٤٤

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الرابع والأربعون (جزء ثالث) .. ديسمبر ٢٠١٣م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

الموقع الإلكتروني للمجلة : http://aae999.blogspot.com

((أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

- أ.د/ أحمد إسماعيل حجى .. كلية التربية جامعة حلوان مصر
- أ.د / أحمد الضوي سعد .. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ.د / أحمد حسن سيف الدين .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر.
- أ.د / الحسين بن محمد شواط .. كلية التربية تونس.
- أ.د / السيد محمد عبد المجيد .. كلية التربية جامعة دمياط مصر.
- أ.د / بو حفص بالعيد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ.د / حسن سيد شحاته .. كلية التربية جامعة عين شمس .
- أ.د/حسن مصطفى عبد المعطى.كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ.د / حمدى أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د/خديجة أحمد بخيت ..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ.د / خليل يوسف الخليلى .. كلية التربية جامعة البحرين .
- أ.د / رشدى أحمد طعيمة ..كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د/ زينب محمود شقير .. كلية التربية جامعة طنطا مصر .
- أ.د/سامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ.د/سامية لطفي الأنصاري ..كلية التربية جامعة الأسكندرية مصر.
- أ.د / سعيد إسماعيل على أستاذ أصول التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ.د/ سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية .
- أ.د/سلام سيد أحمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ.د/ سهام محمد بدر..كلية رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ.د / سهير كامل أحمد .. كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة مصر.
- أ.د / صفية محمد احمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ.د / عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.
- أ.د / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت .
- أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ.د / عبد الله جمعة الكبيسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ.د / عبد الله محمد الخطايبة .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ.د/ علياء عبد الله الجندي .. جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ.د / عمر سيد خليل .. كلية التربية جامعة أسيوط .. مصر.
- أ.د / عواطف على شعير .. معهد البحوث التربوية جامعة القاهرة.
- أ.د/ كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ.د/ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربيةجامعة الأسكندرية.
- أ.د / ماجدة إبراهيم الباوي .. كلية التربية جامعة بغداد العراق .
- أ.د / ماهر إسماعيل صبرى .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ.د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا .
- أ.د/محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- أ.د / محمد عبد المجيد حزين .. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ.د / محمد نجيب مصطفى .. كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ.د / محمود أبو النيل .. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ.د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة ذمار اليمن .
- أ.د / وضيئة محمد أحمد أبو سعدة .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ.د / يحى عطية سليمان .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر .

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيـــس التحريـــــر :

• أ.د/ماهر إسماعيل صبري..جامعة بنها مصر.

مديـــر التحريـــــر :

• أ.د / ناهد عبد الراضي محمـد..جامعـة المنيا مصـــر

أعضاء هيئة التحرير :

• أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى بمكـــة
• أ.د/ماجدة إبراهيم الباوي كلية التربية جامعة بغداد العراق
• د/عماد الدين الوسيمي ..كلية التربية جامعـــة بني سويف
• د / عطيات محمد يس..كلية التربيـــة جامعـــة بنهـــا مصـــر
• د/صفاء عبد العزيز سلطان..كلية التربية جامعة حلوان مصر
• د/خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعـــة إربـــد الأردن
• أ/فيصل عبد المطلب..مدير النشر بمؤسسة الرشـــد بالرياض

سكرتيرة التحرير:

• أ / مروة عبد الرازق عبد العزيز .. جامعة بنها .

ثمن النسخة : ٢٥ ريالا سعوديا أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي أو ما يعادلها بجميع دول العالم.

الاشتراك السنوي : ٥٠٠ ريال سعودي للأفراد العرب ، ٧٥٠ ريالا للمؤسسات العربية.

٢٠٠ دولار للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٤٤) الجزء الثالث :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" أثر برنامج تعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ في الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في العلوم " إعداد .. أ / مسلم يوسف الطيطى ، أ. د / إبراهيم فيصل رواشدة .	١١ ـ ٣٩
٢)	" الارتباط النفسي في مرحلة الطفولة المتأخرة : دراسة فروق بين الذكور والإناث بالمجتمع السعودى " (دراسة وصفية تحليلية) " إعداد .. أ / نسرين يعقوب محمد .	٤١ ـ ٥٥
٣)	" تطوير دور مدير المدرسة في إدارة الصراع التنظيمي بمدارس التعليم العام باستخدام أسلوب التفاوض" إعداد .. د/ فاطمة زكريا محمد عبد الرازق، د/ أحمد إبراهيم عبد العليم.	٥٧ ـ ١٠٤
٤)	" المنظمة المتعلمة وعلاقتها بقوة عضو هيئة التدريس بجامعة الطائف " إعداد .. د/ أحمد إبراهيم عبد العليم د/ فاطمة زكريا محمد عبد الرازق.	١٠٥ ـ ١٥٨
٥)	" برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال القصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية " إعداد .. د/ سلوى حسن محمد بصل .	١٥٩ ـ ٢٠٥
٦)	*Une cyberenquête proposée pour développer les compétences de l'exposé oral chez les étudiants de FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag by : Dr. Hussein Taha Atta Salem.*	1 - 62
٧)	*"The Effect of Training Commercial Section Student - Teachers on Using Vocabulary Teaching Strategies for Enhancing Their Vocabulary and Their Students' Achievement in Business " by : Dr. Manal Farouk & Dr. Hanan El Sayed.*	65- 126

تعريف بالمجلـــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة .. أسسها : **أ . د / ماهر إسماعيل صبري** أستاذ تعليم العلوم بجامعتي بنها بمصر وطيبة بالمدينة المنورة ، رئيس رابطة التربويين العرب .. المجلة تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالوطن العربي.

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا (بصفة مؤقتة) اعتبارا من يناير ٢٠١٢م .. يطبع من كل عدد ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلـــة :

- كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى- الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة .
- كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى .
- كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة .
- تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانيـــة وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس .

- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من إعداد المجلة .
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من إعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم .
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه .
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة .
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ مستلات ونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها.
- يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .
- تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في إعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير.

لجان التحكيم للمجلة :

نخبة كبيرة من أساتذة التربية وعلم النفس أعضاء اللجان العلمية لترقية أعضاء هيئة التدريس بمصر و الدول العربية

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٣٢٣٦٦٣٣ /٠٠٢٠١٣

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :

mahersabry2121@yahoo.com

يمكنكم متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :

http://aae999.blogspot.com

- **مقدمة المجلة** :

يقول المولى تبارك وتعالى في كتابه الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه وهو أصدق القائلين : اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) [العلق : ١-٥] .

وما أحوج أمتنا لأن تقرأ بعدما عز من يقرأ في أيامنا هذه ، وما أحوجنا لأن نتعلم ، ولأن نربي أنفسنا وأولادنا على حب العلم والتعلم .

ولأن كل تعليم وتعلم مبنيان في أساسهما على علم أكبر وأوسع يعرف بعلم التربية ، فحبذا لو تعلمنا عن التربية ، وقرأنا مايخطه التربويون .

وقد شهدت السنوات الأخيرة طفرة كبيرة في علم التربية ، فتعددت مجالات هذا العلم ، وتخصصاته الفرعية مابين : مناهج ، وطرق تدريس وأصول التربية والتربية المقارنة ، والإدارة التعليمية ، والتخطيط التربوي وعلم النفس التربوي والصحة النفسية والمدرسية ، وتكنولوجيا التعليم ...إلخ.

وصاحب هذا التعدد رغبة من كثيرين إلى الاستقلالية بشكل تام ، فتعامل هؤلاء مع تخصصاتهم ومجالات دراستهم بمعزل عن باقي فروع ومجالات علم التربية الأخرى ، ومع وجاهة هذا المنحى من وجهة نظر إتقان التخصص فإن المبالغة في ذلك قد يؤدي . عن قصد أو عن غير قصد . إلى مزيد من العزلة والتفتيت بين مجالات العلم الواحد ، الأمر الذي ينعكس بالسلب على وحدة علم التربية ورؤيته بمفهومه الشامل والمتكامل.

وتأكيدا لهذا المنحى قامت جمعيات تربوية غاية في التخصص تحمل مسميات ليس فقط مجالات رئيسة في علم التربية ، بل أيضا ظهرت جمعيات تحمل أسماء بعض المجالات تحت الفرعية لفرع رئيس من علوم التربية . وقد تبارت تلك الجمعيات في إصدار مجلات علمية محكمة لنشر بحوث ودراسات أعضائها كل في مجال اهتمامه.

وإيمانا بالوحدة والاتحاد في زمان سادت فيه الفرقة ، ورغبة في التعامل مع علم التربيه بمجالاته الفرعية بشكل متكامل جاء الهدف من إصدار تلك المجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس لتتيح نشر أي بحث أو دراسة في أي مجال فرعي أو رئيس من مجالات وتخصصات علم التربية في وطننا العربي العزيز.

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الرابع والأربعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي الجزء الثالث من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : " أثر برنامج تعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ في الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في العلوم " إعداد .. أ / مسلم يوسف الطيطي ، أ. د / إبراهيم فيصل رواشدة .

وثانيها بعنوان : "" الارتباط النفسي في مرحلة الطفولة المتأخرة : دراسة فروق بين الذكور والإناث بالمجتمع السعودى " (دراسة وصفية تحليلية) " إعداد .. أ / نسرين يعقوب محمد .

وثالثها بعنوان : " " تطوير دور مدير المدرسة في إدارة الصراع التنظيمي بمدارس التعليم العام باستخدام أسلوب التفاوض" إعداد .. د/ فاطمة زكريا محمد عبد الرازق، د/ أحمد إبراهيم عبد العليم.

ورابعها بعنوان : " المنظمة المتعلمة وعلاقتها بقوة عضو هيئة التدريس بجامعة الطائف " إعداد .. د/ أحمد إبراهيم عبد العليم، د/ فاطمة زكريا محمد عبد الرازق .

وخامسها بعنوان : "" برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال القصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية " إعداد .. د/ سلوى حسن محمد بصل .

وسادسها بعنوان :
Une cyberenquête proposée pour développer les compétences de l'exposé oral chez les étudiants de FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag by : Dr. Hussein Taha Atta Salem

وسابعها بعنوان :
"The Effect of Training Commercial Section Student -Teachers on Using Vocabulary Teaching Strategies for Enhancing Their Vocabulary and Their Students' Achievement in Business " by : Dr. Manal Farouk & Dr. Hanan El Sayed

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ، ونرحب بأية ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

رئيس تحرير المجلة

البحث الأول:

" أثر برنامج تعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ في الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في العلوم "

إعـــداد:

أ / مسلم يوسف الطيطي أ.د / إبراهيم فيصل رواشـدة

كلية التربية جامعة اليرموك

المملكة الأردنية الهاشمية

بحوث ودراسات محكمة

" أثر برنامج تعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ في الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في العلوم "

أ / مسلم يوسف الطيطي أ.د / إبراهيم فيصل رواشدة

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة الكشف عن أثر برنامج تعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ في الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في العلوم. وتكونت عينة الدراسة من أربع شعب من الصف الخامس إختيروا بالطريقة القصدية، وبلغ عدد الطلبة فيهما (132) طالبا وطالبة، وزعوا عشوائيا إلى أربع مجموعات متساوية: اثنتين تجريبيتين والأخرى ضابطة وطبق برنامج في مادة العلوم على طلبة المجموعتين التجريبيتين. وقد استخدم مقياس الدافعية(القبلي- البعدي) لجمع البيانات، حيث تم التحقق من صدقه الظاهري بالتحكيم،ومن ثباته باستخدام معادلة كودر- ريتشارسون 20(K-R20)، وقد بلغ معامل الثبات (0.83) وقد بينت نتائج الدراسة وجود أثر للبرنامج التعليمي المستند إلى الدماغ في تحسين الدافعية في العلوم لدى طلبة المجموعتين التجريبيتين. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) بين متوسطات مستوى دافعية الطلبة تعزى لطريقة التدريس ولصالح طلبة المجموعتين التجريبيتين. ولم تظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس أو للتفاعل الثنائي بين طريقة التدريس والجنس.

"The Impact of an Instructional Program Based on Brain, on Motivation of the 5th Grade Students in basic science"

Abstract:

This study aimed to investigate the impact of brain-based learning program on the Motivation of fifth grade students in science. . A purposive sample was chosen consisted of 132 students (male, female) and divided into four equal groups. Tow of them as experimental groups and the other as control groups. A programme in science based on brain-based strategy constructed by the researcher.. Data collected by using an Measure of motivation to learn, It was validated by a group of specialists.. It`s reliability was calculated by using the equation (K-R20), the reliability value was 0.83. The results of the study showed the presence of the impact of the educational program document to the brain to improve motivation in science among the students of the experimental groups. And the presence of statistically significant differences at the level of significance (a = 0.05) between the mean level of students' motivation due to the method of teaching for the benefit of students of the experimental groups. There wasn't` statistically significant differences due to the variable sex or of the bilateral interaction between teaching method and sex.

- **مقدمة** :

بينت نتائج بعض الابحاث والدراسات التربوية أن الطلبة في المرحلة الأساسية يتعرضون لنقص في الحوافز والدافعية من اجل الاقبال على العملية التعليمية والمشاركة بفعالية في عملية التعلم (Alspaugh,1998)، وهناك عوامل متعددة تؤثر على الطلبة تجعلهم ينظرون إلى المدرسة كمكان غير مرغوب فيه، ولايشكل لهم أيه أهمية (Gentry,2000)، وقد يتطور هذا الشعور السئ ضد المدرسة إلى

تشكل نظرة عدائية عند الطلبة اتجاه المدرسة والمعلمين،ومما يساهم في تعزيز هذا الشعور هو التغير المستمر في البيئة التعليمية خلال هذه المرحلة، مما يؤدي الى ظهور القلق عند الطلبة على مستقبلهم الدراسيّ، وعلى عدم الثقة بالنفس وبالآخرين، ومما يزيد من سوء التوافق النفسي والدراسيّ عند الطلاب، هو قلقهم وخوفهم الشديد من الامتحانات، وما يتبع ذلك من نتائج سلبيّة على التحصيل الدراسيّ، كل ذلك يشكل سببا في انخفاض دافعية الطلبة للتعلم التي تؤدي بالطلبة للتسرب والانقطاع عن عملية التعلم، بل قد يساهم في ممارسة الطلبة لبعض السلوكيات والتصرفات غير المرغوبة، نتيجة وجودهم في اماكن وبيئات غير تعليمية تساهم في اكسابهم هذه السلوكيات التي تهدد سلامة المجتمع في مختلف الجوانب الاخلاقية والثقافية والاجتماعية (المانع، 2013)؛ (Eccles, et al, 1993).

أن التطورات التي شهدها النظام التربوي خلال السنوات الماضية، أدت لحدوث تحولات كبيرة وتغيرات متسارعة في العملية التعليمية، مما أدى لظهور عدد من النظريات التربوية لأجل تحسين وتطوير عملية التعلم والتعليم، وكانت نظرية التعلم المستند إلى الدماغ (Brain-Based Learning Theory) من النظريات التي ساهمت بتوفير معلومات مذهلة وغير متوقعة عن الدماغ البشري،والعمليات التي تتم داخلة أثناء عملية التعلم، ولقد أشار جنيسن (Jensen) إلى أن تسارع الإنجازات العلمية جعل العالم اليوم على عتبة أنفجار معرفي جديد، تتمثل فيما تم إنجازه في أبحاث الدماغ، والتي تشير نتائجها إلى أن هناك تغيرات مهمة ستشمل جميع مجالات العملية التربوية(جنيسن، 2010) .

لهذا حازت الابحاث المتعلقة بالدماغ والاعصاب، وعملية التعلم والتعليم على الاهتمام الواسع من العلماء والباحثين في مختلف التخصصات، حيث أن نظرية التعلم المستند إلي الدماغ: هي نظرية تعلم مستنده إلى (قائمة على) بنية ووظائف الدماغ، وهي حصيلة تكامل عدة مجالات علمية مختلفة كعلم الأعصاب، والفسيولوجي، والبيوكيمياء، والطب، وعلم المعرفة، وعلوم الكمبيوتر،إذ قام العديد من المختصين في هذه المجالات وغيرهم من التربويين بأجراء دراسات تتعلق بالتغيرات التي تحدث في الدماغ أثناء عملية التعلم(حسين، 2008). ونتيجة التقدم العلمي الذي أحرزه علم الاعصاب، حيث تم تصوير الدماغ البشري بالأشعة، ومن خلال هذه الصور، تم تحديد مناطق الدماغ التي تتحكم بعملية التحدث والقراءة والحساب وغيرها من العمليات، مما فتح الطريق واسعا في التعرف على كيفية تعلم الدماغ، ومهد لثورة معرفية جديدة فيما يتعلق بالدماغ البشري وعمله (Willingham, 2006).

ويعد الدماغ مركزاً لعملية التعلم لدى الانسان، ومركزاً لجميع الوظائف المعرفيه الاخرى، لأن علم الدماغ استطاع اكتشاف تخصصية الكثير من مناطق الدماغ الوظيفية وخصوصا ما يتعلق منها بأنشطة الإدراك،والانفعالات،والأنشطة الحركية، وهذه الاكتشافات قادت المختصين في علم نفس التعلم إلى اكتشاف العديد من المظاهر التي تلعب دورا مهما في التعلم والتعليم، وبهذا يمكن تفسير الكثير من النتائج التى توصل لها العلماء وفقا لاكتشافات علم الدماغ،فالدماغ

يقوم بتمثيل الوظائف المختلفة كوحدة واحدة، حيث تتعاون المناطق المختلفة في الدماغ للعمل على القيام بهذه المهمة حتى لو كانت هذه المهمه سهلة جدا،وذلك كله من أجل الوصول للتعلم الفاعل (Avci&Yagbasan, 2008).

وبينت الأبحاث التربوية أن خبرات التعلم لها دور أساسي في تغير بُنية الدماغ وإعادة تنظيم تراكيبة المعرفية؛ بما يتناسب والطريقة التي يتعامل بها مع هذه البنى، لهذا كانت آثار هذه التغيرات بارزة وواضحة من خلال سلوك المتعلم وممارساته ، وأصبح ينظرلأنشطة الطلبة وتجاربهم باهتمام بالغ لأنها العامل الأساسي في بناء أدمغة الطلبة وتشكيلها (Wolfe, 2009). لأن هذه الأعمال تؤدي إلى النمو السليم للدماغ (Lindsey, 1998).

وقد توصلت أبحاث الدماغ إلى مجموعة من المبادئ العامة والتي يتم تطويرها باستمرار حيث توفرمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ الإطار النظري لعملية التعليم والتعلم من خلال السعي إلى توفير أفضل الظروف للدماغ لحدوث عملية التعلم(Chipongian, 2006)، والتعلم المستند إلى الدماغ هو تعلم مبني على وظائف الدماغ، حيث يتم التعامل مع المعلومات ومعالجتها في الدماغ الذي يعدّ مركز التعلم ويختلف من فرد لآخر، كما يختلف الافراد في خبراتهم ومعارفهم وقدرتهم على توظيف أدمغتهم في عمليات التعلم(Wolfe, 2002).

كل ذلك يبين أن الدماغ البشري يجب أن يتعلم، وطالما أن الدماغ لا يتوقف عن إنجاز عملياته الاعتيادية ، فالتعلم سوف يحدث (علوان، 2012). وعلى أي حال فإن أبحاثٍ الدماغ لا تبرهن على نظريات ولا تثبتها أو تنفيها ولكنها تقترح مسارات وأفكارا واقتراحات، لتكون منطلقا لأبحاث أخرى(الحارثي، 2001).

وتقوم نظرية التعلم المستند إلى الدماغ على عدد من المبادئ التي ينبغي مراعاتها لتحقيق فهم أكثر فاعلية لدى جميع الطلبة، وتوظيف استراتجيات التدريس المتناغمة مع كل مبدأ كما ذكرها كل من (Caine and Caine, 2009); (Caine R, 2007) وهي:

الدماغ يعمل على المعالجة المتوازية، والدماغ ذو طبيعة اجتماعية، والبحث عن المعنى فطري في الدماغ، والبحث عن المعنى يتم من خلال التنميط، والانفعالات عنصر حاسم في التعلم والتنميط؛ حيث تزود المتعلم بالانتباه والمعنى والتذكر،والدماغ يعالج الكليات والجزئيات في أن واحد، والتعلم يتضمن عمليتي تركيز الانتباه والإدراك الطرفي، والتعلم يشمل عمليتي الوعي واللاوعي، وتنظم الذاكرة بطريقتين، والتعلم ذو صبغة تطورية بنائية " نام ومستمر"، ويتم التعلم بمواجهة التحدي وإعاقته من خلال التهديد، وكل دماغ فريد في تنظيمه.

كما أن للمعلمين دور فاعل في تنشيط وزيادة فاعلية الدماغ من خلال استخدام استراتجيات علمية متقدمة لزيادة فاعلية الطلبة في مقتبل العمر للتأقلم والتفاعل مع البيئة المحيطة بهم (Seita, 2002). فالتدريس على أساس مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ ، ليس عملية معقده،لكنه نشاط يمكن تنفيذه وتطبيقه في كافة المراحل الدراسية، وبخاصة عندما يمتلك المعلمون معرفة

ومعلومات كافية حول كيفية عمل الدماغ البشري، وحول كيف يمكن أن يؤدي التعلم المستند إلى الدماغ إلى تحسين مستوى التعلم، ومن أجل ذلك ينبغي عمل تغيرات في المناهج، وتطوير أساليب التعلم والتعليم لتتلاءم مع التحديات الجديدة والعولمة. وأظهرت عدد من الدراسات أن نجاح عملية التعلم يعتمد على البنية العقلية للشخص، وعلى مقدرته على استخدامها بفاعلية، وأن الدماغ البشري في حالة تطور مستمر من خلال عملية التفاعل الديناميكي بين البيولوجيا والخبرة (Ozel, Bayindir, Ozel Emin& Ciftcioglu , 2008).

وتؤمن نظرية التعلم المستند إلى الدماغ بأن التعلم يسير في مراحل متتالية ومتتابعة هي: التعرض المسبق للمعلومات، الإعداد، عرض المعلومات،الشرح والتفسير والايضاح، الاحتفاظ والتذكر، التحقق والتأكد والثقة، الاحتفال. ومن خلال مراعاة التقنيات التدريسية التفاعلية، التي تصاحب التعلم القائم على الدماغ وهي: الإنغماس المتناغم، الانتباه المسترخي،المعالجة النشطة (دسوقي، 2008)

كما أن توفير بيئة محفزة تساعد الطلبة على تشكيل المزيد من الاتصالات العصبية في الدماغ، وعلى التربويين والمعلمين ضرورة الاستفادة من الفرص السانحة لدى الاطفال الذين تتراوح أعمارهم بين(2- 12) سنة، وذلك لتوفير بيئة محفزة، لان الدماغ البشري في هذه الفترة العمرية يكون لدية الاستعداد لاستقبال مدخلات جديدة، وتشكيل مزيدٍ من الاتصالات العصبية التي تعزز التذكر والتعلم، وبين سوسا (Sousa,2009) أن الانشطة التي تنطوي على العاطفة من شأنها أن تعزز الذاكرة والتعلم، لانها تساعد على إفراز مواد كيميائية في الدماغ تساعده في ذلك.

