٩٧٩ حتى عام ١٩٨٧م، خاصة تلك التي تدور حول علاقة الإسلام بالعنف، وكانت عينة الدراسة تتضمن ٤٣٥ خبراً وقصة إخبارية، منها ١٢٤ (٢٨,٥٪) أذاعتها شبكة ABC و٣١١ (٧١,٥٪) نشرتها صحيفة New York times، وتوصلت الدراسة إلى أن الأخبار الخاصة بالإسلام والمسلمين كانت أقرب إلى العنف من أى توجه آخر وأن أكثر البلدان

(١)Alzahrani – Abd El-Azeiz Atiyea, "Television and press coverage of Islam & Muslims," PHD (U.S.A the university of Oklahoma: 1988).

العربية التي تناولتها الأخبار هي: إيران، ولبنان، وسوريا، والسعودية، حيث اشتملت معظم الأخبار على الحروب والصراعات الداخلية في المقام الأول.

- دراسة Wulfemyer[1] عن ظاهرة المصادر المجهلة وتأثيرها على الموضوعية وبالتالى على المسؤولية الاجتماعية للصحيفة، حيث تم رصد وتفسير الظاهرة كما بدت في المادة الإخبارية لمجلتى: "تايم" و"نيوز ويك" الأمريكيتين؛ وذلك خلال عام ١٩٨٢، حيث تم تحليل الأخبار المحلية والخارجية ورصد ظاهرة المصادر المجهلة للأخبار في هاتين المجلتين وذلك باستخدام العينة العشوائية المنتظمة، وأثبتت الدراسة أن هذه المصادر المجهلة تهدف إلى نشر أخبار وتوجهات ترى المجلة تمريرها للتعليل لتوجهات أو سياسات غير معلنة.

- دراسة Hashem Edmand[2] عن افتتاحيات الصحافة الأمريكية، وقد هدفت إلى تحديد طبيعة الرؤى والأفكار والتوجهات في ثلاث مطبوعات مهمة؛ فيما يتعلق بعلاقة العرب وإسرائيل قبل الغزو الإسرائيلي للبنان وبعده بعام من خلال Newsweek, Time, U.S.A. news ثم تحليل محتوى الافتتاحيات من الأول من يونيو ١٩٨٠ حتى ٣١ من مايو ١٩٨٣.

ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- أن أكثر الموضوعات أهمية بالنسبة لتقديم رؤية منحازة إلى إسرائيل تكون عادة عن الاقتصاد والزعماء والسياسات.

---

(١) Time Wulfemyer: "How and Why anonymous attribution is used by time and News Week"., Journalism quarterly, Vol.62, No.1, Spring 1985, pp.81-86.

(٢) Hashem Mahboub Edman, image of and attitudes toward, the Arabs and the Israel in the American prestige press-June, 1, 1980 – May 31, 1983: content analysis, PHD (the Florida – State University: 1984).

- أن الدول الغنية بالبترول في صراع مباشر ومستمر مع إسرائيل تخوفاً من السياسة الإسرائيلية تجاهها وخوفاً من بطش إسرائيل.
- يتم تقييم الأخبار الخاصة بالدول العربية وتحليلها أكثر من مثيلتها الإسرائيلية التي تكون موجهة لصالح إسرائيل وضد العرب بشكل عام.

- دراسة Haque[1] التي تناولت مدى وجود توازن وحيادية من عدمه داخل الأخبار المنشورة عن دول العالم الثالث في عدد من الجرائد الأمريكية المهمة: واشنطن بوست، ونيويورك تايمز، وكريستيان ساينس مونيتور، واختيرت عشرة أعداد من كل جريدة بأسلوب الأسبوع الصناعي. وقد توصلت الدراسة إلى تركيز صحف العينة على التوسع في نشر الأخبار السلبية عن دول العالم الثالث بالشكل الذى يجعل هذه الدول مرتبطة بالكوارث أو حتى المفارقات الساخرة، فاحتفالات الجزائر بالعيد الوطني للاستقلال تشبهها الصحيفة بـSad Birthday كناية عن الاحتفال بالمناسبة وسط المذابح والعنف، وعندما يكون هناك تقرير إخباري موسع عن مصر فعنوانه: School's Out ليقرر أن الدروس الخصوصية أفسدت التعليم في مصر وأن اليوم الدراسي أصبح خارج المدرسة، أما باكستان وأفغانستان فأخبار حرق أجهزة التلفاز والفيديو ومنع الإناث من الدراسة تتصدر الأخبار عن العالم الثالث في صحف الدراسة الثلاث. وتؤكد الدراسة على عدم وجود توازن أو حيادية في تغطيات الصحيفة لأحداث العالم الثالث، وأن العوامل السياسية والاقتصادية تأتي في مقدمة المؤثرات على اختيارات وأجندة الصحيفة.

---

(١) Mazharul Haque: "Is US coverage of news in third world unbalanced"? Journalism quarterly, Vol.55, No.3, autumn, 1982, pp.521-524..

- دراسة John Boyer[1]، المسحية على ٥٠ محرراً يمثلون ٥٠ جريدة أمريكية، بهدف التعرف على تصوراتهم الشخصية لمفهوم الموضوعية، وانتهت الدراسة إلى تقسيم المحررين في عينة الدراسة وفقاً لتصوراتهم حول مفهوم الموضوعية إلى ثلاث مجموعات: يرى المحررون في المجموعة الأولى أن الموضوعية تعني التوازن، ويرى المحررون في المجموعة الثانية أن الموضوعية هدف صعب التحقق في الواقع في إطار مسؤولية الحصيفة تجاه قرائها، فهذا المفهوم يدعو مندوبى الأخبار إلى تجاهل تفسير الأخبار بدافع تحقيق الموضوعية، وهذا شيء غير واقعي، فبدون تدخل محررى الأخبار لتفسيرها وإعطائها معنى واضحاً يصبح الواقع المقدم عندئذ للقراء محرفاً وغير مسؤول، أما المحررون في المجموعة الثالثة فيرون أن الموضوعية تعني غياب التحيز في التغطية الإخبارية من خلال تقديم وجهتي النظر بشكل متوازن.

- دراسة Paula Renfo[2]، التي تناولت تحليل ٩٥٢ خطاباً وردت من القراء للنشر بإحدى الصحف الأمريكية الصادرة بولاية تكساس وأن ما تم نشره منها ٦٨٪ من إجمالى هذه الخطابات، وخلصت الدراسة إلى وجود تحيز لدى الصحفيين الذين يقومون باختيار خطابات معينة للنشر دون غيرها، حيث ركزت معظم الخطابات المنشورة على قضايا تتصل بالأداء الحكومي ووسائل الإعلام إضافة إلى موضوعات أخرى سياسة واقتصادية وقانونية، وكشفت الدراسة عن عدم وجود قواعد معينة تحكم عملية اختيار الخطابات التي تنشر بالجريدة في إطار

(١) John H. Boyer: "How editors view objectivity", Journalism quarterly, Vol. 58, No.1, Spring, 1981, pp.24-28.

(٢) Paula Cozort Renfo: Bias in selection of letters of editor, Journalism quarterly, winter 1979, pp.822-826.

تخلى الصحيفة عن مسؤوليتها الاجتماعية تجاه قرائها بسبب تواجد عنصر التحيز في اختيار الخطابات، وهذه الدراسة تؤكد على ضرورة وجود علاقة حميمة بين الصحيفة وبين القارئ.

تعليق الباحث على الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة كمعرفة تراكمية أوضحت وجود أجندة غير معلنة غالباً للصحافة الغربية تحدد اهتماماتها وتوجهاتها – وبالتالي تحيزها الراهن – كمؤسسات لها قواعد تحكم اختياراتها، مما يجعل الموضوعية المرجوة من هذه الصحافة [التي تتشدق بالموضوعية والحيادية والنزاهة] صعبة التحقيق، وبالتالي ضرورة الاعتماد على الصحافة الوطنية والعربية في الاهتمام بالقضايا الوطنية والعربية والإسلامية، ومسؤولية هذه الصحافة في أداء دورها في مواجهة وسائل الإعلام التي أصبحت تحاصر نسبة كبيرة من جماهير المتلقين في العالم كله، وتبث سمومها عن طريق الإبهار والمهنية العالمية في محاولات مستميتة للإقناع بما تقدمه.

٤- مشكلة الدراسة:

نظراً لأهمية قضايا عربية ودولية بعينها بالنسبة للملكة العربية السعودية و – بالتالي – للقراء السعوديين، وفي مقدمة هذه القضايا ما يحدث في كل من: العراق، وفلسطين ودارفور وقضايا الإرهاب وغيرها؛ وكذلك التناقض (في أحايين كثيرة) في الصحافة الأجنبية وبخاصة غير العربية وكذلك على مواقع الإنترنت تجاه هذه القضايا المهمة الأمر الذي يوقع القراء السعوديين في تخبط قد يصل إلى تبني أجندة هذه الصحافة الوافدة تجاه قضايا مهمة لمملكة وللمنطقة العربية؛ فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في ضرورة معرفة ترتيب أولويات اهتمام الصحافة السعودية بالنسبة

لبعض القضايا المهمة للسعوديين من خلال معرفة أجندتها في الصفحة الأولى بشكل عام بالنسبة لأهم القضايا العربية، ومصادر المعلوماتية، واتجاهاتها، وتوجهاتها؛ وسوف يتحدد ذلك من خلال ما يلي:

- معرفة نوعية الموضوعات وأهم القضايا العربية في الصحافة السعودية (الصادرة داخل المملكة والأخرى المملوكة لسعوديين وتصدر بأموال سعودية عبر شركات صحفية في الخارج).
- توجهات المعالجة (سلبية / إيجابية / محايدة)..
- نوعية المعالجة الصحفية لهذه القضايا من خلال ما يلي:
  - الأشكال الصحفية التي تم من خلالها تناول وعرض القضايا التي قدمتها صحف الدراسة: أخبار / تقارير إخبارية / أحاديث صحفية / تحقيقات / تصريحات وبيانات رسمية / مقالات / صور .. إلخ.
  - وسائل إبراز وعرض أهم الموضوعات والقضايا على الصفحات الأولى في صحف الدراسة: مانشيتات، وعناوين أخرى متعددة، وألوان، وصور، ورسوم توضيحية أو بيانية، وخرائط، وأطر وبراويز وأرضيات .. إلخ ..
  - مصادر استقاء المادة الصحفية (مصادر سعودية: داخلية / رسائل مراسلين / وكالة الأنباء السعودية "واس"، وخارجية: عربية / أجنبية ..إلخ).

٥- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع البحث من الصحافة السعودية، سواء تلك التي تصدر طبقاً

لقانون المطبوعات أو الصادرة بتراخيص من الخارج عن شركات سعودية ويقوم عليها سعوديون، وذلك نظراً لأهمية هذا النمط من الصحافة الصادرة من الخارج (الشرق الأوسط/ الحياة) وباعتبارهما صحيفتين دوليتين بالنسبة للدول العربية وللجاليات العربية في الخارج.. وجاء اختيار عينة الدراسة على النحو التالي:

أ- تم اختيار الصفحة الأولى باعتبارها واجهة الصحيفة ومبرزة أهم ما تتضمنه على صفحاتها، وذلك في عينة ممثلة - تقريباً - للصحافة السعودية التي تصدر داخل المملكة وتنطبق عليها قوانين المطبوعات الخاصة بالنشر في المملكة؛ وهي:

١- صحيفة "الرياض" باعتبارها تمثل المنطقة الوسطى بشكل أساسي وأكثر تعبيراً عنها وانتشاراً بها ومقروئيتها عالية في منطقتي: الرياض وتبوك[١].

٢- صحيفة "اليوم" الصادرة في المنطقة الشرقية، التي تهتم أساساً بالمنطقة الشرقية وصاحبة المقروئية العالية جداً في منطقة صدورها[٢] كما أنها تعتبر الصحيفة الوحيدة التي تصدر من

---

(١) حمزة بيت المال، وفهد الطياش، مرجع سابق، ص ١٣.

وانظر موقع الصحيفة على الإنترنت: Subscription@ ALriyadh.com حيث تصدر الصحيفة من الرياض "العاصمة" ولها ٣٥ مكتباً إقليمياً في أنحاء المملكة (إضافة إلى مكاتبها في الخارج) هي: جدة/مكة المكرمة/المدينة المنورة/ الدمام/ القطيف/ بريدة/ الزلفى/ البكيرية/ رياض الخبراء/ تبوك/ حوطة تميم/ جازان/ نجران/ حائل/ الخرج/ الباحة/المجمعة/عفيف/القويعية/الجوف/الطائف/وادي الدواسر/ حفر الباطن/الرس/ الإحساء/ عنيزة/ أبها/ شقراء/ الدوامي/ الخرمة/ الدلم/ عرعر/ الأفلاج/ المذنب/ البدائع.

(٢) المرجع السابق نفسه، ص ٤.

وانظر موقع الصحيفة على الإنترنت: WWW.alyaum.com حيث تصدر من الدمام عن "دار اليوم للصحافة والطباعة والنشر" ولها ١٢ مكتباً داخل المملكة في كل من: الإحساء/ الرياض/ جدة/ الجبيل/ الرس/ حفر الباطن/ القصيم/ المدينة المنورة/ تبوك/ أبها/ حائل/ الطائف.

المنطقة الشرقية.

٣- صحيفة "عكاظ" باعتبارها أكثر صحف المنطقة الغربية انتشارا ومقروئية إضافة إلى كونها واحدة من أبرز صحف المملكة ذات الانتشار الواسع[١].

٤- صحيفة "الوطن" باعتبارها الصحيفة الوحيدة التي تتخذ من منطقة عسير مركزا رئيسيا لها كما تضع في إستراتيجيتها تعبيرها عن المملكة بشكل عام وليس عن منطقة محددة، وتأمل أن تكون صحيفة الوطن السعودي كله من شرقه إلى غربه ومن شماله إلى جنوبه[٢].

ب- تم اختيار صحيفتي "الشرق الأوسط" الصادرة عن "الشركة السعودية للأبحاث والتسويق"[٣] بلندن وصحيفة "الحياة" الصادرة عن "شركة الحياة الدولية للنشر" في لندن - أيضاً - رغم كونهما صادرتين عن شركتين خارج المملكة ولا تتقيدان بنظام المطبوعات الخاص بالصحف الصادرة عن شركات سعودية داخل المملكة العربية السعودية، إذ أن

---

(١) المرجع السابق نفسه، وانظر موقع الصحيفة على الإنترنت: Okazjed@okaz.com.sa

(٢) تصدر في أبها وتوزع في أنحاء البلاد بصفتها – كما تسعى الصحيفة– صحيفة الوطن السعودي كله، ولها عدة مكاتب فرعية في كل من: الرياض "العاصمة"/ مكة المكرمة/ المدينة المنورة/ نجران/ جازان/ الطائف/ تبوك/ حائل/ بريدة/ بيشة/ حفر الباطن.

(٣) تصدر عن الشركة السعودية للأبحاث والتسويق (H.H.Saudia Research & Marketing (U.K. .L.T.D ومقرها لندن، وتتم طباعتها في أكثر من ١٨ نقطة طباعة في العالم، وتطلق الصحيفة على نفسها أنها "جريدة العرب الدولية" وتذكر أنها تسعى لأن تكون الجريدة "الثانية" للقارئ العربي بجانب جريدة الوطنية أو المحلية أو القومية.

هاتين الصحيفتين مملوكتان لسعوديين وبأموال سعودية، وتخضعان لنفس منظومة الرقابة الوطنية بآليات غير مباشرة، وتتسمان - الصحيفتان- بنزعتيهما إلى مخاطبة دول العالم العربي جميعها مما يميزها عن الصحف المحلية "الوطنية"[1] الأمر الذي يجعل القضايا العربية تحتل مكانة وأهمية على صفحات "الشرق الأوسط" و"الحياة" بشكل أخص باعتبارهما موجهتين أساساً للقارئ في الدول العربية وللقراء العرب في الدول الأجنبية.

وتم اختيار الفترة من ٨ من المحرم ١٤٢٩هـ [١٦ يناير ٢٠٠٨م] لمدة شهر كامل (٣٠ يوماً) وأصبحت العينة على النحو التالي:

ثلاثون عدداً من كل صحيفة في العينة؛ كماي لي:

١. صحيفة "الرياض"	في الفترة من ١٦ يناير حتى ١٤ فبراير	= ٣٠ عددا
٢. صحيفة "اليوم"	في الفترة من ١٦ يناير حتى ١٤ فبراير	= ٣٠ عددا
٣. صحيفة "عكاظ"	في الفترة من ١٦ يناير حتى ١٤ فبراير	= ٣٠ عددا
٤. صحيفة "الوطن"	في الفترة من ١٦ يناير حتى ١٤ فبراير	= ٣٠ عددا
٥. صحيفة "الشرق الأوسط"	في الفترة من ١٦ يناير حتى ١٤ فبراير	= ٣٠ عددا
٦. صحيفة "الحياة"	في الفترة من ١٦ يناير حتى ١٤ فبراير	= ٣٠ عددا
ووصل مجموع الأعداد التي خضعت للتحليل ٦ صحف × ٣٠ يوماً		= ١٨٠ عددا

وقد تم تحليل محتوى الصفحة الأولى في هذه الصحف خلال فترة الدراسة وذلك باعتبار أن الصفحة الأولى في الصحيفة؛ بشكل عام؛ تعد واجهة لها وتبرز أهم

(١) "شركة الحياة الدولية للنشر" بالمملكة المتحدة، وتصدر باسمها كامتداد للحياة التي أسسها كامل مروّة في لبنان في عام ١٩٤٦، كجريدة ليبرالية لها مصداقية وموثوقية، ومكتبها الرئيسي في لندن، ولها عدة مكاتب في العالم، أهمها: مكتب الرياض "العاصمة السعودية" وجدة والدمام، ومكتب بارس، وبيروت، والقاهرة، ودمشق..: انظر: موقع الصحيفة على الإنترنت http//www.daralhayat.com

محتوى الجريدة (أو على الأقل الإشارة إليه في الصفحة الأولى) ومعالجتها على هذه الصفحة توضح بشكل غير مباشر أسلوب تناول القضايا، وأنماطها، وتوجهات الصحيفة..

٦- تساؤلات الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما درجة اهتمام الصحف السعودية - موضع البحث - بالقضايا العربية المهمة (العراق/ فلسطين/ دارفور/ لبنان .. إلخ).
- ما ترتيب أولويات اهتمام هذه الصحف في عرض هذه القضايا؟
- ما الأشكال الصحفية التي عرضت بها صحف الدراسة هذه القضايا في الصفحة الأولى؟
- ما مصادر المواد المقدمة على الصفحة الأولى في الصحف موضع الدراسة؟ وما اتجاهات هذه المادة (إيجابية/ سلبية/ محايدة) وما علاقة ذلك بأنماط المصادر؟
- ما أهم الأشكال الصحفية التي تم تقديم المادة من خلالها؟ وما أهم سبل إبراز هذه المادة؟

٧- نوع البحث ومنهجه وأدواته:

أ- منهج وأدوات الدراسة:

ينتمي هذا البحث إلى الدراسات الوصفية التي تستهدف تصوير وتحليل وتقويم خصائص مجموعة معينة أو مواقف معينة يغلب عليها صفة التحديد، أو دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة أو موقف، أو مجموعة من الناس، أو مجموعة من الأحداث، أو مجموعة من الأوضاع؛ وذلك بهدف الحصول على

معلومات كافية ودقيقة عنها[1] ومن خلال ذلك تسعى هذه الدراسة إلى معرفة ما تقدمه الصحافة السعودية على صفحاتها الأولى لقرائها عن قضايا عربية مهمة تتعلق بالشأن العربي بشكل عام وتمس السعوديين أيضا باعتبارها قضايا حياتية في المنطقة.