ويجمع العلماء أن تكوين الخرائط المعرفية الموجودة في دماغ الإنسان ليس نتاج عامل الوراثة أو البيئة كل على حدة، بل هو نتاج تفاعل ديناميكي عبر مراحل النمو المختلفة، حيث إن هناك جينات محددة تتأثر بعوامل بيئية خاصة. وتركز أبحاث الدماغ على وجود فترات زمنية يكون الفرد فيها على أتم الاستعداد للتعلم خلالها، وخاصة التعلم المرتبط باللغة، والموسيقى، والحركة (جنيسن،2007).

إن التعلم أو تكوين الارتباطات حول موضوع معين يأتي نتيجة لتعرض الفرد لخبرة جديدة، حيث تختص مجموعة من العصبونات بهذا التعلم الجديد، ومن ثم تزيد الروابط بينها، وكلما زادت الخبرة تشكلت روابط جديدة بين هذه العصبونات وعصبونات أخرى. ومن الجوانب التي تقوي التعلم التكرار؛ وذلك لأن تكرار ممارسة العصبونات للاتصال مع بعضها البعض يزيد من سرعة إنجاز الارتباطات فيما بينها. وتشير أبحاث الدماغ إلى أن الدماغ يميز بين حالتين من التعلم؛ الأولى عندما نعمل أو نفكر في شيء نعرفه سابقا، والثانية حينما نعمل أو نفكر في شيء جديد. فعندما نعيد شيئا تعلمناه سابقا تنفعل مسارات الدماغ بسهولة؛ لأن مسار الارتباطات العصبية معروف حيث قام الدماغ بتعبيد تلك المسارات من خلال العملية النخاعية وترسب مادة المايلين على المحاور الناقلة، لذا فإن مسارات الدماغ تنقل الرسائل المتعلقة بإنجاز العمل المعروف سابقا بسهولة

ويسر، على العكس من العمل غير المعروف سابقا فانه يحتاج إلى تعبيد جديد مما يترتب عليه جهد أكبر ويستهلك طاقة كبيرة لتكوين ارتباطات جديدة (Freeman, 1995).

إن اهداف تدريس العلوم لا تنحصر في هدف محدد ، بل تتجاوز ذلك إلى ما هو أوسع وأشمل من خلال عملية تحويل المعرفة إلى عمل وسلوك حياة، تتطور به حياة الانسان، لهذا يجب تنمية اتجاهات ايجابية أتجاه العلوم وتوفير جميع الظروف والامكانات التي تؤدي للاستعداد لعملية التعلم، وتوفير الدافعية من أجل تعلم العلوم واكتساب المعرفة العلمية(Colburn. 2009) .

ان عملية التعلم تحتاج إلى أن يكون التعلم فعالاً، ولهذا يفترض بالمتعلم إن يكون لديه اندفاع ورغبه وشوق للتعلم، والدافعية حالة داخلية عند المتعلم تدفعة إلى الانتباة اثناء عملية التعلم وأظهار نشاط وحيوية من أجل الاستمرار في عملية التعلم حتى يتحقق الهدف منها، وتقع مسؤولية إثارة الدافعية لدى الطلبة للتعلم على كل من البيت والمدرسة على حد سواء (قطامي وعدس،2002).

وبين فيلدمان(Feldman, 1990) أن الدافعية تمثل قوة تدفع الطالب للقيام بالأنشطة، وأوضح إن هناك نوعين من الدافعية لدى الطلبة هما: الدافعية الداخلية: حيث يكون الطلبة مدفوعين بواسطة عوامل ذاتية داخلية أو عوامل اخرى موجودة في المهمة التي يؤدونها، والدافعية الخارجية، حيث يكون الطلبة مدفوعين خارجيا بعوامل مختلفة من أجل الحصول على تعزيز لقيامهم بتنفيذ الأنشطة المطلوبة منهم. كما أن الطلبة يظهرون دافعيتهم لعملية التعلم عند القيام بالأنشطة الصفية.

وأظهرت نتائج بعض الدراسات والأبحاث أن تفعيل دور الدماغ من خلال تهيئة البيئة الملائمة لعملية التعلم يعد عاملا مهما في تحفيز الطلبة، وبث روح الحماس والفعالية من اجل التعلم والقيام بالانشطة التعليمية المختلفة،حيث تقوم الدافعية بدور مهم في حث الطلبة على التعلم،وبذلك تؤدي وظائف متعددة أخرى، فهي تستثير سلوك المتعلم، كما تؤثر في نوعية توقعات المتعلمين تبعا لنشاطهم وافعالهم في عملية التعلم، وتوجة الطلبة نحو مصادر المعلومات التي يتوجب عليهم الاهتمام بها، وتساهم في رفع مستوى أداء الطلبة بسبب وجود الدافع لديهم من اجل التعلم والأداء الجيد(علاونة، 2004). لهذا فإن تطبيق نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ، وتنويع استراتجيات التدريس التي تنسجم مع الدماغ وتفعيلة بالطريقة المثلى تؤدي للحصول لرفع مستوى الدافعية لدى الطلبة والحصول على أفضل النتائج من عملية التعلم (Dhull, 2011).

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها** :

إن ضعف الاقبال على عملية التعلم والتسرب من الصفوف الدراسية، وقضاء فترات طويلة في اوساط وبيئات غير ملاءمة لوجود طِلبة المرحلة الأساسية فيها،تشكل مشكلة محورية حيث يعاني منها الطلبة والاباء والمعلمون والمجتمع

على حد سواء، وعدم وجود الحافز "الدافعية" لدى الطلبة لعملية التعلم من المشكلات التي لها أبعاد متعددة نفسية وتربوية واجتماعية، لما لها من أثر على كامل العملية التعليمية ونتائجها العديده، ويشير واقع مدارسنا أن اثارة دافعية الطلبة لعملية التعلبم تعد أحد المشكلات الأساسية التي تواجه المعلمين داخل الغرف الصفية لما لها من دور في حث الطلبة على التعلم والانجاز والابداع، ومن خلال عمل الباحث معلما لمبحث العلوم في وزارة التربية والتعليم لاحظ تدني دافعية الطلبة اتجاه عملية التعلم في مادة العلوم، وإيمانا من الباحث بضرورة تجريب طرائق وأساليب تدريس جديدة غير اعتيادية ربما تسهم في تحفيز الطلبة وايجاد الدافع لديعم للاقبال على عملية التعلم، وبناء عليه فقد حددت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي التالي: ما أثر برنامج تعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ في تحسين الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في العلوم؟

وفي إطار هذا السؤال الرئيس، ستقوم الدراسة بمحاولة الإجابة عن السؤال التالي:

هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0,05) بين متوسطات أداء طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم على مقياس الدافعية للتعلم تُعزى لمتغيري: طريقة التدريس (برنامج تعليمي مستند إلى الدماغ، الطريقة الاعتيادية)، والجنس (ذكر، أنثى) والتفاعل بينهما؟.

- **أهمية الدراسة** :

تنبع أهمية هذه الدراسة إلى أنها ستكشف عن أثر برنامج تعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ من حيث تأثيره في زيادة الدافعية للتعلم في مادة العلوم،حيث تعد مسألة الأساليب والاستراتجيات التعليمية الملاءمة لعملية التعلم والمفضلة من قبل الطلبة مسألة جوهرية في ايجاد الدافع لدى الطلبة للتفاعل مع عملية التعلم والمشاركة الفاعلة التي تؤدي لتحقيق الاهداف التربوية المرجوه، وتشكل المعلومات التي يحصل عليها الطلبة من خلال أساليب واستراتجيات التعلم التي تتلاءم مع قدراتهم ورغباتهم وضمن برنامج تعليمي يراعي مختلف الظروف المحيطة بالطالب قيمة عالية لمختلف الجهات التربوية التي تهتم بتحسين نوعية التعليم في الصفوف الدراسية، كما أنها مفيدة بالنسبة للمعلمين حيث تعينهم على تخطيط دروسهم حسب ما يلائم قدرات وظروف الطلبة، وما يعزز دافعيتهم لعملية التعلم، ويجعل عملية التعلم ممتعه و أكثر جاذبية، من خلال بيئة تعليمية آمنه.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **البرنامج التعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ**:

برنامج تعليمي تعلمي،يتضمن مجموعة من الإستراتجيات التعليمية والأنشطة التي تسهم في تعلم وتعليم الطلبة على أساس المبادئ التعليمية المستندة إلى الدماغ، ومن خلال مراحل التعلم المستند إلى الدماغ ، وقد تم اختيار وحدة (الطاقة من حولنا) من كتاب العلوم للصف الخامس" الجزء الأول" ليمثل المحتوى التعليمي للبرنامج.

- **الطريقة الاعتيادية (التقليدية)**:

هي الطريقة الشائعة في تدريس العلوم لطلبة الصف الخامس الأساسي التي يدرسها المعلم حسب ما اعتاد عليه دون تدخل الآخرين، وغالبا ما تركز على المعلم في الإلقاء والشرح والتوضيح وعرض التجارب وتزويد الطلبة بنتائجها مسبقا، ويكون فيها دور الطالب دور المستمع والمشاهد.

- **دافعية التعلم** :

هي حالة داخلية عند المتعلم تدفعة إلى الإنتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم (قطامي وعدس،2002). وتعرف الدافعية اجرائيا : بأنها العلامة الكلية التي سيحصل عليها الطلبة من خلال استجاباتهم لفقرات مقياس الدافعية الذي سيتم اعدادة خصيصا لهذه الدراسة. وتم اعداد مقياس الدافعية للتعلم اعتمادا على المجالات هي: إدراك المتعلم لقدراته، إدراك قيمة التعلم، إدراك معاملة المعلم، إدراك معاملة أولياء الأمور، إدراك العلاقة مع الزملاء، إدراك المنهج الدراسي(الرشود، 2013).

- **طلاب الصف الخامس الأساسي**:

هم الطلاب الذين يدرسون في السنة الخامسة من سنوات المرحلة الأساسية والبالغة عشر سنوات، وقد أتموا الحادية عشرة من عمرهم، في العام الدراسي 2014/2013 م.

- **حدود الدراسة ومحدداتها** :

طبقت الدراسة ونفذت في ضوء الحدود والمحددات الآتية:

- يعتمد تعميم النتائج على مدى تمثيل أفراد عينة الدراسة لمجتمعها، خاصة أن عينة الدراسة كانت عينة قصدية مناسبة للباحث وأهداف الدراسة على حد سواء.
- اقتصرت الدراسة على طلاب الصف الخامس الأساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة إربد، للعام الدراسي 2014/2013 م.
- اقتصرت الدراسة على تدريس الوحدة الثانية: الطاقة من حولنا من كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي (الجزء الأول)، وطبقت في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2014/2013 م.
- في أدوات البحث تتحدد نتائج هذه الدراسة بمدى صدق وثبات أدواتها التي أعدت خصيصا لهذه الدراسة، وهي مقياس الدافعية للتعلم والذي يتضمن المجالات الفرعية: إدراك المتعلم لقدراته، إدراك قيمة التعلم، إدراك معاملة المعلم، إدراك معاملة أولياء الأمور، إدراك العلاقة مع الزملاء، إدراك المنهج الدراسي.

- **الدراسات السابقة** :

أجرت أبو شقير(2001) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية التعلم لدى طالبات الصف الثاني ثانوي في الاردن، باستخدام مقياس هيرمان، وتكونت عينة الدراسة من (42) طالبة ، وتم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين، ودرست المجموعة التجريبية والتي تكونت من (21) طالبة،باستخدام البرنامج التدريبي حيث تم تطبيق مقياس الدافع الذي أعده

هيرمان وطوره موسى ليتلاءم مع البيئة العربية، ودرست المجموعة الضابطة والتي تكونت من (21) طالبة، بالطريقة الاعتيادية، وتم جمع البيانات بالاختبار التحصيلي ومقياس للدافعية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في مقياس الدافعية.

وأجرت باربارا (Barbara, 2002) دراسة حالة لمدة سنتين ونصف هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتجيات التعلم القائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، في تعلم العلوم، وتكونت عينة الدراسة من شعبيتين من طلبة مدرسة "ماكينز" في الولايات المتحدة الأمريكية حيث تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين ، مجموعة تجريبية درست باستخدام استراتجيات التعلم القائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وتم جمع البيانات بطرق كمية ونوعية، وعند مقارنة نتائج المجموعتين بينت نتائج الدراسة، أن طلبة المجموعة التجريبية التي أتيح لها فرص: حرية اختيار أي جزء من المادة تريد تعلمه وبالترتيب الذي تراه مناسبا،واتيح لها اختيار مهمات متنوعة، واختيار طرائق التعبير عما تعرفه كالرسومات والأبحاث، قد تفوقت بمقدار (10٪)، عن طلبة المجموعة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية.

أجرى بوساك وستلز (Pociask & Settles, 2007) دراسة هدفت لمعرفة أثر استخدام استراتجيات التعلم المستند الى الدماغ ومتعددة الذكاء في الحصص الصفية اليومية من أجل رفع درجات الطلاب وتحسن سلوكهم ودافعيتهم للتعلم.

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثالث و الرابع ممن يعانون من صعوبات التعلم وطلاب الصف السابع الذين يعانون من ضعف التحصيل الاكاديمي، والدافعية لعملية التعلم، وطبقت الدراسة خلال العام الدراسي: - 2006 2007م

حيت تم جمع البيانات بواسطة قوائم للمراقبة، واستبيانه لأولياء امور الطلبة، واستبانة الذكاء المتعدد، اختبارقبلي وبعدي. وأظهرت نتائج الدراسة ان دمج استراتيجيات التعلم المتعدد الذكاء والمستندة الى الدماغ أدت الى تحسين اندماج الطلاب في عملية التعليم، كما ادت الى تحسين ثقة الطلاب بانفسهم و تحسين القدرة على حفظ المعلومات، والتحصيل الدراسي بالاضافة الى زيادة الدافعية نحو التعلم ، و انخفاض الحوادث الناجمة عن السلوكيات الخارجة عن الطبيعي حيث كان الطلاب اكثر تركيزا وانخراطا بالدراسة.

وقد اوصى الباحثان بضرورة الاهتمام باستراتجيات التعلم المستند إلى الدماغ والتعلم المعتمد على الذكاء، لما لها من دور في تطوير عملية تعلم الطلبة.

وأجرى زير و ولف (Zeyer.A,.Wolf,S. 2010) دراسة تجريبية بهدف التأكد من فرضية إن الدماغ يشكل عامل رئيسي في الدافعية لتعلم العلوم،وذلك لأن بعض الدراسات بينت بأن الجنس(ذكر، أنثى)، هو من اكثر العوامل المؤثرة

بالسلوك تجاه العلوم، وانه بالصفوف غير العلمية لا توجد اي علاقة بين الجنس والدافعية للتعلم، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين،مجموعة تجريبية وضمت الطلبة(ذكر، أنثى) الذين يدرسون العلوم، ومجموعة ضابطة وتكونت من الطلبة (ذكر، أنثى) الذين يدرسون المواد غير العلمية في المرحلة الثانوية،وتم جمع البيانات بواسطة استخدام استبيان الدافعية تجاه العلوم، وأظهرت النتائج انه لا توجد اي علاقة بين الجنس والدافعية لتعلم العلوم، ولكن هناك علاقة قوية جدا وايجابية بين الطلبة الذين درسوا باسلوب التعلم المعتمد على الدماغ والدافعية لتعلم العلوم، ووجد ان الطلاب الذكور يملكون دماغا منهجيا، بينما الطالبات يملكن دماغا عاطفا.لهذا السبب يعتبر التعلم المستند إلى الدماغ عاملا من العوامل التي تحفزوتدفع الطلبة لتعلم العلوم .

هدفت دراسة حسنين(2011) إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي للتعلم المستند إلى الدماغإلى الدماغ في تحسين تحصيل واكتساب المفاهيم العلمية وزيادة الدافعية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في الأردن. حيث تكونت عينة الدراسة من (58) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي، حيث استخدم التعيين العشوائي في توزيع الطالبات على المجموعة التجريبية وعددها(30) طالبة، والمجموعة الضابطة وعددها(28) طالبة.

ودرست المجموعة التجريبية باستخدام برنامج تعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وتم جمع البيانات بطريقة الاختبار التحصيلي، واختبار اكتساب المفاهيم العلمية ، ومقياس الدافعية للتعلم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأداء طالبات الصف الرابع في مادة العلوم في الاختبار التحصيلي، واختبار اكتساب المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية على مقياس الدافعية للتعلم المجموعة التجريبية على جميع المجالات باستثناء ما يتعلق بمجال الدافعية الداخلية.

وأجرى ساليزا (salmiza. 2012) دراسة شبه تجريبية، هدفت لمعرفة فعالية برامج التعلم المعتمدة على مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في التعامل مع المشاكل الادراكية ، والكشف عن أثرها في الفهم والدافعية للتعلم أتجاه مادة الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية في ماليزيا .وتكونت العينة من (100) طالب،وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين ودرست المجموعة التجريبية باستخدام برنامج (BBTA) المعتمده على برامج التعلم المستند إلى الدماغ، بينما درست المجموعة الضابطة باستخدام نفس البرنامج بالطرق الاعتيادية، وتم جمع البيانات بواسطة اختبار خاص للفهم الادراكي لمادة الفيزياء، ومقياس دافعية التعلم لمادة الفيزياء، وأظهرت نتائج الدراسة فرق واضح في مستوى الفهم الادراكي ، والدافعية اتجاه تعلم الفيزياء بين المجموعتين ، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية .

هدفت دراسة بواعنة واخرين(Bawaneh.et al. 2012)، إلى الكشف عن أثر استخدام طريقة هيرمان للتدريس باستخدام الدماغ الكلي في تطوير الدافعية تجاه العلوم لدى طلاب الصف الثامن الاساسي بالاردن، وتكونت العينة من

(357) طالب وطالبة، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين، ودرست المجموعة التجريبية باستخدام طريقة هيرمان وكانت عينتها تتكون من (98) طالبا و(85) طالبة، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية وتكونت من (82) طالبا و(92) طالبة، وتم جمع البيانات باستخدام أداتين هما ، مقياس ميول التفكير، ومقياس دافعية الطلاب أتجاه العلوم، وأظهرت النتائج أن استخدام طريقة هيرمان كان له الأثر الواضح والبين في زيادة الدافعية أتجاه العلوم ولصالح المجموعة التجريبية، وبينت الدراسة انه لا يوجد أثر او علاقة للجنس على الدافعية للتعلم .

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة التي بحثت موضوع التعلم المستند إلى الدماغ يلاحظ أن موضوع التعلم المستند إلى الدماغ قد وجد الاهتمام من قبل الباحثين، لما يشكلة هذا الموضوع من أهمية في عملية التعلم، وأشارت نتائج معظم الدراسات إلى أنٍ العلاقة بين التعلم المستند إلى الدماغ والدافعية كانت ايجابية، وأظهرت أثرا للبرنامج التعليمي المستند إلى الدماغ في زيادة مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة كدراسة (أبو شقير،2001)؛ (Barbara, 2002)؛ (Pociask&Settles,2007)؛ (حسنين،2011)؛ eyer.A,.Wolf,S.2010)؛ salmiza. (2012)، وأظهرت نتائجها أثر التعلم المستند إلى الدماغ في زيادة الدافعية للتعلم.

- **الطريقة والإجراءات** :
- **منهج الدراسة** :

اعتمدت الدراسة المنهج شبة التجريبي، لأنها استخدمت مجموعتين " تجريبية وضابطة"، وتم اختيار العينة بالطريقة القصدية.

- **مجتمع الدراسة** :

شمل مجتمع الدراسة جميع طلبة الصف الخامس الأساسي في مديرية التربية والتعليم في قصبة إربد في الفصل الأول للعام الدراسي 2013-2014م ، والبالغ عددهم (6753) طالبا وطالبة، منهم (3124) طالبا و (3634) طالبة.

- **عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة من (132) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي الذين تم اختيارهم بالطريقة القصدية من مدرسة عبدالرحمن الحلحولي الأساسية للبنين وعددهم (69) طالبا موزعين على شعبتين، ومن مدرسة حديقة تونس الأساسية للبنات وعددهن (63) طالبة موزعات على شعبتين. وتم تحديد إحدى شعب الذكور مجموعة تجريبية والأخرى مجموعة ضابطة، كما تم تحديد إحدى شعب الإناث مجموعة تجريبية والأخرى مجموعة ضابطة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة تبعا للمجموعة والجنس.

الجدول (١) :توزيع عينة الدراسة تبعاً لإستراتجية التدريس والجنس

طريقة التدريس	الجنس		المجموع
	ذكر	أنثى	
التعلم المستند إلى الدماغ	35	31	66
الاعتيادية (التقليدية)	34	32	66
المجموع	69	63	132

- **أدوات الدراسة** :

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة قام الباحث باستخدام أداتين في هذه الدراسة هما:

- مقياس دافعية التعلم.
- البرنامج التعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ، وفيما يلي وصف لكل من الأداتين:

- **أولاً :مقياس دافعية التعلم** :

- **إعداد المقياس**:

- تم استخدام مقياس دافعية التعلم، الذي قام الباحث بإعداده، وتمت صياغة فقرات المقياس اعتمادا على أهم المكونات الإدراكية لمفهوم الدافعية في عملية التعلم لدى الطلبة في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة كدراسة (الرشود ، 2013)؛ (قطامي، 2005)؛ (Glynnelal,2007)،وتضمن المقياس ست مجالات هي: إدراك المتعلم لقدراته في دراسة العلوم، إدراك قيمة التعلم للعلوم، إدراك معاملة معلم العلوم، إدراك معاملة الأولياء كأثر لدراسة العلوم، إدراك العلاقة مع الزملاء في حصص العلوم وواجباتها، إدراك محتوى المنهج الدراسي العلمي.
- تم حساب معاملات الصدق والثبات له، ولتحديد مدى الاستجابة على المقياس تم استخدام مقياس رباعي التدريج ، وتم اعتماد المعيار التالي: الدرجة(1) تعني " منخفضة جدا"، والدرجة (2) تعني" منخفضة "، والدرجة(3) تعني" كبيرة"، والدرجة (4) تعني" كبيرة جداً ".
- للتحقق من صدق المحتوى والصدق البنائي لمقياس الدافعية للتعلم، تم عرضه على لجنة تحكيم مكونة من ستة أساتذة من أعضاء هيئة تدريس مناهج وطرق تدريس العلوم، والقياس والتقويم، وعلم النفس التربوي بكلية التربية في جامعة اليرموك ، واثنين من مشرفي العلوم، حيث طلب منهم إبداء الرأي حول مدى شمول الفقرات وملاءمتها لمجالات المقياس، وصياغتها اللغوية ودقتها العلمية. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم اختصار وتعديل فقرات المقياس لتصبح (60) فقرة .
- للتأكد من ثبات المقياس، قام الباحث بإستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار(Test- Retest) (الثبات عبر الزمن)، وذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عددها (20) طالبا و(20) طالبة، من طلبة الصف الخامس الأساسي، وبفارق أسبوعين بين الاختبار الأول والثاني، وقام بحساب معامل الثبات بإستخدام معامل الارتباط بيرسون

(Person) وبلغ معامل الثبات (0.83)، وتم كذلك حساب الاتساق الداخلي للمقياس ومجالاته باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) على التطبيق الأول للأداء، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي للاختبار القبلي (0.91)، ويبين الجدول(8) هذه المعاملات.

الجدول 2 : معاملات ثبات مقياس دافعية التعلم وإعادته ومعاملات ثبات الاتساق لكل من مجالات المقياس ولكل مقياس.