ب- منهج البحث:

تعتمد هذه الدراسة على منهج المسح Survey Method الذي يمثل جهداً منظماً للحصول على بيانات، ومعلومات، وأوصاف عن الظاهرة الإعلامية في وضعها الآني بهدف تكوين قاعدة أساسية من البيانات والمعلومات في مجالها، ويعتبر هذا المنهج أنسب المناهج البحثية التي تستطيع الوفاء بمتطلبات هذه الدراسة، وتقديم صورة كاملة الأبعاد لمشكلة الدراسة، إضافة إلى أن بعض الباحثين يرى أن هذا النوع من المناهج يعود إليه الفضل في بناء البنية التحتية العلمية للتخصصات التي تهتم بالمجتمعات وقضاياها.

ج- أدوات جمع البيانات:

تعتمد هذه الدراسة على أداة تحليل المضمون "استمارة تحليل المحتوى" التي تُعد إحدى أساليب البحث التي تعتمد على قياس كمي لحجم شيء "ما" أو ظاهرة "ما" في عينات الأشكال الصحيفة المنشورة، وتحليل المضمون بهذا المعنى ليس منهجاً قائماً بذاته، وإنما هو أداة للتحليل ضمن إطار منهج متكامل هو منهج المسح، كما أن اعتماد تحليل المضمون على الأساليب الكمية في عمليات التحليل؛ إنما يهدف – فيما بعد ذلك – إلى القيام بالتحليل الكيفي على أسس موضوعية، وتأتي هذه

(١) محمد بن عبد العزيز الحيزان، البحوث الإعلامية: أسسها، أساليبها، مجالاتها، ط "١" (الرياض، مطبعة سفير: ١٩٩٨م) ص ٧٨.

الخاصية ضمن أدبيات القائمين على تبني أسلوب تحليل المضمون في معالجة الشكل الذي تقدم به المادة المراد تحليلها، ويكون مقبولاً إلى حد بعيد عند مستوى التعامل مع النص المكتوب والمقدم للقراء.

وبناءً على ذلك فقد قسّم الباحث الدراسة التحليلية من خلال استمارة تحليل المضمون إلى فئات فرضتها طبيعة الدراسة وذلك على نحو كمي استهدف من خلاله التعرف على ما تقدمه الصحافة السعودية في الصفحة الأولى، ومدى الاهتمام بها، وترتيب أولويات الموضوعات المتعلقة بها، والمساحات التي تم نشرها عليها، وطبيعة الأشكال الصحفية المستخدمة. وكذلك التعرف على اتجاهات الصور، وكيفية معالجتها. والعلاقات التبادلية بين متغيرات الدراسة.

٨- إجراءات الصدق والثبات:

قام الباحث بإجراء اختبار الصدق الظاهري لاستمارة تحليل محتوى ما نشرته الصحافة السعودية في فترة البحث لقياس قدرة وحدات هذه الاستمارة على الإجابة عن تساؤلات الدراسة، وذلك بعرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين لقياس مدى صلاحيتها، وتم تغيير وإضافة بعض الفئات حتى تكون الاستمارة متسقة حسب آراء الخبراء.

كما تم قياس درجة الثبات في التحليل بإعادة تحليل ١٠٪ من مجتمع الدراسة بعد ١٥ يوماً من انتهاء التحليل [هذه الفترة كافية لعدم تذكر المبحوث إجابته في المرة الأولى وبخاصة أن هذه القضايا قد لا تكون مهمة بالنسبة للصحيفة، وفي الوقت نفسه يتم إجراء هذا الاختبار Retest قبل شهر من إجراء الاختبار الأول، حتى لا يكون المبحوث لديه فرصة في اكتساب خبرات جديدة] وتحققت نسبة ثبات ٨٨٪ مما يشير إلى ثبات المقياس، ودقة عملية التحليل ومطابقتها – تقريباً – للواقع.

٩- **الإطار النظري للدراسة** (ترتيب أولويات الاهتمام Agenda setting):

أ- مدخل ترتيب أولويات الاهتمام.

ب- افتراضات نظرية ترتيب أولويات الاهتمام.

جـ- الآثار المرتبة على ترتيب وسائل الإعلام لأولويات اهتمامات الجمهور.

أ- مدخل ترتيب أولويات الاهتمام:

يعتبر قيام وسائل الإعلام – ومنها الصحافة – بترتيب أولويات اهتمامات الجمهور أحد علاقات الاعتماد المتبادل بين وسائل الإعلام من جهة وبين الجمهور من جهة أخرى، حيث تعمل هذه الوسائل في إطار النظم الاجتماعية والعلاقات والأنساق السائدة في المجتمع، وتقوم هذه الوسائل في أدائها لوظائفها على نظام معلوماتي محدد ومعين يتحكم في مصادر تحقيق أهداف الجمهور ونشر وترتيب هذه المعلومات والأخبار بصورة أو بأخرى[١].

ويأتي تأثير وسائل الإعلام في ترتيب أولويات اهتمام الجمهور طبقاً لعوامل متعددة تقوم بها الوسائل الإعلامية نفسها، من ذلك مكان وضع المواد الإخبارية على الصفحة الأولى، ومساحة كل مادة، وطريقة إبرازها، والعناصر البتوغرافية المستخدمة ومدى جذبها لبصر القارئ لمادة أكثر من مادة أخرى.. إلخ. الأمر الذي يعني أن هذا الترتيب لأخبار أو لقضايا معينة على الصفحة الأولى للصحيفة – مثلاً- يعبر عن سياسات واتجاهات الصحيفة تجاه هذه المواد الصحفية[٢]، وأن

---

(١) ملفين دي فلير وساندرا بول روكينش، نظريات وسائل الاتصال، ترجمة كمال عبد الرؤوف (القاهرة، الدار الدولية للنشر والتوزيع: ١٩٩٣م) ص٢١٨.

(٢) محمد عبد الحميد، نظريات الإعلام واتجاهات التأثير، الطبعة الأولى (القاهرة، عالم الكتب: ١٩٩٧م)، ص٢٧٣.

هذا الترتيب نفسه سيكون مأخوذاً في اعتبار القارئ على أنه طبقاً للأولوية التي أوردتها الصحيفة، مع ضرورة الأخذ في الاعتبار أن ترتيب أجندة الجمهور طبقاً لأجندة وسائل الإعلام يتطلب قدراً أكبر وتكرارات ومساحات واسعة من التغطية لهذه القضايا المطلوب تصدرها أجندة وأولويات اهتمامات الجمهور، باعتبار أن الوسائل الإعلامية يمكن النظر إليها على أنها وكيل الجمهور في رؤية العالم وتقديمه له – للجمهور – طبقاً لرؤية هذه الوسائل لأهمية هذه الأحداث والقضايا.

ب- افتراضات نظرية ترتيب أولويات الاهتمام:

عندما قام الباحثان Mecombs and Shaw بصياغة هذه النظرية في عام ١٩٧٢م ليصنعا ظاهرة إعلامية في إطار الحملات الإعلامية في الولايات المتحدة الأمريكية، فإن هذه النظرية أثبتت قدرة وسائل الإعلام على ترتيب أجندته ووضع أولويات اهتماماته عبر ما تقدمه وسائل الإعلام وتهتم بإبرازه من قضايا وإلحاحها في ذلك.

وتفترض هذه النظرية ما يلي[١]:

- أن التأثيرات الخاصة بوسائل الإعلام تنتقل منها إلى الجمهور.
- أن كيفية المعالجات الإعلامية لهذه القضايا المثارة في وسائل الإعلام ودرجة التركيز عليها تؤثر على أجندة الجمهور واهتماماته وأولوياته تجاه هذه القضايا.
- أن تأثيرات الوسائل الإعلامية تؤثر على مستوى وعي الجمهور وإدراكه

(١) مرفت الطرابيشي، وعبد العزيز السيد، نظريات الاتصال (القاهرة، دار النهضة العربية: ٢٠٠٦م)، ص٢٦٧.

بأهمية القضايا المطروحة في هذه الوسائل الإعلامية.

- أن التغطية المستمرة والمكثفة لنوعية معينة من القضايا يجعلها ترسخ اتجاهاً وسلوكاً معيناً لدى الجمهور تجاه هذه القضايا عن طريق إشعاره بالأهمية.

جـ- الآثار المترتبة على ترتيب وسائل الإعلام لأجندة الجمهور:

وفق هذه النظرية يمكن النظر إلى وسائل الإعلام على أنها عملية تفاعلية بين الوسيلة من جهة وبين المتلقي من جهة أخرى حال نجاح هذه الوسيلة في معرفة جمهورها واللغة التي يمكن مخاطبته من خلالها (الوسيلة / الأساليب / الأوتار..إلخ).

وتتوقف هذه الآثار على مجموعة عوامل بعضها خاص بالوسيلة نفسها (إتاحتها/ مصداقيتها / إمكاناتها..إلخ) وبالمادة المقدمة عبر هذه الوسيلة الإعلامية (علاقتها بالرأي العام/ تكرار النشر/ حجم النشر/ الاهتمام في عرض المادة..إلخ) وكذلك الجمهور القارئ أو المشاهد (نوع الجمهور/ الموقع الاجتماعى للقارئ/ مدى إدراك القارئ لمضامين الرسالة..إلخ).

ويلاحظ أن هذه النظرية تدور في إطار الاعتماد المتبادل على وسائل الإعلام من جانب الجمهور.

ثانياً: النتائج التحليلية للدراسة:

التحليل الإحصائي للبيانات:

تم الاعتماد في عمليات التحليل الإحصائي على برامج SPSS V.11 حيث تم إدخال البيانات على الكمبيوتر، وتمت المعالجة الإحصائية لهذه البيانات عبر تطبيق العديد من المعاملات الإحصائية، وقد قام الباحث بتطبيق المعاملات التي تلائم الدراسة

للحصول على الجداول والتوزيعات التكرارية، حيث تم عرض متغيرات الدراسة في جداول تهدف إلى الكشف عن التكرارات والنسب، وهو ما يوفر المؤشرات الكمية المطلوبة للتعرف على مجتمع البحث.

وعلى مستوى الاختبارات الإحصائية:

تم استخدام كل من المتوسط الحسابى Mean من درجات الحرية DF ومستوى المعنوية .Sig، وقد تم الاعتماد على مستوى دلالة يبلغ ٠,٠٥ وذلك لاعتبار الفروق ذات دلالة إحصائية من عدمه.

وكانت نتائج التحليل على النحو التالي:

- تكرارات نشر القضايا العربية:

جدول رقم (١)

تكرارات المادة المنشورة عن القضايا العربية بالصفحة الأولى في صُحف العينة

م	الصحيفة	التكرارات	النسبة
١	الحياة	١٣٣	% ٢٦,٦
٢	الشرق الأوسط	١٢٣	% ٢٤,٦
٣	الوطن	٩٦	% ١٩,٢
٤	الرياض	٦٠	% ١٢,٠
٥	اليوم	٥٢	% ١٠,٤
٦	عكاظ	٣٦	% ٧,٢
المجموع	**٦ صحف**	**٥٠٠**	**% ١٠٠**

يشير الجدول (٢) إلى تقدم صحيفة "الحياة" تليها صحيفة "الشرق الأوسط" في عدد مرات النشر بالنسبة لما يهم القضايا العربية؛ وبخاصة القضايا موضع الدراسة، حيث وصلت نسبة ما نشرته الصحيفتان ٥١,٢٪ من مجموع ما نشرته

صحف العينة جميعها عن هذه القضايا، تلي ذلك - بمراحل كبيرة – صحيفة "الوطن" ثم "الرياض" و"اليوم" و"عكاظ"..

وهذه النتيجة منطقية باعتبار أن الصحيفتين الأكثر تناولاً للقضايا العربية (والدولية أيضاً) هما: "الحياة" (٢٦,٦٪) و"الشرق الأوسط" (٢٤,٦٪) وهاتان الصحيفتان تتوجهان إلى القارئ باعتبارهما تدخلان في إطار الصحافة الدولية، رغم أن صيغة "الدولية" [التي تشترط لغة عالمية تسمح بقراءة الصحيفة على مستوى دولي، واهتمامات دولية، وتوفرها أمام القارئ على مستوى دولي] لا تنطبق عليها باعتبار أن اللغة الدولية – إحدى شروط دولية الصحافة وعالميتها – غير متوفرة بالنسبة للغة العربية.

وتأتي في المرتبة الثالثة صحيفة "الوطن" باعتبارها صحيفة سعودية تخاطب السعوديين جميعهم دون التركيز على منطقة محددة، في حين يتناقص الاهتمام بهذه القضايا غير المحلية في صحف "الرياض" (١٢٪) و"اليوم" (١٠,٤٪) وأخيراً "عكاظ" (٧,٢٪) باعتبار أن هذه الصحف في حقيقتها صحف مناطق في الأساس؛ وإن كانت توزع في مناطق المملكة جميعاً.

الأشكال الصحيفة الأكثر استخداماً في عرض القضايا:

جدول رقم (٢)

ترتيب أوليات استخدام الأشكال الصحفية في الصفحات الأولى في صحف الدراسة

م	الشكل الصحفي	التكرارات	النسبة
١	تقرير إخباري	٢٨٦	٪ ٥٧,٢
٢	خبر	١٧٢	٪ ٣٤,٤
٣	تعليق	١٢	٪ ٢,٤
٤	بيان/ تصريح حكومي	٨	٪ ١,٦
٥	مقال افتتاحي موقع (غير رئيس التحرير)	٨	٪ ١,٦
٦	مقال افتتاحي (رئيس التحرير)	٧	٪ ١,٤
٧	حديث صحفي (مقابلة)	٥	٪ ١,٠
٨	بيان/ تصريح غير رسمي	٢	٪ ٠,٤
المجموع	الأشكال الصحفية جميعها	٥٠٠	٪ ١٠٠

يوضح الجدول السابق أن التقرير الإخباري يأتي في مقدمة الأشكال الصحفية التي نشرتها صحف الدراسة بنسبة ٥٧,٢٪ من مجموع الأشكال الصحفية التي تم نشرها خلال فترة البحث، يلي ذلك الخبر الصحفي بنسبة ٣٤,٤٪ مما يعني أن الشكل الإخباري (الخبر والتقرير الإخباري) قد حازا على نسبة كاسحة تمثل أغلب مساحة الصفحات الأولى في صحف الدراسة (٩١,٦٪).

وغلبة التقرير الإخباري يعني أن الصحافة السعودية تهتم بتوضيح خلفيات الخبر؛ باعتبار أن الأخبار أصبحت متاحة أمام القارئ عبر وسائل اتصالية متعددة جماهيرية (صحافة إليكترونية/ قنوات فضائية/ خدمات إخبارية لوكالات الأنباء/ مدونات.. إلخ) وأجهزة شخصية منها الهواتف المحمولة التي أصبحت تستقبل الخدمة الإخبارية لمشتركيها من وكالات الأنباء ومن بعض المحطات التلفازية ومن

بعض الصحف التي بدأت تبث صفحاتها الأولى على الهواتف المحمولة، وكذلك من محركات البحث: "ياهو"، و"جوجل" و"ويندوزلايف" وغيرها.

- **أهم القضايا التي نشرتها صحف العينة:**

جدول رقم (٣)

ترتيب أولويات الاهتمام بالشأن العربي في الصفحات الأولى في صحف الدراسة

م	الشكل الصحفي	التكرارات	النسبة
١	القضية الفلسطينية	١١٣	٪ ٢٢,٦
٢	لبنان	٩٢	٪ ١٨,٤
٣	العراق	٦٨	٪ ١٣,٤
٤	مقاومة الإرهاب	٥٢	٪ ١٠,٤
٥	التعاون الثقافي العربي	٥٠	٪ ١٠,٠
٦	التنسيق السياسي العربي	٣	٪ ٦,٦
٧	المجال الاقتصادي العربي	٣١	٪ ٦,٢
٨	متعدد الجوانب	٢٠	٪ ٤,٠
٩	الدفاع العربي المشترك	١٦	٪ ٣,٢
١٠	دار فور	١٥	٪ ٣,٠
١١	العرب في الخارج	١١	٪ ٢,٢
	المجموع	٥٠٠	٪ ١٠٠

تصدرت القضيتان: الفلسطينية واللبنانية أولويات اهتمام الصفحات الأولى في صحف الدراسة بالنسبة لاهتماماتها العربية؛ وتتفق هذه النتيجة مع اهتمامات المملكة بالقضايا العربية بشكل عام ومع ما قدمته وتقدمه لدعم الشعب الفلسطيني: من ذلك الدعم المادي والمعنوي والجهود المبذولة لحل الخلافات "الفلسطينية" ومنها اتفاق جدّة بين كل من "حماس" و"فتح"، وكذلك الجهود السعودية المبذولة للمحافظة على وحدة واستقلال لبنان ودعمه مادياً ومعنوياً.

وجاءت العراق في المرتبة الثالثة من حيث أولويات اهتمام الصحف، في حين تأخر ترتيب أحداث دارفور في جنوب السودان إلى مرتبة متأخرة (ما قبل الأخيرة بنسبة ٣٪ فقط من مجموع القضايا التي تناولتها صحف الدراسة) وهو ما لا يتناسب مع أهمية ما يحدث من تدخلات أجنبية في جنوب السودان وبخاصة بعد الاكتشافات البترولية به، وهو نفسه ما يحدث في كل من العراق وفلسطين ولبنان ويتم التخطيط لحدوثه في دول أخرى متعددة؛ منها: مصر، والسعودية، وسوريا.. إلخ.. وقد احتلت فئة (متعددة الجوانب) نسبة ملموسة حيث تكررت عشرين مرة عبر فترة الدراسة بنسبة (٤٪) وشملت موضوعات متداخلة مع الموضوعات الرئيسة بشكل غير أساسي؛ وهي: مقاومة الإرهاب، والعرب في الخارج والتنسيق السياسي العربي، والمجال الاقتصادي العربي.. إلخ.

- **اهتمامات الصحف بالقضايا المنشورة من حيث المساحة:**

جدول رقم (٤)

(المساحة المخصصة للقضايا العربية في الصفحات الأولى)

م	المساحة	التكرار	النسبة
١	نصف صفحة	٧	١,٤ ٪
٢	ربع صفحة	٣٨	٧,٦ ٪
٣	عمود	١٣٥	٢٧,٠ ٪
٤	نصف عمود	١٦٨	٣٣,٦ ٪
٥	ربع عمود	٨١	١٦,٢ ٪
٦	أقل من ربع عمود	٧١	١٤,٢ ٪
	المجموع	٥٠٠	١٠٠ ٪

شغلت القضايا العربية مساحات كبيرة – نسبياً – في الصفحة الأولى في صحف الدراسة، باعتبار أن هذه القضايا تحظى بأهمية كبيرة لدى القراء [وبخاصة في

صحيفتي "الحياة" و"الشرق الأوسط" اللتين تطلقان على نفسيهما شعار "صحيفة العرب الدولية"] إذ أن بعض القضايا أخذت مساحات كبيرة ؛ مثل: اغتيال عماد مغنية، وجولة بوش الأخيرة في البلاد العربية، وعربدة إسرائيل في غزة، وتراوحت هذه المساحات بين نصف الصفحة وأقلها ما قلت مساحته عن ربع عمود (١٤,٢٪) أي أن المساحة المخصصة للقضية المتناولة تسمح بالتوسع في تقديم معلومات وافية وإضافية وتحليلية عن موضوع النشر فيما يعرف بـ "التقرير الإخباري" الذي تصدّر الأشكال الصحفية في ما نشرته صحف الدراسة (٥٧,٢٪) متقدماً على الأشكال الصحفية الأخرى.. ويعني ذلك أن الصحافة المطبوعة يلجأ إليها القارئ في أحايين كثيرة للتزّود بالرأي ومعرفة ما وراء الأخبار واتجاهاتها وتحليلاتها وليس مجرد معرفة الخبر فقط الذي أصبح متاحاً أمام الجمهور عبر وسائل اتصالية متعددة: جماهيرية، وشخصية.

- **اتجاه القضايا المنشورة على الصفحات الأولى:**

جدول رقم (٥)

اتجاه المواد المنشورة في الصفحات الأولى في صحف الدراسة

م	اتجاه المادة	التكرار	النسبة
١	إيجابي	٢٠٥	٤١,٠ ٪
٢	محايد	٤٦	٩,٢ ٪
٣	سلبي	٢٤٩	٤٩,٨ ٪
المجموع		٥٠٠	١٠٠ ٪

يوضح الجدول السابق تنوع اتجاهات المواد المنشورة في الصفحة الأولى في صحف الدراسة ؛ إذ تنوعت ما بين انتقادية (سلبية) بنسبة ٤٩,٨٪ وإيجابية ٤١٪، وتُعد صحيفة "الشرق الأوسط" أكثر الصحف السعودية (التي تصدر بترخيص من

الخارج) التي لديها مساحة من الحرية لنشر انتقادات لشخصيات أو قضايا أو لدول، وكذلك صحيفة "الوطن" بالنسبة للصحف السعودية الصادرة بترخيص من المملكة، ولعل كثرة التغييرات في رؤساء تحرير صحيفة "الوطن" إثر زوابع جرّاء مقالات لبعض رؤساء التحرير (جمال خاشقجي) بالنسبة لصحيفة "الوطن "مثالاً" – يدل على وجود هذا الهامش لدى بعض الصحف، وإمكانات رؤساء التحرير في تضييق أو اتساع هذا الهامش.

- **المصادر الداخلية للمواد المنشورة:**

جدول رقم (٦)

(المصادر الداخلية للمواد المنشورة في الصفحات الأولى في صحف الدراسة)

م	المصدر	التكرار	النسبة
١	مندوب	٩	٢,١ ٪
٢	محرر	٤٢	٩,٩ ٪
٣	مراسل	٣٧٤	٢٧,٠ ٪
٤	أخرى "خارجية"	٧٥	٨٨,٠ ٪
المجموع		٥٠٠	١٠٠ ٪

تصدر المراسل الصحفي المصادر الداخلية للصحف (من حيث التغطية للقضايا العربية المنشورة في الصفحة الأولى في صفحات الدراسة بنسبة كبيرة جداً (٨٨٪) باعتبار أن التقرير الإخباري والخبر الصحفي [وهما أساس عمل المراسل الصحفي في الصحيفة اليومية العامة] يتصدران الأشكال الصحفية الخاصة بالقضايا العربية – محور الدراسة – التي تم نشرها في صفحات صحف الدراسة (بنسبة ٩١,٦٪) "جدول رقم ٢" كما أن صحيفتي "الشرق الأوسط" و"الحياة" قد نشرتا وحدهما أكثر من نصف ما تم نشره (٥١,٢ ٪) عن هذه القضايا محور الدراسة، وهاتان الصحيفتان لا مركزيتان، وتصدر كل صحيفة منهما نفسها للقارئ على

أنها "صحيفة العرب الدولية" سواء في طباعتها (في ١٨ منطقة طباعية في العالم) أو في توزيعها في أغلب دول العالم.. ومن هنا فمن المنطقي أن يكون المراسل الصحفي له الغالبية في تصدر مصادر المواد المنشورة خلال تلك الفترة.

ويشترك أكثر من مصدر – غالباً – في الخبر أو التقرير الإخباري الواحد المنشور على الصفحة الأولى في صحيفتي "الشرق الأوسط" و"الحياة" بشكل خاص؛ نظراً لكون القضايا الأساسية محور الدراسة (القضية الفلسطينية/ العراق/ لبنان/ دارفور) لها أكثر من مساق يؤثر فيها داخلياً وخارجياً، ومن هنا تتعدد مصادر النشر عن القضية الواحدة من أكثر من زاوية وربما من أكثر من بلد، ويتضح ذلك من أن المواد المنشورة في الصفحة الأولى عن القضايا العربية في صحف الدراسة لها أكثر من مصدر واحد، باستثناء المقالات أو التعليقات أو التصريحات الرسمية، وتتعدد هذه المصادر بين مصدرين (٦٢,١٪) وثلاثة مصادر (٢٤,١٪) وأربعة مصادر (١١,٢ ٪) وخمسة مصادر (١,٧ ٪) وهناك تقرير إخباري واحد وصلت مصادره ثمانية مصادر.

- **المصادر الخارجية للقضايا المنشورة في الصفحات الأولى:**

جدول رقم (٧)

المصادر الخارجية للموارد المنشورة في الصفحات الأولى في صحف الدراسة

م	المصدر	التكرار	النسبة
١	وكالة أنباء أجنبية	٥٣	٪ ٥٨,٢
٢	واس	٣٤	٪ ٣٧,٤
٣	وكالة أنباء عربية	٢	٪ ٢,٢
٤	صحافة أجنبية	٢	٪ ٢,٢
المجموع الكلي		٩١	٪ ١٠٠
		٤٠٩	مصادر داخلية أخرى "داخلية وبدون"
		٥٠٠	٪ ١٠٠

جاءت وكالات الأنباء الأجنبية في مقدمة المصادر الخارجية بالنسبة للصحف موضع الدراسة (بنسبة ٥٨,٢٪) باعتبار أن هذه الوكالات تتفوق على الصحف السعودية والعربية بشكل عام في عدد مكاتبها في أغلب دول العالم وفي عدد مراسليها وإمكاناتها، وقد كان عدد من الأشكال الصحفية الإخبارية (أخبار/ تقارير) لها أكثر من مصدر خارجي وأحياناً إضافة إلى بعض مراسلي هذه الصحف.. ثم جاءت "وكالة الأنباء السعودية" (واس) في المرتبة الثانية (بنسبة ٣٧,٤٪) باعتبارها "تنفرد باحتكار الأخبار الحكومية ذات الحساسية"[١] و"الحصول من المصادر الحكومية الرسمية على نوعية من الأخبار السياسية والأمنية والاقتصادية بالغة الأهمية بالمقياس الصحفي"[٢] وفي مؤخرة المصادر بفارق كبير عن المصدرين الأولين جاءت كل من: الصحافة الأجنبية، ووكالات الأنباء العربية.. باعتبار أن ما تنشره الصحافة الأجنبية من أشكال صحفية إخبارية تكون صحف الدراسة قد حصلت عليه من الوكالات العالمية – غالباً – قبل نشره في هذه الصحف، والحال نفسه بالنسبة لوكالات الأنباء العربية ذات الإمكانات: التقنية والمهنية غير العالية مقارنة بالوكالات الأجنبية.

---

(١) نايف بن ثنيان بن محمد، "وكالة الأنباء السعودية (واس) ومواكبة المستجدات الإتصالية والإعلامية.. والمصداقية الإخبارية"، المنتدى الإعلامي السنوي الأول (الرياض، الجمعية السعودية للإعلام والاتصال: ١٤٢٤هـ/ ٢٠٣م) ص ١٥.

(٢) المرجع السابق، ص ١٦.

- **العلاقة بين الصحيفة وشكل المادة المنشورة:**

جدول رقم (٨)

العلاقة بين الصحيفة وشكل المادة على صفحتها الأولي

م	جهة النشر / القضايا / الفرعية المتضمنة	الصحيفة										المجموع	
		الرياض		عكاظ		اليوم		الوطن		الشرق الأوسط		الحياة			
		التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪
١	تقرير إخباري	٢٨	٤٦.٧	٦	١٦.٧	٩	١٧.٣	٣٩	٤٠.٦	١٠٠	٨١.٣	١٠٤	٧٨.٢	٢٨٦	٥٧.٢
٢	خبر	١٨	٣٠	٢٩	٨٠.٦	٤١	٧٨.٨	٥٥	٥٧.٣	١٧	١٣.٨	١٢	٩	١٧٢	٣٤.٤
٣	تعليق	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	١٢	٩	١٢	٢.٤
٤	تصريح رسمي	٢	٣.٣	١	٢.٨	٢	٣.٨	١	١	١	٠.٨	١	٠.٨	٨	١.٦
٥	مقال افتتاحي	٧	١١.٧	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٧	١.٤
٦	مقال افتتاحي موقع	٤	٦.٧	-	-	-	-	-	-	٤	٤	٤	٣	٨	١.٦
٧	مقابلة (حديث)	-	-	-	-	-	-	-	-	٥	-	-	-	٥	١
٨	تصريح غير رسمي	١	١.٧	-	-	-	-	١	١	-	-	-	-	٢	٠.٤
المجموع		٦٠	١٠٠	٣٦	١٠٠	٥٢	١٠٠	٩٦	١٠٠	١٢٣	١٠٠	١٣٣	١٠٠	٥٠٠	١٠٠

اختبارات Chi-Square

معامل كاي سكوير	القيمة	درجة الحرية	مستوى المعنوية
	٢٨٥,٥٤٨	٣٥	٠,٠٠٠

يوضح الجدول السابق وجود معامل توافق قوي عند درجة حرية ٣٥ وقيمة ٢٨٥,٥٤٨ ومستوي معنوية (٠,٠٠٠) بين شكل المادة الصفية والصحيفة التي تنشرها، وأن هذا الشكل يختلف من حيث كثافته من عدمها باختلاف الصحيفة، مما يعني أن العلاقة بين شكل المادة المنشورة والصحيفة ذات دلالة، فصحيفة (الحياة) تتقدم صحف الدراسة من حيث إعداد التقارير الإخبارية الصحفية المنشورة على صفحاتها، تليها صحيفة " الشرق الأوسط" ثم صحيفة " الوطن " وهذا يرجع إلى أمرين:

الأول : مساحة الحرية النسبية التي تتمتع بها هذه الصحف، حيث إن صحيفتي " الحياة " و " الشرق الأوسط " تصدران عن شركات خارج المملكة ولا ينطبق عليهما قانون المطبوعات وغيره من قوانين خاصة بالصحافة السعودية، مما يعني اتساع مساحة الحركة أمام كل منهما، أما صحيفة "الوطن" فقد صدرت بمبادرة وتشجيع من الأمير خالد الفيصل لتكون – كما تذكر – "صحيفة الوطن السعودي" كله وتنافس الصحافة الوافدة في ما تنشره وفي مساحة الحرية النسبية أيضاً؛ مما يعني اتساع مساحة حركتها أيضاً.

الثاني : الإمكانات التي تتمتع بها كل صحيفة من الصحف الثلاثة السابقة: (الشرق الأوسط) و(الحياة) و(الوطن): تقنيةً وإمكانات مادية تجشع على نشر تقارير إخبارية من مصادر وأماكن متعددة.... باعتبار أن التقرير الإخباري الشامل يأتي تفسيراً للأخبار التي أصبحت مُتاحة بكل سهولة ويسر أمام القارئ عبر التقنيات المتعددة والمتجددة والمتطورة ابتداء من الصحافة الرقمية على الإنترنت ووصولاً على تسابق الصحف إلى بث صفحاتها على الهاتف المحمول (الجوال) لراغبي هذه الخدمة.

- الأشكال الصحفية للموضوعات الرئيسة على الصفحات الأولى:

جدول رقم (٩)

العلاقة بين شكل المادة الصحفية والموضوع الرئيس في الصفحة الأولى

الموضوع / الشكل		الموضوع الرئيسي										الكلي
		القضية الفلسطينية	العراق	دارفور	لبنان	مجال ثقافي	مجال اقتصادي	دفاع عربي	تنسيق سياسي	مقاومة الارهاب	عرب في الخارج	متعدد الجوانب	
التقرير الإخباري	التكرارات	٧٤	٤٧	١١	٥٨	٢٩	١٤	٨	٨	٢٢	٧	٨	٢٨٦
	النسبة	٢٥,٩٪	١٦,٤٪	٣,٨٪	٢٠,٣٪	١٠,١٪	٤,٩٪	٢,٨٪	٢,٨٪	٧,٧٪	٢,٤٪	٢,٨٪	١٠٠٪
الخبر الصحافي	التكرارات	٢٧	١٦	٤	٢٦	١٥	١٥	٥	٢٣	٢٦	٤	١١	١٧٢
	النسبة	١٥,٧٪	٩,٣٪	٢,٣٪	١٥,١٪	٨,٧٪	٨,٧٪	٢,٩٪	١٣,٤٪	١٥,١٪	٢,٣٪	٦,٤٪	١٠٠٪
التعليق	التكرارات	٣	٢	-	٣	-	٢	-	١	١	-	-	١٢
	النسبة	٢٥٪	١٦,٧٪	-	٢٥٪	-	١٦,٧٪	-	٨,٣	٨,٣٪	-	-	١٠٠٪
تصريح حكومي (بيان)	التكرارات	٢	١	-	١	١	-	٢	-	١	-	-	٨
	النسبة	٢٥٪	١٢,٥٪	-	١٢,٥٪	١٢,٥٪	-	٢٥٪	-	١٢,٥٪	-	-	١٠٠٪
مقال افتتاحي موقع	التكرارات	٣	-	-	١	١	-	-	١	١	-	١	٨
	النسبة	٣٧,٥٪	-	-	١٢,٥٪	١٢,٥٪	-	-	١٢,٥٪	١٢,٥٪	-	١٢,٥٪	١٠٠٪
مقال افتتاحي غير موقع	التكرارات	٣	-	-	٢	١	-	١	-	-	-	-	٧
	النسبة	٤٢,٩٪	-	-	٢٨,٦٪	١٤,٣٪	-	١٤,٣٪	-	-	-	-	١٠٠٪
مقابلة صحفية (حديث)	التكرارات	١	١	-	١	١	-	-	-	١	-	-	٥
	النسبة	٢٠٪	٢٠٪	-	٢٠٪	٢٠٪	-	-	-	٢٠٪	-	-	١٠٠٪
تصريح غير رسمي	التكرارات	-	-	-	-	٢	-	-	-	-	-	-	٢
	النسبة	-	-	-	-	١٠٠٪	-	-	-	-	-	-	١٠٠٪
الكلي	التكرارات	١١٣	٦٧	١٥	٩٢	٥٠	٣١	١٦	٣٣	٥٢	١١	٢٠	٥٠٠
	النسبة	٢٢,٦٪	١٣,٤٪	٣٪	١٨,٤٪	١٠٪	٦,٢٪	٣,٢٪	٦,٦٪	١٠,٤٪	٢,٢٪	٤٪	١٠٠٪

معامل كاي سكوير	القيمة	درجة الحرية	مستوى المعنوية
	٩٤,٥٦٣	٧٠	٠,٠٢٧

هناك علاقة بين شكل المادة الصحفية والموضوع الرئيس في الصفحة الأولي عند درجة حرية (٧٠) ومستوي معنوية ٠,٠٢٧ إذ شغل التقرير الإخباري النسبة الأغلب بالنسبة للأشكال الصحفية الأخرى التي نشرتها صحف الدراسة (٥٧,٢٪) يليه الخبر الصحفي بنسبة ٣٤,٤٪ بينما تراجعت الأشكال الصحفية الأخرى جميعها لأقل من ٢,٥٪ لكل منها، بينما شغلت القضية الفلسطينية مقدمة القضايا العربية الأخرى التي تناولتها صحف الدراسة، وذلك بنسبة ٢٥,٩٪ من مجموع التقارير الإخبارية الأخرى التي نشرتها هذه الصحف في صفحاتها الأولي تليها من حيث ترتيب أولويات الاهتمام القضية اللبنانية (١٨,٤٪) والعراق (١٣,٤٪) وجاءت قضية مكافحة الإرهاب في المرتبة الثالثة (١٠,٤٪) والتعاون الثقافي العربي (١٠٪) بينما احتلت قضية دارفور مكانة متأخرة لا تتلاءم مع أهميتها بالنسبة للعرب (٣٪).

- **اتجاهات المواد المنشورة حسب مصادرها:**

جدول (١٠)

اتجاهات المواد المنشورة حسب مصادرها

المصدر	التكرارات	المتوسط الحسابى
واس	٣٤	٢,٥٠٠٠
وكالة أنباء عربية	٢	٣,٠٠٠٠
وكالة أنباء أجنبية	٥٣	١,٦٧٩٢
صحافة أجنبية	٢	١,٠٠٠٠
الكلي	٩١	٢,٠٠٠٠

يوضح الجدول السابق أن المواد الصحفية المنشورة في الصفحة الأولى في صحف الدراسة تتنوع اتجاهاتها (سلباً/إيجاباً) حسب مصادرها، فالأشكال

الصحفية الواردة من وكالة أنباء عربية تحتل المرتبة الأولى من حيث المتوسط الحسابى طبقاً لإيجابيتها في حين تأتي في المرتبة الثانية – إيجابياً- الأخبار التي مصدرها "واس" وإن كانت تتفوق من حيث العدد بدرجة كبيرة على ما تم نشره منسوباً إلى وكالة أنباء عربية، في حين تجيئ المواد المنسوبة إلى وكالات الأنباء الأجنبية وكذلك الصحافة الأجنبية سلبية بمتوسط ١,٦٧٩٢ و١,٠٠٠٠ على التوالي، أي أقل من المتوسط العام الذي تبلغ قيمته ٢,٠٠٠٠، وكان توصيف وسائل الإبراز من صور (بأنماطها(على النحو الموضح في الجدول رقم (١١).

جدول رقم (١١)

م	عناصر الإبراز	التكرارات	المتوسط الحسابى
١	صور شخصية	١٧	٢,١٧٦٥
٢	صور موضوعية	١٢٢	١,٨٠٣٣
٣	أطر وبراويز	١٦	٢,٦٢٥٠
٤	شبكات وأرضيات	١	٣,٠٠٠٠
الكلي		١٥٦	١,٩٣٥٩

كما جاءت قيمة F = ٤,٦٤٠ بدرجة حرية DF ١٥٢,٣ وعند مستوى معنوية ٠,٠٠٤، مما يعني وجود علاقة بين نمط عناصر الإبرار واتجاه المادة المنشورة، فالصورة الشخصية – عادة - إيجابية وترتفع عن المتوسط الحسابى (٢,١٧٦٥) في حين أن الصور الموضوعية تقريباً أقل بقليل من المتوسط الحسابي، أي أنها تجمع بين السلبية والإيجابية حسب طبيعة المادة المنشورة، في حين أخذت العناصر الأخرى (الأطر/ البراويز/ الشبكات/ الأرضيات) الجانب الإيجابي لمساهمتها في إبراز هذه الأشكال الصحفية دون التأثير على توجهها.