مستوى الدافعية ومجالاتها	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
إدراك المتعلم لقدراته في دراسة العلوم	0.86	0.87	10
إدراك قيمة التعلم للعلوم	0.86	0.88	10
إدراك معاملة معلم العلوم	0.87	0.89	10
إدراك معاملة الأولياء كأثر لدراسة العلوم	0.87	0.86	10
إدراك العلاقة مع الزملاء في حصص العلوم وواجباتها	0.87	0.85	10
إدراك محتوى المنهج الدراسي العلمي	0.87	0.87	10
	0.91	0.83	60

يلاحظ من الجدول (2) أن معامل الثبات بلغ (0.83)، كما بلغ معامل الاتساق الداخلي للاختبار القبلي (0.91)، وتعد قيم هذه المعاملات مؤشرات جيدة على جودة المقياس، وقدرنه على قياس ما صمم لغرضه(عودة، 2010).

- **البرنامج التعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ** :

بني البرنامج التعليمي المستند على نظرية التعلم المستند الى الدماغ،اعتماداً أسس ومبادئ التعلم المستند إلى الدماغ الاثني عشر، من خلال سبعة مراحل للتعلم المستند للدماغ، حيث تم توظيف عدد من استراتجيات التدريس التي تتوافق مع كل مبدأ من مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ خلال مراحل التعلم السبعة، وفق الخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة والبرامج التعليمية التي تم إعدادها.
- وضع التصور العام للبرنامج التعليمي ضمن كل مرحله من مراحل التعلم المستند للدماغ.
- اختيار وحدة الحركة والقوة من منهاج العلوم للصف الخامس، لتنفيذ البرنامج من خلالها.
- تحليل محتوى وحدة الحركة والقوة التي تم اختيارها لتنفيذ البرنامج،وذلك لتطبيق مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ من خلال مراحل التعلم المستند إلى الدماغ وهي: التعرض المسبق للمعلومات، الإعداد، عرض المعلومات، الشرح والتفسير والايضاح، التحقق والتأكد والثقة، الاحتفاظ والتذكر، الاحتفال، وتوظيف طرائق التدريس والاستراتجيات التعليمية التي تتناسب مع كل درس من هذه الوحدة مع مراعاة عناصر التدريس التفاعلي للتعلم المستند الى الدماغ .
- تم تخصيص (12) حصة صفية لتدريس الوحدة الدراسية، وتم تنفيذ البرنامج بواقع (4) حصص اسبوعيا.

- **تقويم البرنامج** :

- **التقويم التكويني:** هو التقويم الذي يتم تنفيذه عدة مرات اثناء عملية التدريس ، بقصد تحسينها وتطويرها ويمثل عملية اصدار احكام على عملية مستمرة او على نتاج يمكن مراجعته وتطويره، لتحفيز الطلبة وتتزويدهم بالتغذية الراجعة المنسجمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، من خلال ملاحظة اداء الطلبة ، وطرح الاسئلة الصفية الموجهة من قبل المعلم، و الاختبارات القصيرة، و الاعمال الصفية والواجبات البيتية و المناقشة والحوار،ويعتبر اداة فعالة في يد المعلم للكشف عن فعالية التدريس
- **التقويم الختامي للبرنامج:** هو التقويم الذي يجري تنفيذه في آخر مرحلة من البرنامج للحكم على مدى أثره حيث استخدم الاختبار التحصيلي المعد لذلك.

- **تحكيم البرنامج** :

للتحقق من صدق البرنامج، تم عرض البرنامج التعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ على (8) محكمين مختصين في مناهج العلوم وأساليب تدريسها من أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الاردنية ومشرفين تربويين ومعلمين مديرية تربية قصبه إربد من حملة درجة الدكتوراه والماجستير في مناهج العلوم وأساليب التدريس، وطلب منهم إبداء الرأي حول هذا البرنامج من حيث الصياغة اللغوية للدروس، ووضوحها وسلامتها والدقة العلمية في صياغة أنشطتها، والدقة والوضوح في التقويم، ومدى انسجام الخطط التدريسية مع نظرية التعلم المستند الى الدماغ، وسهولة تطبيقه على طلبه الصف الخامس الأساسي. وبعد ذلك تم الأخذ بملاحظات المحكمين وآرائهم، وأجريت التعديلات المقترحه على البرنامج، وتم التأكد من الصدق الظاهري وصدق المحتوى .

- **إجراءات تطبيق الدراسة** :

- طبق اختبار التحصيل القبلي على الشعب المشاركة في الدراسة، في الأسبوع الأول من شهر أيلول للعام الدراسي للعام الدراسي 2014/2013 م لأغراض الضبط الاحصائي.
- طبقت الدراسة في الفترة الواقعة من 2013/9/8 م إلى 26/ 9/ 2013 م،بواقع أربع حصص أسبوعيا، وقد بلغ العدد الكلي للحصص التي درست لكل مجموعة (12) حصة. ثم طبق اختبار التحصيل البعدي على المجموعتين بعد الانتهاء من التدريس، وصححت إجابات الطلبة على الاختبار ورصدت درجات كل طالب وطالبة تمهيدا لإجراءات التحليل الإحصائي.

- **التصميم والمعالجة الإحصائية** :

تعد هذه الدراسة دراسة شبه تجريبية ميدانية، وتضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

- **المتغير المستقل ، ويضم** :

طريقة التدريس، ولها مستويان:

- برنامج تعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ .
- الطريقة التقليدية (الاعتيادية).

- **المتغير المعدل، ويضم** :
  الجنس وله فئتان (ذكر، أنثى)
- **المتغير التابع ويضم** :
  الدافعية لطلاب الصف الخامس الاساسي لتعليم العلوم .
- **المتغير الضابط ويضم** :
  - التحصيل السابق
  - التحصيل القبلي

والمخطط التالي يوضح تصميم الدراسة.

المجموعة التجريبية EG O1 × O2

المجموعة الضابطة CG O1 O2

حيث أن: EG : المجموعة التجريبية CG : المجموعة الضابطة

O1 : مقياس الدافعية القبلي O2 : مقياس الدافعية البعدي × : المعالجة التجريبية

وللإجابة عن سؤال الدراسة استخدم الباحث طرقا إحصائية وصفية وتحليلية. وتمثلت الطرق الإحصائية الوصفية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتمثلت الطرق الإحصائية التحليلية باستخدام التباين الثنائي المصاحب (Two - Way ANCOVA).

- **عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة** :

هدف البحث إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ في الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في العلوم؟ بمحافظة إربد/الأردن، وذلك عن طريق الإجابة عن سؤال الدراسة الذي نصَّ على: "هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مستوى دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي نحو مادة العلوم تعزى لمتغيري: طريقة التدريس (برنامج تدريبي مستند إلى الدماغ، الطريقة الاعتيادية)،الجنس (ذكر، أنثى) والتفاعل بينهما؟"؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دافعية طلبة الصفِ الخامس الأساسي (ككل) نحو مادة العلوم للاستجابتين القبلية والبعدية وفقا للمتغيرين(طريقة التدريس،الجنس)، وذلك كما في الجدول3.

الجدول 3 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي (ككل) نحو مادة العلوم للاستجابتين القبلية والبعدية وفقا للمتغيرين (طريقة التدريس، الجنس)

المجموعة	الجنس	العدد	مستوى الدافعية القبلي (مصاحب)		مستوى الدافعية البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضابطة	ذكر	34	1.98	0.18	2.22	0.39
	أنثى	32	1.87	0.15	2.06	0.21
	الكلي	66	1.93	0.18	2.15	0.33
تجريبية	ذكر	35	1.90	0.12	3.64	0.08
	أنثى	31	1.97	0.13	3.69	0.08
	الكلي	66	1.93	0.13	3.66	0.08
الكلي	ذكر	69	1.94	0.16	2.94	0.76
	أنثى	63	1.92	0.15	2.86	0.83

يلاحظ من الجدول 3، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي (ككل) نحو مادة العلوم للاستجابة

البعدية ناتجة عن اختلاف مستويي المتغيرين (طريقة التدريس،الجنس)،وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين المصاحب ثنائي التفاعل ANCOVA لمستوى دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي (ككل) نحو مادة العلوم للاستجابة البعدية وفقاً للمتغيرين (طريقة التدريس، الجنس) بعد تحييد مستوى دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي (ككل) نحو مادة العلوم للاستجابة القبلية، وذلك كما في الجدول 4

الجدول 4 : نتائج تحليل التباين المصاحب ثنائي التفاعل لمستوى دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي (ككل) نحو مادة العلوم للاستجابة البعدية وفقا للمتغيرين (طريقة التدريس، الجنس) بعد تحييد مستوى الدافعية لديهم للاستجابة القبلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
مستوى الدافعية القبلي (مصاحب)	0.289	1	0.289	5.550	0.020	4.19%
المجموعة	75.597	1	75.597	1450.318	0.000	91.95%
الجنس	0.069	1	0.069	1.318	0.253	1.03%
المجموعة*الجنس	0.181	1	0.181	3.467	0.065	2.66%
الخطأ	6.620	127	0.052			
الكلي	82.946	131				

يتضح من الجدول 4، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لمستوى دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي (ككل) نحو مادة العلوم للاستجابة البعدية يعزى للمتغير (طريقة التدريس)؛ وبهدف تحديد لصالح طلبة أي من المجموعتين كان أثر متغير (طريقة التدريس)؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية المعدَّلة والأخطاء المعيارية لها الخاصة بمستوى دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي (ككل) نحو مادة العلوم للاستجابة البعدية وفقاً للمتغير (طريقة التدريس)، وذلك كما في الجدول 5.

الجدول 5 : المتوسطات الحسابية المُعدّلة والأخطاء المعيارية لها الخاصة بمستوى دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي (ككل) نحو مادة العلوم للاستجابة البعدية وفقا للمتغير (طريقة التدريس)

المجموعة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
ضابطة	ذكر	34	2.21	0.04
	أنثى	32	2.08	0.04
	الكلي	66	2.14	0.03
تجريبية	ذكر	35	3.64	0.04
	أنثى	31	3.68	0.04
	الكلي	66	3.66	0.03
الكلي	ذكر	69	2.93	0.03
	أنثى	63	2.88	0.03

يتضح من الجدول 5، أن الفرق قد كان لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم باستخدام البرنامج التعليمي المستند إلى الدماغ مقارنة بنظرائهم من أفراد المجموعة الضابطة الذين دُرِّسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية، مع الإشارة إلى أن الدلالة العملية الخاصة بالمتغير (طريقة التدريس) قد بلغت قيمتها (91.95٪) كما هو مثبت في الجدول 6؛ مما يشير إلى وجود أثر (كبير) بين متغير (طريقة التدريس) وبين مستوى دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي (ككل) نحو مادة العلوم للاستجابة البعدية وفقاً لمعيار (فؤاد أبو حطب وCohen).(الشربيني، 1998) .

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مجالات دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي نحو مادة العلوم للاستجابتين القبلية والبعدية وفقا للمتغيرين (طريقة التدريس، الجنس)، وذلك كما في الجدول 6.

الجدول 6 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مجالات دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي نحو مادة العلوم للاستجابتين القبلية والبعدية وفقا للمتغيرين (طريقة التدريس، الجنس)

المجالات	المجموعة	الجنس	العدد	الاستجابة القبلية		الاستجابة البعدية	
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إدراك المتعلم لقدراته في دراسة العلوم	ضابطة	ذكر	34	1.94	0.24	2.20	0.43
		أنثى	32	1.94	0.27	2.14	0.31
		الكلي	66	1.94	0.25	2.17	0.37
	تجريبية	ذكر	35	1.84	0.14	3.59	0.15
		أنثى	31	1.92	0.20	3.66	0.15
		الكلي	66	1.88	0.17	3.62	0.15
	الكلي	ذكر	69	1.89	0.20	2.90	0.77
		أنثى	63	1.93	0.23	2.89	0.80
إدراك قيمة التعلم للعلوم	ضابطة	ذكر	34	2.06	0.27	2.31	0.47
		أنثى	32	1.88	0.18	2.00	0.23
		الكلي	66	1.97	0.25	2.16	0.40
	تجريبية	ذكر	35	1.95	0.24	3.61	0.13
		أنثى	31	1.98	0.23	3.66	0.15
		الكلي	66	1.96	0.23	3.63	0.14
	الكلي	ذكر	69	2.00	0.26	2.97	0.74
		أنثى	63	1.93	0.21	2.82	0.86
إدراك معاملة معلم العلوم	ضابطة	ذكر	34	1.99	0.22	2.19	0.39
		أنثى	32	1.93	0.21	2.15	0.28
		الكلي	66	1.96	0.21	2.17	0.34
	تجريبية	ذكر	35	1.87	0.24	3.62	0.18
		أنثى	31	1.96	0.24	3.69	0.19
		الكلي	66	1.92	0.24	3.65	0.19
	الكلي	ذكر	69	1.93	0.24	2.91	0.78
		أنثى	63	1.95	0.22	2.91	0.81
إدراك معاملة الأولياء كأثر لدراسة العلوم	ضابطة	ذكر	34	1.96	0.21	2.14	0.45
		أنثى	32	1.81	0.24	2.00	0.29
		الكلي	66	1.88	0.24	2.07	0.38
	تجريبية	ذكر	35	1.91	0.20	3.67	0.16
		أنثى	31	1.95	0.24	3.70	0.18
		الكلي	66	1.93	0.21	3.69	0.17
	الكلي	ذكر	69	1.93	0.20	2.92	0.84
		أنثى	63	1.88	0.25	2.84	0.89
إدراك العلاقة مع الزملاء في حصص العلوم وواجباتها	ضابطة	ذكر	34	1.99	0.23	2.29	0.46
		أنثى	32	1.79	0.25	2.02	0.29
		الكلي	66	1.89	0.26	2.16	0.41
	تجريبية	ذكر	35	1.91	0.18	3.68	0.16
		أنثى	31	2.00	0.26	3.72	0.14
		الكلي	66	1.95	0.22	3.70	0.16
	الكلي	ذكر	69	1.95	0.21	3.00	0.78
		أنثى	63	1.89	0.28	2.85	0.89
إدراك محتوى المنهج الدراسي العلمي	ضابطة	ذكر	34	1.97	0.31	2.21	0.44
		أنثى	32	1.91	0.29	2.08	0.33
		الكلي	66	1.94	0.30	2.14	0.39
	تجريبية	ذكر	35	1.95	0.22	3.64	0.17
		أنثى	31	1.97	0.26	3.70	0.15
		الكلي	66	1.96	0.23	3.67	0.16
	الكلي	ذكر	69	1.96	0.26	2.94	0.79
		أنثى	63	1.94	0.28	2.87	0.86

يلاحظ من الجدول 6، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى مجالات دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي نحو مادة العلوم للاستجابة

البعدية ناتجة عن اختلاف مستويي المتغيرين (طريقة التدريس،الجنس)،وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين المتعدد المصاحب ثنائي التفاعل MANCOVA لمستوى مجالات دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي نحو مادة العلوم للاستجابة البعدية مجتمعة ناتجة عن اختلاف مستويي المتغيرين (طريقة التدريس، الجنس) بعد تحييد أثر مستوى مجالات دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي نحو مادة العلوم للاستجابة القبلية، وذلك كما في الجدول7.

الجدول 7 : نتائج تحليل التباين المتعدد المصاحب ثنائي التفاعل لمستوى مجالات دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي نحو مادة العلوم للاستجابة البعدية مجتمعة وفقا للمتغيرين (طريقة التدريس، الجنس) بعد تحييد أثر مستوي مجالات الدافعية لديهم للاستجابة القبلية

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية البسط	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
إدراك المتعلم لقدراته في دراسة العلوم القبلي (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.897	2.231	6	117	0.045	10.27%
إدراك قيمة التعلم للعلوم القبلي (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.994	0.125	6	117	0.993	0.64%
إدراك معاملة معلم العلوم القبلي (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.850	3.442	6	117	0.004	15.00%
إدراك معاملة الأولياء كأثر لدراسة العلوم القبلي (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.928	1.520	6	117	0.178	7.23%
إدراك العلاقة مع الزملاء في حصص العلوم وواجباتها القبلي (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.887	2.484	6	117	0.027	11.30%
إدراك محتوى المنهج الدراسي العلمي القبلي (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.847	3.527	6	117	0.003	15.32%
المجموعة	Hotelling's Trace	10.878	212.112	6	117	0.000	91.58%
الجنس	Hotelling's Trace	0.145	2.833	6	117	0.013	12.69%
المجموعة*الجنس	Wilks' Lambda	0.891	2.385	6	117	0.033	10.90%

يتبين من الجدول 7، وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) للمتغيرات (طريقة التدريس، الجنس) والتفاعل بينهما في مستوى مجالات دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي نحو مادة العلوم للاستجابة البعدية مجتمعة؛ ولتحديد على أي مجال من مجالات دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي نحو مادة العلوم للاستجابة البعدية كان أثر المتغيرين (طريقة التدريس، الجنس) والتفاعل بينهما؛ فقد تم إجراء تحليل التباين المصاحب ثنائي التفاعل ANCOVA لمستوى مجالاتٍ دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي نحو مادة العلوم للاستجابة البعدية وفقا لمتغيري (طريقة التدريس،الجنس) بعد تحييد مستوى مجالات دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي نحو مادة العلوم للاستجابة القبلية، وذلك كما في الجدول 8.

يتضح من الجدول 8، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لمستوى مجالات دافعية طلبة الصف

الخامس الأساسي (إدراك المتعلم لقدراته في دراسة العلوم، إدراك قيمة التعلم للعلوم، إدراك معاملة معلم العلوم، إدراك معاملة الأولياء كأثر لدراسة العلوم،إدراك العلاقة مع الزملاء في حصص العلوم وواجباتها، إدراك محتوى المنهج الدراسي العلمي) نحو مادة العلوم للاستجابة البعدية يعزى لمتغير (طريقة التدريس)؛ وبهدف تحديد لصالح طلبة أي من المجموعتين كان أثر متغير (طريقة التدريس)؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية المعدَّلة والأخطاء المعيارية لها الخاصة بمستوى مجالات دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي نحو مادة العلوم للاستجابة البعدية وفقا لمتغير (طريقة التدريس)، وذلك كما في الجدول 9.

الجدول 8 : نتائج تحليل التباين المصاحب ثنائي التفاعل لمستوى مجالات دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي نحو مادة العلوم للاستجابة البعدية وفقا لمتغيري (طريقة التدريس، الجنس) بعد تحييد مستوى مجالات الدافعية لديهم للاستجابة القبلية

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
إدراك المتعلم لقدراته في دراسة العلوم البعدي	إدراك المتعلم لقدراته في دراسة العلوم القبلي (مصاحب)	0.181	1	0.181	2.307	0.131	1.86%
	إدراك قيمة التعلم للعلوم القبلي (مصاحب)	0.003	1	0.003	0.039	0.844	0.03%
	إدراك معاملة معلم العلوم القبلي (مصاحب)	0.001	1	0.001	0.008	0.929	0.01%
	إدراك معاملة الأولياء كأثر لدراسة العلوم القبلي (مصاحب)	0.034	1	0.034	0.435	0.511	0.35%
	إدراك العلاقة مع الزملاء في حصص العلوم وواجباتها القبلي (مصاحب)	0.358	1	0.358	4.568	0.035	3.61%
	إدراك محتوى المنهج الدراسي العلمي القبلي (مصاحب)	0.075	1	0.075	0.955	0.330	0.78%
	المجموعة	63.903	1	63.903	815.097	0.000	86.98%
	الجنس	0.009	1	0.009	0.116	0.734	0.09%
	المجموعة*الجنس	0.006	1	0.006	0.079	0.780	0.06%
	الخطأ	9.565	122	0.078			
	الكلي	80.568	131				
إدراك قيمة التعلم للعلوم البعدي	إدراك المتعلم لقدراته في دراسة العلوم القبلي (مصاحب)	0.002	1	0.002	0.031	0.861	0.03%
	إدراك قيمة التعلم للعلوم القبلي (مصاحب)	0.009	1	0.009	0.110	0.741	0.09%
	إدراك معاملة معلم العلوم القبلي (مصاحب)	0.026	1	0.026	0.321	0.572	0.26%
	إدراك معاملة الأولياء كأثر لدراسة العلوم القبلي (مصاحب)	0.057	1	0.057	0.706	0.403	0.58%
	إدراك العلاقة مع الزملاء في حصص العلوم وواجباتها القبلي (مصاحب)	0.120	1	0.120	1.493	0.224	1.21%
	إدراك محتوى المنهج الدراسي العلمي القبلي (مصاحب)	0.038	1	0.038	0.466	0.496	0.38%
	المجموعة	64.540	1	64.540	800.835	0.000	86.78%
	الجنس	0.364	1	0.364	4.523	0.035	3.57%
	المجموعة*الجنس	0.575	1	0.575	7.139	0.009	5.53%
	الخطأ	9.832	122	0.081			
	الكلي	83.439	131				
إدراك معاملة معلم العلوم البعدي	إدراك المتعلم لقدراته في دراسة العلوم القبلي (مصاحب)	0.008	1	0.008	0.107	0.744	0.09%
	إدراك قيمة التعلم للعلوم القبلي (مصاحب)	0.020	1	0.020	0.279	0.598	0.23%
	إدراك معاملة معلم العلوم القبلي (مصاحب)	0.468	1	0.468	6.585	0.011	5.12%
	إدراك معاملة الأولياء كأثر لدراسة العلوم القبلي (مصاحب)	0.080	1	0.080	1.128	0.290	0.92%

	إدراك العلاقة مع الزملاء في حصص العلوم وواجباتها القبلي (مصاحب)	0.031	1	0.031	0.435	0.511	0.36%
	إدراك محتوى المنهج الدراسي العلمي القبلي (مصاحب)	0.038	1	0.038	0.539	0.464	0.44%
	المجموعة	67.201	1	67.201	945.102	0.000	88.57%
	الجنس	0.022	1	0.022	0.311	0.578	0.25%
	المجموعة*الجنس	0.000	1	0.000	0.001	0.981	0.00%
	الخطأ	8.675	122	0.071			
	الكلي	81.997	131				
إدراك معاملة الأولياء كأثر لدراسة العلوم البعدي	إدراك المتعلم لقدراته في دراسة العلوم القبلي (مصاحب)	0.010	1	0.010	0.119	0.731	0.10%
	إدراك قيمة التعلم للعلوم القبلي (مصاحب)	0.016	1	0.016	0.197	0.658	0.16%
	إدراك معاملة معلم العلوم القبلي (مصاحب)	0.105	1	0.105	1.275	0.261	1.03%
	إدراك معاملة الأولياء كأثر لدراسة العلوم القبلي (مصاحب)	0.432	1	0.432	5.271	0.023	4.14%
	إدراك العلاقة مع الزملاء في حصص العلوم وواجباتها القبلي (مصاحب)	0.103	1	0.103	1.256	0.265	1.02%
	إدراك محتوى المنهج الدراسي العلمي القبلي (مصاحب)	0.059	1	0.059	0.721	0.398	0.59%
	المجموعة	77.387	1	77.387	943.999	0.000	88.56%
	الجنس	0.035	1	0.035	0.432	0.512	0.35%
	المجموعة*الجنس	0.021	1	0.021	0.252	0.617	0.21%
	الخطأ	10.001	122	0.082			
	الكلي	97.109	131				
إدراك العلاقة مع الزملاء في حصص العلوم وواجباتها البعدي	إدراك المتعلم لقدراته في دراسة العلوم القبلي (مصاحب)	0.000	1	0.000	0.002	0.966	0.00%
	إدراك قيمة التعلم للعلوم القبلي (مصاحب)	0.000	1	0.000	0.005	0.942	0.00%
	إدراك معاملة معلم العلوم القبلي (مصاحب)	0.087	1	0.087	1.071	0.303	0.87%
	إدراك معاملة الأولياء كأثر لدراسة العلوم القبلي (مصاحب)	0.076	1	0.076	0.943	0.333	0.77%
	إدراك العلاقة مع الزملاء في حصص العلوم وواجباتها القبلي (مصاحب)	0.784	1	0.784	9.687	0.002	7.36%
	إدراك محتوى المنهج الدراسي العلمي القبلي (مصاحب)	0.324	1	0.324	4.000	0.048	3.17%
	المجموعة	69.909	1	69.909	863.422	0.000	87.62%
	الجنس	0.288	1	0.288	3.555	0.062	2.83%
	المجموعة*الجنس	0.237	1	0.237	2.922	0.090	2.34%
	الخطأ	9.878	122	0.081			
	الكلي	90.186	131				
إدراك محتوى المنهج الدراسي العلمي البعدي	إدراك المتعلم لقدراته في دراسة العلوم القبلي (مصاحب)	0.230	1	0.230	2.603	0.109	2.09%
	إدراك قيمة التعلم للعلوم القبلي (مصاحب)	0.002	1	0.002	0.017	0.895	0.01%
	إدراك معاملة معلم العلوم القبلي (مصاحب)	0.119	1	0.119	1.346	0.248	1.09%
	إدراك معاملة الأولياء كأثر لدراسة العلوم القبلي (مصاحب)	0.005	1	0.005	0.053	0.818	0.04%
	إدراك العلاقة مع الزملاء في حصص العلوم وواجباتها القبلي (مصاحب)	0.133	1	0.133	1.502	0.223	1.22%
	إدراك محتوى المنهج الدراسي العلمي القبلي (مصاحب)	0.154	1	0.154	1.737	0.190	1.40%
	المجموعة	68.046	1	68.046	769.050	0.000	86.31%
	الجنس	0.011	1	0.011	0.126	0.723	0.10%
	المجموعة*الجنس	0.199	1	0.199	2.251	0.136	1.81%
	الخطأ	10.795	122	0.088			
	الكلي	88.395	131				

الجدول 9 : المتوسطات الحسابية المُعدّلة والأخطاء المعيارية لها الخاصة بمستوى دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي (ككل) نحو مادة العلوم للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)

المجال	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
إدراك المتعلم لقدراته في دراسة العلوم	ضابطة	2.17	0.04
	تجريبية	3.62	0.04
إدراك قيمة التعلم للعلوم	ضابطة	2.17	0.04
	تجريبية	3.62	0.04
إدراك معاملة معلم العلوم	ضابطة	2.17	0.03
	تجريبية	3.65	0.03
إدراك معاملة الأولياء كأثر لدراسة العلوم	ضابطة	2.08	0.04
	تجريبية	3.68	0.04
إدراك العلاقة مع الزملاء في حصص العلوم وواجباتها	ضابطة	2.17	0.04
	تجريبية	3.69	0.04
إدراك محتوى المنهج الدراسي العلمي	ضابطة	2.16	0.04
	تجريبية	3.65	0.04

يتضح من الجدول 9، أن الفرق قد كان لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم باستخدام البرنامج التعليمي المستند إلى الدماغ مقارنة بنظرائهم من أفراد المجموعة الضابطة الذين دُرِّسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية، مع الإشارة إلى أن الدلالة العملية الخاصة بمتغير (طريقة التدريس) قد بلغت قيمها (86.98٪ لمجال إدراك المتعلم لقدراته في دراسة العلوم، و86.78٪ لمجال إدراك قيمة التعلم للعلوم، و88.57٪ لمجال إدراك معاملة معلم العلوم،و88.56٪ لمجال إدراك معاملة الأولياء كأثر لدراسة العلوم، و87.62٪ لمجال إدراك العلاقة مع الزملاء في حصص العلوم وواجباتها، و86.31٪ لمجال إدراك محتوى المنهج الدراسي العلمي) للاستجابة البعدية لكل منها كما هي مثبتة في الجدول 8؛ مما يشير إلى وجود أثر (كبير) بين متغير (طريقة التدريس) وبين مستوى مجالات دافعية طلبةٍ الصف الخامس الأساسي نحو مادة العلوم للاستجابة البعدية وفقاً لمعيار (فؤاد أبو حطب وCohen).(الشربيني، 1998)

كما يتضح من الجدول 8، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لمستوى مجال دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي (إدراك قيمة التعلم للعلوم) نحو مادة العلوم للاستجابة البعدية يعزى للمتغير (الجنس)؛ وبهدف تحديد لصالح طلبة أي من المجموعتين كان أثر متغير (الجنس)؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية المعدَّلة والأخطاء المعيارية لها الخاصة بمستوى مجال دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي (إدراك قيمة التعلم للعلوم) نحو مادة العلوم للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير (الجنس)، وذلك كما في الجدول 10.

الجدول 10 : المتوسطات الحسابية المُعدّلة والأخطاء المعيارية لها الخاصة بمستوى مجال دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي (إدراك قيمة التعلم للعلوم) نحو مادة العلوم للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير (الجنس)

الجنس	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
ذكر	2.95	0.03
أنثى	2.84	0.04

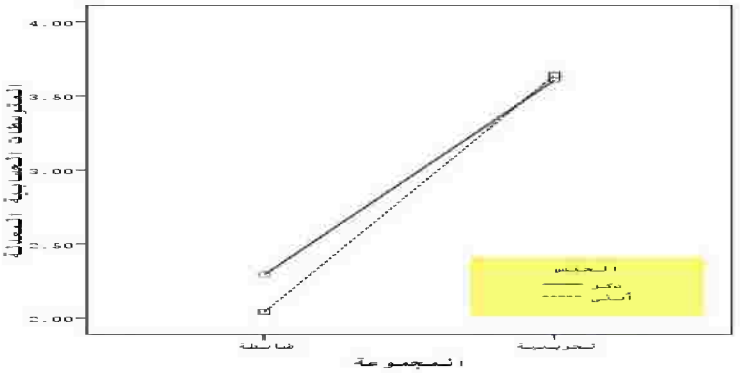
يتضح من الجدول 10، أن الفرق قد كان لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم باستخدام البرنامج التعليمي المستند إلى الدماغ مقارنة بنظرائهم من أفراد المجموعة الضابطة الذين دُرِّسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية، مع الإشارة إلى أن الدلالة العملية الخاصة بمتغير (الجنس) قد بلغت قيمتها (3.57٪ لمجال إدراك قيمة التعلم للعلوم) للاستجابة البعدية لكل منها كما هي مثبتة في الجدول 8؛ مما يشير إلى وجود أثر (ضعيف) بين متغير (الجنس) وبين مستوى مجال دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي (إدراك قيمة التعلم للعلوم) نحو مادة العلوم للاستجابة البعدية.

وأخيراً يتضح من الجدول 8، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمستوى مجال دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي (إدراك قيمة التعلم للعلوم) نحو مادة العلوم للاستجابة البعدية يعزى لتفاعل المتغيرين (طريقة التدريس والجنس)؛ وبهدف تحديد لصالح طلبة أي من المجموعتين كان أثر تفاعل المتغيرين (طريقة التدريس والجنس)؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية المعدَّلة والأخطاء المعيارية لها الخاصة بمستوى مجال دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي (إدراك قيمة التعلم للعلوم) نحو مادة العلوم للاستجابة البعدية وفقاً لتفاعل المتغيرين (طريقة التدريس والجنس)، وذلك كما في الجدول 11.

الجدول 11 : المتوسطات الحسابية المُعدّلة والأخطاء المعيارية لها الخاصة بمستوى مجال دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي (إدراك قيمة التعلم للعلوم) نحو مادة العلوم للاستجابة البعدية وفقاً لتفاعل المتغيرين (طريقة التدريس،الجنس)

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
ضابطة	ذكر	2.29	0.05
	أنثى	2.04	0.05
تجريبية	ذكر	3.61	0.05
	أنثى	3.64	0.05

يتضح من الجدول 11، أن الفرق قد كان لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم باستخدام البرنامج التعليمي المستند إلى الدماغ (للطالبات في المرتبة الأولى ثم الطلاب في المرتبة الثانية ظاهريا) مقارنة بنظرائهم من أفراد المجموعة الضابطة الذين دُرِّسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية (للطلاب في المرتبة الثالثة ثم الطالبات في المرتبة الرابعة ظاهريا)، مع الإشارة إلى أن الدلالة العملية الخاصة بتفاعل المتغيرين (طريقة التدريس والجنس) قد بلغت قيمتها (5.53٪ لمجال إدراك قيمة التعلم للعلوم) للاستجابة البعدية لكل منها كما هي مثبتة في الجدول 8؛ مما يشير إلى وجود أثر (ضعيف) بين تفاعل المتغيرين (طريقة التدريس والجنس) وبين مستوى مجال دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي (إدراك قيمة التعلم للعلوم) نحو مادة العلوم للاستجابة البعدية والشكل 1 يوضح طبيعة التفاعل بين المتغيرين (طريقة التدريس والجنس) على مستوى مجال دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي (إدراك قيمة التعلم للعلوم) نحو مادة العلوم للاستجابة البعدية.



الشكل ١: تفاعل المتغيرين (طريقة التدريس والجنس) على مستوى مجال دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي (إدراك قيمة التعلم للعلوم) نحو مادة العلوم للاستجابة البعدية

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة** :

أظهرت نتائج التحليل المتعلقة بسؤال الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الدافعية للتعلم، وكان هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي درس طلابها العلوم باستخدام برنامج تعليمي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ.

ويمكن تفسير تفوق أثر البرنامج التعليمي في مقياس الدافعية للتعلم مقارنة بالطريقة الاعتيادية إلى تطبيق مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ ومراعاة عناصر التدريس التفاعلي الناشئة من مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ،واستخدام الاستراتيجيات التعليمية التي تتلاءم مع الدماغ أتاح الفرصة للطلبة لأثارة دافعيتهم للتعلم، وتسهيل عملية التعلم من خلال مرورهم بخبرات جديدة ومتنوعة لها ارتباط مباشر بواقع حياتهم وتلبي رغباتهم واحتياجاتهم،وتعزز ثقتهم بأنفسهم (إدراك المتعلم لقدراته في دراسة العلوم،إدراك قيمة التعلم للعلوم، إدراك معاملة معلم العلوم، إدراك معاملة اولياء الأمور كأثر لدراسة العلوم، إدراك العلاقة مع الزملاء في حصص العلوم وواجباتها،إدراك محتوى المنهج الدراسي العلمي)، مما قوّى قدرات الدماغ ووَطدَ الحافز للتعلم؛ وأثر إيجابيا على رفع مستوى الدافعية لدى الطلبة.

كما أن البرنامج التعليمي قدم البيئة التعليمية للطلبة في جو من المرح والفكاهة، وأتاح المجال لتوظيف الاحاجي والالغاز وعدد كبير من الأنشطة العلمية وخبرات الطلبة أنفسهم في عملية التعلم، مما ساهم في إيجاد بيئة تعليمية إيجابية للتعلم، ربما ساهمت في تحفيز الدافعية للتعلم لدى الطلبة.

كما يمكن تفسير تفوق أثر البرنامج التعليمي في مقياس الدافعية لما تميز به البرنامج من تخطيط على مستوى لعرض المحتوى التعليمي بما يتلاءم ومبادئ التعلم المستند للدماغ في بيئة تعليمية متميزه، والتركيز على الهدف الاساسي والوعي لما بعد المعرفة الذي هدف البرنامج لتحقيقه من خلال عملية التعلم، وما تم اعداده أنشطة تعليمية متنوعة أتاحت المجال للطلبة للبحث عن

المعلومات الجديدة وإدراك واضح للتغذية الراجعة والشعور بالفرح والسعادة للتحصيل المرتفع، والثقة العالية بالنفس وعدم القلق أو الخوف من الفشل ، مما ساهم في تحفيز الدافعية للتعلم لدى الطلبة، حيث إن تحضير الدوافع لدى الطلبة يتطلب توظيف استراتجيات تدريسية مناسبة بحيث يكون الطلبة نشطين ومشاركين فاعلين في عملية تعلم العلوم. وهذا يتفق مع رؤية جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1995) أن دافعية التعلم تتطلب اكثر من مجرد رغبة أو نية للتعلم، فهي تشتمل على نوعية الجهد العقلي للطالب، وميل الطلبة لأداء نشاطات أكاديمية ذات مغزى.

وقد يعود ذلك إلى ما سعى اليه البرنامج التعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ من توفير راحة نفسية للطلبة كان لها دور اساسي في التأثير على الدوافع البيولوجية والتي تحدث بدورها تغييرا من نوع خاص في النظام الدماغي؛ فالنظام الذي تم اتباعه من خلال توفير بيئة تعليمية آمنه وتوفير المناخ النفسي الملائم للتعلم، وتوظيف أنشطة التعلم والتعليم القائمة على الدماغ، وتجنيب الطلبة الخوف من العقاب والتهديد، وتوفير جو من الأمن والحرية مكن الطالبة من التعبير عن ذاتهم والسعي لإشباع رغباتهم، والحصول على احتياجاتهم من الماء والغذاء والحركة ضمن مدى معين، بحيث اصبح الطلبة قادرين على فهم أنفسهم أنفسهم بشكل أفضل، وذلك بفضل حصولهم على معلومات حول الدماغ، وبهذا تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Barbara, 2002)؛ ودراسة (Juan, 2006)، كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة(Banjok& Giltert, 2008) التي بينت أثر استخدام الألوان والاضاءة وطريقة عرض الصور والمجلات، والاهتمام بأقامة علاقات اجتماعية مع الزملاء،كل ذلك وفر للطلبة الظروف النفسية التي أثرت بدورها على العوامل البيولوجية لدى الطلبة مما ادى إلى تحفيز عملية تشكيل الاتصالات بين الخلايا العصبية ونمو التشعبات في الدماغ لتعزيز الدوافع لعملية التعلم.

ولعل ذلك يعود لما وفره البرنامج التعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ من عوامل مؤثرة في دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية، فقد اشرف على تنفيذ البرنامج التعليمي معلمين مؤهلين من الناحية النفسية والعلمية، حيث طوعوا كامل خبرتهم في سبيل خدمة الطلبة وتوجيههم للمشاركة الفاعلة في الانشطة وعملية التعلم، والعمل على ربط خبرات الطلبة الحالية بالخبرات السابقة من خلال توفير بيئة تعليمية مناسبة لهم. كما ان اهتمام البرنامج بالناحية الاجتماعية والتواصل مع اولياء امور الطلبة ومتابعة الأهل لعملية التعليم في المدرسة وفر للطلبة راحه نفسية ومعنوية ساهمت في رفع مستوى الدافعية لعملية التعلم. وهذا يتفق مع أشارت اليه دراستي (Hinton etal,2008) و (Ozel etal,2008) إلى أن أبحاث الدماغ كشفت عن أنّ الدافع الأساسي إلى التعلم هو العواطف والاهتمام، وبينت عوامل رئيسه تؤثر في زيادة الدوافع للمتعلم في أي موقف تعليمي وهي" المشاعر، وردود الفعل، وتجارب الماضي، والمعنى" أحمد (2000)

وقد يفسر ذلك من خلال ما وفرة البرنامج التعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ من خبرات ومواقف تعمل على تنشيط وتحريك تفاعل الطلبة مع هذه الخبرات، وتسهم في توجيه انتباههم وتكثيف جهودهم للوصول للمعرفة، وذلك بربط المواضيع التعليمية بحاجات الطلبة الحالية واهتماماتهم وبمتطلباتهم المستقبلية، وتشجيع الطلبة على الاستفادة من أخطائهم بشكل بناء، حيث يساهم المعلمين في زيادة الدوافع للتعلم عن طريق تشجيع الطلبة على الاحساس بالكفاءة والاستقلالية والثقة، في حين تهتم نظم التعلم السائدة بالتركيز على الثواب والعقاب فقط والذي يولد الدوافع الخارجية، في حين تعمل الدوافع الذاتية على تعزيز المشاركة المستدامه في المدرسة والتعلم مدى الحياة (Ormrod , 1995) .

كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Pemington, 2010)؛ ودراسة (Avi and Y agba , 2009) حيث بينت كلتا الدراستين أن الطريقة التي يتعلم بها الطلبة واستمتاعهم بعملية التعلم له أثر واضح في في سلوك الطلبة وتعزيز الدافعية للتعلم، وتبنيهم لمواقف أكثر إيجابية وتفاعلا نحو العلوم. كما تتفق الدراسة الحالية مع كل من دراسة (Zeyer.A,Wolf,S.2010) ؛ و دراسة حسنين(2011)؛ ودراسة (salmiza. 2012)، والتي بينت كل منها أثر البرنامج التعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ ، وتنويع اسلوب التعلم والانشطة التي تتلاءم مع الدماغ في زيادة دافعية الطلبة للتعلم.

- **التوصيات والمقترحات** :

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكن التوصية بما يأتي:

- بناء برامج تعليمية قائمة على التعلم المستند للدماغ في كافة مناهج العلوم والمواد الدراسية الاخرى،، لما لذلك من أهمية في رفع مستوى دافعية الطلبة نحو عملية التعلم.
- الاهتمام ببيئة التعلم الاهتمام الكافي بتحسين عملية التهوية، واستخدام الألوان الزاهية ، وزيادة الإضاءة، وجعل النباتات جزء من بيئة التعلم.
- ضرورة عقد الورشات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة والمعلمين الجدد لتعريفهم بنظرية التعلم المستند إلى الدماغ وكيفية تطبيقها في الغرفة الصفية ضمن برامج تدريب المعلمين.
- إجراء مزيد من الدراسات المتعلقة بنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في كافة المواد الدراسية ومراحل التعلم.

- **قائمة المراجع** :

- أبوشقير، نائلة. (2001). ***اثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي***، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الار:نية: عمان. الأر:ن.
- احمد، نجاح. (2000). ***العوامل المؤثرة في تنمية الدافعية لدى الطلبة في المدارس الأساسية في منطقة عمان الكبرى***. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الار:نية. عمان: الأر:ن.
- جنسن، ايريك. (2007). ***التعلم المبني على العقل*** (مكتبة جرير، مترجم). الرياض: مكتبة جرير (تاريخ النشر الأصلي،2000).

- جنسن، ايريك. (2010). ***كيف توظف أبحاث الدماغ في التعلم***(دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، مترجم). ط2. الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع. (تاريخ النشر، 1998).
- الحارثي، ابراهيم. (2001). ***التفكير والتعليم والذاكرة في ضوء أبحاث الدماغ***. ط1.الرياض: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.
- حسنين، خولة. (2011). ***فاعلية برنامج تعليمي للتعلم المستند إلى الدماغإلى الدماغ في تحسين التحصيل واكتساب المفاهيم العلمية والدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في العلوم***. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية: عمان.الأردن.
- حسين، محمد. (2008). التعلم المستند الي المخ و قوه التفكير. تم الاطلاع بتاريخ (23أب 2013). http://hdacademy.yoo7.com/t32-topic
- دسوقي، حنان. (2012). نموذج التعلم المستند إلى الدماغ. http://dr-hanan-ldesouky.blogspot.com/2012/06/blog_post_4342.html
- الرشود، محمد. (2013). أساليب معالجة تدني الدافعية لدى طلاب أقسام العلوم الشرعية والعربية في محافظتي حوطة بني تميم والحريق.استرجعت في 29ايار، 2013.. http://www.methnbedu.gov.sa/aeforum/_details.php?http://sh22y.com/vb/t453657.htm
- الشربيني، زكريا. (1998). ***الاحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعي***. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علوان، عامر. (2012). ***تربية الدماغ البشري وتعليم التفكير***. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- علاونة، شفيق. (2004). ***سيكولوجية تطور الانسان من الطفولة الى الرشد***. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عودة، احمد. (2010). ***القياس والتقويم في العملية التدريسية***. ط4. اربد: دار الامل للنشر والتوزيع.
- قطامي، نايفة. (2005). ***تعليم التفكير***، ط1. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن . (2002). ***علم النفس العام***. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- المانع، عزيزه. (2006). أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأساليب التعليم الشائعة في مدارس مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية (دراسة ميدانية) . الرياض، جامعة الملك سعود. ***http://faculty.ksu.edu.sa***
- Alspaugh,J. (1998). "Achievement loss associated with the transition to middle school and high school" ***Journal of Educational Research, 92: 20-25.***
- Avci, Erduran, Yagbasan, Rahmi. (2008). Beyin Yai Kurelerinin Baskn Olarak Kullanilmasina Yonelik Ogretim Stratejileri. GU, ***G azi Egitim Dergisi, Cilt,28(2),1-17.***
- Barbara, K. (2002)."Inside The Brain- Based Learning Classroom", Retrieved From: ***http://www. Smp. Gseis. Vcla. Edu/*** smp/Publications/quarterly/vu/un3/661.vlass.htm3Bb.

- Bawaneh. A. Nurulazam, A. Saleh, S. Abdullah, A. (2012). ***Using Herrmann Whole Brain Teaching Method To Enhance Students' Motivation Towards Science Learning***. Journal of Turkish Science Education .Volume 9, Issue 3.
- Caine. Geoffrey and Caine, Renate N. (2007). ***The Basis For Raising And Sustaining High Standards Of Real World Performance***. A Position Paper prepared for and published by The Natural
- Caine. Renate N. and Caine, Geoffrey (2009). ***Overview of Systems Principles of Natural Learning***. Retrieved from : ***http://www.cainelearning.com/files/Downloads.html .***
- Chipongian, Lisa. (2006). ***What is "Brain-Based Learning"? Brain Connection.com-Education Connection.*** A web resource from Scientific Learning Corporation 1-6.
- Colburn, Alan. (2009). Brain-Based Education. ***Science Teacher. 76(2), 10-11***.
- Dhull. Indira. (2011). ***Brain Compatible Learning and Its Strategies***. Maui International Academic Conference Maui. Hawaii. USA2011.
- Eccles, J. et al., 1993. "Devolopment during adolescence: The impact of stage- environment fit on adolescents' experiences in schools and families", ***American Psychologyst, 48: 90-101***.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1995). Learning Together and Alon Cooperation, Competition, and Individualization. (4th ed). Boston: ***Allyn & Bacon. Journal of Applied Psychology, 83, 654 – 665.***
- Freeman, W. (1995). ***Societies of brains. Hillsdale***, N. J: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Feldman, R. (1990). ***Understanding Psychology (2nd ed.)***.New York: Mcgaw- HillPublishing Company.
- Gentry, M. et al., 2000. "Gifted and Nongifted Middle School Students: Are their Attitudes Towards School Different as measured by the New Affective Instrument, My Class Activities?", Journal for the Education of the Gifted, 24,n.1:74-96.
- Glynn, Shawn. Taasoobshiraxi. Gita and Brickman. Peggy. (2007). Nonscience Majors Learning Sciene: A Theoretical Model of Motivation. ***Journal of Research in Science Teaching***. 44 (8). 1088-1107.
- Lindsey, G. (1998). Brain research and implications for early childhood development***. Childhood Education, 75(2),97***.