- **العلاقة بين الموضوعات وجهة النشر:**

جدول رقم (١٢)

العلاقة بين الصحيفة والموضوعات الرئيسة في صفحتها الأولى

م	جهة النشر / الموضوع	الصحيفة												المجموع	
		الرياض		عكاظ		اليوم		الوطن		الشرق الأوسط		الحياة			
		التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪
١	القضية الفلسطينية	١٣	٢١.٧	٦	١٦.٧	١٥	٢٨.٨	٢١	٢١.٩	٣٢	٢٥.٢	٢٧	٢٠.٣	١١٣	٢٢.٦
٢	العراق	٢	٣.٣	٢	٥.٦	٥	٩.٦	١٤	١٤.٦	٢٥	٢٠.٣	١٩	١٤.٣	٥٧	١٣.٤
٣	دارفور	-	-	-	-	-	-	-	-	٦	٤.٩	٩	٦.٨	١٥	٣
٤	لبنان	٨	١٣.٣	٥	١٣.٩	١٣	٢٥	١٧	١٧.٧	٢١	١٧.١	٢٨	٢١.١	٩٢	١٨.٤
٥	المجال الثقافي	٦	١٠	١	٢.٨	١	١.٩	١٧	١٧.٧	١٢	٩.٨	١٣	٩.٨	٥٠	١٠
٦	المجال الاقتصادى	٣	٥	٣	٨.٣	٦	١١.٥	٧	٧.٣	٤	٣.٣	٨	٦	٣١	٦.٢
٧	الدفاع العربي المشترك	٦	١٠	١	٢.٨	-	-	-	-	٢	١.٦	٧	٥.٣	١٦	٣.٢
٨	التنسيق السياسى	٧	١١.٧	٤	١١.١	٦	١١.٥	٨	٨.٣	٣	٢.٤	٥	٣.٨	٣٣	٦.٦
٩	مكافحة الإرهاب	١١	٨.٣	٥	١٣.٩	٤	٧.٧	٧	٧.٣	١٥	١٢.٢	١٠	٧.٥	٥٢	١٠.٤
١٠	العرب في الخارج	٢	٣.٣	١	٢.٨	-	-	٤	٤.٢	١	٠.٠٨	٣	٢.٣	١١	٢.٢
١١	متعدد الجوانب	٢	٣.٣	٨	٢٢.٢	٢	٣.٨	١	١	٣	٢.٤	٤	٣	٢٠	٤
المجموع		٦٠	١٠٠	٣٦	١٠٠	٥٢	١٠٠	٩٦	١٠٠	١٢٣	١٠٠	١٣٣	١٠٠	٥٠٠	١٠٠

معامل كاي سكوير	القيمة	درجة الحرية	مستوى المعنوية
	١١٨,٣٨٥	٥٠	٠,٠٠٠

من الجدول السابق يتضح أن هناك علاقة ذات دلالة بين الصحيفة وبين أولويات اهتمامها بقضايا معينة، وهو ما يتضح من تكرارات النشر على الصفحات الأولى في هذه الصحف، وأن شدة هذه العلاقة متوسطة، فالموضوعات الرئيسة في صحف هذه الدراسة (طبقاً لهذه العلاقة) تختلف من صحيفة إلى أخرى تبعاً لسياسة كل صحيفة وتوزيعها وجمهورها وإمكاناتها...إلخ. فصحيفة "الشرق الأوسط، تولي اهتماماً كبيراً بالقضية الفلسطينية (٢٥,٥٪ مما

نشرته على صفحتها الأولى من قضايا عربية) تليها من حيث التكرارات صحيفة "الحياة" ثم "الوطن"، والحال نفسه بالنسبة للقضية العراقية، في حين تختلف تماماً معالجة كل من صحيفة: "الرياض"، و"عكاظ"، و"اليوم"، و"الوطن" لقضية دارفور جنوب السودان كما تحتل هذه القضية مرتبة متأخرة بالنسبة لصحيفتى "الحياة" و"الشرق الأوسط".

- **علاقات القضايا الرئيسة بموضوعات متضمنة:**

جدول رقم (١٣)

العلاقة بين الصحيفة والموضوعات المتضمنة (الفرعية) على صحفتها الأولى

م	جهة النشر / القضايا الفرعية المتضمنة	الصحيفة												المجموع	
		الرياض		عكاظ		اليوم		الوطن		الشرق الأوسط		الحياة			
		التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪
١	العراق	١	٧.١	-	-	١	٣٣.٣	-	-	-	-	-	-	٢	٤.٣
٢	لبنان	٢	١٤.٣	-	-	-	-	-	-	٢	١٤.٣	-	-	٤	٨.٧
٣	الاقتصاد العربي	٢	١٤.٣	-	-	١	٣٣.٣	-	-	١	٧.١	-	-	٤	٨.٧
٤	الدفاع العربي المشترك	-	-	١	٥٠.	-	-	-	-	-	-	١	٢٠	٢	٤.٣
٥	التنسيق السياسى	٢	١٤.٣	-	-	-	-	٢	٢٥	١	٧.١	١	٢٠	٦	١٣
٦	مكافحة الإرهاب	٣	٢١.٤	١	٥٠	١	٣٣.٣	٣	٣٧.٥	٥	٣٥.٧	١	٢٠	١٤	٣٠.٤
٧	العرب في الخارج	٤	٢٨.٦	-	-	-	-	٣	٣٧.٥	٥	٣٥.٧	٢	٤٠	١٤	٣٠.٤
المجموع		١٠٠		٢	١٠٠		١٠٠	٨	١٠٠	١٤	١٠٠	٥	١٠٠	٤٦	١٠٠

معامل كاي سكوير	القيمة	درجة الحرية	مستوى المعنوية
	٣٣,٠٤٥	٣٠	٠,٣٢١

يوضح اختبار Chi Square أن مستوي المعنوية ٠,٣٢١ وأن العلاقة غير دالة بين الصحيفة وبين ما نشرته على صفحتها الأولي خلال فترة الدراسة من موضوعات فرعية متضمنة ضم الموضوعات الرئيسية.

فالقضية الفلسطينية غائبة تماماً عن هذه الموضوعات الفرعية باعتبارها احتلت مرتبة أولي في الموضوعات الرئيسة لدى كل صحف الدراسة، وكذلك لا وجود للقضية العراقية في الصحف التي أبدت اهتماماً كبيراً لها في موضوعاتها الرئيسية: (الشرق الأوس) و(الحياة) و(الوطن).

- **اتجاهات القضايا المنشورة:**

جدول رقم (١٤)

اتجاه المواد المنشورة في الصفحات الأولي في صفحات الدراسة

م	جهة النشر / اتجاه المادة المنشورة	الصحيفة										المجموع	
		الرياض		عكاظ		اليوم		الوطن		الشرق الأوسط		الحياة			
		التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪
١	إيجابي	٣٩	٦٥	١٥	٤١.٧	٢٦	٥٠	٣٥	٣٦.٥	٣٩	٣١.٧	٥١	٣٨.٣	٢٠٥	٤١
٢	محايد	٦	١٠	-	-	٢	٣.٨	١	١	١٢	٩.٨	٢٥	١٨.٨	٤٦	٩.٢
٣	سلبي	١٥	٢٥	٢١	٥٨.٣	٢٤	٤٦.٢	٦٠	٦٢.٥	٧٢	٥٨.٥	٥٧	٤٢.٩	٢٤٩	٤٩.٨
المجموع		٦٠	١٠٠	٣٦	١٠٠	٥٢	١٠٠	٩٦	١٠٠	١٢٣	١٠٠	١٣٣	١٠٠	٥٠٠	١٠٠

هناك علاقة ذات دلالة بين الصحيفة واتجاه ما ينشر على صفحتها الأولي من مواد خاصة بالقضايا موضوع الدراسة (القضية الفلسطينية / العراق / دارفور / لبنان)

معامل كاي سكوير	القيمة	درجة الحرية	مستوى المعنوية
	٥٢,٣٩٥	١٠	٠,٠٠٠

حيث يوضح الجدول السابق أن هناك ارتباطاً بين الصحيفة وبين اتجاه وتوجهات ما ينشر على صفحاتها. فصحف: (الرياض) و(اليوم) و(الوطن) أكثرها إيجابية، بينما تجيء (الشرق الأوسط) و(الوطن) و(عكاظ) على التوالي أكثرها نشراً للموضوعات ذات التوجهات السلبية.. ويرجع ذلك إلى أن هذه

الصحف أكثر تحرراً في توجهاتها، فالشرق الأوسط تقدم بانوراما لأهم مجريات الأمور في العالم طبقاً لاهتمامات قرائها، و(الوطن) أكثر تحررية في تناول قضايا شائمة حتى بالنسبة للداخل (مثال ذلك مقال رئيس التحرير الأسبق جمال خاشنجي (الوطن أهم من ابن تيمية) الذي تمت إقالته بسببه ليتولي مستشاراً إعلامياً لولي العهد، ثم عودته ثانية ليتولى رئاسة تحرير الصحيفة).

أما صحيفة (عكاظ) فتتسم بجرأة محسوبة لها، منها قيامها بنشر أول صورة في الصحافة السعودية في صفحتها الأولي وعلى ثمانية أعمدة لسيدات أعمال سعوديات غير محجبات في منتدي بجدة، وهي الصورة التي أثارت قلاقل ضد الصحيفة في ذلك الوقت.

فالقضية الفلسطينية غائبة تماماً عن هذه الموضوعات الفرعية باعتبارها احتلت مرتبة أولى في الموضوعات الرئيسة لدى كل صحف الدراسة، وكذلك لا وجود للقضية العراقية في الصحف التي أبدت اهتماماً كبيراً لها في موضوعاتها الرئيسة: (الشرق الأوسط) و (الحياة) و (الوطن).

- **العلاقة بين القضايا المنشورة ومصادرها الداخلية :**

جدول رقم (١٥)

العلاقة بين ما تنشره الصحيفة والمصادر الداخلية للمادة الصحفية

م	جهة النشر / اتجاه المادة المنشورة	الصحيفة												المجموع	
		الرياض		عكاظ		اليوم		الوطن		الشرق الأوسط		الحياة			
		التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪
١	مندوب	٣	٨.٣	١	٣.٨	١	٣.٣	٤	٤.٨	-	-	-	-	٩	٢.١
٢	محرر	٢٠	٥٥.٦	٢	٧.٧	٥	١٦.٧	٢	٢.٤	٧	٥.٨	٦	٤.٧	٤٢	٩.٩
٣	مراسل	١٣	٣٦.١	٢٣	٨٨.٥	٢٤	٨٠	٧٨	٩٢.٩	١١٤	٩٤.٢	١٢٢	٩٥.٣	٣٧٤	٨٨
المجموع		٣٦	١٠٠	٢٦	١٠٠	٣٠	١٠٠	٨٤	١٠٠	١٢١	١٠٠	١٢٨	١٠٠	٤٢٥	١٠٠

معامل كاي سكوير	القيمة	درجة الحرية	مستوى المعنوية
	١١٥,٨٠٧	١٠	٠,٠٠٠

يوضح الجدول السابق أنه توجد علاقة دالة بين الصحيفة وبين عدد وأنماط مصادرها الداخلية (مندوب/ محرر/ مراسل: مقيم – متجول – مراسل مهام محددة) بدرجة حرية ١٠ ومستوى معنوية (٠,٠٠٠) مما يعني ارتباط المصادر الداخلية كماً وأداء بأنماط الصحف، إذ أن أكثر الصحف استخداماً لمصادرها الداخلية – وبخاصة المراسلون – صحيفة (الحياة) تليها (الشرق الأوسط) ثم (الوطن)، وذلك بطبيعة كل منها، فكما أن صحيفتي (الشرق الأوسط) و (الحياة) صحيفتان تصدران في أماكن متعددة داخل وخارج البلاد فإن صحيفة (الوطن) التي تعلن عن نفسها أنها صحيفة الوطن (المملكة) قد بدأت الشروع في وجودها الفعلي أمام القارئ في أنحاء البلاد بإطلاقها الطباعة المتزامنة في المنطقة الغربية (جدة) في أوائل هذا العام.[١]

(١) تم افتتاح المجمع الطباعي لـ (الوطن) في جدة، وأعلن وكيل الوزارة للإعلام الداخلي عبد الرحمن الهزاع خلال حفل الافتتاح أن انتشار المراكز الطباعية للصحف اليومية في المملكة يقلل الفوارق بين الطبعات الأولي والأخيرة

هناك علاقة دالة بين الشكل الصحفي الصحفية وبين تعدد المصادر الداخلية للشكل الصحفي الواحد؛ حيث يتضح أن صحيفتي "الشرق الأوسط" و"الحياة" تتفوقان أيضاً في عدد المصادر الداخلية (مراسلون – محررون – مندوبون) لتغطية الشكل الصحفي الواحد على النحو التالي:

معامل	القيمة	درجة الحرية	مستوى المعنوية
Chi - Square	١٦,٥١٣	١٦	٠,٤١٨

إذا جاءت القيمة ١٦,٥١٣ عن درجة حرية ١٦ ومستوى معنوية ٠,٤١٨

وقد جاء ترتيب الصحف بالنسبة لاستخدام أكثر من مصدر واحد للشكل الصحفي على النحو المبين في الجدول التالي:

جدول رقم (١٦)

العلاقة بين الشكل الصحفي وتعدد مصادره الداخلية

م	جهة النشر / عدد مصادر الشكل الصحفي	الصحيفة								المجموع	
		الرياض		عكاظ		الوطن		الشرق الأوسط		الحياة			
		التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪
١	مصدران	٣	٦٠	٣	٧٥	٥	٤٥,٥	٣٥	٦٣,٦	٢٦	٦٣,٤	٧٢	٦٢,١
٢	ثلاثة مصادر	٢	٤٠	١	٢٥	٥	٤٥,٥	١٢	٢١,٨	٨	١٩,٥	٢٨	٢٤,١
٣	أربعة مصادر	-	-	-	-	-	-	٧	١٢,٧	٦	١٤,٦	١٣	١١,٢
٤	خمسة مصادر	-	-	-	-	-	-	١	١,٨	١	٢,٤	٢	١,٧
٥	ثمانية مصادر	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	١	٠,٩
المجموع		٥	١٠٠	٤	١٠٠	١١	١٠٠	٥٥	١٠٠	٤١	١٠٠	١١٦	١٠٠

فصحيفتا "الشرق الأوسط" و"الحياة" قد استأثرتا بأكثر من ٨٠٪ من المواد الصحفية متعددة المصادر التي نشرتها صحف الدراسة عن القضايا العربية خلال فترة البحث، في حين أن استخدامات هذه الصحف للمصادر الخارجية لما نشرته

لهذه الصحف، ويجعلها أمام القراء في أنحاء البلاد منذ الصباح الباكر... راجع: صحيفة (الوطن)، صفر ١٤٢٩هـ (١٦ من فبراير ٢٠٠٨م) ص٢٥.

على صفحاتها خلال فترة الدراسة غير دال، إذ وضحت استخدامات الصحف عدا "الحياة" و"الشرق الأوسط" لما تبثه (واس) بنسبة ٣٧٪ مما نشرته هذه الصحف بجانب المصدر الخارجي الأساسي المتمثل في وكالات الأنباء الأجنبية بنسبة ٥٨,٢٪ في حين اقتصرت الصحافة الأجنبية ووكالات الأنباء العربية على ٢,٢٪فقط لكل منهما.. وارتفاع نسبة استخدامات وكالة الأنباء السعودية كمصدر للأشكال الصحفية باعتبارها الناقل الرسمي للفعاليات الرسمية كالأوامر الملكية وفعاليات ولي العهد[1].

- **استخدامات الصحف لوسائل الإبراز للقضايا المثارة:**

جدول رقم (١٧)

العلاقة بين الصحف وبين عناصر الإبراز على الصفحات الأولى بها

م	جهة النشر / عناصر الإبراز	اسم الصحيفة												المجموع	
		الرياض		عكاظ		اليوم		الوطن		الشرق الأوسط		الحياة			
		التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪
١	مانشيت (عنوان عريض)	٢٦	٤٧.٣	٢	٦.١	١	٢.٦	٤	٤.٢	٤	٣.٣	٤	٣.٠	٤١	٨.٦
٢	عنوان ممتد	٢٨	٥٠.٩	٣١	٩٣.٩	٣١	٨١.٦	٧٣	٧٦.٠	١١٩	٩٦.٨	١٢٤	٩٣.٩	٤٠٦	٨٥.١
٣	عنوان عمودي	١	١.٨	-	-	٦	١٥.٨	١٩	١٩.٨	-	-	٤	٣.٠	٣٠	٦.٣
المجموع		٥٥	١٠٠	٣٣	١٠٠	٣٨	١٠٠	٩٦	١٠٠	١٢٣	١٠٠	١٣٢	١٠٠	٤٧٧	١٠٠

يوضح الجدول السابق أن صحف "الحياة" و"الشرق الأوسط" و"الوطن" أكثر استخدما للعناوين بشكل عام في حين جاءت صحيفة "الرياض" أكثر استخداماً

(١) تنفرد (واس) بنشر وتوزيع الأوامر الملكية والفعاليات المهمة الرسمية في الدولة، ومن ذلك – على سبيل المثال – انفرادها بقرار مجلس الوزراء السعودي برئاسة خادم الحرمين الشريفين بزيادة رواتب موظفي الدولة ٥٪ سنوياً لمدة ثلاث سنوات؛ في ١٩ من محرم ١٤٢٩هـ (٢٨ من يناير ٢٠٠٨م) راجع: "الوطن" و"اليوم" و"الرياض" و"عكاظ" في ١٤٢٩/١/٢٠هـ، ص ١..

للعنوان العريض "المانشيت" .. وكانت أقل الصحف استخداماً للمانشيت: "اليوم" وعكاظ وأن هذه العلاقة تتضح من الشكل التالي:

القيمة المعنوية	درجة الحرية	مستوى المعنوية
١٦٧,٦٢٣	١٠	٠,٠٠٠

مما يعني وجود علاقة ارتباط قوية بين نمط الصحيفة وطبيعتها وبين عناصر ومستوى الإبراز للأشكال الصحفي على صفحاتها، وكما تميز صحيفتا "الشرق الأوسط" و"الحياة" بإبراز موضوعاتها المهمة على صفحاتها الأولى من حيث المساحة والعناوين، فإنهما – أيضاً – تتميزان باستخدام عدد من العناوين في أغلب موضوعاتهما، وكذلك استخدام الصور والرسوم والخرائط بشكل يوفق الصحف الأخرى فرغم اعتياد صحف الدراسة على نشر "مانشيت" يومي في صدر صفحاتها الأولى؛ إلا أن بعض الأحداث تجعل هذه الصحف تعمد إلى إبرازها عبر عناوين متعددة وصور تنشر في بعض الأحايين على أكثر من ربع صفحة[1].

(١)"الوطن"، ٢٠ من محرم ١٤٢٩هـ: مانشيت "زيادة موظفي رواتب الدولة ٥٪ سنوياً لمدة ٣ سنوات" و١١ عنواناً ممتداً، وصورة على ثلاثة أعمدة لخادم الحرمين الشريفين لإبراز أهمية الموضوع.

و"الشرق الأوسط"، ٥ من صفر ١٤٢٩هـ: مانشيت "يوم الحب اللبناني: شتائم وطلاق .. وثلوج بالحرب" وصورة على سبعة أعمدة عن آلاف اللبنانيين الذي خرجوا إلى الشارع لإحياء ذكرى الحريري.

و"الرياض"، ٧ من محرم ١٤٢٩هـ مانشيت: "الملك عبد الله وبوش يستكملان محادثاتهما في الجنادرية حول الطاقة وقضايا المنطقة"، إضافة إلى عناوين أخرى على امتداد الصحف وصورتين للقاء خادم الحرمين الشريفين وبوش..

مناقشة نتائج الدراسة:

توضح نتائج هذه الدراسة ما يلي:

١- أن الصحافة السعودية شأنها شأن قطاعات العمل الإعلامي في المملكة (العام/ الخاص) قد استفادت من التقنيات الحديثة وبخاصة في مجال العمل الإخباري، حيث تسعى بعض هذه الصحف للاعتماد على الطبع المتزامن لتكون بين أيدي القراء في وقت واحد في أنحاء البلاد، ولعل أحدث صحيفة سعودية دخلت هذا المجال هي صحيفة "الوطن" التي بدأت تُطبع في جدة "المنطقة الغربية" بجانب طباعتها الرئيسة في عسير، الأمر الذي يدفع إلى المنافسة على القارئ بين مختلف الصحف.