- Ormrod, J. (1995). ***Educational Psychology***. **(1st** ed)· New Jersey, DC: Prentice- Hall. Inc.
- Ozden, Muhammet and Gultekin, Mehmet. (2008). The Effects of Brain- Based Learning on Academic Achievement and Retention of Knowledge in Science Course. ***Electronic Journal of Science Education (Southwestern University). 12(1),1-17.***
- Salmiza, S. (2012). The effectiveness of **Brain-Based** Teaching Approach in dealing with the problems of students' conceptual understanding and **learning motivation** towards physics. ***Educational Studies (03055698)***. Vol. 38 Issue 1, p19-29. 11p.
- Sousa, David A. (2009). ***Brain- Friendly Learning for Teachers, Reviting Teacher Learning***. 66, Online:

  http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/summer.
- Seita, L.P (2002). New advances in brain research. ***Reclaiming Children and Youth, 10(4), 236.***
- Pociask, A & Settles, J. (2007). Increasing student Achievement Through Brain-Based Strategies. On line sub ***http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED496***mission . ***097. P:77.***
- Wolfe, P. (2001). Brain matters: Translating research into classroom practice. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wolfe, Pate. (2002). Healthy brains for health educators. Retrieved from: ***http://Patwolfe.com/whatsnew.htm***.
- Zeyer, A., Wolf, S. (2010). 1Is There a Relationship between Brain Type, Sex and Motivation to Learn Science?. ***International Journal of Science Education***. Vol. 32 Issue 16, p2217-2233. 17p. 1 Chart, 2 Graphs.
- Willingham, Daniel T. (2006). "Brain-Based" Learning: More Fiction than Fact. Retrieved from:22, juan. 2013. ***http//www.aft.org/pubsreports/American_educator/issues/fall/cogsci.him.***

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني :

" الارتباط النفسي في مرحلة الطفولة المتأخرة : دراسة فروق بين الذكور والإناث بالمجتمع السعودى " (دراسة وصفية تحليلية)

إعـــداد :

أ / نسريـــن يعقـــوب محمـــد

مدرس مساعد رئيس قسم علم النفس فرع البنات

كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة

المملكة العربية السعودية

" الارتباط النفسي في مرحلة الطفولة المتأخرة : دراسة فروق بين الذكور والإناث بالمجتمع السعودى " (دراسة وصفية تحليلية)

أ / نسرين يعقوب محمد

- **مستخلص الدراسة :**

التعلق يعد مظهراً من مظاهر السلوك الإنفعالي والإجتماعي عند الأطفال في المراحل الأولى من العمر. ولعله لا توجد عملية أخرى أشد تأثيراً وأقوى فعالية وأكثر أهمية من التعلق بالنسبة للنمو في المراحل المقبلة. ويمكننا أن نعزى أهمية التعلق إلى ما أكدته نتائج الدراسات الطولية من أن مستوى التعلق الآمن في السنوات الأولى من حياة الطفل يضع أسس تكوين ونضج الشخصية خلال سنوات ما قبل المدرسة. من هذا المنطلق هدفت الورقة الحالية إلى توضيح الفروق بين الجنسين باستخدام أداة "قصة تعلق الأطفال لمانشستر" والتى تم تطويرها وتطبيقها بجامعة مانشيستر بالمملكة المتحدة ومدى ثبات معدل التعلق لدى الأطفال عند استخدام تلك الأداة والذى سيعطينا تصور حول شخصية الطفل وانفعالاته كذلك حول مدى أثر بعض القصص على الأطفال وكيف أن ذلك يعطى دليلا على تشخيص شخصية الطفل المستقبلية. بعد تطبيق الأداة على ١٠٠ طفل مقسمين الى مجموعتين "٥٠ ذكر" و "٥٠ انثى" اشارت نتائج الدراسة على أن معدل التعلق الآمن لدى الأطفال يتأثر بمتغير الجنس، حيث وجد أن الإناث معدلات تعلقهن الآمن أعلى من الذكور. ٢٨ حالة للإناث ٥٦٪ مقابل ١٤ حالة فقط للذكور ٢٨٪ وهو الدال إحصائيا P value = .001 . نستخلص من هذا النقاش أن تلك الأداة يمكن تطبيقها كما أنها تعطى نتائج ثابتة في الواقع الفعلي، كما اوضحت الدراسة ان معدل التعلق الآمن لدى الأطفال يتأثر بمتغير الجنس.

الكلمات الدالة: فروق بين الجنسين – التعلق .

"Psychological linkages in late childhood " Child attachment story task of Manchester" Comparison between males and females children in Saudi society"

Abstract :

Child attachment is a behavior of the emotional and social behaviors of children in the early stages of life. Perhaps there is no other influential and powerful process than the child attachment to the growth process in the coming stages. We can attribute the importance of attachment to what was confirmed by the results of different longitudinal studies that showed that the level of secure attachment in the early years of a child's life form the fundamentals of the formation of personal character and its maturity through the preschool years.So our current study aims to illustrate the differences of both gender responses when using the "Child attachment story task of Manchester," which has been developed and applied at the University of Manchester in the United Kingdom, also to explore the child attachment when using this tool which will give us a perception about the child's personality and emotions and how this can be indicative for the child future personality.After applying the tool on 100 children divided into two groups "50 Male" and "50 Female", results indicate the stability of the tool when used in both groups. Results show that the rate of secure attachment in children is affected by sex variable, where it was found that female rates of secure attachment are higher than males. 28 cases for females 56% compared to only 14 cases for males 28%, which is indicative of a statistically P value = .001 . We conclude from this discussion that the tool can be applied accurately as it gives consistent results in the Arabic context, also the study showed that the rate of secure attachment in children affected by sex variable.

Key words: Gender differences – Child attachment.

• **مقدمة** :

ترتبط الأم بطفلها منذ أيام الحمل، ويبدأ هذا الارتباط بالتنامى مع تقدم الأسابيع واقتراب موعد الولادة. ويمكن تعريف هذه العملية بالارتباط الأمومي ومتى ما كان هذا الأمر صحيا يمكن توضيحه باختصار على أنه حرص الأم على خلق محيط عاطفي خاص للطفل في داخلها.

ويرى هيزرنجتون وباركي (Hetherington&Parke ١٩٨٧:٢٤٥) أن "بداية ظهور التعلق تبدأ في ابتسام الرضيع لأمه بصورة أكثر من الغرباء، وهذا غالبًا مايحدث في عمر الثلاثة شهور. وبعد ثلاثة شهور أخرى قد يبكي عندما تتركه أمه. وبعد أشهر قليلة يتدرب على البقاء بجوارها في جميع الأوضاع. ويعد هذا المظهر في النمو من أهم إنجازات تلك المرحلة، وهذا النمو النوعي هو ما يطلق عليه التعلق الاجتماعي، ولعل الاهتمام بظاهرة التعلق الاجتماعي لا يرجع فقط إلى اتساع انتشارها، بل يعود أيضًا إلى طبيعته كانفعال عاطفي، ومن هنا يكتسب دوره المؤثر في عمليات التنشئة الاجتماعية".

ولكن عندما نتحدث عن التعلق بمفهوم أشمل فإن الإشارة هنا تكون نحو مانسميه بنظرية التعلق Attachment Theory المرتبطة باسم جون بولبي John Bowlby. حيث استعمل الأخير هذا المصطلح في أول الأمر عام ١٩٥٨ وبعدها طور النظرية من خلال ثلاث نشرات تحت اسم التعلق والضياع Attachment & Loss في ١٩٦٩، ١٩٧٣، و١٩٨٠ وبالرغم من أن تلك النظريات لم تسترعى انتباه الكثير من الأطباء النفسانيين والباحثين في علم النفس لفترة طويلة ولكنها بدأت تتبوأ مقعدها مع زيادة الاهتمام بدراسة العلاقة بين الطفل والوالدين في شتى المجالات الطبية والاجتماعية.

هذا ويعرف سلوك التعلق في الطفولة على أنه "تلك الأفعال التي يأتيها الطفل نتيجة لما يكتسبه من خلال التصاقه. بمن يتولى رعايته وحضانته" (Waters& Deane ١٩٨٥).

هذا ويذهب إسماعيل (١٥١ ، ١٩٨٦) إلى أن "التعلق يعد مظهرًا من مظاهر السلوك الإنفعالي والإجتماعي عند الأطفال في المراحل الأولى من العمر. ولعله لا توجد عملية أخرى أشد تأثيرًا وأقوى

فعالية وأكثر أهمية من التعلق بالنسبة للنمو في المراحل المقبلة، ويتمثل هذا النمط السلوكي في تعلق الطفل بشخص حاضنه الذي يحتل لديه المكانة الأولى، وخاصة لو كان هذا الشخص هو أمه".

ويرجع بيرجر (Berger،١٩٨٧:١٣٦) جزءاً كبيرًا من أهمية التعلق كظاهرة نفسية مؤثرة وفعالة في سنوات الطفولة المبكرة، إلى جذور نظرية التحليل النفسي، التي أكدت على أهمية نمو هذه العلاقة الانفعالية العاطفية مبكرًا بين الأم وطفلها.

هذا علاوة على أن، "أهمية التعلق يمكن أن تعود أيضًا إلى ما أكدته نتائج الدراسات الطولية من أن مستوى التعلق الآمن في عمر السنة الأولى من حياة

الطفل يضع أسس تكوين ونضج الشخصية خلال سنوات ما قبل المدرسة" (Bowlby ١٩٧٣).

هذا وتفترض تلك النظرية أن هناك "نسق سلوكي" معين ينمو من خلال التطور فيما يتعلق بتعرض الطفل الرضيع لخبرات تتسم بالخطورة ، أو بالعزلة أو بأية تهديدات أخرى. ويتميز هذا النسق السلوكي بأن به سمة بقائية لأنه يسفر عن سعي الطفل الرضيع دائما للبحث عن الشعور بالأمان و التقرب إلى أحد الأفراد الناضجين المألوفين لديه. هذا و تأخذ جوانب و عناصر هذا النسق في التطور مبكرا جدا، حيث تبدو عدد من المهارات التنموية التي يستقطبها النسق جلية في الشهور و السنوات اللاحقة.

هذا وقد أكدت نظرية باولبي على أن هذا النسق السلوكي يتسم بالجمود والتحفظ، و لا يعادل السلوك العام، و لا أية سمة أخرى من سمات الشخصية وفي الواقع، مع نمو الطفل و تقدمه في العمر، فإن هذا النسق أو النموذج السلوكي قد ينشط أو يظهر فقط في ظل ظروف و مواقف معينة من الضغط أو الحزن أو الضيق. "Oppenheim ، 1997"

وعلى الرغم من أن هذا النسق السلوكي معني بحالات شعورية أساسية تتعلق بالأمان، و القلق، و تغيير أثر الحزن و الشدة، إلا أنه يشكل مكوّن رئيسى لتنمية الشخصية. و قد إفترض "والبي" أنه قد يؤثر لاحقا على العديد من جوانب و أركان تطوير الأداء الإجتماعي ، خاصة فيما يتعلق بالعلاقات الحميمة، و الإحساس الداخلي بالذات و الأمان.

- **مشكلة البحث** :

ولقد تبين من خلال تحليل الدراسات الأجنبية السابقة و ما توصل له الكثير من علماء و باحثين في مجال علم النفس و الاجتماع أن طبيعة علاقات التعلق كانت محل للتحقيق والدراسات التجريبية لمدة نصف قرن وأفرزت الكثير من الأدبيات الأجنبية. حيث تتمحور طبيعة التعلق على مدى جودة علاقة الأباء بالأبناء خلال مراحل الرضاعة والطفولة المبكرة والتى يكون لها الأثر الجلى في شخصية الطفل لاحقا ومدى تطوره ونموه النفسى وتأثره بالاضطرابات النفسية "Dozier,2001" .

ففي الوقت الذي نشأت فيه و تطورت الأعمال المهتمة بالنسق الإرتباطي السلوكي لدى الأطفال الرضع بشكل كبير من خلال نوع من الملاحظة المباشرة لتصرفات الأطفال الرضع في ظل ظروف معينة، فإن التحدي في تقييم أنماط الإرتباط لدى الأطفال في المرحلة السابقة عن الإلتحاق بالمدرسة يظهر في هذا التداخل المتزايد في بنية و أساسيات الإرتباط حيث لا يمكن إفتراض أن السلوك العلني / الصريح للطفل سيظل يعكس خبرته الإرتباطية ببساطة وهو ماتم تجريبه ودراسته فى هذه الدراسة العربية بتطبيق نفس الأداة والتى هى ملائمة أيضا فى مضمونها لمجتمعنا العربى.

- **أهمية البحث** :

أثار التعلق اهتمام العديد من نظريات علم النفس، ومن بينها التيارات الرئيسة في علم النفس المعاصر نظرًا لأهمية التعلق كمظهر مؤثر وفعال من

مظاهر النمو النفسي، لكونه مصدر حيوي من مصادر تكوين شخصية الفرد في المستقبل .

فالإنسان هو ثروة المستقبل بالنسبة لكل بلاد العالم وان استثماره يعد مؤشر حضاري لتفوق الأمم. و الاستثمار الناجح هو الذي يعتمد على مجموعة عوامل أهمها بلا شك الثبات النفسى للإنسان الذي يشكل القاعدة الأساسية التي تقوم عليها المجتمعات، من هنا تتجلى أهمية مراجعة نتائج أحدث البحوث العملية والدراسات النظرية التي أجريت في هذا الميدان حديثًا، لتلمس جوانب الفائدة المرجوة منها، واستقراء ما يفيد مجتمعنا العربي في مجالات تنشئة الطفل وتكوين بذور شخصيته في المراهقة، وانعكاسات هذه وتلك على جوانب حياته مستقبلاً .

- **أهداف البحث** :

تهدف الباحثة إلى معرفة ما إذا كان معدل التعلق الآمن لدى الأطفال يتأثر بمتغير الجنس ومدى اختلاف هذا المعدل طبقا لقراءة قضية قصة الارتباط للأطفال التى يمكن ان تعطينا تصور حول شخصية الطفل وانفعالاته.

- **تساؤلات وفروض البحث** :

لا شك بأن علم النفس مزدحم جداً بالنظريات النفسية والكثير من هذه النظريات مكتظة بمصطلحات رغم أنها رنانة في إطارها، لكنها قلما تساعد المعالج النفساني في التواصل المستمر مع المريض. كذلك يصعب وضع هذه النظريات في إطار البحث العلمي على عكس النظريات البيولوجية، وهذا ما يفسر شيوع تطبيب الكثير من المشاكل الاجتماعية والنفسية وحصرها في إطار الاضطرابات الوجدانية إلى حد الإسراف.

و من هنا افترضت الباحثه ان هناك عوامل نفسية مكتسبة تؤثر على الطفل وعلى طبيعة شخصيته المستقبلية ومن الجدير بالذكر هنا الإشارة إلى أن ظاهرة التعلق ذات بعد نسبى - شأنها في ذلك شأن كافة الظواهر النفسية حيث تخضع لتأثير المتغيرات عبر الحضارية، إذ وجد أن للكتابات الثقافية أثر ذو دلالة على معدل التعلق وكذلك على أشكاله ونماذجه، وتخترق القيم الغربية ومعانيها بشكل حاد نظريات التعلق خاصة في فروضها التي تهتم بمستوى حساسية الأم لرعاية الصغير، ومستوى نضجه الاجتماعي كذلك "Rothman 2000"

وانطلاقا من هذه الأهمية التي اكتسبها التعلق كمظهر مؤثر وفعال من مظاهر النمو الانفعالي والاجتماعي، تعددت النظريات التي حاولت تغطية وشرح جذور نموه مع الالتزام الكامل بتطبيقها بحيادية تامة.

لذا كان لزاما على الباحثة الإلتزام الكامل بكل تعليمات تطبيق المهمة على الأطفال حيث تقع على عاتق مجري المقابلة مهمة إثارة درجة من الضغط على الطفل. وفي نهاية المقابلة، من الضروري أن تكون هناك فترة تقليص. و لهذا الغرض، هناك قصة " خروج عائلي" و هي قصة محايدة إلى حد ما. و خلال هذا

الوقت، من المهم أن يلتزم مجري المقابلة بأن يكون متفاعلا بشكل طبيعي، عائدا تدريجيا للعلاقة التي بدأ بها المقابلة. دون تسجيل ملاحظات خلال تلك المرحلة، وحتى الملاحظات الخاصة لا بد أن تكون في حدها الأدنى. و بتلك الطريقة يمنح الباحث الطفل الفرصة لخوض المقابلة و تقليص فرص تركه في حالة ضغط نفسي كالتي تعرض لها في المقابلات المعنية بالتشخيص.

- **مفاهيم الدرسة** :

هناك إجماع على أن استراتيجيات التعلق لا علاقة لها بالوراثة من قريب أو بعيد. حيث يتم استحداث هذه الاستراتيجيات منذ الطفولة وتبقى ثابتة نسبيا مع تقدم العمر. يتم تصنيف هذه الاستراتيجيات على ضوء سلوك الطفل عند فراقه للأم أو من يرعاه كالآتي:

- الطفل الآمن Secure Child: يعود الطفل إلى التقرب بسرعة عند رجوع الأم ويشعر بالسعادة.
- الطفل المتجنب Avoidant Child : يكون أقل قلقاً عند الفراق ولا يبالي بعودة الأم وحتى بمن يتولى رعايته.
- الطفل المتردد أو القلق أو المعارض Ambivalent, Anxious, or Resistant : يكون أكثر الأطفال كربا وألما عند الفراق وتظهر عليه علامات الغضب وسلوك التشبث عند رجوع الأم.
- الطفل المضطرب والمشوش Disorganized – Disoriented : لا يمكن الحصول على أي سلوك واضح له عند الفراق من الأم والعودة لها.

هذه الاستراتيجيات الأربعة تشبه إلى حد كبير فئات أو أنواع التعلق بين البالغين كما يلي:

- الأفراد الذين يشعرون بالاستقلال والأمن ويحرصون كل الحرص على العلاقات البشرية مع الغير.
- الأفراد الذين لا يشعرون بالأمن في العلاقاتِ ويميلون إلى تحقير العلاقات وغيرهم من الناس في معظم الأحيان، وأحيانا ولفترة محدودة يجللون بعض العلاقات البشرية.
- أفراد يشغلون تفكيرهم بعلاقات الماضي والحاضر وتراهم في ضياع وارتباك مع غيرهم من البشر.
- أفراد لا يفهمون موقعهم في الدنيا وترى آثار الإهمال وصدمات الماضي واضحة عليهم.

- **المنطلقات النظرية والدراسات السابقة للبحث** :

هذا وبالنظر إلى الدراسات التى أجريت على مدار العشرين عاما الأخيرة فى هذا المجال (١٩٩٢- ٢٠١٢) فإننا نجد جليا أن ابحاث التعلق لم تعد محصورة في مرحلة عمرية بعينها وإنما امتدت لتشمل كافة مراحل عمر الإنسان. حيث تطورت اهتمامات هذه البحوث من مرحلة الرضاعة ووظائف الأمومة التي اهتمت بها بحوث التعلق التقليدية، إلى أن تعدت هذه الاهتمامات حديثًا إلى مراحل المراهقة، والعناصر الفاعلة في تكوين شخصية المراهقين، وكذلك مرحلة الرشد والعوامل والمتغيرات المؤثرة في شخصية الراشدين، هذا علاوة على

الاهتمام بدراسة التعلق وأثره في ميادين كبار السن ورعاية المرضى والمجالات العلاجية النفسية والأسرية. (نادر فتحى ٢٠٠٤) .

وفي منحى آخر فإن استخدام القصص كأداة لدراسة قضية التعلق تعتبر من الأدوات الفعالة التى تم استخدامها فى العديد من الدراسات الأوروبية فعلى سبيل المثال كانت دراسة (الكسندر، وميلر، وهنجست Alexander, K.J.; Miller P.J.;& Hengst ٢٠٠١) حول تعلق الأطفال عاطفيا بالقصص والروايات. وذلك من خلال المقابلات مع عينة قوامها (٣٢) أسرة حول كل ما يتعلق بممارساتهم أثناء عملية التنشئة . حيث توصلت الدراسة إلى أن تعلق الأطفال بالروايات ينعكس اجتماعيا في صورتين: الأولى ابتكار الطفل لعلاقات جديدة تربطه

بشخصيات هذه الروايات، والثانية قدرة هذه الروايات في التأثير، ومن ثم تشكيل معتقدات وقيم الطفل فضلا عن تدعيمها للسلوكيات التي يمارسها.

إلا أن دراسة دوزير؛ وستوفال؛ والبس؛ وباتيس (Dozir;Stovall;Albus;& ٢٠٠١ Bates) اهتمت بتعلق الأطفال في مراحل الرعاية الأولية، وذلك من خلال فحص العوامل المرتبطة)

بالتنشئة في المراحل الأولى لرعاية الطفل، والتي تؤثر في مستوى تعلقه بالأم ولقد أظهرت النتائج أن عمر الام كمتغير ليس له دلالة أو دورًا مؤثرًا في تشكيل أسلوب هذا التعلق أو معدله.

وفي دراسة (Ramos 2001) حول العلاقة بين الشحن الانفعالي بالروايات الأخلاقية، وكل من التعلق والمشكلات السلوكية لأطفال ما قبل المدرسة.

قام كلا من راموس- ماركوس؛ و أرسينيو بدراسة حول العلاقات بين مظاهر التعلق والمشكلات السلوكية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة. وذلك من خلال دراسة تم فيها ضبط متغيرات العمر الزمني، وقدرة التعبير اللغوية للطفل ومشكلات السلوك الخارجية التي تتصف بالعدوانية، وأقل معدل من طلب المساعدة في تحمل المسئولية عند أفراد العينة، وقد توصلت الدراسة إلى أن المزيد من التعلق الإيجابي لابد وأن يترافق معه قليلا من مشكلات السلوك الخارجيه.

كما اهتمت دراسة فولينج (Volling٢٠٠١) بدراسة علاقات تعلق طفل ما قبل المدرسة كمنبئ للضبط الانفعالي. حيث توصلت إلى أن طفل ما قبل المدرسة يميل إلى تجاهل الضغوط من حوله خاصة من جانب أخيه الأصغر، وذلك من أجل التعبير عن ضغوطاته الذاتية فقط. مما يؤدي إلى تزايد درجة الصراع والعدائية بينه وبين أخيه بعد بلوغه الرابعة من العمر .

وفي دراسة حول العلاقة بين أسلوب التعلق في المراهقة والديناميات الأسرية،قام بيلير(Pealler, 1996) بدراسة صممت لبحث نماذج للتعلق الوالدي (تمثلت متغيراتها في أبعاد: التزود العاطفي؛ والتدعيم؛ والرعاية المستقلة) لدى عينة من طلاب الجامعة- قبل التخرج- والديناميات السائدة في أسرهم (حيث كانت الأبعاد موضع الاهتمام فيها هي: القدرة على التوافق؛والالتصاق؛ والإشباع).

كما قام زيمرمان (Zimmermann١٩٩٦) بدراسة عن تشكل الهوية في المراهقة، ومدى تأثرها بالتعلق الوالدي والفاعلية الأسرية، وذلك من خلال عينة قوامها (١١٢) طالبًا جامعيًا طبق عليهم عددًا من المقاييس، كما خضعوا لمقابلات موسعة عن الشخصية. ولقد أوضحت نتائج التحليلات الإحصائية لاستجابات عينة الدراسة أن المفحوصين ذوي العلاقات الشخصية النشطة حصلوا على أعلى مستوى في التعلق بالمقارنة مع زملائهم ذوي المستويات المنخفضة في العلاقات الشخصية. هذا علاوة على عدم وجود فروق في التعلق بين المفحوصين ذوي المستويات الشخصية الأيديولوجية العالية ونظرائهم ذوي المستويات المنخفضة في هذا الجانب من الشخصية.

وفي نفس الإطار جاءت دراسة كولينز (Collins١٩٩٧) حول آثار التعلق الوالدي بالطفل ودور عوامل البيئة الأسرية في العلاقات الشخصية للمراهقين. حيث كان من أهم نتائج هذه الدراسة وجود علاقات دالة وقوية بين المستويات العالية من التعلق الآمن بالأم في الطفولة، ومشاعر الألفة في الأوساط الاجتماعية في المراهقة.

وفي دراسة بيرني (Perrine ١٩٩٩) على عينة قوامها (٩٧) طالبا وطالبة من المقيدين حديثًا بالكليات لدراسة دلالة أسلوب التعلق على الضغوط ودرجة التواجد بالكلية. وقد توصلت الدراسة إلى أن الطلاب ذوي معدلات التعلق الآمن العالية قد سجلوا أقل معدل للضغوط وبشكل دال إحصائيا بالمقارنة بأقرانهم أصحاب مستويات التعلق غير الآمن.

وفي دراسة لتقييم التعلق عند عينة كلينيكية من المراهقين. قام (سكارفي Scharfe ٢٠٠٢) بتحديد كل من الثبات، والتضارب، والصدق التمايزي لاربع شرائح من نموذج بارثليمو للتعلق لدى عينة كلينيكية من المراهقين. حيث وجد أن التعلق الأسري للمراهقين كان يرمز إلى نماذج التعلق الاخرى ذات الثبات النسبي في الطفولة. إلا أن نماذج التعلق هذه لم ترتبط بشكل دال بالقدرات المعرفية للمراهق، لكنها ارتبطت إيجابيا وبشكل دال بالمتغيرات الكامنة في شخصيته والمرتبطة بكل من متغيري السلوك الهروبي (الانسحاب)، والقلق.

وعلى الرغم من ندرة الدراسات العربية فى هذا المجال إلا أننا نجد أن على رأس الدراسات العربية التى تناولت التعلق والتعلق غير الآمن هى دراسة الهروط (٢٠٠٠) والتى أجريت في الأردن وهدفت هذه الدراسة الى إستقصاء العلاقة بين أنماط التعلق بالأم في مرحلة الطفولة المتأخرة وبين الكفاءة الاجتماعية والقلق لدى الاطفال في هذه المرحلة . كما هدفت الى التعرف الى مدى التماثل القائم بين أنماط التعلق بالأم وأنماط التعلق بالأصدقاء . وإستنادا الى مقياس برنين وشيفر (١٩٨٩) المسمى بأسم " المقياس متعدد الفقرات لأساليب التعلق لدى الراشدين " تم إشتقاق مقياس للتعلق بالأم ، وآخر للتعلق بالأصدقاء عربت في كل منهما وعدّلت فقرات تناسب موضوع التعلق في كل حالة وتكونت عينة الدرا سة من (٤٠٠) طالب وطالبة من الصف السادس الأساس ولاختبار فرضيات الدراسة تم إجراء تحليل تباين متعدد المتغيرات فجاءت النتائج متسقة مع فرضيات الدراسة المتعلقة بهذه الجوانب . واشارت نتائج هذا التحليل الى وجود

أثر رئيس لأنماط التعلق على متغيرات الكفاءة وعلى متغير القلق . ولم يكن هناك علاقة دالة بين أنماط التعلق والجنس على متغيري القلق (الهروط ، ٢٠٠٠ : ح- ط) و كذلك دراسة الحديثي (٢٠٠٢) والتى أجريت في العراق وهدفت هذه الدراسة الى بناء مقياس تعلق المراهقين بالوالدين ، وقياس تعلق المراهقين بالوالدين ،وهل هناك فروق ذات دلالة احصائية في تعلق المراهقين بالوالدين تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس ، العمر ، فقدان أحد الوالدين) وقياس درجة تعلق المراهقين بالأصدقاء ، وهل هناك فروق ذات دلالة احصائية في تعلق المراهقين بالأصدقاء تبعا لمتغيرات البحث أيضا ، وهل هناك علاقة في تعلق المراهقين بوالديهم وتعلقهم بأصدقائهم ؟ وأقتصرت هذه الدراسة على عينة تتراوح أعمارهم ما بين (١٤- ١٩) سنة لطلبة المرحلة المتوسطة والاعدادية ، والبالغ عددهم (٣٧٠) طالبا وطالبة ،وبإستخدام الوسائل الاحصائية المناسبة توصل البحث الى النتائج الاتية : إن الهدف الاول تحقق من خلال إجراءات بناء مقياس تعلق المراهقين بالوالدين،وأيضا تمتع أفراد عينة البحث من المرهقين والمراهقات بدرجة عالية من التعلق بوالديهم. وتوجد فروق ذات دلالة احصائية في تعلق المراهقين بالوالدين وفق متغيرات الجنس ولصالح الذكور ومتغير العمر لصالح فئة (١٤- ١٦) سنة ، ومتغير فقدان أحد الوالدين لصالح الذين يعيشون مع والديهم وتمتع أفراد عينة البحث من المراهقين والمراهقات بدرجة عالية من التعلق بأصدقائهم وتوجد فروق ذات دلالة احصائية في تعلق المراهقين بأصدقائهم وفق متغيرات البحث ، وتوجد علاقة ذات دلالة احصائية بين تعلق المراهقين بالوالدين وتعلقهم بأصدقائهم (الحديثي ، ٢٠٠٢ : ٨- ١٠) .

- **منهجية البحث** :

١- الأداة :

إن أسلوب إجراء الحوار/ المقابلة حول الإرتباط لدى الأطفال باستخدام قضية قصة تعلق الأطفال Child Attachment Interview\Task ، هو عبارة عن لعبة شبه منظمة صممت خصيصا للأطفال في الفئة العمرية من أربع إلى ثمان سنوات. و تهدف إلى إثارة أنماط السلوك و ردود الفعل لدى الأطفال التي تنبع من " نموذج داخلي للعمل" Internal Working Modules IWM في ظل علاقات الإرتباط التي يفترض أن تنشأ لدى الطفل في هذا الوقت، و ذلك في إطار محكم و منظم.

وبينما أن هناك العديد من أدوات القياس الثابتة والتى تم تطويرها للأطفال بمرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة، وكذلك مرحلة سن الرشد، إلا أن هناك "فجوة بالقياس" في مرحلة الطفولة المتوسطة، عندما تكون السلوكيات أو التدابير ليست ثابتة بما فيه الكفاية.

تم استخدام أداة مهمة "قصة تعلق الأطفال" لمانشستر بعد تعريبها وملائمتها للواقع العربى. حيث تتكون تلك الأداة من مجموعة محددة من القصص يتم

---

[1] مهمة قصة إرتباط الأطفال لمانشيستر (MCAST) جوناثان جرين، شارلي ستانلي، روث جولدوين – جامعة مانشيستر

طرحها على الطفل فى صورة مقابلات، وتأتى فكرة الأداة على أساس أن أحد السمات الرئيسية للمقابلة هو أن يتم دمج الطفل بشكل متكرر في مستويات للضغط العاطفي و الإدراكي في مواقف خيالية تتضمن تحديد مصير. ومن المفترض أن المرور بتلك اللحظة من الشعور بالقلق و التوتر سوف تفاجيء الهياكل الإدراكية الداخلية للطفل و تقوده إلى التصرف (أحيانا بشكل قهري/ إلزامي) بالطريقة التي تمت بها معالجة تلك الخبرات حتى الآن في حياتهم مما ينعكس على تصرفاتهم تجاه تلك الأداة وبالتالى يمكن قياسها.

٢- العينة :

تم اختبار الأداة على مجموعتين من الذكور والإناث كل مجموعة بها ٥٠ فرد بمجموع كلى ١٠٠ طفل. هذا وقد تم اختيار الاطفال بصورة عشوائية كاملة وتم تطبيق القصص الأربعة عليهم وتسجيل الحالة فى خلال استماعه للقصة "قبلى" وكذلك فى سرده للقصة "بعدى" وذلك لكل حالة من الحالات. وتم تجميع نتائج كل مجموعة على حدة.

٣- طريقة جمع البيانات :

هذا وتخضع مرحلة المقابلة لقيادة الشخص القائم بالإختبار "وهى الباحثة فى حالتنا هذه"و تهدف إلى دمج الطفل في القصة من أجل توليد الإستثارة/الانتباه التي سوف تقوم بدورها بتعبئة و تحفيز التمثيل الذهني للإرتباط لديهم.

مع العلم بان لكل قصة من تلك القصص مقاييس تدريج والتى تسجل النجاح في تحقيق كل هدف من تلك الأهداف. فهي تقيس ظروف الإعداد المبدئية التي تخرج منها مرحلة الإختبار. و تعكس أحيانا بعض الصفات/السمات الخاصة بالطفل. هذا و يتم اختيار التدريج عند الدرجة التي يصل فيها الطفل إلى درجة من الإستيعاب و الإندماج في القصة بحيث يتم نقل المبادرة للطفل كي يكمل هو القصة، و المقياس المستخدم هنا يقيس مدى سهولة القيام بذلك. ثم تبدأ المرحلة الثانية والهدف منها هو جعل الطفل يدخل المرحلة الثانية من القصة مثار إلى حد ما و مركز على الضغط المتضمن في القصة بشكل ومن ثم ملاحظة التصرفات التلقائية المتخذة من جانب الطفل في متابعة تلك النهاية.

ففي المرحلة الأولى الإبتدائية يكون مستوى الإثارة أخذا في الإزدياد بشكل تدريجي إلى نقطة الإستثارة القصوى حيث الإنتقال للمرحلة الثانية والتى نتوقع خلالها أن نرى إنخفاض تدريجي في الإستثارة إلى نقطة ما نراها نقطة تحول إلى نمط للسلوك الإستكشافي.

ومن هنا نهتم بخصائص تلك المرحلة وتحليلها كالتالى:

- ففي حالة سلوك الإرتباط الآمن، نتوقع أن نرى إستخداما لإستراتيجية شخصية لتلطيف الضغط من خلال التقرب من الشخص الراعي.
- وفي الإستراتيجيات التجنبية / التهربية قد يقلل الطفل من الضغط المبدئي و / أو يستخدم إستراتيجيات غير شخصية مثل الأشكال المختلفة للرعاية الذاتية أو نشاط النزوح.

- وفي الإستراتيجيات المتناقضة سوف يظهر الطفل عادة سلوكيات لإبقاء الاتصال و أخرى مقاومة بشكل متناقض مع زيادة في الإستثارة بدلا من الإنخفاض.
- وقد نرى في النهاية سلوك فوضوي و الذي يمثل سلوك غير موجه نحو هدف ما أو بلا إستراتيجية واضحة.

و تتم ملاحظة سلوك الطفل و تصرفاته و تعبيراته و أسلوبه أثناء فترة الإختبار بالإضافة إلى مضمون السلوك الذي خرج منه. و يتم تشجيع الطفل على السرد للقصة إلى جانب القيام بالحركات و تمثيل القصة عن طريق استعمال و تحريك الدمى و الالعاب بطريقته و لكنه لا يسمح له بالسرد و حكي القصة دون أن يمثلها على الدمي.

- **النتائج** :

بعد تطبيق الأداة على ١٠٠ طفل مقسمين الى مجموعتين "٥٠ ذكر" و "٥٠ انثى" اشارت النتائج الى ثبات الاداة بين المجموعتين حيث تغيرت النتائج المتعلقة ببعض القصص فى بعض الحالات الفردية للقصص إلا أن التشخيص النهائى لأى حالة لم يتغير، مما يعزز ثبات الاداة.

اما بالنسبة للنتائج البعدية فتوضح تلك الجداول اثر كل قص على المجموعتين من خلال حساب المتوسط و الانحراف المعياري و الدرجة التائية لكل قصة و كذلك للتصنيف النهائي.

اخذين فى الحسبان الاربع درجات من رد الفعل وهى "أمن – متجنب – غير منتظم – متذبذب" وكانت النتائج الاحصائية كالتالى:

- **قصة السوق** :

النوع	العينة	المتوسط	المعيار الانحرافى	الدرجة التائية	الدلالة
ذكر	50	1.94	0.87	0.97	غير دال
انثى	50	1.92	1.12		

يتضح من خلال الجدول السابق العلاقة بين متغير النوع فى ضوء قصة السوق ومدى تغير حالة الطفل قبل وبعد سماع القصة بين درجات ١ "أمن" – ٢ "متجنب" – ٣ "غير منتظم" – ٤ "متذبذب" حيث اشارت النتائج الى عدم وجود تغيير له دلالة تائية قبل وبعد سماع تلك القصة

- **قصة المعدة** :

النوع	العينة	المتوسط	المعيار الانحرافى	الدرجة التائية	الدلالة
ذكر	50	2.02	0.94	0.94	غير دال
انثى	50	1.81	1.02		

يتضح من خلال الجدول السابق العلاقة بين متغير النوع فى ضوء قصة المعدة ومدى تغير حالة الطفل قبل وبعد سماع القصة بين درجات ١ "أمن" – ٢ "متجنب" – ٣ "غير منتظم" – ٤ "متذبذب" حيث اشارت النتائج الى عدم وجود تغيير له دلالة تائية قبل وبعد سماع تلك القصة

- **قصة الكابوس** :

النوع	العينة	المتوسط	المعيار الانحرافى	الدرجة التائية	الدلالة
ذكر	50	2.12	0.94	0.9	غير دال
انثى	50	1.9	1.1		

يتضح من خلال الجدول السابق العلاقة بين متغير النوع فى ضوء قصة الكابوس ومدى تغير حالة الطفل قبل وبعد سماع القصة بين درجات ١ "أمن" – ٢ "متجنب" – ٣ "غير منتظم" – ٤ "متذبذب" حيث اشارت النتائج الى عدم وجود تغيير له دلالة تائية قبل وبعد سماع تلك القصة

- **قصة الركبة** :

النوع	العينة	المتوسط	المعيار الانحرافى	الدرجة التائية	الدلالة
ذكر	50	2.08	0.92	0.98	غير دال
انثى	50	1.82	1.13		

يتضح من خلال الجدول السابق العلاقة بين متغير النوع فى ضوء قصة الركبة ومدى تغير حالة الطفل قبل وبعد سماع القصة بين درجات ١ "أمن" – ٢ "متجنب" – ٣ "غير منتظم" – ٤ "متذبذب" حيث اشارت النتائج الى عدم وجود تغيير له دلالة تائية قبل وبعد سماع تلك القصة

- **التصنيف النهائي** :

النوع	العينة	التشخيص الامن	نسب التعلق الامن	الدرجة التائية	P value	الدلالة
ذكر	50	14	0.28	2.02	0.04	دال
انثى	50	28	0.56			

يتضح من خلال الجدول السابق العلاقة ان التصنيف النهائى بين متغير النوع فى ضوء مجموع القصص الأربع بين درجات ١ "أمن" – ٢ "متجنب" – ٣ "غير منتظم" – ٤ "متذبذب" حيث اشارت النتائج الى وجود تغيير له دلالة تائية قبل وبعد سماع تلك القصة

مما سبق يتضح ان التصنيف الخاص بكل قصة ليس له دلالة احصائية عند المقارنة بين الذكور والاناث ، $0.05<P$ value بينما أكدت الدراسة على أن معدل التعلق الآمن لدى الأطفال يتأثر بمتغير الجنس، حيث وجد أن الإناث معدلات تعلقهن الآمن أعلى من الذكور. ٢٨ حالة للإناث ٥٦٪ مقابل ١٤ حالة فقط للذكور ٢٨٪ وهو الدال إحصائيا P value = .04

و بالتالى نلخص ان معدل التعلق الآمن يتأثر بمتغير الجنس حيث يزداد معدل الأمن مع الإناث وهو مايتماشى مع النتائج المتعلقة بتلك الأداة والتى تم تطويرها بالمملكة المتحدة واستخدامها عالميا.

- **الخاتمه** :

اوضحت الدراسة ان معدل التعلق الآمن لدى الأطفال يتأثر بمتغير الجنس،حيث وجد أن البنات معدلات تعلقهن الآمن أعلى من البنين وهو مايتماشى مع الدراسات السابقة العالمية.

- **قائمة المراجع** :

- الحديثى، عماد صالح نعمة ، تقييم أنظمة الرقابة الداخلية للمؤسسات التعليمية ودورها في التنمية الاقتصادية ، جامعة الزيتونه – عمان – أيار ٢٠٠٢

- الهرِوط، هنادي (٢٠٠٠) أنماط التعلق وعلاقتها بالقلق والكفاءة الاجتماعية في مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير ، الجامعة الأردنية

- إسماعيل، محمد عماد الدين . (1986). الأطفال مرآة المجتمع: النمو النفسي الاجتماعي للطفل (في سنواته التكوينية). علم المعرفة، العدد (99). الكويت: المجلس الوطني الثقافة والفنون والآداب.

- نادر، فتحى قاسم. (٢٠٠٤). الإتجاهات الحديثة فى دراسات وبحوث ظاهرة التعلق كأحد مظاهر نمو الشخصية.

- **Alexander, K.J.; Miller, P.J.;& Hengst, J.A.**,(2001): Young Children's Emotional Attachment to Stories. Social Development; v10 n3 p374-98.

- **Berger, K.S**, (1987): The Developing Person Through Childhood & Adolescence 2nd Ed. N.Y: Worth Pub., Inc.

- **Bowlby, J.**, (1973): Attachment. (Vol. I) and loss (Vol. II) N.y: Basic Books.

- **Collins, k.k.**, (1997): Parent – Child Attachment And Family Factors Mediating peer outcome At Adolescence. D.A.I. B, 57/08. p5386.

- **Dozier, M.**; Stovall, K.C.; Albus, K.E.; & Bates, B., (2001): Attachment for Infants in Foster Care: The Role of Caregiver State of Mind. Child Development; v72 n5 p 467-77

- **Hetherington, E.M. & Parke, R.D.,** (1987): Child Psychology: A Contemporary Viewpoing. 3rd Mc Grow Hill. Inter. Ed.

- **Oppenheim, D.** (1997). The Attachment Doll-Play Interview for preschoolers.International Journal of Behavioral Development, 20, 681– 697.

- **Pealler, J.E.** (1996). Attachment Style And Family Dynamics In Young Adults. D.A.I B, 56/07, p4036

- **Perrine, R.M.**,(1999): Stress and College Persistence as a Function of Attachment Style.J. of the first Year Eerience & Students in Transition, v11 n1 p25-38.

- **Ramos-Marcusee, F; & Arsenio, W.F.,** (2001): Young children's Emotionally- Charged Moral Narratives: Relations With Attachment and Behavior Problems. Early Education and Development; v12 n2 p165-84.
- **Rothman, F.; Weisz, J.: Pott, M.; Morelli, G.; & Miyake,K.**,(2000): Attachment and culture: security in the United States and Japan. American Psychologist; v55 n10 p1093-1104.
- **Scharfe,** E.,(2002): Reliability and Validity of an Interview Assessment of Attachment Representations in a Clinical Sample of Adolescents. J. of Adolescent Research; v17 n5 p532-51.
- **Waters, E. & Deane, K.E.** (1985): Defining and Assessing Individual Differences in Attachment Relationships: Q-Methodology and the Organization of Behavior in Infancy and Early Childhood. In Bretherton, I. & waters, E. (eds) Monographs
- of the Society for Research in Child Development. 50, nos. 1- 2, S. No. 202, p41-66.
- **Volling, B.L,** (2001): Early Attachment Relationships as Predictors of Preschool Children's Emotion Regulation with a Distressed Sibling. Early Education and Development; v12 n2 p185- 207.
- **Zimmermann, C.A.**,(1996): The Relationship Between Parenral Attachment, Family Functioning, And Identity Formation In 1ate Adolescents. D.A.I. B, 57/02, p1474.

البحث الثالث :

" تطوير دور مدير المدرسة في إدارة الصراع التنظيمي بمدارس التعليم العام باستخدام أسلوب التفاوض"

إعـــداد :

د/ فاطمة زكريا محمد عبد الرازق
أستاذ مساعد بقسم العلوم التربوية
كلية التربية جامعة الطائف

د/ أحمـــد إبراهيـــم عبـــد العليم
أستاذ مساعد بقسم العلوم التربوية
كلية التربية جامعة الطائف

المملكة العربية السعودية

" تطوير دور مدير المدرسة في إدارة الصراع التنظيمي بمدارس التعليم العام باستخدام أسلوب التفاوض"

د/ فاطمة زكريا محمد عبد الرازق د/ أحمد إبراهيم عبد العليم

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة الى التعرف على واقع الصراع التنظيمي بمدارس التعليم العام بمحافظة الطائف، والتعرف على درجة استخدام مديري المدارس لأسلوب التفاوض في إدارة الصراع التنظيمي بمدارس التعليم العام بمحافظة الطائف، ما العلاقة بين الصراع التنظيمي واستخدام أسلوب التفاوض في إدارة الصراع التنظيمي. ووضع توصيات لتطوير دور مديري المدارس في إدارة الصراع التنظيمي باستخدام أسلوب التفاوض ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانتان: استبانة لقياس مستويات الصراع التنظيمي لدى مدير المدرسة بمدارس التعليم العام مكوّنة من (٢٠) فقرة غطت مجالان(الصراعات الشخصية، والصراعات المدرسية) و استبانة لقياس مستويات أسلوب التفاوض لدى مدير مدارس التعليم العام مكوّنة من (٤٣) فقرة غطت ثلاثة مجالات (التخطيط للتفاوض، ومهارات ومتطلبات التفاوض، واستراتيجيات التفاوض) وقدتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) معلم، اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة . للإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: إن مجال "الصراعات الشخصية" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢.٢١) وانحراف معياري (٠.٢١) بدرجة كبيرة، وجاء مجال "الصراعات المدرسية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١.٩١) وانحراف معياري (٠.١٧) بدرجة متوسطة كما إن مجال "التخطيط للتفاوض" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢.٢١) وانحراف معياري (٠.١٨) بدرجة كبيرة، وجاء مجال "استراتيجيات التفاوض" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢.٠٧) وانحراف معياري (٠.٢٢) بدرجة كبيرة، وجاء مجال "مهارات التفاوض" في المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي (١.٩٩) وانحراف معياري (٠.١٦) بدرجة متوسطة و وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (٠.٠١) بين مهارات التفاوض، وكل من الصراعات الشخصية والصراعات المدرسية، وكذلك وجود علاقة ارتباطية دالة بين إستراتجيات التفاوض وكل من الصراعات الشخصية والصراعات المدرسية، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين التخطيط للتفاوض وكل من الصراعات الشخصية والصراعات المدرسية.

الكلمات المفتاحية: مدير المدرسة، إدارة الصراع التنظيمي، مدارس التعليم العام، أسلوب التفاوض

"Developing the Role of School Principals in Managing Organizational Conflicts in the Schools of Common Education Using the Negotiation Technique"

Abstract :

The study aimed to identify the reality of the organizational conflicts in the schools of common education at Taif governorate, to identify the degree to which the school principals use the negotiation technique in managing organizational conflicts at these schools and to identify the relation between the organizational conflicts and using the negotiation technique. The study put some recommendations to develop the role of school principals in managing organizational conflicts using the negotiation technique.To achieve the objectives of the study, two questionnaires were used as follows:A questionnaire to measure the levels of organizational conflicts in common education schools that consisted of (20) items that covered two categories: (personal conflicts and school conflicts).A questionnaire to measure the levels of using the negotiation technique of common education

school principals that consisted of (43) items that covered three categories: (planning to negotiation, skills and requirements of negotiation, negotiation technique).The sample of the study consisted of (400) teachers who were selected randomly. Statistical methods such as means and standard deviations were used to answer the questions of the study.The study resulted in the following:The category of "personal conflicts" ranked first and the category of "school conflicts" ranked second.The category of "negotiation planning" ranked first and the category of "negotiation techniques" ranked second, while the category of the "negotiation skills" ranked third.The presence of a correlation at the level (0.01) between the negotiation skills and both the personal conflicts and the school conflicts. Also, the presence of a significant correlation between the negotiation techniques and both the personal conflicts and the school conflicts. No correlation is present between the negotiation planning and the personal conflicts and the school conflicts.