٢- أن الإقدام على إصدار صحف في الخارج بأموال سعودية ومملوكة لسعوديين؛ إنما يجعل هذه الصحف (مطبوعات "الشرق الأوسط" و"الحياة") يمثل سُبل دعم غير مباشر للسياسة الخارجية للمملكة وآلية إيجابية للدفاع عنها.

٣- أن هذه الصحافة السعودية (شكلاً ومضموناً) التي تصدر في الخارج دون التقيد بقوانين المطبوعات السعودية تتميز بحرية حركة ومساحة معقولة من الحرية تتطلبها المنافسة الإعلامية في الخارج؛ وأن الصحافة السعودية مطالبة بذلك على النحو الذي تفعله صحيفة "الوطن" لتستطيع الوقوف في وجه المنافسة الإعلامية.

٤- أن الصحافة السعودية قد أصبحت تنوع في مصادرها، فلم تعد وكالة الأنباء السعودية هي وحدها المصدر الأساسي للأحداث المهمة في الجهات الرسمية، وإنما أصبحت الصحافة تبحث عن معلومات

وتحليلات خاصة بها، وهذا يتماشى مع ظهور القنوات الفضائية بعد حرب الخليج الثانية، وكذلك بعد بدء خدمات الإنترنت في المملكة منذ عام ١٩٩٩م وتجاوز الرقيب المحلي، مما يعني ضرورة أن تكون الصحافة المقروءة على مستوى كفاءة تنافس ما تقدمه الوسائل الإتصالية الأخرى.

٥- أن نتائج هذه الدراسة الخاصة بترتيب أولويات اهتمام الصحف بالقضايا العربية محور البحث تتفق مع (جُل) الدراسات السابقة في مجالها في تأثر الصحف بالسياسة الإعلامية للبيئة التي تصدر فيها وتعبيرها عنها، وهو ما عبرّت عنه بعض نتائج الدراسة في تصدر القضايا: الفلسطينية، والعراقية، واللبنانية أجندة كل من صحيفتي "الشرق الأوسط" و"الحياة" باعتبارهما – كما تذكران – صحيفتين عربيتين دوليتين، وبشكل أقل صحيفة "الوطن" باعتبارها صحيفة القراء السعوديين جميعهم في أنحاء البلاد، في حين كانت الاهتمامات المحلية غالبة على بقية الصحف الأخرى التي يتم النظر إليها من جانب عدد كبير من القراء وطبقاً لاهتماماتها على أنها صحف مناطق (محلية).

٦- اعتماد صحيفتي "الشرق الأوسط" و"الحياة" على نشر التقارير الإخبارية في المقام الأول بالنسبة للقضايا العربية، وتقديم أكثر من زاوية لهذه التقارير عبر عدد من المراسلين في عدة دول – أو مناطق – للتقرير الواحد، باعتبار أن تفسير الخبر وتقديم خلفياته يُعد المجال الأول للمنافسة حالياً في ظل توفر الأخبار أمام الجمهور بالتزامن مع لحظات وقوعها عبر وسائل اتصالية جماهيرية (راديو/ فضائيات/ انترنت.. إلخ) أو شخصية (محمول..).

توصيات الدراسة:

تفتح نتائج هذه الدراسة أفاقاً من الرؤى حول العديد من التوصيات التي يمكن تقديمها من أجل أن تقوم الصحافة السعودية بدورها في مجال المنافسة على القارئ السعودي بشكل خاص، وذلك من خلال ما يلي:

١- ضرورة انفتاح الصحافة السعودية كلها على القضايا الخارجية المهمة ذات الصلة بالمجتمع السعودي سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، وأنه لا يكفي أن تهتم صحيفة بمنطقة "ما" (الشرقية/ الوسطى/ الغربية) باعتبارها صحف مناطق، فإن هذا المفهوم – صحف المناطق – قد تلاشى تقريباً في ظل الكوكبية التي يعيشها القارئ الذي يطالع بدوره الصحافة الإلكترونية ويشاهد الفضائيات ويستقبل الصفحات الأولى من عدد من الصحف على جوّاله "المحمول"..

٢- ضرورة اهتمام الصحافة السعودية بالمراسلين على اختلاف أنماطهم (الداخلي، والخارجي: المقيم، والمتجول، ومراسل المهمات المحددة) باعتبار أن التغطيات الحيّة أصبحت إحدى سمات الصحافة الحديثة والمعاصرة الآن دون الاعتماد – بشكل كلي – على وكالات الأنباء التي تقدم تغطيات لا تراعي جماهير المشتركين النوعية واختلاف ثقافتهم من منطقة أو من دولة إلى أخرى.

٣- أن تأخذ الصحافة السعودية بالشكل التفاعلي في موقعها على الإنترنت، فهذا الجانب من شأنه أن يجعل القارئ شريكاً في تحرير الصحيفة، ومن جانب آخر يجعل الصحيفة على "موجة" واحدة مع قرائها ولا تتعامل

معهم بفوقية يرفضها – حالياً – كثير من القراء المنفتحين على الوسائل الاتصالية والإعلامية المنافسة.

أن التقرير الرسمي الذي ناقشه مجلس الشورى في البلاد (وفي الخامس عشر من يناير ٢٠٠٨م) بشأن الإعلام السعودي قد وضع يده على لب الحقيقة عندما قرر أن "إعلامنا لم يكن مميزاً أو حتى مؤثراً" وأن مطالبته بتفعيل هذا الإعلام وتحويل المؤسسات الصحفية إلى شركات تضم عدداً من المستثمرين لتعزيز وتفعيل هذه المؤسسات إنما هو خطوة جادة لتفعيل الصحافة السعودية ووقوفها في وجه المنافسة الإعلامية الشرسة، وأن تتكاشف هذه المؤسسات الصحفية وتعالج أوجه قصورها.

* * *

مصادر ومراجع الدراسة:

أولاً: مصادر الدراسة:

أعداد من الصحف "السعودية" ومواقعها على الإنترنت:

١- صحيفة "الرياض".

٢- صحفية "اليوم".

٣- صحيفة "عكاظ".

٤- صحيفة "الوطن".

٥- صحيفة "الشرق الأوسط"

٦- صحيفة "الحياة".

٧ - السياسة الإعلامية في المملكة العربية السعودية (وزارة الإعلام، مطبعة الفرزدق: د.ت.)

ثانياً: مراجع باللغة العربية:

٨- أحمد عبد الله، "سمات الإعلام السعودي: رؤية لجريدة الجزيرة"، **المنتدى الإعلامي السنوي الأول** (الرياض، الجمعية السعودية للإعلام والاتصال: ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م).

٩- أديب محمد خضور، "**دور الإعلام في إدارة الأزمات**"، الدورة التدريبية الخاصة في إدارة الأزمات (الرياض، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية: ١٤١٨هـ).

١٠- الأمير محمد بن سعود بن خالد، "**مصادر المعلومات بين التقليد والواقع: التجربة السعودية**"، المنتدى الإعلامي السنوي الأول (الرياض، الجمعية السعودية للإعلام والاتصال: ٢٦- ٢٨ محرم ١٤٢٤هـ/٢٩ : ٣١ مارس ٢٠٠٣م).

١١- إيمان نعمان جمعة، "**معالجة الصحافة المصرية لتطورات الحرب الأنجلو أمريكية على العراق: نوفمبر ٢٠٠٢م – يونيو ٢٠٠٤م واتجاهات الجمهور المصري نحوها**"، المجلة المصرية لبحوث الإعلام، العدد "٢٢" (جامعة القاهرة، كلية الإعلام: يناير/يونيو ٢٠٠٤م).

١٢- حمزة بيت المال، وفهد الطياش، "**مقروئية الصحف السعودية**"، المنتدى الإعلامي

السنوي الأول (الرياض، الجمعية السعودية للإعلام والإتصال: ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م).

١٣- ساعد العرابي الحارثي، ومراد عثمان العاصي، "**استفادة الشباب السعودي من الجرائد والمجلات**" مجلة جامعة الملك سعود (الرياض، جامعة الملك سعود، كلية الآداب: ١٩٩٠م).

١٤- فهد العرابي الحارثي، "**جذور الحملات الإعلامية للإعلام وحجم التحديات**"، المنتدى الإعلامي السنوي الأول (الرياض، الجمعية السعودية للإعلام والإتصال: ٢٦- ٢٨ المحرم ١٤٢٤هـ/ ٢٩- ٣١ مارس ٢٠٠٣م).

١٥- فهد بن عبد العزيز العسكر، **تطور الصحافة في المملكة العربية السعودية في عهد خادم الحرمين الشريفين** (الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: ١٤٢٣هـ).

١٦- محمد بن سعود البشر، "**قادة الرأي في المجتمع السعودي: دراسة وصفية استقرائية في ضوء نظرية انتقال المعلومات على مرحلتين**"، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد الثاني (الرياض، الجمعية السعودية للإعلام والإتصال: محرم ١٤٢٨هـ).

١٧- محمد بن عبد الله الحيزان، **البحوث الإعلامية: أسسها، أساليبها، مجالاتها**، ط "١" (الرياض، مطبعة سفير: ١٩٩٨م).

١٨- محمد عبد الحميد، "**قراءة الصحف ودوافعها بين طلاب الجامعة: دراسة تطبيقية في الاستخدام والإشباع**"، **مجلة العلوم الاجتماعية** (الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والعلوم، صيف ١٩٨٩م).

١٩- محمد عبد الحميد، **نظريات الإعلام واتجاهات التأثير**، الطبعة الأولى (القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٧م).

٢٠- مرفت الطرابيشي، وعبد العزيز السيد، **نظريات الاتصال** (القاهرة، دار النهضة العربية: ٢٠٠٦م).

٢١- ملفين دي فلير وساندرا بول روكيتش، **نظريات وسائل الاتصال**، ترجمة كمال عبد

الرؤوف (القاهرة، الدار الدولية للنشر: ١٩٩٣م).

٢٢- منى طه محمد طه، "**المعالجة الصحفية لأزمة العراق والكويت في الفترة من ١٥ يوليو عام ١٩٨٩م حتى ١٥ يوليو عام ١٩٩١م: دراسة تطبيقية على جرائد الأهرام والوفد والشعب**"، رسالة ماجستير غير منشورة (الزقازيق، كلية الآداب، قسم الإعلام: ١٩٩٥).

٢٣- هربرت شيللر، **الاتصال والهيمنة الثقافية**، ترجمة وجيه سمعان عبد المسيح (القاهرة، مكتبة الأسرة، مهرجان القراءة للجميع: ٢٠٠٧م).

ثالثاً: مراجع بلغات أجنبية:

24- Alzahrani-Abdelazeiz., U.S.A., Television and press coverage of Islam & Muslims, PH.D. (The University of Oklahoma: 1988).

25- Ann E. Reisner. The Bews Conference: How Daily Newspaper Editors Construct the Front Page, Journalism quarterly, Vol. 69, No. 4, Winter 1992. PP. 971-986.

26- Hashem Mahboub Edmand, image of and attitudes toward, the Arabs and the Israel in the American prestige press – June, 1, 1980-May 31, 1983: content analysis, PH.D.(the Florida – University : 1984).

27- Mazharul Haque: Is U.S. Coverage of news in third world unbalanced?, Journalism quarterly, vol. 55, No. 3 Autumn, 1982.

28- John H. Boyer: How editors view objectivity, Journalism quarterly, vol. 58 No. 1 spring, 1981. PP.

29- Paula Cozort Renfo: Bias in Selection of Letters of Editor, Journalism quarterly, Winter 1979.

30- Salamon – Laraine, British press approaches to the Arab, Israel conflict: an analysis of national newspaper coverage of the Lebanon war/PH.D. (University of Wales – college of Cardiff, United – Kingdom: 1989).

31- Sarhofi, Mohammed Taghi, The Press, national internet, and national identification: a coverage of seven middle eastern nations

during the 1991 Persian Gulf War, PH.D. (University of Minnesota: 1992).

32- Tim Wulfemyer: How and Why anonymous attribution is used by Tim and News Week, Journalism quarterly,vol. 62, No. 1, Spring 1985.

33- Tom Brislin: "An Update on Journalism Ethics in Asia: Values and Practices as Context for meaning in Japan, China and Korea", Paper presented to the Association for Practical and Professional Ethics, Annual Meeting Washington, D.C. March 6-8-1997.

* * *

Stolurow, L. and Pahel, K. (1963) 'Letters from the Editors'. **Harvard Educational Review**, summer, 1963, pp. 384.

Swain, M. (1985) 'Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output' in Gass, S. and Madden, C. ed. **Input in Second Language Acquisition.** Rowley. MA: Newbury House.

Tarleton, R. (1988) **Learning and Talking: A Practical Guide to Oracy Across the Curriculum.** London: Routledge.

Tsui, A. (1995) **Introducing Classroom Interaction.** London: The Penguin Group.

VanLier, L. (1996) **Introduction in the Language Curriculum**. Harlow: Longman.

Vygotsky, L. (1962) **Thought and Language.** MA: MIT Press.

Wajnryb, R. (1992) **Classroom Observation Tasks: A Resource Book for Language Teachers and Trainers.** Cambridge: CUP.

* * *

Hughes, M. (1994) 'The Oral Language of Young Children', in Wary, D. and Medwell, J. ed. **Teaching Primary English: The State of Art.** London: Routledge.

Johnson, K. (1995) **Understanding Communication in Second Language Classroom.** Cambridge: CUP.

Larsen-Freeman, D. (1986) **Techniques and Principles in Language Teaching.** Oxford: OUP.

Lockwood, M. (1996) **Opportunities for English in the Primary School.** London: Trentham Books Ltd.

Long, M. (1985) 'Input and Second Language Acquisition Theory' in Gass, S.and Madden, C. ed. **Input in Second Language Acquisition**. Rowley; London: Newbury House.

McCarthy, M. and O'Keefe, A. (2004) 'Research in the Teaching of Speaking'. **Annual Review of Applied Linguistics**, Vol. 24, pp. 26-43.

Mehan, H. (1979) **Learning Lessons.** MA: Harvard University Press.

Ments, M. (1990) **Active Talk: The Effective Use of Discourse in Learning.** London: Kogan Page.

Merriam, N. (1988) **Case Study Research in Education.** Oxford: Jossey-Bass.

Moskowitz G., Benevenuto, J. and Furts, N. (1973) 'Interaction in the foreign class' in James W. ed. **Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages: Sensitivity in the foreign language classroom**. Motpelier, VT: Capital City Press.

National Oracy Project (1991) **Teaching Talking and Learning in KS2.** York: NCC.

Rivers, W. (1987) **Interactive Language Teaching**. Cambridge: CUP.

Rowland, S. (1987) 'Child in Control: Towards an Interpretive Model of Teaching and Learning', in Pollard, A. ed. **Children and their Primary Schools.** UK: The Falmer Press.

Schmitt, N. (2002) **An Introduction to Applied Linguistics.** London: Arnold.

Serale, J. (1969) **Speech Acts.** Cambridge: CUP.

Shafer, R. Stab, C. and Smith, K. (1983) **Language Functions and School Success.** New Jersey: Scott, Foresman and Company.

Sinclair, J. and Coulthard, M. (1975) **Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils.** Oxford: OUP.

Stack, L. (2007) **Improving English Listening and Speaking Skills.** Retrieved January 7, 2009 from http: //www.tmue.edu. tw/~english/ Improving%20Listening %20&%20speaking2.

References

Amidon, E. and Hunter, E. (1966) **Improving Teaching: The Analysis of Classroom Verbal Interaction.** USA: Holt, Rinehart and Winston.

Austin, J. (1962) **How to Do Things with Words.** Oxford: OUP.

Barnes, D. (1982) **From Communicative to Curriculum**. Meddleesex: Penguin.

Boehm, A. and Weinberg, R. (1977) **The Classroom Observer: A Guide for Developing Observation Skills.** New York: Teachers College Press.

Breen, M. and Candlin, C. (1980) 'The Essentials of A Communicative Curriculum in Language Teaching'. **Applied Linguistics**, Vol. 1, No. 2, pp. 89-112.

Brown, H. (1994) **Principles of Language Learning and Teaching,** 3rd edition. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice- Hall, Inc.

Brown, G. Anderson, A. Shillcock, R. and Yule, G. (1984) **Teaching Talk: Strategies for Production and Assessment.** London: Cambridge University Press.

Browne, A. (1996) **Developing Language and Literacy 3-8.** London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Bygate, M. (1987) **Speaking.** Oxford: OUP.

Bygate, M. (1998) 'Theoretical Perspectives on Speaking'. **Annual Review of Applied Linguistics**, Vol. 18, pp. 20-42.

Bygate, M. (2001) 'Speaking', in Carter, R. and Nunan, D. ed. **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: CUP.

Byrne, D. (1986) **Teaching Oral English.** Harlow: Longman.

Edwards, A. and Westgate, D. (1987) **Investigating Classroom Talk.** PA: The Palmer Press.

Genishi, C. (1982) 'Observational Research Methods for Early Childhood Education', in Spoldek, B. ed. **Handbook of Research Methods for Early Education.** London: the Free Press.

Fulcher, G. (2003) **Testing Second Language Speaking.** UK: Longman.

Hatch, E. and Long, M. (1980) 'Discourse Analysis, What's that?, in Larsen-Freeman, D. ed. **Discourse Analysis in Second Language Research.** MA: Newbury House Publishers.

Hedge, T. (2004) **Teaching and Learning in the Language Classroom.** Oxford: OUP.

Howe, A. (1992) **Marking Talk Work.** London: Hodder and Stoughton.

identifying the structure of classroom discourse. The study has contributed to the problematic of the issue of teaching these important skills (listening-speaking skills) in Saudi state intermediate schools.

As this study done with classroom context, it can be considered as a basis for further studies to be conducted to see and investigate the broader context outside classroom which might shape the classroom practice and to a great extent influence it. This would help us to identify the factors, if there is any, behind teachers and students' unsatisfactory performance in language classroom. This, in turn, would help in finding an answer to the question that one may ask, 'what change do we need to create a better environment for EFL teachers to teach and develop language listening-speaking skills interactively and for EFL students to acquire them?'

* * *

Table 2

Activity 1 (Story-Round)	Activity 2 (Story-Board)
• After reading a story, teacher begins by asking his students "what happened first?" • One student responds by telling one thing that happened in the story. • The teacher chooses another student to continue by asking, "and, then what happened?" • The teacher continues in this manner until the story or the section of the story is completely and accurately retold. • The teacher may stop two or three times during the reading and ask his students why something happened.	• The teacher asks his students to recall the main (6-8) events of the story. • The teacher hands out a storyboard form or asks his students to fold a piece of paper into six or eight parts. • The teacher asks his students to number each square. • The teacher asks his students to illustrate (in sequence) the 6-8 major events depends on the number of squares provided on storyboard. • The students retell the story to the class from their storyboard.

Source: Stack (2007)

(III) Drama

Drama can be employed to suit advanced learners who have been exposed to the language enough and have a better command of it. By advanced learners I mean those in intermediate 3. Drama will be a new stage for them to practise their language. They will be more active as they will be able to role-play some of the learnt stories in year 1 and 2. Drama will help in fostering the different communicative competences of the language, i.e., grammatical, socio-linguistic, discourse and strategic competence. It will be a good opportunity for EFL teachers to develop their students' ability to listen and speak interactively and in a meaningful way.

Final Remark

The main focus of the present study is on the understanding of how aural oral skills of English are taught in Saudi Arabian context, through

Activity 3 competition game (Predicting vocabulary and sentences from pictures)
• Teacher divides his students into two groups. • The teacher shows his students a picture. • The teacher asks his students to tell him everything they can about the picture and the people/ objects in the picture. • After listing all the ideas, the teacher makes a web or categorize the list of comments. • The teacher asks his students to repeat the comments listed.

Source: Stack (2007)

(II) Storytelling

It is a valuable technique which many parents rely on to entertain their young children, convey information, introduce new ideas and experiences, control their behaviour, draw their attention indirectly to cultural aspects, as well as impart morals. It is powerful in a sense that children remember them and retell them later in life to their own children. I believe that storytelling can be a good start for beginner learners to build their vocabulary and experience different uses and usage of the language by making them experience that creative and imaginative world of story which suits their nature. Through story students will be able to retell events in addition to reshape and adapt them based on their experiences. The story re-telling will create confidence within them. First, they will realise that they are able to use the language and its different words to make their version of the story. Second, they know that their audience is interested in what they say. EFL teachers can rely on different types of stories to convey different pieces of information. Through storytelling and story re-telling EFL teachers will assure that the listening/speaking comprehension skill is active and students are learning. Table 2 illustrates some activities that can be done during or after reading a story:

To enhance the learning and production of the spoken language, EFL students should become more familiar with it and be able to take chances in producing it. They need to be given the opportunity to try it out. Being limited with classroom time does not permit such exploration to happen. Therefore, an oracy hour should be included within students' weekly time-table. Through introduction of an oracy hour, EFL teachers will be less pressured and students will have a better opportunity to practise the language. This will create more confident language learners as they will be allowed to accomplish a balance between linguistic and communicative competence which will provide them a balance between accuracy and fluency. Considering the different age groups of intermediate students and the limited language input they begin with, I would like to suggest that the oracy hour revolves around three elements: barrier games, storytelling and drama.

(I) Barrier Games

They are information gap games that help students communicate in English in an authentic way. One student has information, the other student needs that information. They exchange information using the language. Table 1 shows some activities that can be done as a whole class with the teacher as the leader.

Table 1

Activity 1 (Describe and Draw)	Activity 2 (Find the differences)
• Each student need a sheet of paper and a pencil. • Student 1 describes to student 2 what he has drawn (or is drawing). • Student 2 reproduces the drawing according to student 1's description. • The drawing may be of real objects or shapes such as cars, houses, squares or triangles.	• Students need two pictures which are identical except for a number of minor differences. • The students' task is to find the differences. • The students may ask questions or describe their own picture. • The students might be told how many differences there are.

From the classroom observations, it seems that spoken language is undervalued as an important aspect to learning. Therefore, EFL teachers in Saudi Arabian context should valued and foster listening-speaking skills as an important aspect to the learning process in general and to language learning in particular.

The classroom observations also reveal that EFL teachers are learning controllers and directors. Thus, EFL teachers in Saudi Arabian context need training to be learning facilitators.

For Saudi EFL students to be competent, EFL teachers have to be made aware of two important elements which are crucial to facilitate the learning process in their students:

- First, to look at classroom interaction and discourse as an important factor in fostering the learned language. EFL students should be encouraged to take an active role in the classroom interaction. EFL teachers should give them the opportunity to do so by focussing on topics and activities of interest to the students. This will help in involving them to be part of the teaching/learning process.
- Second, EFL teachers need to view teaching/learning process as an active one in which both teachers and students participate in constructing knowledge and sharing it. The role of teachers becomes that of learning facilitators. In other words, students do not have to seek a particular form of correct answer in the teachers' mind to give as a means of gaining their teachers' approval. Students' understanding should help them shape their learning and knowledge. It should not be a matter of parrot-like learning in which they conform to what was done during the lesson and what they are required to say.

Developmental Implication:

To complete the picture, I believe it is appropriate to include this development implication remark which is introducing an Oracy Hour within students' weekly time-table.

Based on the classroom interactions observed, the structure of teacher-students interaction takes the IRE pattern. In other words, teacher Initiates, students Respond and teacher Evaluates. Such a pattern of interaction keeps the lead and initiation with the teacher. In that respect, EFL teachers control the content of the lesson which makes them disregard any unplanned topics when initiated by the students to avoid distraction from the pre-planned lesson. EFL teachers as well have control over the structure of the classroom interaction which makes them often, if not always, ask the students to answer with a particular form of language. Even when EFL students come up with correct but differently structural answers, teachers repeat the ones in mind. In addition, the IRE pattern indicates that the EFL teacher is dominating the classroom talk-time. When it comes to the EFL students, their classroom talk-time is limited in both quality as they give one word answers most of the time, and quantity as they have less turns than their teachers.

The nature of such classroom interaction leaves EFL students with limited chances to practise their language which will prevent them from developing their understanding of it and reaching a sufficient level of communicative competence (i.e., listening and speaking interactively and effectively) to use it naturally and fluently. EFL students miss the opportunity to initiate the interaction and that leaves them incompetent in how to converse with others by taking the initiative. EFL students, in advanced levels, might be able to produce and structure short turns but with that kind of teacher talk dominated classroom, the chances to structure long turns is beyond expectations as students do not have the chances to practise short turns in the first place. To achieve that, EFL students need to be trained and given the opportunity to initiate and sustain dialogue.

Recommendations and Developmental Implication

Recommendations:

As a consequence of the above discussions, some recommendation remarks can be made regarding teaching the EFL listening-speaking skills in state intermediate schools in Saudi Arabian context.

comparison, description, and compromising in group, as well as whole class settings, is considered essential.

To conclude, it has been argued that learners should not be viewed as passive recipients who need to receive their input from an outside stimulus, which will be the teacher in the educational context. They also should not be viewed as active learners by themselves who need to be given the time to construct their own thought and knowledge as they proceed through the stages of development. On the contrary, learning is a socio-constructed process that requires the involvement of instruction from an adult or more competent and the effort the learner makes when learning. Through the assistance of an adult or a more competent peer, learners progress and move from one developmental level to another. The first level is the actual level of development which learners can achieve independently. The second level is the potential level of development which learners reach through the guidance and assistance of others to complete a task which is beyond their current capacity.

Conclusion

Daily life is conducted in spoken language. People regularly converse, negotiate, discuss and debate the issues and decision of their lives. The ability to listen and speak effectively and interactively often makes the crucial difference between success and failure. Research studies emphasise the important role that listening and speaking play in the process of language learning at school. Therefore, it is very important to pay a special attention to these important language skills and teach them effectively to second/foreign language learners. However, according to the literature the spoken language is undervalued in classroom. This is due to several reasons like all students come from home equipped with their ability to listen and speak and thus teachers take it for granted that their students can listen and talk. Another reason is that the pressure of covering an intensive curriculum make teachers concerned more about covering the curriculum rather than exploring ideas. Furthermore, children talk is seen as a sign of not following the lesson or not doing the work. In addition, children's classroom talk is viewed as a sign of poor concentration, distraction and disobedience.

thirds of the time." This is because one of the main objectives in foreign language classes is for students to learn to speak and use the language and students learn to speak and use the language by engaging in conversations where they can listen and speak to each other interactively and in a meaningful way. Teachers, thus, need to limit the amount of their talk in order to get more students involved in the class for a longer portion of the class time. Furthermore, they need to engage their students in much conversations and dialogues.

The classroom observations also reveal that the interaction between the teachers and the students, typically takes the form of a one-to-one exchange between the teacher and one student in a whole class setting, instead of other possible patterns of interaction, which develop out of exchanging ideas, feelings and thoughts, for example, in pair and group work where the teacher can have his students conduct a pair conversation or a group discussion. This would help developing his students' listening-speaking skills as they would gradually learn how to listen and speak interactively to others. In contrast, the literature on language classroom interaction emphasises that teacher directed and dominated classrooms cannot, by their nature, be interactive classrooms (VanLier, 1996). Rather, for genuine interaction to take place, teachers and learners must be viewed as equal partners in classroom interaction (Rivers, 1987; Brown, 1994). Rivers (1987, p. 9) asserts that, *"for the genuine interaction language learning requires, ... individuals (teachers as well as students) must appreciate the uniqueness of other individuals."* In interactive language classrooms, students need a teacher who can understand their special needs- not one who will manipulate or direct them or decide for them how they will learn, but one who will encourage, guide and build self-confidence and create enjoyment while leaning the language. Central to an interactive classroom is the belief that language is acquired by the provision of opportunities for learners to modify input through interaction where they can listen and talk to each other in an interactive and meaningful way (Long, 1985) and to practise using the language in a secure environment (Swain, 1985). Thus, the provision of activities, which develop the cognitive process, such as comprehension, adjusting,

and structure of language (Johnson, 1995). As for the content of the language, in the 5th teacher's interaction in the 3rd extract , it shows that he wants the learners to describe their daily routine in a certain order. When the students miss the sequence of the routine, the teacher stops them by saying *"But, before you go to school ... "*. Another example comes from the 1st teacher's interaction in the 3rd extract. His control of the content of the lesson is strong. He does not want to be distract with either a positive participation, when one of the students attempts to clean up his desk, or a negative one when one of the students is talking to his classmate although both incidents are good opportunities to involve the students in a 'real life' interaction.

The control over the structure of the classroom interaction is seen in the 4th teacher's initiation of certain language forms to be used when forming sentences. He gives explicit grammatical explanations only to those areas which he thinks are important to highlight. This indicates that the teacher not only uses a certain structure but also wants the students to use it. That will make the students conscious not only about the expected answer but also conscious about the structure of the sentence which they need to use to meet the teacher's expectations. This does not help students explore their language and share their limited knowledge of it for developing their linguistic and communicative competence. Languages can be unconsciously acquired through conversation and exposure to 'comprehensible input', this is based on the notion laid out by Krashen and SLA theorists (Schmitt 2002). Explicit or direct focus on form is unimportant because children learning their first language receive no such input, yet they eventually become competent users of language (Hedge, 2004).

In the observed teaching sessions, it was noticed that EFL teachers talked most of the class time and students were left with limited opportunity to practise the language. This inhibited the development of spontaneous use of the foreign language. Research concerning teachers' behaviour in the foreign language classroom has emphasised the fact that the talk in foreign language classrooms should not be largely teacher-initiated and teacher-dominated. According to Moskowitz et al. (1973), foreign language classrooms *"should not be described by Flanders' rule of two-thirds, where the teacher talks two-*

perceptions about their roles as teachers, how teaching should take place and how students should respond.

What is significant about classroom interaction is the teacher, who is the person in control of the classroom dynamics. Amidon and Hunter (1966, p.9) state that: *"Many educators believe that systems for studying classroom verbal interaction hold great promise for the field of education. Studies seem to show that teachers are remarkably similar in their verbal behaviour, and since the teacher is the most influential person in the classroom, the interaction patterns between teachers and pupils are similar."*

What is missing really in the previous excerpts of the classroom interactions is the third aspect of the learning triangle which is the interaction between the teachers and their students. Talk is initiated by the teacher and students respond accordingly and almost in most cases the answers are single word answers. In order to investigate the classroom communication context more closely, discourse analysis will be the method to do so. *"Systems for analysing classroom talk can tell us what actually occurs in classrooms, and they may also provide us with tools for preparing teachers who will be able to consciously select their verbal teaching patterns according to the goals they want to achieve"* Amidon and Hunter (Ibid, p. 9).

Hatch and Long (1980, p.33) reminds us that *"Analysis of discourse shows us how the learner, simply by being a learner, receives language of a very special"*. According to Mehan, 1979 and Sinclair & Coulthard, 1975, the classroom interaction is described as following a pattern of acts IRE:

- 'I' stands for an Initiation act by the teacher;
- 'R' stands for a Response act by the learner; and
- 'E' stands for an Evaluation act by the teacher.

Form the above it is noticeable that the teacher has 2 turns while the learner has 1 turn only. This makes the teacher in control of the content

for language teachers to understand the dynamic of classroom communication as that will help to understand *"how language students participate in classroom activities, and how their participation shapes the ways in which they use the language for classroom learning ..."* (Johnson 1995, p. 3). Amidon and Hunter (1966) indicate that the research of many educators indicates that the kind of verbal behaviour in which the teacher engages has a direct and immediate effect upon the verbal behaviour of students.

However, before going further into analysing classroom interaction and the discourse that takes place in the language classroom it is necessary to touch upon two definitions. The first one is what is a classroom? The second one is what is teaching? Tsui (1995, p.1) defines the classroom as:

> **"... a place where more than two people gather together for the purpose of learning, with one having the roles of the teacher. The teacher has certain perceptions about her role in the classroom ... the teacher also has certain ideas about how the lesson should proceed, what kinds of questions to ask, what kinds of activities to do and what they expect students to get out of this lesson. Lessons are judged as good or bad on the basis of whether they turn out the way they were planned and whether the expected outcome is achieved."**

Teaching which takes place in the classroom is described by Amidon and Hunter (1966, p.1) as *"... an interactive process, primarily involving classroom talk, which takes place between teacher and pupils and occurs during certain definable activities"*. In addition, Stolurow and Pahel (1963, p384) state that *"... teaching is fundamentally a social process involving communication and interactions between at least two people, a teacher and a student"*. The common aspects found in the definition of classroom and teaching are: teacher, learners and interaction.

The three aspects create a perfect triangle for learning to take place. However, the conflict in keeping the three aspects of classroom learning in harmony and copies 'real life' interaction (i.e., listening and speaking in an interactive and meaningful way) emerges when theory is put into practice. Teachers have their own frames of reference and

of creativity. There is a big difference between an adult-child interaction (i.e., listening and speaking in an interactive and meaningful way) at home or in real life and teacher-student interaction in the language classroom. The teacher asks questions which the answers are either known or available for the students to copy or say. There is no element of information transfer in the interaction. In other words there is no information gap to fill as it is in real life conversations. Furthermore, it seems that the teacher does most of the talking, as is the case with all the observed EFL teachers. I wonder if the EFL teachers are instructed to dominate the teacher-student interaction. 'Is this normal teaching practice? ' 'How does this attitude help in developing interactively students' listening-speaking skills?'

Analysing Classroom Interaction and Discourse

In this section, I want to discuss the methodological issues which we need to think about when analysing classroom communication. As we can see, all of the five excerpts illustrated above represent one stereotyped picture of the classroom in which communication is extremely centred on the teacher. The five EFL teachers initiate the talk, ask questions, decide who is going to participate and evaluate the answers. They are in control of the period from the beginning to the end. It is noticed that students are left with limited or non-communicative options. Johnson (1995, p.4) gives us important role to the classroom as a communication context. He points out that:

> **"The communication context can ... determine the rules that govern how speakers communicate or the structure of communication. In classrooms, the structure of communication is easily recognizable. Teachers tend to control the topic of discussion, what counts as relevant to the topic and who may participate and when. Students tend to respond to teacher-directed questions, direct their talk to teachers and wait their turn before speaking."**

Edwards and Westgate (1987) believe that the above mentioned are the main ingredients in any common sense view of what classroom communication is normally like. Genuine communication, where the students talk about things of interest to them and are able to initiate topics, is fundamental for language learning. Therefore, it is essential

T: I wash my face.

Yasser: I wash my face.

T: Good. Okay Majed, after you wash your face and hands what do you do?

Majed: I go to school.

T: Yes, but before you go to school what do you do? Do you have breakfast?

Majed: Yes.

T: Then I have my breakfast. Now after you have your breakfast do you brush your teeth? Say brush.

Ss: Brush.

T: Spell brush please.

Ss: B.r.u.s.h.

T: Brush.

Ss: Brush.

T: We brush our teeth after we eat. We brush our teeth with toothbrush.

T: Brush.

Ss: Brush.

T: Tooth.

Ss: Tooth.

T: Tooth brush.

Ss: Tooth brush.

The teacher relies on a speech marker, which is calling a student's name and asks him to listen, to attract their attention to a new part of the lesson. The teacher asks a chain of related questions which he may have thought will help the students to predict the answers. However, this is not the case so he has to help and provide either the rest of the answer as *"I wash my ... "* or to give the whole answer like in *"I have my breakfast"*. As a matter of fact he does not seem to give that student a chance to finish his sentence *"I wash my ... "*. In addition, he asks him a leading question as if the student's task is to confirm helplessly the teacher's answer. The presentation stage of the lesson lacks the element

follows a certain pattern when asking questions. He either provides part of the answer or gives the entire answer if he does not find any respond from the student he is asking. Thus, the teacher helps Sami answering the question by giving a model answer.

T: When do you sleep? I sleep at eleven o'clock. When do you sleep?

Sami: Sleep

T: I sleep at ..

Sami: Ten o'clock.

T: I sleep at ten o'clock.

Sami: I sleep at ten o'clock.

The teacher asks another student and the same process occurs. The teacher requires the class to repeat the sentence *"I sleep at ten o'clock"*. He gives another model answer which is *"I sleep at nine o'clock"*. He goes around and asks several students who give different times for their bedtime. The teacher stresses the importance of giving a full sentence when answering. Thus, he repeats the students' answers and requires them to repeat after him.

The teacher shifts the focus from the notion of sleep to the notion of getting up. He mimes to the students this contrast with his hands. He holds his hands tight and put them under his head to indicate that he is a sleep. Then, he stretches his arms widely and yawns to exemplify the notion of getting up. Afterwards, he explains the contrast in sentences. The teacher states, *"I sleep at eleven o'clock, and I get up at six o'clock"*. After this example, he selects several students to inquire about the time they get up. Some students provide their answers at the same time and this creates a high level of noise. The teacher does not approve and says, *"silence, do not talk, okay. Pay attention to me"*. Then, he asks another student about the time he gets up:

T: Nader, listen. When do you get up?

Nader: I get up at six o'clock.

T: Now, Yasser. What do you do when you get up?

Yasser: I wash my ...

Intermediate School Five (Centre): Teacher 5

Nationality:	Saudi	Qualification:	BA in L. & Trans. E.
Age:	28 years	Experience years:	5 years
Students' grades:	2nd & 3rd level	Students' age:	13 – 14 years

On Monday at 10:30 am, the teacher meets his intermediate 2 class at the 5th period on the school timetable. The teacher asks the students to sit down after that he greets them and reminds them to remain quite. He states *"do not talk, do not talk"*. He puts his books on one of the students' desks and asks the following:

T: Now, what is today? (He instructs the students to raise hands and remain quiet).

S: Monday.

T: Very good, clap hands for him. Thank you very much.

T: So today is Monday. Repeat after me. Monday.

Ss: Monday (they repeat three times).

The teacher makes the students repeat the day and the date as he writes them on the board. They ever repeat the title of the unit they are going to study today which is Unit 7 lesson 2. The teacher continues asking questions about the days of the week. He reminds the students that *"today is Monday, but what was yesterday?"* He does not like students to participate in unison, so he always instructs them to raise hands. One of the students gives the answer *"Sunday"*. The teacher repeats the answer in a sentence saying: *"yesterday was Sunday"*. He proceeds in his questions *"what will be tomorrow?"* he provides the first part of the answer, stating *"tomorrow will be ..."*. Students give wrong answers as *"Saturday"*, *"Friday"*. The teacher shakes his head and says *"No"*. He reminds the students to raise hands. One of the students says *"Tuesday"*. This leads the teacher to say *"Very good, clap hands for him"*. Students clap hands, and then the teacher reminds them to be quiet again and pay attention to him.

The teacher begins asking questions related to today's lesson. He starts his questions with Sami saying *"when do you sleep?"* The teacher

enough to give several examples. This shows that the teacher decides how much grammar he wants to supply his students with. However, the explanation is given in passing and that does not indicate that the students will remember it or comprehend it to apply it in their answers.