Keywords: School Principals, Managing Organizational Conflicts, Common Education schools, Negotiation Technique.

- **مقدمة** :

يُعد مدير المدرسة أحد العناصر الأساسية في العملية التعليمية، فهو يقوم بدور كبير في نجاح التربية في بلوغ غايتها وتحقيق دورها في تطوير الحياة ولكن ما يقوم به المدير عند إدارته لمدرسته يتوقف بالدرجة الأولي علي نوع ومستوى الإعداد الذي تلقاه، فالمدير الناجح شرط أساسي ومقوم ضروري في عملية تطوير التعليم وتحديثه لمواكبة متغيرات العصر.

ولا ينبغي للمدير الفعال أن يقف عند حد معين من الكفاءة ولا أن يقتنع بما وصل إليه من أدائه لعمله بإخلاص، بل لابد وأن يكون لديه الطموح والدافعية القوية، بحيث يكون على استعداد تام للتكيف مع متطلبات العصر من خلال تفجيره للطاقات الكامنة في الأفراد وحفز قدرات العاملين معه، ومساعدتهم في التغلب على الصراعات التي تحدث بينهم، بحيث يصبح الإبداع والتجديد والمرونة هي المحك الأساسي الذي يدير به العمل.

ولذا فقد تغير الدور الذي يقوم به المدير من منفذ للأعمال الروتينية في حفظ النظام والضبط والربط، ومن ميسر للمهام الإدارية، إلى قائد إداري وتربوي يقوم بأدوار متعددة تسهم فعليا في تحقيق الأهداف المنشودة، كالإشراف والتدريب وإعادة التأهيل، وقيامه بإدارة التغيير في مدرسته وتطويرها، وإدارة التواصل مع المجتمع المحلى، والاستثمار في مهارات العاملين وقدراتهم العقلية والجسمية وتشجيعهم على الإبداع في العمل بتوفيره المناخ الملائم الذي يشجع على الإبداع، وذلك بتوفير احتياجات العاملين دون الإخلال بأهداف المدرسة حيث يعتمد النجاح في العمل على نوعية الشخصيات المشاركة في العمل المدرسي إضافة إلى نوعية القيادات التي تقوم بإدارة الأمور. (بطرس ومنير،٢٠٠٦، ١٨٤)

ويُعد الصراع ظاهرة سلوكية حتمية يتعذر تجنبها، إنما يجب فهمها والتعامل معها بفاعلية كي لا تؤثر سلبا على صحة الفرد النفسية، والفرد في إدارته لمواقف الصراع يحاول تحقيق أهدافه محافظا على علاقاته مع

الآخرين،وهنا تبرز أهمية أساليب التفاوض المختلفة في إدارة الفرد للصراع كما أن معرفة الإدارة عبارة عن قدرتها على تحقيق التكامل بين الفكرة التي تتبناها والمنطق الذي تستخدمه في التعبير عن تلك الفكرة وتوصيلها للآخرين. وهكذا فالتفاوض له دور كبير في تبني الإدارة له كأسلوب خاص لإدارة الصراع داخل المدرسة. وقد برزت الحاجة . في الآونة الأخيرة . إلى استخدام أسلوب التفاوض في إدارة المؤسسات التعليمية، حيث إنه أساس لفهم سلوك الإنسان وتكوين مفاهيم جديدة للعمل يمارسها العاملون داخل المدارس. وقد اتضح أن للتعليم بالمفاوضات تأثير كبير على الأعمال التي لها إستراتيجية وتتكرر بصورة كبيرة.

ويعتبر التفاوض من الأساليب المهمة التي ترتبط بأعمال وأنشطة المدرسة ولا يقتصر التفاوض في المدارس على التفاوض الإداري بين الإدارة والمرؤوسين بل يتضمن أيضا التفاوض مع الطلاب. والمدير الذي يمتلك القدرة على التفاوض لديه القدرة كذلك على تغيير كثير من الأفكار والمفاهيم والاتجاهات الخاصة بالأطراف المتصارعة، وهو بذلك يعتبر أكثر المديرين نجاحا في عملية إدارة الصراع. (عبد العظيم وعبد العظيم، ٢٠٠٧، ١٩٤) .

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها** :

تواجه المؤسسات التعليمية اليوم تحديات متعددة أفرزتها متغيرات متنوعة في عالم سريع التغير، فهناك متغيرات أوجدتها ثقافة المعلومات في كافة مجالات الحياة تتلاشى فيها الحدود وتحول عمل الأفراد في المؤسسات إلى إبداع وتطوير مستمرين سعيا وراء الأخذ بالجديد، كما أن هناك الطفرة المعلوماتية وعصر الإلكترونيات التي لها أثرها الكبير على جوانب العمل ومخرجاته لسوق العمل المحلي والعالمي.

وتُعد الإدارة الوحدة التنفيذية التي تقوم بالتخطيط والتنظيم والتقويم والإشراف المباشر على سير العمل، والتي تتألف عادة من المدير والوكلاء، والتي بناء على أدوارهم يتوقف بلوغ الأهداف المنشودة. (الحقل، ٢٠٠٣، ٣٩)

ويحتاج التفاوض إلى توافر العديد من القدرات والمهارات لدى إدارة المدرسة التي تساعدها على استخدامه كأسلوب لإدارة الصراع، لأن عدم قدرة إدارة المدرسة على إدارة عمليات التفاوض لا تؤثر فقط على إدارة الصراع، ولكنها تنال بصورة كبيرة من القدرات والمهارات الإدارية الخاصة بإدارة المدرسة وتؤدي إلى عدم الثقة فيها من قبل فريق العمل مما يكون مدعاة لإثارة الكثير من الصراعات.

وتعني ثقافة التفاوض الحاضر والمستقبل فهي ترسخ المبدأ الديناميكي في التفاعل، وهذا يستلزم إعداد وتوقيع سيناريوهات مستقبلية بخصوص القضايا الحيوية اللازمة لتقدمنا، ولا يعنى وضع سيناريوهات فقط، بل الأهم هو التمرس عليها من باب اكتساب حسن التوقع والقدرة المرنة على الاستجابة الإيجابية والسريعة مع الأحداث لما في صالح العملية التعليمية، ولابد أن تنتقل تلك الثقافة إلى واقع ممارستنا داخل المدارس.

فبينما كانت وظيفة المعلم نقل المعلومات الثابتة إلى الطلاب أصبحت الآن تتطلب منه بناء الشخصية الإنسانية السوية في كافة جوانبها وممارسة القيادة والإرشاد والتوجيه وهذا يتطلب منه أن يعي جيدا مهارات وأساليب التفاوض التربوي التي أصبحت تحتم على الإدارة والعاملين استخدام أسلوب التفاوض في كل ما يهم الإنسان من تعامل وتعلم، وأن التفاوض هو الوسيلة لتهيئة عقول الطلاب للاستفادة من التربية والتعليم.

وأسلوب التفاوض التربوي بين الإدارةٍ والمعلم والطالب يستطيع أن يكشف عن مشاكل طلابية كثيرة تكون سببا في انحراف الطلاب عن المواصلة في التعليم،وتفاقم ظاهرة العنف بين الطلاب في المدارس، إذا لم يتم تداركها فسوف يكون لها تداعياتها على البيئة التعليمية وعلى تراجع كثير من قيم العملية التعليمية، وبخاصة تلك القيم التي تحكم علاقات الطلاب بالمعلمين ويخشى مع استمرار هذه الظاهرة أن تخرج أجيال إلى المجتمع تتسم بالعنف في سلوكها. (النجدي وآخرون، ١٩٩٩، ١٩٣)

ويتضح مما سبق أهمية استخدام أسلوب التفاوض لإدارة الصراعات داخل المدرسة، وذلك لمسايرة نهضة الفكر التربوي التي تنطلق من استخدام الأساليب الحديثة في إدارة المدرسة ومنها أسلوب التفاوض. ونتيجة لما يمر به المجتمع العالمي من تحولات لم تشهدها البشرية من قبل وما نجم عنها من ثورات في جميع مجالات الحياة وفي مقدمتها مجال التعليم، فإن هذا يفرض علينا ضرورة الارتقاء بمستوى مديري المدارس في إدارة الصراعات بالمدارس باستخدام الأساليب الحديثة بصفة عامة وأسلوب التفاوض بصفة خاصة، وبناءً عليه تم تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما دور مديري المدارس في إدارة الصراع التنظيمي بمدارس التعليم العام باستخدام أسلوب التفاوض؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- ما مفهوم الصراع التنظيمي وما أسبابه وعلاجه؟
- ما مفهوم أسلوب التفاوض ومهاراته واستراتيجياته؟
- ما واقع الصراع التنظيمي بمدارس التعليم العام بمحافظة الطائف؟
- ما درجة استخدام مديري المدارس لأسلوب التفاوض في إدارة الصراع التنظيمي بمدارس التعليم العام بمحافظة الطائف؟
- ما العلاقة بين الصراع التنظيمي واستخدام أسلوب التفاوض في إدارة الصراع التنظيمي؟
- ما التوصيات والمقترحات لتطوير دور مديري المدارس في إدارة الصراع التنظيمي باستخدام أسلوب التفاوض؟

- **أهداف الدراسة** :

تحددت أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

- تحديد مفهوم الصراع التنظيمي وأسبابه وكيفية علاجه.

- تحديد مفهوم أسلوب التفاوض ومهاراته واستراتيجياته.
- تعرّف واقع الصراع التنظيمي بمدارس التعليم العام بمحافظة الطائف.
- تحديد درجة استخدام مديري المدارس لأسلوب التفاوض في إدارة الصراع التنظيمي بمدارس التعليم العام بمحافظة الطائف.
- تحديد العلاقة بين الصراع التنظيمي واستخدام أسلوب التفاوض في إدارة الصراع التنظيمي.
- وضع توصيات ومقترحات لتطوير دور مديري المدارس في إدارة الصراع التنظيمي باستخدام أسلوب التفاوض.

- **أهمية الدراسة** :

تمثلت أهمية الدراسة فيما يلي:

- ارتباط التفاوض بالإنسان باعتباره وسيلة رئيسية في حياته، وحاجته لنشر ثقافة التفاوض بين العاملين في المؤسسات التعليمية لضمان التطوير والتحديث للعملية التعليمية.
- يقدم البحث تفسيرا علمياً لإدارة الصراع المدرسي حيث يتم التعرف على الأسباب الحقيقية للصراع، والتعرف على جوانب الضعف في المدرسة وتقديم الطرق المناسبة لعلاجها.
- تشكل أهمية تطبيقية حيث تعتبر أداة تشخيصيه مهمة، وتقدم حلولاً عملية لمشاكلنا الواقعية في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف، حيث يمكن أن يستفيد المديرين منها في معرفة أشكال وأساليب إدارة الصراعات الشخصية والتنظيمية داخل تلك المدارس، وتأثيرها على العمل حتى يمكن زيادة فعاليتة وتحقيق الأهداف المنشودة.
- يكشف البحث عن الواقع العملي لمدى توافر الخبرات والمهارات العلمية والعملية لدى مديري المدارس، ووضع تصور مقترح لتطوير مهارات مديري المدارس لإدارة الصراع باستخدام أسلوب التفاوض حيث إن هذا الأسلوب أثبت فعاليته في مختلف المؤسسات.
- حيوية موضوع الدراسة، حيث يتناول أسلوباً حديثاً في إدارة الصراع وهو أسلوب التفاوض، الذي أثبت كفاءته في مساعدة المؤسسات في التغلب على الصراعات الداخلية من أجل الارتقاء بالأداء لزيادة الإنتاجية وكونه يعد أهم الأساليب العصرية في إدارة الصراع.
- نظرا للصراعات المتعددة التى تواجه إدارة مدارس التعليم العام من قبل عناصر المجتمع المدرسي، فإن ذلك يحتم علينا البحث عن بدائل جديدة ومعاصرة لهذه المشكلات، من أجل تحقيق أفضل الأداءات بما يساعد صانعى القرار على اتخاذ الإجراءات المناسبة حين يبحثون عن حلول واقعية لهذه المشكلات.
- تقديم أداة مقننة للتطبيق على البيئة السعودية بحيث تفيد المجتمع البحثي العلمي السعودي.
- قد تساعد نتائج هذه الدراسة مديري المدارس والمسئولين عن تدريب القيادات المدرسية في معرفة أسلوب التفاوض ومدى تأثيره في إدارة الصراع المدرسي، مما سيعود بالنفع ويكون له نتائج إيجابية في إدارة العملية التعليمية.

- قد تساعد الدراسة في تشخيص أسباب الصراع المدرسي وسبل التغلب عليها بالأساليب الإدارية الحديثة بصفة عامة، وأسلوب التفاوض بصفة خاصة سعيا لعلاجها.
- تبرز الدراسة أهمية توفير المديرين المناخ والبيئة المناسبين لمساعدة العاملين على إظهار قدراتهم الإبداعية وتوظيف ما لديهم من قدرات ومهارات للارتقاء بالعمل.

- **حدود الدراسة** :

تمثلت حدود الدراسة في التالي:

- **الحدود الموضوعية:** وتمثلت في تطوير دور مدير المدرسة في إدارة الصراع التنظيمي بمدارس التعليم العام باستخدام أسلوب التفاوض.
- **الحدود الزمنية:** تم إجراء الدراسة في العام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ.
- **الحدود البشرية:** وتمثلت في عينة الدراسة من المعلمين.
- **الحدود المكانية:** وتمثلت في محافظة الطائف.

- **منهج الدراسة** :

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يعد أنسب المناهج لمعرفة واقع إدارة الصراع داخل مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف، وإمكانية استخدام أسلوب التفاوض لإدارته، ومدى وعى وإدراك القيادات في تلك المدارس لأهمية ذلك الأسلوب. (إبراهيم وأبو زيد، ٢٠٠٧، ٢١٥- ٢١٦) .

- **مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية** :

تم تعريف مصطلحات الدراسة إجرائيا كالتالي:

- **الصراع التنظيمي:** عمل مقصود من طرف ما، للتأثير سلباً على طرف آخر،بشكل يؤثر سلبا على قدرة ذلك الطرف، بشكل يعيق تحقيق أهدافة وخدمة مصالحه. (القريوتي، ٢٠٠٣، ٢٤١)
- التفاوض: هو موقف يتبارى فيه تعبيريا طرفان أو أكثر، ويتضمن مجموعة من العمليات لا تخضع لشروط محددة حول موضوع مشترك يتم في هذه المباراة عرض مطلب كل طرف وتبادل الآراء وتقريب وجهات النظر وتقديم الحلول المقترحة، واللجوء إلى كافة أساليب الإقناع المتاحة لكل طرف لإجبار الطرف الأخر على القبول بما يقدمه من حلول ومقترحات تنتهي باتفاق بين الطرفين.(الخزامي، ١٩٩٨، ١٣)

- **الدراسات السابقة** :

تم عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية مرتبة زمنياً من الأحدث إلى الأقدم كالتالي:

- سعت دراسة (الشريف، ٢٠١٢) إلى تحديد طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي واستراتيجيات إدارة الصراع لدى الطلاب المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية، والفروق بين الجنسين فى الذكاء الانفعالي، والفروق بين الجنسين فى استراتيجيات إدارة الصراع، والفرق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالى من المتفوقين دراسيا فى استراتيجيات إدارة الصراع، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٦) من الطلاب والطالبات المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية

من مدارس (مدينة بنى مزار - مدينة المنيا - مدينة ملوى) بمحافظة المنيا في العام الدراسي ٢٠١٢م خلال الفصل الدراسى الثانى، واستخدم الباحث اختبار "الذكاء اللفظى للمرحلة الثانوية والجامعية" للتعرف على الطلاب المتفوقين دراسيا وتحديدهم، وتم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالى من إعداد الباحث، ومقياس استراتيجيات إدارة الصراع من إعداد الباحث. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات الطلاب المتفوقين دراسيا على مقياس الذكاء الانفعالى وأبعاده ودرجاتهم على مقياس استراتيجيات إدارة الصراع فيما عدا استراتيجية التوافق حيث لم توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات الطلاب المتفوقين دراسيا على مقياس الذكاء الانفعالى وأبعاده ودرجاتهم على استراتيجية التوافق، كما لم توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور ومتوسطى درجات الإناث فى الذكاء الانفعالى وأبعاده، كذلك لم توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور ومتوسطى درجات الإناث فى استراتيجيات إدارة الصراع، فى حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مرتفعى الذكاء الانفعالى ومتوسطى درجات منخفضى الذكاء الانفعالى فى استراتيجية التنافس واستراتيجية التجنب لصالح مرتفعى الذكاء الانفعالى، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مرتفعى الذكاء الانفعالى ومتوسطى درجات منخفضى الذكاء الانفعالى فى استراتيجية التعاون والتفاوض لصالح منخفضى الذكاء الانفعالى،كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مرتفعى الذكاء الانفعالى ومتوسطى درجات منخفضى الذكاء الانفعالى فى استراتيجية التوافق.

- هدفت دراسة (محمد، ٢٠١٢) دراسة وتحليل استراتيجيات إدارة الصراعات التنظيمية في قطاع الأدوية والوقوف على مدى إدراك المستويات الإدارية الثلاث: (العليا - الوسطى - الإشرافية) فى قطاعات الأدوية المختلفة للصراعات التنظيمية الموجودة سواء أكانت إيجابية أم سلبية. والوقوف على أهم أسباب الصراعات التنظيمية وآثارها وإيجاد حلول علمية باستخدام الاستراتيجيات المناسبة داخل القطاعات الثلاث وفقا لكل مستوى إدارى لما له من أثر فى تحقيق الكفاءة والفعالية فى العمل. بالإضافة إلى تقديم إطار مقترح لإستراتيجيات إدارة الصراعات التنظيمية للتطبيق على قطاعات الأدوية الثلاث.
- هدفت دراسة (مصطفى، ٢٠١٢) تحديد متطلبات تفعيل دور المدرسة فى تطبيق إدارة الصراع لمواجهة العنف المدرسى، ورصد خبرات بعض الدول فى مواجهة ظاهرة العنف المدرسى للوقوف على إمكانية تطبيقها فى المجتمع المدرسى المصرى. بالإضافة إلى إعداد تصور مقترح لمواجهة العنف المدرسى باستخدام أسلوب إدارة الصراع. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) معلم ثانوى عام، و(٥٠٠) طالب ثانوى عام بمحافظة الدقهلية. وقد خلصت الدراسة إلى تقديم الباحث بعض المتطلبات اللازمة لتفعيل دور المدرسة فى إدارة الصراع المواجهة العنف المدرسى مستفيدا من خبرات بعض الدول فى هذا الميدان.

- هدفت دراسة (الجنيد، ٢٠١١) تحديد مهارات التفاوض المناسبة لدى طلاب الصف الأول الثانوى فى الجمهورية العربية السورية وتعرف مدى توافر هذه المهارات لدى طلاب الصف الأول الثانوى فى الجمهورية العربية السورية وتحديد استرايتجيات التعلم النشط المناسبة فى تعليم القراءة لتنمية مهارات التفاوض لدى طلاب االصف الأول الثانوى فى الجمهورية العربية السورية وتحديد أسس الاستراتيجية المقترحة فى تعليم القراءة القائمة على التعلم النشط لتنمية مهارات التفاوض لدى طلاب الصف الأول الثانوى فى الجمهورية العربية السورية.
- سعت دراسة (بني فضل وآخرون، ٢٠١١) إلى معرفة استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وأثرها على الرضا الوظيفي لدى الموظفين الأكاديميين في جامعة النجاح الوطنية. وبغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة، قامت الباحثات بتوزيع استبانة تتكون من ٣٩ فقرة تشمل استراتيجيات الصراع وهى:(التعاون،التسوية، التجنب، المجاملة، المنافسة)، إضافة لمتغير الرضا الوظيفي. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع الموظفين الأكاديميين في الجامعة حيث بلغ عددهم (٩٥٠)، وتم أخذ عينة عددها (٦٠). وبعد توزيع الأداة على مجتمع الدراسة وجمع المعلومات وتحليلها إحصائيا والإجابة عن أسئلة الدراسة ظهرت النتائج التالية: تبين أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لاستراتيجيات إدارة الصراع. وقد أوصت الدراسة بضرورة عدم اقتصار استخدام أنماط إدارة الصراع على نمط دون آخر تبعا للمواقف الإدارية المختلفة، وضرورة خلق أجواء ومناخ تنظيمي جيد يسوده شعور الموظفين بالأمن والرضا الوظيفي.
- هدفت دراسة (عبد الرحمن، ٢٠١١) معرفة دور الاتصال التنظيمى فى إدارة التغيير والصراع فى المنظمات الحكومية وذلك من خلال دراسة حالة وزارة التعليم العالى. وتعتبر هذه الدراسة من نوع الدراسات الوصفية والتفسيرية،وقد استخدمت الدراسة الأسلوب المسحي ودراسة الحالة. وأكدت الدراسة أهمية الاتصال فى إدارة التغيير والصراع فى المنظمات وتوصلت إلى أن للاتصال دورا إستراتيجيا فى إدارة عملية التغيير والصراع التنظيمى.
- هدفت دراسة (عمارة، ٢٠١١) تحديد أثر الثقة التنظيمية على تخفيف حدة الصراعات في مجالات العمل، وذلك بإجراء دراسة ميدانية على قطاع الحكم المحلي بمحافظة جنوب سيناء. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي،وأسفرت هذه الدراسة عن عدد من النتائج يمكن إيجازها فيما يلي أن الأفراد في هذه الوحدات ليست لديهم الثقة الكافية في منظماتهم في مختلف المستويات الإدارية. هناك اختلاف في وجهات النظر حول إمكانية استخدام الثقة كأسلوب من أساليب حل الصراعات التنظيمية في هذه المنظمات. كما أوضحت الدراسة أن العاملين بهذه الوحدات لا يشعرون بالاهتمام بتدريبهم أو تطوير أدائهم من جانب الإدارة حتى يمكن تحسين مستوى الأداء أو الاهتمام بهم شخصيا. وأوضحت الدراسة أيضا أنه لا توجد علاقة معنوية إيجابية بين الثقة التنظيمية والصراعات التنظيمية في هذه

المنظمات حيث أنه لا توجد علاقة مباشرة بين كل من الثقة والصراعات في هذه المنظمات. وقد أوضحت الدراسة أنه توجد علاقة معنوية وايجابية بين الثقة التنظيمية وسلوكيات الأفراد داخل هذه المنظمات .