Asking the class to pay attention and listen to him carefully, the teacher says:

T: Okay. Today's new vocabulary (He goes to his desk and picks up a flash card) **Airport.**

Ss: Airport.

T: Airport is the place in which we can see ...

Ss: People.

T: People! In the airport we can see ...

S: Airplane.

T: Yes. In the airport we can see airplanes.

T: Okay. What we call the one who operates and drives the airplane? Driver or pilot?

S: Driver.

T: No. Driver drives car.

Ss: Pilot.

T: Yes. The one who operates and drives the airplane is called a pilot.

The teacher initiates the discourse by asking a question. Students' response leads to teacher' feedback and further questions. It is clear that the responses given show that students are only demonstrating knowledge that the teacher already possesses and looks for in their answers. This suggests the limited scope of listening-speaking competence students will develop as they lack the opportunity to develop it during the language lesson. Yet, the questions to be asked are, 'who is responsible for limited chances of interaction students encounter during the language lessons?', 'Is the purpose of ELT in the intermediate stage to provide learners with survival English and not a competent command of the language?'.

S: I like to swim.

T: Excellent. I like swimming. After like we use the 'ing' form, I like swimming, I like running, I like eating, I like drinking, I like shopping.

Ss: We like playing.

T: Yes, so we use the 'ing' form after like. When do we use the 'ing' form also? When do we use it? After 'am', 'is' and 'are'. For example, I am playing, I am swimming. Also, we say he is eating. So remember to use 'ing' after am, is and are. I like playing. We do not say I like to play.

Again it is clear that teacher question, students respond and teacher feedback are the dominant patterns in the language exchanges. From the very beginning the teacher has determined the focus of the lesson and the type of sentences students should produce. He as well chooses those students who will participate. He even gives the beginning of the first sentence and leaves the rest for them to complete. Students answer in full sentences and give interesting ones. However, the teacher does not stop at any one of them to expand or elaborate on it and encourage the students to express their ideas and practise their language. Part of the teacher's feedback is repeating students' sentences, yet when it comes to errors he does not tolerate it. He stops the student directly after he says *"I cannot go in ..."*. He does not give any further grammatical explanations of why he has to use the preposition 'to' instead of 'in' when talking about going to places. Shafer et al. (1983, p.28-29) provide their opinion concerning corrections. They point out:

"Corrections frustrate children. As children are trying to produce meaning, teachers are blocking their efforts by responding solely to form. A teacher's job is to get children talking, and corrections stifle talk. Teachers need not totally ignore children's use of nonstandard grammar... Teachers can model the correct form ... The differences between correcting and modelling the correct form may at first subtle, the latter involves accepting the child's language while responding to the meaning that the child is attempting to convey."

The teacher finds it necessary to give an explicit explanation of the correct form after using 'like' in the sentence. He does not stop at that stage. He draws their attention to another way of using the 'ing' form which is after 'am, is, are'. Here he does not go further in stating that these are the different forms of the helping verb 'Be' which require the 'ing' form to indicate the present progressive. Instead he finds it

- It is only student 4 who has an extended chance to talk. He has 3 turns because he is loser to the correct answer than others.

Intermediate School Four (West): Teacher 4

Nationality:	Saudi	Qualification:	BA in English
Age:	36 years	Experience years:	13 years
Students' grades:	1st & 2nd level	Students' age:	12 – 13 years

The teacher commences the period with a greeting to the students then writing the date, the unit and the lesson to be covered. Students along with him state the date of the day. The teacher goes directly into the lesson and the following is an excerpt of the first part of the lesson.

T: **I want you to give me a sentence with 'can' or 'cannot'. So, I can ...**

S: **Play football.**

T: **Play football. Very good. I can play football.**

T: **Yes, who can give me another sentence?**

S: **I can draw**

T: **Excellent. I can draw. Yes who can make a sentence using 'cannot'?**

S: **I cannot swim.**

T: **Very good. I cannot swim.**

T: **Khalid, can you think of a sentence?**

Khalid: **I cannot go in**

T: **I cannot go to..**

Khalid: **I cannot go to school.**

T: **I cannot go to school. Good.**

S: **I cannot cook.**

T: **Excellent. I cannot cook.**

T: **Now, pay attention, listen to me. I want you to give me a sentence with like. So I like....**

S: **To read.**

T: **I like reading. Another one.**

taught. Turn-taking and adjacency pair practice will provide learners with indispensable knowledge of when it is appropriate to listen and talk, for how long and the preferred response pattern to adopt. This is the interaction management skill that learners would do well to acquire (Bygate, 1998 & Fulcher, 2003).

T: Now listen to this. ... 'In grade one'

S1: How?

T: No.

S2: When?

T: No.

S3: What?

T: No.

S4: Which grade ...

T: Which grade. We agree that which grade is part of the answer.

S4: Which grade you are?

T: No.

S4: Which grade are you?

T: In which grade are you?

T: Ali. This is a very easy question. Do you know the meaning of easy?

Ss: Easy (The answer is given in Arabic).

T: I am from Bahrain.

Ali: What?

T: What!

Ali: Where are you from?

T: Where are you from? Good.

Once again, a speech marker is there to indicate a move to another question. The extract above shows the following:

- Teacher's control and plan are strongly dominant.
- Teacher's feedback and students' single word answers are dominant.
- The teacher has a greater number of turns than the students.

with previously taught elements of the syllabus, yet it is not something genuine as the students have heard the questions and answers many times before this period. However, there are several students who are not participating or do not know the answers.

The teacher-students interaction in the above extract raises the following question: 'Was the lesson done in a mechanical way so it did not attract the students' attention and interest?'

The teacher continues the game with the class:

T: **Where do people pray together?** (He points at a student called Nasser, but he seems not ready with the answer. The other members of the group raise hands to participate. But the teacher asks those who know the answer to tell it to Nasser).

Nasser: **A people ...**

T: **A people! No.**

Nasser: **The people ...**

T: **The people ... No.**

Nasser: **People pray ...**

T: **No you missed the word ...**

Nasser: **People pray together in the mosque.**

T: **Very good. People pray together in the mosque.**

The teacher's teaching style encourages group work and co-operative learning, but 'is the group work functional and communicative?' 'Are students going to be able to benefit from it in real life conversation?' Certainly, in the extract used here and in the one before, students are not given the opportunity to initiate the conversation, instead they respond to the teacher's questions and these answers are most of the time single-word answers. They also rely on the teacher's feedback to guide them on how to proceed from there. According to Bygate (2001), a learner's speaking competence is determined by his success in conducting a conversation. A study by McCarthy and O' Keeffe (2004) has also shown that much classroom conversation involves the teacher taking the role of initiator, yet knowing how and when to open a conversation is a key speaking competence that learners must be

asks them about today' s date. He arranges his books and flash cards on his desk, then he calls on four students to participate in the scrambled flash cards' game. The following excerpt is taken after the first 15 minutes of the lesson. He gives 10 cards to each group and asks them to match each one with either the correct answer or the completion of a sentence. The game will begin shortly and the rest of the class is following quietly. I will not focus on the game at this point of the lesson as I want to give an account of another part of it where is more interaction between the teacher and students.

Now the attention is paid to the whole class. All students will participate in the game, but this time it is the teacher who is going to ask the questions. The competition is between three groups in the class instead of two sets of pairs as it was the case at the beginning of the lesson. The teacher moves to the front area of the class.

T: Now. I mix these cards. If you 'remember'. What does the word remember mean?

Ss: Remember. (The answer is given in Arabic)

T: Good. If you can remember the answer, complete this card. Okay, I will take one. We buy sandwiches from ..... Who can remember? Group B, we buy sandwiches from .....

S: the playground.

T: from the playground! No. No. Okay, another one. Yes.

S: from the cafeteria.

T: Group B got a star. It is group C now. We read and write ..... Do you remember?

S: In our classroom.

T: Yes, in our classroom.

The teacher's initiation and feedback, characterises of many ESL/EFL classrooms, are clearly dominant in this excerpt. Even the choice of topic or types of questions or sentence competition are based on the teacher's preference and what he thinks is important to go over. Turn taking and who can participate and speak during the period are left to the teacher's decision. Looking at the game chosen for today's lesson, although it is meant to be part of the revision and to remind students

The teacher dominates the class talk-time and the students as a whole class repeat after him. They wait for his instructions or questions before they respond. He wants to draw the students' attention to the difference between the singular and plural forms of irregular words. However, it seems that he confuses his students a little bit because they all expect that he will talk about the plural 'teeth' as that what probably come to their minds when he asks that student to open his mouth. The answer 'teeth' is not wrong in the first place. However, the teacher could have elicited the answer he has in mind by pointing at one tooth. That would assure the students that their answer was not wrong, yet not the one the teacher expected. Shafer et al. (1983, p. 28) remind us: *"Children in the classroom should believe that their ideas are valued even if they do not correspond to what the teacher had in mind ... Children should also believe that the form their language takes is valued. Teachers should accept a child's language as it is, and allow child the freedom needed to test his or her hypothesis and make revision."*

Basically the nature of interaction between the teacher and his students does not reflect the adult-child interaction (i.e., listening and speaking in an interactive and meaningful way) at home or at any other social context where the focus is on the meaning and on shared experiences, which allows the child to listen, reflect on his ideas and speak them out. As the interaction is teacher dominant, students cannot predict what will take place next. They are passive and such a role does not ensure that learning tales place. Such a 'parrot-like' learning by the students is not *"simulating knowledge of the corresponding concepts but actually covering up a vacuum"* (Vygotsky 1962, p. 83).

Intermediate School Three (East): Teacher 3

Nationality:	Jordanian	Qualification:	BA in E. Literature
Age:	34 years	Exper. years:	11 years
Students' grades:	1st & 2nd level	Students' age:	12 – 13 years

The class begins at 8:50 am. Students are back to the classroom after having a break. Today the teacher gives revision as he has covered the syllabus. The teacher walks in with a smile and greets his students. He

He then turns to the class and starts explaining, in English then in Arabic, when we add –s to form the plural of the words and when we add –es. The students are sitting silent and quite.

As a kind of revision, the teacher goes back to the words written on the board and asks several students to read the singular form followed by the plural form of each word.

Now, the teacher stand in front of the students and asks a student to come to front of the class:

T: Open your mouth please. Open your mouth.

(the student opens his mouth)

T: He has .. He has ..

Ss: He has teeth.

T: He has a tooth, one. Show me one tooth. Yes one tooth. Who can spell tooth for me?

Ss: (All in one voice spell tooth) **t.o.o.t.h.**

T: Okay, tooth, tooth.

Ss: Tooth.

T: Just one tooth. This is one tooth. These are teeth.

Ss: Teeth.

T: Teeth

Ss: Teeth.

T: Yes, spell teeth please

T: Tooth

Ss: Tooth

T: Teeth

Ss: Teeth.

On the board, the teacher writes some irregular words with their plural forms: 'man-men, woman-women, foot-feet'. He reads these words asking the students to repeat after him.

go out of. Such a strict plan has prevented him from benefiting from those incidents in which students either show interest in the lesson by willing to perform an act or disinterest by being distracted and keeping busy with something out of the lesson focus. The answers are either given in Arabic (the students' mother tongue), repeated after the teacher or students keep quite and provide no answer. This suggests that when students provide the answer they display knowledge passed already to them and they have no chance to ask questions or direct the focus to something they like to talk about.

Intermediate School Two (South): Teacher 2

Nationality:	Sudanese	Qualification:	BA in English
Age:	40 years	Experience years:	17 years
Students' grades:	1st & 3rd level	Students' age:	12 – 14 years

The teacher is done with section 'A' of this lesson. That section covers the game 'Memory'. Now the teacher brings the students' attention to the next section of the lesson. He raises his voice to bring order to class. He calls on one of the student to come to the front of the class. His aim seems to be to take control of the class to give a smoother flow to the lesson and finish the plan on time. According to Edwards and Westgate (1987, p. 44) teachers' continuous control over classroom interaction as a precondition for attaining their educational goals are probably not far from their minds. This is not only because of *"the immediate problems of managing turns and topics in such crowded condition, but also because of their failure to 'keep the noise down' is likely to be severely judged, both by their students and their colleagues."*

On the board, the teacher writes two groups of words:

book ----- books
pen ------- pens
door ----- doors
egg ------- eggs

brush ------ brushes
watch ------ watches
box --------- boxes
tomato ---- tomatoes

talking about or what can be the reason for his distraction. That can be the focus of the classroom discussion and interaction and will be an opportunity to join the rest of the class in by knowing the reason for their mate distraction. It would be a great chance for the teacher to have his students talk and listen to each other in an interactive and meaningful way. Instead all he does is punish him by letting him standing up next to the door of the classroom.

Then he goes around and asks the students if anyone of them his father has a new car.

T: **Ahmed, come here. Does your father has a new car?**

Ahmed: (shakes his head indicating yes).

T: **Right. Now tell me about it. Is it big?**

Ahmed: (shakes his head indicating no).

T: **Is it small?**

Ahmed: (shakes his head indicating yes).

T: **Does it have a key?** (he takes out some keys of his pocket, raises them up and says).

T: **What is the meaning of key?**

Ss: **Key.** (The answer is given in Arabic)

T: **Ahmed, does it have a key?**

Ahmed: (shakes his head indicating yes)

T: **Yes. It ...** (then he waits for other students to finish the sentence).

Ss: **It have a key.**

T: **It has a key. It has a key. Okay Ahmed, sit down.**

T: **Now, who can write the word key on the board?** (a student did that).

The teacher does not ask the student to speak in English nor to say 'yes' or 'no' in English. I wonder why he is happy with such a passive role from that student. He stresses correctness by repeating the sentence but he does not ask the students to repeat the correct form. Instead he asks the student to sit down and asks another student to write the word 'key' on the board. From the four short quoted interaction extracts, it is clear that the teacher is dominating the classroom interaction and directing it according to a pre-planned agenda which he did not want to

The teacher attracts his students' attention to another part of the lesson by saying *"Now listen to me"*. It is a speech marker which indicates a transactional stage. The teacher emphasises the importance of writing as he, together with many other language teachers, believe it helps students to remember learned vocabulary. They see it as a forgotten element in the language learning.

T: Now look at me (He walks around and points at some students' desks and says) **your desks are not clean. They are dirty. There is ink on them.**

(One of the student makes an attempt to clean his desk using a piece of paper)

T: Do not make any thing. Listen to me. (He points at that student and says) **Listen to me. Do not be dirty. Do not write on your desks. Keep your desks clean. What is the meaning of keep your desks clean?**

(One of the students is talking to his mate)

T: You, shut up and listen to me. Attention please. Look at me.

(He points at that student and says)

T: You, you. Come here. Stand to the door. I told you do not speak.

The teacher uses the speech marker again to draw the students' attention to another point. He does not take advantage of the fact that a student wanted to clean his desk. The fact that a student attempts to clean his desk as a reaction to the teacher's sentences suggests that he understood the teacher's sentence and its implication, i.e., cleaning it whether that was within the intention of the teacher or not. This is what Austin (1962) calls the illocutionary act of an utterance in which an act is performed by saying something. According to Austin, the 'illocutionary act' is one of two other performance acts, i.e., the locutionary act, the act of saying something, and the prelocutionary act, the act performed by or as a result of saying. Searle (1969) developed the concept of 'illocutionary act' to indicate that the learner's interpretation is not in the speakers intention. The teacher, here, should have taken that action into consideration to talk more about it and involve the other students in the interaction. Instead he asks that student to stop that and listen. I wonder if such a reaction reflects his concern about not to disturb the flow of the lesson and the loss of time? He does the same thing again when one of the students is engaged in a side conversation with his mate. The teacher does not ask him what he is

the students. After that he asks them about the meaning of the word 'dirty'.

T: What is the meaning of dirty? Yes Adel. What is the meaning of dirty?

Adel: Dirty. (The answer is given in Arabic)

T: Right. Who is going to write it on the board? Yes Saad.

Ss: Sir. Sir. Sir. (They stand up calling him sir, sir as a way of trying to attract his attention to call their names to write the word on the board).

T: Sit down, keep sitting and raise your hands on the desk please.

T: Yes Saad (back to the boy who was asked to write the word on the board)

(Saad wrote the word on the board)

Ss: Wrong. (They say it in Arabic)

T: Is it correct? ... Hussam, correct it please.

(Hussam corrected the word)

T: Correct. Clap hands for him.

The teacher depends on the oral language in presenting the lesson and its new vocabulary. He does not seem to rely on any teaching aids like a tape recorder, flash cards or posters. He even allows students to explain and give the meaning of the vocabulary in Arabic. In such a brief interaction between the teacher and his students, it shows that he dominates the interaction, and that students use one-word answers. The question to be raised is, 'are those students really benefiting from the teacher's talk?' As we can see from the brief interaction quoted above, the teacher has the greater part of it. He has 6 turns to 1 from Adel and 2 from the whole class. They all speak in Arabic.

Now standing in front of the class, the teacher says:

T: Now look and listen to me. (He switches off and then on the classroom light) **I am switching off the lamp, I am switching on the lamp. What is the meaning of lamp?**

Ss: Lamp. (The answer is given in Arabic)

T: Who is going to write word lamp on the board? (A student did that with a help from the teacher)

serve as a kind of informant. You know the language ... and present this in such a way that the meaning of the new language is as clear and memorable as possible."

Byrne (Ibid, p. 2) warns the language teacher not to be overexcited and carried away with that role as *"there is a danger of speaking to much time presenting so that the students do not get enough time to practice the language themselves"*. Section 'C' is meant for practice. At this stage, students have a simple exercise which is meant to be reminder of the vocabulary they have learnt so far. According to Byrne (1986) students have to do most of the talking. The teacher will be there to *"devise and provide the maximum amount of time for practice"*, which must at the same time be both *"meaningful and memorable"* (Ibid, p.2). Here Byrne describes the teacher as the 'skilful conductor of an orchestra' whose job is to give a chance to each one of his students to participate and see how satisfactory his performance is.

The most important stage in the language classroom is the production stage. At this stage the teacher's role is seen as a manager and guide to help give his students the opportunity to know the functions of the language and be able to initiate and start an interaction with others in a meaningful way. In other words, enable them to listen and talk to others interactively and effectively. However, 'does such a structure of interaction exist in the foreign language classroom?' If not, the questions to be asked then are 'why does it not happen?' 'How is it possible to make it work?'

The teacher begins the lesson by asking students to pay attention to him and look at the board to read the date. It seems that the teacher is controlling the class and dominating the interaction from the very beginning of the period. The students repeat after him the day and the date. After that he reminds them and revises with them the previously taught lesson. The students are following the teacher's instructions, but 'are they enjoying it?' 'Is it meaningful for them?' Or 'are they merely repeating previously taught material to satisfy the teacher?' Students, in this intermediate classroom as in other observed ones, sit in rows in which two or three students sit next to each other. The students are 12-13 years old. The teacher holds his hands to his chest and walks around

However, the classroom observations reveal that each EFL teacher observed in this study conducted all of his four observed lessons in almost the same way with insignificant slight differences. Therefore to avoid repetition and also because of the space limitation in this study, I will choose only five accounts of the classroom observations from five different intermediate schools that ought to represent the five different parts of Riyadh city; that is, North, South, East, West and Centre of Riyadh. To these five accounts we shall now turn.

Structure of discourse between teachers and students

In relation to the function of listening and speaking in learning and their importance in encouraging thinking and sharing knowledge, the following are five excerpts from five different classrooms taught by five different EFL teachers. These excerpts are chosen from the classroom observations conducted in the nine intermediate schools under study to represent the five different parts of Riyadh City: north, south, east, west and centre. Looking at the interaction between the EFL teachers and their students well help in identifying the structure of discourse and the relation between the adult and the child in the learning context. After each excerpt, attention will be paid to the kind of discourse focused on during that part of the lesson.

Intermediate School One (North): Teacher 1

Nationality:	Saudi	Qualification:	BA in English
Age:	32 years	Experience years:	9 years
Students' grades:	1st & 2nd level	Students' age:	12 – 13 years

The context is grade 1 intermediate class. The teacher begins a new lesson of the first unit in the textbook. As it is the case with previous lessons, today's lesson is divided into three sections. Section 'A' is a revision of what has been taught previously. Section 'B' is *"the presentation stage"* Byrne, 1986) through which students will be introduced to the new vocabulary and theme of the lesson. For today they will learn the words 'ink, lamp, key, juice'. Byrne (1986, p.2), referring to the language teacher, states that: *"Your main task is to*

process in all the different directorates of educational supervisory in Riyadh city, as these schools are ought to be a representative sample of the intermediate school in all Riyadh different educational parts.

However, because of a time constraint, I observe only two EFL teachers from each school. The criterion that directs my choice for teachers to be observed is to select the teachers who teach and cover the three intermediate grades (grade one to three) and the ones who show willing to participate in the study. This enables me to observe classes from different intermediate years that are taught by different EFL teachers. Each EFL teacher is observed for four periods (lessons).

Recording method

For the purpose of this study, I have depended on an audio tape recorder and on written field notes as 'aide-memoire' for later analysis. The tape recorder is used to record the teacher-student interactions as it is physically impossible to record everything that happen during the teaching period. I also take notes as some events which happen in a classroom cannot be captured by the audio recording. As the main purpose of bringing along with me the tape recorder is to record the teaching session, I have to seek teachers' approval. It seems that they understand my reason for the research and they agree that I can capture the classroom interaction and teaching practice by placing the tape recorder on the edge of the board or on the teachers' desk.

Reading the classroom observations

Looking at the observational data, I just wonder how I am going to report it. There are different ways to go about presenting the data. I can sort it by schools, or by teachers. I can even present it by teaching units, as it is a coincidence that some of the teaching units of a particular year are taught at the same time in some schools. Yet, within the limited space of this study, I have to select among the conducted classroom observations to have observational lessons that clearly illustrate the status of teaching listening-speaking skills.

Methodology

Data collection method

The present study is meant to be a naturalistic inquiry about the status of ELT, particularly teaching listening-speaking skills, in Saudi Arabian context. Therefore and in order to *"record behaviour as it is happening"* (Merriam 1988, p.8), classroom observation is employed as an instrument for collecting its data. According to Genishi (1982, p.565) observation method is the best way to answer research questions. *"It is the fundamental method for understanding a phenomenon in which naturalistic observation is the instrument for other researchers"*. Boehm and Weinberg (1977, p.1) also writes *"the observation process allows us to obtain essential information for drawing inferences and making decisions ..."*. Wajnryb (1992) views observation as an appropriate method for increasing understanding of the complex relationship between teaching and learning in the language learning classroom. He remarks that *"Being in the classroom as an observer opens up a range of experiences and processes which can become part of the raw material of a teacher's professional growth"* (Wajnryb 1992, p.1). In an educational setting, observation in the language classroom is considered of crucial importance in providing trainee teachers, teacher trainers with perspectives for teacher preparation, practice and professional development. In this sense, the language classroom from a teacher's point of view is: *"The primary source of information out of which teachers will develop their own personal philosophy of what makes effective teaching and learning. It is also the domain where they will find out about their professional roles and responsibilities"* (Wajnryb 1992, p.13).

The study site

The present study is conducted in intermediate schools for boys in Riyadh city, the capital of the Kingdom of Saudi Arabia. For the purpose of this study, nine intermediate schools are randomly selected from the nine directorates of educational supervisory spread all over Riyadh city, that is one school from each directorate. Such a selection is intended to enable me to view the English language teaching/learning

oracy is a valuable method of learning which encourages thinking and sharing of ideas. It assumes a dual role and reminds children that communication is a two-way affair, giving listening a high priority. Oracy is also a series of skills, and understanding these skills and knowing how to use them enables children to be effective learners in school and effective citizens when they leave school."

Teachers have to consider the importance of talk as a mark of effective learning and promote during lesson time instead of suppressing it and viewing it as a sign of distraction and time-wasting. Ments (1990) mentions that teachers are expected to involve students in active learning. Thus their role is seen as facilitators of learning through helping students reflect on their experiences. This is achieved through talking and discussing matters of concern where students listen and talk to each other. This would help developing their language listening-speaking ability. Ments (Ibid, p.12) elaborates on that issue saying:

"One of the commonest skills which is needed is that of taking an effective part in verbal discourse; in other words talking and discussing matters of concern. Students must be taught how to listen to what others are saying, to analyse their arguments and to compare them with their own experiences. They must be able to clarify their own thoughts, to present them to others in their group, and to defend them logically and persuasively when challenged. Talking is an essential part of this process. It enables students to assess the importance of what they have experienced, and gives them an opportunity to integrate new information into their scheme of things."

Teachers are expected to play that role of talk facilitators at all levels of learning. Foreign language learning is no difference from that however children need to learn enough vocabulary to practise it. This, however, cannot be accomplished without being involved in classroom interaction and discussion.

What then is the nature and the quality of discourse between teachers and students in EFL classroom in Saudi state intermediate school? This is the concern of the present study.

Now and before going inside the language classroom to identify the structure of discourse between teachers and students, it is time to give a brief description of the methodology used in this study. To that we shall now turn.

teachers perceive control as keeping order. It is control over the behaviour of children to avoid losing control. This is quite dangerous as it becomes *"a matter of controlling the situations and the understandings that develop in the classroom"* (Ibid, p.121). The control of behaviour leads to another type of control. It is the control teachers practise over the important tool of thinking, i.e., language. This happens in the authoritarian and oppressive learning settings, where everything is in the hand of the teacher. Such a control over language is also seen as a control over the minds of the learners as they have to take the teacher's instructions unquestionably. Rowland's view is that *"the process of negotiation between teacher and learner is a logically necessary element of teaching"*. According to him, learning is viewed as *"a process of construction or reconstruction by the learner and that therefore, teaching, which is a deliberate intervention in the learning process, must be found upon an attempt to understand the learner's present state of knowledge"* (Rowland 1987, p.122). Rowland (Ibid, p. 122) stresses the importance of allowing children to practise some control over their thinking through negotiation, otherwise *"learning is liable to the sterile, to be dependent upon the teacher and ultimately to produce conformity without thoughtfulness"*. He also draws the teachers attention to give a real chance to children to explore what they learn before reaching the learning points planned to be achieved during the lesson. However, if the children are suggested one way or another to consider the teacher's direction towards achieving the development of knowledge, skill or concept, *"then children's control will be illusory. ... A superficial technical competence may be gained, but at a high cost to the imagination which surely is the source of continued learning"* (Rowland 1987, p. 123).

Tarleton (1988, p.1) points out that *"Talking is still regarded as a time-wasting, low status activity ..."*. Teachers view children's classroom talk as a sign of poor concentration, distraction and disobedience. However, Tarleton believes in oracy as a valuable method of learning which gives listening high priority. In this regards, Tarleton (Ibid, p.2-3) states that:

> **"Oracy is a process or an activity which places equal emphasis on speaking and listening and recognises their independence. As a process,**

to learn in a formal school setting. This means learning to use the language for different purposes and in different ways than at home. Lockwood (1996) sees that it is the teacher's task to bridge the gap between the language demands of the classroom and curriculum and each child' own language resources. If the significance of teaching the spoken language to native speakers is important, it is even more significant to teach it to second and foreign language learners. However, despite all the focus on the importance of listening and speaking in the learning process, the spoken language seems to be undervalued.

Why is spoken language undervalued?

Bygate (1987) sees that talk is undervalued in the classroom. He relates that to several reasons like all students come from home equipped with the ability to speak, and this makes teachers take it for granted that their students can talk. Another reason is that the spoken language is *"transient and improvised and can therefore be viewed as facile, superficial or glib"* (Ibid, p.vii). Browne (1996, p.10) thinks that the reason for overlooking the importance of talk as part of the learning process is the *"prioritizing of pupils' learning"* Teachers are faced with many competing requirements on the time available during the lesson period. As they see students listen and talk they think that there is no need for planning for productive talk which they see as an *"organisational headache"*. Teachers under pressure of covering an intensive curriculum find themselves concerned more about covering the curriculum rather than exploring ideas. In that sense classroom interaction is seen as providing answers for the teacher's questions. In addition, teachers see children talking as a sign of not following the lesson or not doing the work. They view children's talk as noise and not a sign of learning. Such a reaction to children's talk will have a negative impact on how children view their talking and listening in the classroom. Children will see it as a means of socialising and not learning.

Rowland (1987) investigates the role of control in classroom. How should teachers see control? What is it controlling of? He draws that

learn how to: present their ideas, experiences and understanding in a widening range of context across the curriculum and with an increasing awareness of audience and purpose."

The realisation of the crucial role of the spoken language in children's learning process is not new. The Newbolt Committee on the teaching of English (1921) (cited in Lockwood 1996, p. 1) has concluded that: *"Oral work is ... the foundation upon which proficiency in the writing of English must be based ; more than that, it is a condition of the successful teaching of all that is worth being taught."*

The value of oral language is stressed in the 'National Oracy Project'(1991). The aim is to emphasise the role of the spoken language in learning. Hughes (1994, p. 7) states *"the message for teachers is clear: developing children's oral language is now an essential part of their work"*. In relation to that, creative thinking which can be expressed through spoken language especially at the early years of formal education is part of the rhetoric of education. Policy makers acknowledge its importance in their report. However, the way in which the national curriculum is structured, and English curriculum is part of it, makes it difficult even in English schools. This suggests the conflict between what is hoped and what can be possibly achieved in a given structure.

The role of language in learning process is vital. Barnes (1976) reminds us that children are not passive receivers of knowledge. Through language they are able to make knowledge and thought processes available to introspection and revision. He remarks that: *"Language is not the same as thought, but it allows us to reflect upon our thoughts. The metaphor contained in 'reflect' is here highly appropriate: what we say and write mirrors our thought processes, and enables us to take responsibilities for them. Thus children and adults alike are not receiving knowledge but remaking it for themselves" (Barnes 1976, p. 19-20).*

By beginning compulsory education, children turn into new demands to develop language for a range of different functions than the ones they have before. After mastering the spoken language, they have to use talk

Before we go further for our investigation, it is worthwhile to touch upon the importance of spoken language in the learning process. This will be the concern of the following section.

The importance of spoken language in the learning process

The importance of spoken language in the learning process began to receive an increasing attention from educators. This is applied to first language although children live the learning experience since birth. Brown et al. (1984, p. 5) argue that all languages, even first language, is learned with some direct teaching of the spoken component. They state:

> **"For many years it was assumed that native English speaking children would naturally acquire the spoken form of the language. Since it is demonstrable that normal children at five, or ten or fifteen do indeed speak English and do show progressively greater command of English as they grow older, it seems reasonable to suppose that if they're simply left to grow up in an English-speaking environment they will naturally acquire competence in using the spoken language. ... People concerned with the role of language in education have pointed out that not all children acquire the sort of spoken language which is highly valued within the educational system."**

In school, children use language not only for communication but also for learning. Shafer et al. (1983, p.2) point out the significance of spoken language in learning as: It *"is a way of representing the conscious world to ourselves and to others. It has become increasingly clear that success in school is a product of learning the language of the schools. ... Interaction through talk at home and in school is essential in bringing about oral language fluency and ultimately literacy."*

Browne (1996, p.10) also stresses the importance of children's listening and speaking in the process of children's learning and language learning at school. She states *"Whilst listening may be an essential part of the oracy curriculum, the opportunity for children to develop their own meaning through talk is a vital part of learning."*

The National Curriculum Report for Key Stages 2, 4, English (cited in Howe 1992, p. 6) states that: *"Pupils should be given the opportunity to*

Inside the language classroom, the teacher plays different roles depending on the needs of the learners and the aims of the instructional materials. In the communicative classroom, as Breen and Candlin (1980) argue, the language teacher works as an organiser of resources and as a resource himself and as a guide within the classroom procedures and activities. The teacher is there to facilitate the communicative process between all participants in the classroom, and between these participants and the various activities in the text and to act as an independent participant within the learning-teaching group.

As for the language learners, Breen and Candlin (Ibid, p.101) represent their roles as:

> **"The role of the learner as negotiator-between the self, the learning process, and the object of learning-emerges from and interacts with the role of joint negotiator with the group and within the classroom procedures and activities which the group undertakes. The implication for the learner is that he should contribute as much as he gains, and thereby learn in an interdependent way. In expression and negotiation, the learner adopts the dual role of being, first a potential teacher for other learners and, second, an informant to the teacher concerning his own learning process. In this latter role, the learner can offer the teacher and other learners a source for new direction in the learning teaching process of the group."**

With reference to the Saudi Arabian context, the involvement of young learners in the negotiation process needs to be practiced gradually due to their limited and humble knowledge of the language as they are first introduced to it at the age of 11. Therefore, the expected participation of more competent peers should be gradually implemented by given enough time for those competent ones to reach their level of potential development.

However, the main aim of this study is to investigate the current status of ELT, with special focus on listening-speaking skills, in Saudi state intermediate schools. It is also to shed light on the roles that teachers and students play in the language classroom. This is an attempt to provide information that would help in developing and improving Saudi EFL students' listening-speaking skills interactively which, in turn, would make them communicatively competent.

Introduction

The practice of teaching English in Saudi Arabian state schools is usually determined by the textbook or the series of textbooks being used. This ranged from the traditional Grammar-Translation method to the current claim that ELT in Saudi Arabia is communicative. The current series of textbooks used in Saudi Arabian state schools adopt the Communicative Approach which is also referred to as the Functional-Notional Approach. These textbooks are designed under the directions of the Ministry of Education that supervises Language Teaching in Saudi Arabia. The textbooks for intermediate level, which is the focus of this study, are called 'Say It In English'. In each year of the intermediate level, English materials consist of two pupil's books, two workbooks and two teacher's books; that is one book for each semester of the academic year. Each pupil's book contains eight units. Each unit is divided into four forty five-minutes lessons.

The Communicative Approach, on which English curriculum in Saudi Arabia are based, stresses the importance of all the language skills with more emphasis on listening-speaking skills. The ultimate goal of adopting the Communicative Approach in the language classroom is to help students become *"communicatively competent"* (Larsen-Freeman 1986, p.131). To achieve this goal, students have to master certain aspects of the learned language. Larsen-Freeman (Ibid, p. 131) draws our attention to the following, which I will present in a list form:

- **Students need knowledge of the linguistic forms, meanings and functions.**
- **They need to know that many different forms can be used to perform a function and also that a single form can often serve a variety of functions.**
- **They must be able to choose from among these most appropriate form, given the social context and the roles of the interlocutors, and**
- **They must also be able to manage the process of negotiating meaning with their interlocutors.**

If this is the expected from language learners in the communicative classroom, what will be their role as well as their teachers'?

Dr. Al-Mohanna, Ayedh Dhawi Mohammed
English Division
Department of Humanities
King Khalid Military Academy

Developing English Learners' Listening-Speaking Skills Interactively: An Analytic Study in Saudi Arabian Context

تطوير مهارات الاستماع والمحادثة بشكل تفاعلي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية : دراسة تحليلة من واقع البيئة السعودية

Abstract

This study looks at current status of teaching listening-speaking skills to Saudi EFL learners. The focus of the study is on a group of EFL teachers and their classroom teaching practices in Saudi state schools in Riyadh city-the capital of the Kingdom of Saudi Arabia. After considering the practices of these teachers, it places those practices in relation to the relevant literature. This is to find our way in developing language listening-speaking skills interactively in Saudi Arabian context. The study adopts the qualitative inquiry approach used for looking at people in natural settings where classroom observation employed as an instrument for collecting data. A closer examination of data reveals that the EFL classroom communication is extremely centred on the teacher. The EFL teachers initiate the talk, ask questions, decide who is going to participate and evaluate the answers. They are in control of the period from the beginning to the end. The students are left with limited or non-communicative options.

ملخص البحث :

تسلط هذه الدراسة الضوء على الوضع الراهن لتعليم مهارتي الاستماع و المحادثة للطلاب السعوديين متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. حيث تركز الدراسة على مجموعة من معلمي اللغة وعلى ممارساتهم الصفية في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض – عاصمة المملكة العربية السعودية. وبعد التفكر و التأمل في ممارسات هؤلاء المعلمين فإن الدراسة تضع تلك الممارسات الصفية أمام ما تم استعراضه في الأدب بهذا الخصوص. والهدف من ذلك هو محاولة الوقوف على الطرق و الأساليب التي من شأنها تطوير مهارات الاستماع و المحادثة باللغة الإنجليزية بشكل تفاعلي في البيئة السعودية. تتبع هذه الدراسة المنهج النوعي الوصفي للبحث العلمي المستخدم في ملاحظة ومتابعة الأشخاص في أوضاعهم الطبيعية و الحقيقية، حيث تم توظيف الملاحظة الصفية كأداة رئيسة في جمع البيانات لهذه الدراسة. وتسفر الدراسة عن أن التواصل اللغوي (الاستماع و التحدث بلغة الدراسة) وتبادل الآراء و الأفكار داخل القاعة الدراسية يتمركز بشكل كبير جدا حول المعلم. فمعلمو اللغة هم الذين يبادرون بالتحدث، و طرح الأسئلة على الطلاب، و تحديد من يشارك منهم، ومن ثم تقييم إجاباتهم على الأسئلة المطروحة. فهؤلاء المعلمون يتحكمون في الدرس من البداية و حتى النهاية في حين أن الطلاب تمنح لهم فرص محدودة جدا، أو تكاد تكون معدومة للتفاعل التبادلي من حيث الاستماع والتحدث بلغة التعلم أثناء الدرس.

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 11. Apr. 2009

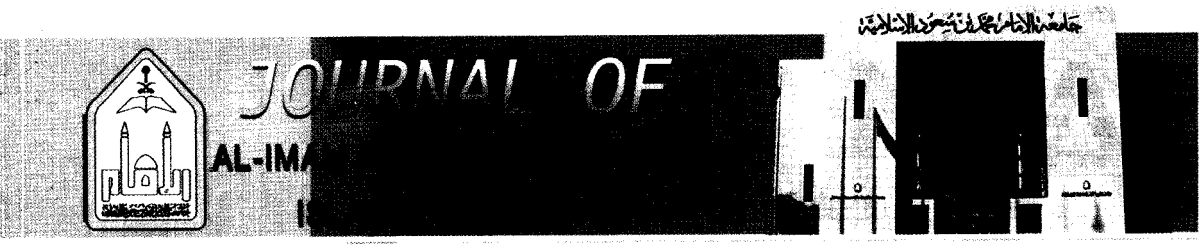
السعر : ١٠ ريالات

PRICE : 10 SR

JOURNAL OF

AL-IMAM MUHAMMAD IBN SAUD ISLAMIC UNIVERSITY

الوطنية للتوزيع
AL WATANIA DISTRIBUTION
امتياز التوزيع بالمملكة العربية السعودية
الشركة الوطنية الموحدة للتوزيع
الإدارة العامة - الرياض - العقيق - حي الصحافة
امتداد شارع العليا العام من الشمال
هاتف: ٤٨٧١٤١٤ فاكس: ٤٨٧١٤٦٠



KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION
AL-IMAM MUHAMMAD IBN SAUD
ISLAMIC UNIVERSITY
DEANERY OF ACADEMIC RESEARCH

VOLUME 11. Apr. 2009

السعر : ١٠ ريالات

PRICE : 10 SR