- سعت دراسة (يوسف، ٢٠١١) إلى دراسة وتحليل العملية التفاوضية والتي تتم بين المراجع وعميله، والتعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها المراجع في تفاوضه مع عميله واختبار أهم العوامل التي يمكن أن تعزز من قوته التفاوضية وذلك من منظور الأكاديميين والممارسين في بيئة الممارسة المهنية المصرية وذلك من خلال إجراء دراسة تحليلية وتطبيقية مكونة من خمسة فصول. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتناول الفصل الأول الإطار العام للبحث والذي اشتمل علي مقدمة عامة، وهدف، ومشكلة، وأهمية، وحدود، وخطة البحث. وتناول الفصل الثاني تحليل العملية التفاوضية بين المراجع وعميله وأهم العوامل المؤثرة في هذه العملية. وتناول الفصل الثالث استقراء وتحليل الدراسات السابقة والإصدارات المهنية واشتقاق فروض البحث. وتناول الفصل الرابع عرضا للدراسة التطبيقية وذلك بغرض التعرف على نتائج الدراسة بشقيها النظري والعملي ومحاولة الاستفادة منها في استخلاص إجابات ونتائج لأسئلة وفروض البحث وتم تقسيم هذا الفصل إلى موضوعين، تناول الموضوع الأول وهو بعنوان منهج الدراسة التطبيقية أهداف الدراسة التطبيقية ومجتمع وعينة الدراسة ومنهجية الدراسة ومتغيرات الدراسة وكيفية قياسها، وتناول الموضوع الثاني وهو بعنوان تحليل النتائج التحليل الإحصائي للردود المستلمة وعرض ومناقشة نتائج الدراسة. وتناول الفصل الخامس نتائج البحث والتوصيات وأهم مجالات البحث المقترحة.

وتوصل البحث لعدد من النتائج والتي من أهمها أن عملية التفاوض تحدث بين المراجع وعميله ويتم استخدام الاستراتيجيات التفاوضية ولكن بنسب مختلفة، فالاستراتيجيات التفاوضية التي تستخدم في بيئة الممارسة المهنية المصرية من وجهة نظر الأكاديميين هى على الترتيب: استراتيجية السيطرة،استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية الحل الوسط، استراتيجية توسيع نطاق التفاوض، وأخيرا استراتيجية التنازل. أما من وجهة نظر الممارسين، فهى على الترتيب: استراتيجية السيطرة، استراتيجية الحل الوسط، استراتيجية توسيع نطاق التفاوض، استراتيجية حل المشكلات، وأخيرا استراتيجية التنازل.

ويتضح من ذلك اتفاق الأكاديميين والممارسين على أن استراتيجية السيطرة هي الأولى من حيث درجة الاستخدام وأن استراتيجية التنازل هي الأخيرة من حيث درجة الاستخدام وهذا مؤشر على ضعف مهارة التفاوض لدى هذه الأطراف وأن هناك حاجة إلى تأهيل هذه الأطراف خاصة الممارسين للدخول في عملية التفاوض.

- سعت دراسة (درغام، ٢٠١٠) إلى تحديد العلاقة بين مهارات التفكير الناقد والمهارات الاجتماعية وأثرها في اختيار الفرد لأساليبه في إدارة الصراع واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٥١٦) طالب وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة خلال العام الدراسي

(٢٠٠٧- ٢٠٠٨)، منهم (١٦٨) ذكور و(٣٤٨) إناث، وتم تطبيق اختبار التفكير الناقد من إعداد الباحثة، واختبار المهارات الاجتماعية، ومقياس أساليب إدارة الصراع من إعداد الباحثة. وكانٍ من أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين مهارات التفكير الناقد وأساليب إدارة الصراع التفاوض والتجنب، إلا أنه ترتبط بعض مهارات التفكير الناقدٍ ودرجته الكلية بأسلوبى التحكم والتعاون. وعدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية وأساليب التحكم والتفاوض والتعاون، بينما ظهر ارتباط سالب مع أسلوب التجنب، وعدم وجود أثر دال للتفاعل بين كل من مهارات التفكير الناقد والمهارات الاجتماعية على اختيار أساليب إدارة الصراع لدى طلاب كلية التربية. وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في مهارات التفكير الناقد والدرجة الكلية لصالح الإناث.

- هدفت دراسة (عبد المقصود، ٢٠١٠) تحديد مدى فاعلية مهارات التفاوض وتحقيق أهداف التنمية المحلية كدراسة ميدانية مطبقة على بعض المنظمات غير الحكومية بمحافظة الإسكندرية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث بدأت الدراسة بمقدمة ضمت أهمية الموضوع ومبررات اختياره والهدف من الدراسة حيث تناولت الإطار النظرى والمنهجى للدراسة وذلك من خلال الصياغة التصورية للبحث والتعريف الإجرائى لمفهومات البحث ثم التصميم المنهجى وتحليل البيانات وتفسير النتائج. ثم تناولت الدراسة الإطار المنهجى لدراسة فاعلية التفاوض وتحقيق أهداف التنمية المحلية من خلال التنمية المتواصلة ثم المنظمات غير الحكومية فى التنمية المتواصلة ثم التفاوض كأحد آليات التنمية المتواصلة ثم أدوار المنظمات غير الحكومية من منظور طريقة تنظيم المجتمع من أجل تحقيق أهداف التنمية المتواصلة. كما تناولت الدراسة تحليلا نقديا للدراسات السابقة التى اهتمت بالتنمية المتواصلة فى المجتمعات الأمريكية والأوروبية والعربية وخاصة فى مصر ثم الدراسات التى اهتمت بالمنظمات غير الحكومية ومهارات التفاوض فى تلك المجتمعات. وأخيرا تم تناول نتائج الدراسة الميدانية ثم مهارات التفاوض ورأس المال الاجتماعى ثم خاتمة ضمت أهم النتائج والتوصيات التى تم التوصل إليها خلال تلك الدراسة.
- سعت دراسة (أبو غالي وبسيسو، ٢٠٠٩) إلى تحديد العلاقة بين التوافق المهنية وأساليب إدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة،ومعرفة مستوى التوافق المهني لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة. كذلك الكشف عن الأهمية النسبية لشيوع مجالات أساليب إدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، والكشف عن الفروق في مستوى التوافق المهني لدى المديرين تبعاً لمتغير الجنس. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) مديرا ومديرة في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك مستوى جيد للتوافق المهني لدى مديري المدارس الثانوية، حيث إن مجال النمو المهني والمسلكي جاء في الترتيب الأول وبنسبة ٨٤.٩٣٤٪ ويليه على التوالي مجالات: العلاقات الاجتماعية ونسبته ٧٩.٣٣٪ ومجال الرضا الذاتي وبنسبة ٧٠.٦٪ ومجال الاتزان الانفعالي وبنسبة ٧٠.٣٪

بينما نسبة الدرجة الكلية كانت ٧٦.٣٪. كما بينت نتائج الدراسة أن أكثر مجالات أساليب إدارة الصراع كانت مجال التعاون بنسبة ٨٣.٨٪، ويليه على التوالي مجالات: التسوية بنسبة ٨٠.١٪، والاسترضاء ٧٢.٢٪، والمنافسة ٥٩.٩٪، والتجنب ٥٨.٦٪. كما بينت نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التوافق المهني في استخدام كل من أسلوب التعاون والتسوية لصالح مرتفعي التوافق المهني، بينما لا توجد فروق في مجالات التجنب، المنافسة، الاسترضاء والدرجة الكلية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى التوافق المهني، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مديري المدارس في مستوى التوافق المهني تعزى لمتغير الجنس.

- سعت دراسة (Correia، ٢٠٠٨) إلى فحص تأثير بيئة غنية بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات على الصراع واستراتيجيات إدارة الصراع بين أعضاء الفريق، وقد جمعت البيانات من خلال الملاحظات في اجتماعات الفريق،والمقابلات الفردية مع الأعضاء. بالإضافة على تحليل الوثائق الالكترونية المتبادلة فيما بين أعضاء الفريق. وتشير نتائج الدراسة إلى أن استراتيجيات إدارة الصراع قد تطورت مع مرور الوقت، وأن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قد لعبت دورا مزدوجا في إدارة الصراع بين أعضاء الفريق. وقد قدمت هذه التكنولوجيا تسهيلات في إدارة الصراع من خلال وسائل الاتصال الرسمية، عن طريق جعل الاتصال أكثر فعالية بواسطة الحد الأدنى من الجهد اللازم، وتهيئ الفرص لمزيد من ردود الفعل المدروسة،والفرص للتفكير بشأن المضمون. غير أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قد أدت أيضا إلى تفاقم الصراع، عندما تكون الاستراتيجية مفروضة، وعندما يصبح الفريق أكثر فظاظة وصراحة وعندما يحدث سوء الفهم بسبب اختلاف الإحساس بأهمية الاستعجال في الرد على رسائل البريد الإلكتروني.
- هدفت دراسة (محمد، ٢٠٠٨) تحديد درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة لأساليب إدارة الصراع التنظيمي، كما هدفت معرفة العلاقة بين أساليب إدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومستوي الروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين،واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أن أسلوب التعاون يُعد أكثر الأساليب التي يتم ممارستها بواسطة مديري المدارس، كما أنه توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعاون ومستوى الروح المعنوية لدى المعلمين من وجهة نظرهم، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير ممارسات مديري المدارس حول أساليب إدارة الصراع من خلال التدريب.
- سعت دراسة (حسن، ٢٠٠٧) إلى معرفة مدى اهتمام المسئولين بالمدارس محل البحث والتطبيق - بإدارة الصراعات التنظيمية وتقييم الآليات الحالية والمتبعة فى إدارة الصراعات التنظيمية بالمدارس للتعرف على مدى ملاءمتها فى الوضع الراهن والوصول إلى الآليات المناسبة لإدارة الصراعات التنظيمية والتى ترى أنها تحقق الأهداف المرجوة منها لو تم تطبيقها. ومن أهمية الدراسة قلة الدراسات والأبحاث الميدانية التى تناولت مجال الصراع التنظيمى فى المؤسسة التعليمية (المدارس)، على الرغم من أن هذا المجال

البحثى يعد من أهم المجالات من وجهة نظر العديد من الباحثين والكتاب سواء فى مجال العلوم السلوكية بصفة خاصة أو فى مجال الإدارة التعليمية بصفة عامة. وقد توصلت الدراسة إلى أن النجاح فى إدارة الصراعات التنظيمية يمثل عاملا مهما من عوامل خلق مناخ عمل إيجابى يحتضن روح الفريق ويشجع الابتكار والتجديد ويزيد من مستوى الاستقرار التنظيمى الذى بدوره يؤدي إلى تحسين الجودة للخدمة المقدمة. كما أن التعرف على طبيعة ومصادر الصراعات التنظيمية والعوامل الداخلية والخارجية المؤثرة عليها يمثل نقطة الانطلاق الحقيقية لإحداث التطوير التنظيمى الفعال للمؤسسات التعليمية (المدارس) والذى يعد أحد الأركان الأساسية لتحسين جودة الخدمة التعليمية.

- هدفت دراسة (طه، ٢٠٠٧) تحديد العلاقة بين العدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي ودور ثقة المرؤوس في رئيسه في هذه العلاقة. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها: أن الأفراد يعتمدون بعضهم على بعض لتحقيق الأهداف الشخصية والتنظيمية وذلك لوجود صعوبة في الإلمام بكل الشخصيات داخل العمل. ولذلك فإن الفرد في حاجة دائمة للرجوع للآخرين والاعتماد عليهم، ولكن هذه العلاقات غالبا ما تنطوى على خطورة وتحسب كل طرف من الآخر وتعظيم عوائد كل طرف على حساب الآخر. ولذلك إن غابت الثقة بين الأفراد، فإن ذلك يؤدى إلى عدم نجاح المنظمات ويخلق جو من التوتر والضغط النسبى مما يؤثر على الانتاجية. ولذلك يأتى دور الثقة هنا حيث إن الثقة هى مدى تقبل أى طرف لتصرفات الطرف الآخر وذلك بناءً على التوقع بأن الطرف الآخر سوف يؤدى موقفا معينا مهما للشخص الواثق المرؤوس فى حالة ما إذا كان الواثق لا يستطيع متابعة أو مراقبة أو التحكم فى سلوك الشخص الموثوق فيه (الرئيس). وتنشأ ثقة المرؤوس فى رئيسه من إدراك المرؤوس للعدالة التنظيمية التي تتصف بأنها توزيعية وإجرائية وتعاملية. وكذلك إدراكه للدعم التنظيمى من جانب الإدارة، وبالتالى يبدي اتجاهات إيجابية تجاه منظمته من التزام تنظيمى وسلوك مواطنة تنظيمية ورضاه عن العمل مما يؤثر ايجابيا على الانتاجية. وعلى الرغم من أهمية الثقة فى مجال العمل بين الرئيس ومرؤوسيه التى تمكن من إيجاد مناخ تنظيمى جيد، وتمكن المنظمة من استثمار الطاقات البشرية فيها لتحقيق أهدافها، وكذلك التعامل بفعالية مع ادارة الصراع التنظيمى مما يسهم في التزام الفرد تجاه أهداف المنظمة، إلا أن موضوع الثقة لم يؤخذ في دائرة الاهتمام من جانب الدراسات العربية فى الوقت الذي تزخر فيه كتابات الثقة فى الدراسات الأجنبية ويتم تطبيقها فى كافة المجالات. إلا أن بعض الدراسات العربية أشارت الى ثقة المرؤوس فى رئيسه كإطار نظرى ولم تختبر بعد أى من محددات الثقة وتوابعها. وكذلك فإن هناك قصور فى الدراسات العربية التى أشارت الى البعد الثالث من أبعاد العدالة التنظيمية وهى العدالة التعاملية والبعد الثالث من أبعاد الالتزام التنظيمى وهو الالتزام المعيارى.
- هدفت دراسة (Stanley and Algert، ٢٠٠٧) تحديد أساليب إدارة الصراع في مركز بحوث جامعي، وكيف يؤثر ذلك على التطوير الوظيفي. وتكونت

عينة الدراسة من (٢٠) رئيساً من رؤساء الأقسام في مختلف التخصصات وبمستويات متباينة من الخبرة. وقد بينت نتائج الدراسة أن الصراع متأصل في الحياة الجامعية، وأن القادة يقضون أكثر من ٤٠٪ من وقتهم في إدارة الصراع، وأن رؤساء الأقسام يواجهون صراعاً مع المرؤوسين، ومع الرؤساء الذين يقدمون لهم التقارير مثل العمداء.

- هدفت دراسة (فرج، ٢٠٠٧) معرفة أثر الصراع التنظيمي على أداء العاملين في مستشفيات جامعة عين شمس. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى النتائج التالية:
  - ✓ تختلف الصراعات التنظيمية من منظمة لأخرى حسب طبيعة النشاط وكفاءة الإدارة العليا وحسب الخصائص الفردية للعاملين.
  - ✓ عندما يزيد الصراع عن الحد المناسب فإنه يؤثر على كفاءة الأداء الكلى نظرا لما يرتبط به من آثار سلبية ضارة على العاملين حيث ثبت أن هناك علاقة بين الصراع والأداء.
  - ✓ عدم اهتمام الإدارة العليا بالمستشفيات بالتعامل مع الصراع التنظيمى.
  - ✓ غموض الأهداف وتضاربها.
  - ✓ افتقار العاملين إلى الثقة والاطمئنان من خلال أمور عديدة منها عدم العدالة فى توزيع المكافآت.
- هدفت دراسة (أحمد، ٢٠٠٦) تحديد أهم عوامل وأسباب الصراعات التنظيمية في وزارة التربية والتعليم لمواجهتها ومعرفة مدى الاختلاف بين الأساليب النظرية في إدارة الصراع، والأساليب الفعلية في المؤسسات التعليمية في اليمن وتحديد الأسلوب المناسب لإدارة الصراعات في المؤسسات التعليمية في اليمن،والتعرف على أثر إدارة الصراع التنظيمي على الرضا الوظيفي. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى درجة الرضا الوظيفي لدى المستويات الإدارية المختلفة وأن أساليب إدارة الصراع المتبعة في مكاتب التربية والتعليم ترضي كثيرا من العاملين، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا العاملين عن أساليب إدارة الصراع التنظيمي، كما توجد علاقة ارتباط عكسية بين أسلوب التجنب في إدارة الصراع والرضا الوظيفي، وتوجد علاقة ارتباط عكسية بين أسلوب القوة أو السلطة والرضا الوظيفي.
- سعت دراسة قطيشات (٢٠٠٦) إلى تحديد الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية في الأردن وعلاقاتها باستراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمونها. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) مديرا ومديرة و(٣٦٠) معلما ومعلمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية العامة في الأردن جاءت على التوالي: استراتيجية التوفيق،المنافسة،التعاون، التجنب، والاسترضاء. كما بينت نتائج الدراسة

وجود علاقة ارتباط عالية بين درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة في استراتيجيات إدارة الصراع تُعزى إلى جنس المدير.

- **تعليق عام على الدراسات السابقة** :

يتضح من عرض الدراسات السابقة من يلي:

- أن الدراسات السابقة تؤكد على أهمية استخدام أسلوب التفاوض كمدخل لإدارة الصراع، وأن له أهمية بالغة في عملية تعليم وتدريب مديري المدارس على كيفية إدارة الصراع وحل المشكلات التي تعوق سير العملية التعليمية،وتنمية مهارتهم في استخدام أساليب وفنيات التفاوض في إدارة الصراع.
- استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي وأداة الاستبيان لمعالجة موضوعاتها المختلفة.
- وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة أسئلة الدراسة وتحديد إجراءاتها، وكذلك في إعداد الإطار النظري وإعداد أدوات الدراسة المتمثلة في استبانتين، وتفسير النتائج للدراسة الميدانية.
- أكدت معظم الدراسات السابقة على ضرورة تطوير ممارسات مديري المدارس حول أساليب إدارة الصراع من خلال التدريب.
- تناولت الدراسات السابقة أسلوب التفاوض في كل من المجال الاجتماعي والسياسي والنفسي ولكنها أغفلت استخدام التفاوض في المجال التربوي.
- أكدت الدراسات السابقة على ضعف مهارة التفاوض لدى الأكاديميين والممارسين وأن هناك حاجة إلى تأهيل هذه الأطراف خاصة الممارسين للدخول في عملية التفاوض.

- **خطوات الدراسة وإجراءاتها** :

تحددت خطوات الدراسة وإجراءاتها كالتالي:

أولا: عرض الإطار النظري للدراسة والذي شمل مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها، وأهميتها ومنهجها وأداتها، ومبرراتها وإجراءات السير فيها. بالإضافة إلى توضيح مفهوم الصراع ومراحله وأسبابه، وإجراءات وفنيات إدارة الصراع، يليه عرض لمفهوم التفاوض وخصائصه ودوافعه ومتطلباته ومهاراته ونتائجه. وأخيرا، تحديد الدراسات السابقة والتعليق عليها.

ثانياً: تعرّف واقع الصراع التنظيمي بمدارس التعليم العام بمحافظة الطائف وذلك عن طريق الآتي:

- إعداد أداة الدراسة وتقنينها وفقاً للمجتمع السعودي للتحقق من مدى مناسبتها.
- تطبيق أداة الدراسة على عينة من مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف.
- إجراء التحليل الإحصائي اللازم للإجابة عن أسئلة الدراسة.

ثالثاً: تحديد درجة استخدام مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف لأسلوب التفاوض في إدارة الصراع التنظيمي، وذلك بعد التحليل الإحصائي للاستبانة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء أسئلتها.
رابعا: تحديد العلاقة بين الصراع التنظيمي وأسلوب التفاوض.
خامسا: وضع التوصيات والمقترحات لتطوير دور مديري المدارس في إدارة الصراع التنظيمي باستخدام استراتيجيات التفاوض.

- **أولاً : الإطار النظري :**

تم تقسيم الجزء التالي إلى قسمين أساسيين، حيث تناول القسم الأول مفهوم الصراع وأسبابه ومراحله وإجراءات وفنيات إدارة الصراع، تلاه في القسم الثاني تناول مفهوم التفاوض وأهم خصائصه ودوافع التفاوض ومتطلباته ومهاراته ونتائجه كما يلي:

- **القسم الأول :**
- **مفهوم الصراع وأسبابه ومراحله :**

تواجه النظم التعليمية في الآونة الأخيرة تحدياً كبيراً يتضمن جودة التعليم وتحسين مخرجاته، بالإضافة إلى التحديات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية،وغيرها من التحديات التي أجبرت الدول والحكومات على مواجهتها، ومن هنا أصبح من الضروري الاهتمام بالتطوير والتحسين المستمرين لإدارة التعليم وتقديم خدمات تعليمية متميزة داخل المدارس.

١- مفهوم الصراع :

تُعد المدرسة نظاماً اجتماعياً يشكل الإنسان عنصراً أساسياً فيه يعبر عن حيويته، والأفراد العاملون داخل المدرسة تربطهم سلسلة من العلاقات المتبادلة وعلى ذلك، فلابد أن تحدث بعض التناقضات والخلافات التي قد تؤدى إلى الصراع، وإن كان وجود قدر معتدل من الصراع في أية مدرسة يحقق لها أعلى مستوى من الفعالية إذا تمت إدارته بطريقة جيده. ومن هنا تظهر أهمية إعداد مديري المدارس لإدارة الصراع داخل المدرسة.

ويُعرف الصراع على أنه منافسة لقوى متعارضة أو حالة من التضاد وعدم الاتفاق والخصومة بين طرفين نتيجة تصارع إرادتهما وتضاد مصالحهما وتعارضها، وغالبا ما تُعرف أبعاد وأطراف واتجاهات الصراع. (عبد الغنى،٢٠٠٦،٦٨)

كما يُعرف الصراع بأنه موقف يتصف بالمنافسة وتصبح فيه الأطراف المتصارعة على وعى بتناقضاتها، ويسعى كل طرف إلى تحقيق غايته على حساب الطرف الآخر. ويشترط في الصراع وجود طرفين أو أكثر يدخلان في منافسة لتحقيق هدف ما، فالمنافسة والتعارض جزء من عملية الصراع، ويشير مفهوم الصراع إلى عملية الخلاف والصراع التي تنشأ كرد فعل لممارسة الضغط من جانب فرد أو مجموعة على فرد آخر أو مجموعة آخري، وذلك بهدف إحداث تغيير إيجابي أو سلبي في بنية أو معايير أو قيم ذلك الفرد أو المجموعة ويمكن تناول مفهوم الصراع من خلال اتجاهين هما: (محمود، ٢٠٠٨، ١٤٨).

- النظرة التقليدية: ويفسر الصراع وفقاً لتلك النظرة على أنه أمر غير مرغوب فيه ويجب تقليله إلى أدنى حد من خلال الاختيار السليم لقيادات المدارس والتدريب لهم، وتوصيف الوظائف وإعادة التنظيم، وغالبا ما تساعد هذه المبادئ على تقليل الصراع غير المرغوب.
- النظرة الوظيفية السلوكية: ويفسر الصراع على أنه ظاهرة طبيعية حتمية تنظيمية تصاحب التفاعلات الإنسانية داخل المدرسة ولا يمكن التخلص منها، بل ينبغي إدارتها وتحقيق أقصى استفادة ممكنة من الصراع لدفع العاملين إلى تحقيق حاجاتهم ورغباتهم.

وعلى ذلك، فإن الصراع ينتج عن الاختلاف والتضاد في المصالح والرغبات وتباين الأفكار بين مجموعتين من الأفراد وعدم قدرة الإدارة في السيطرة على الصراع وإدارته بما يخدم العملية التعليمية في المدرسة ويعوق تقدمها لتحقيق أهدافها.

٢- أسباب الصراع :

هناك العديد من الأسباب للصراع ومراحل يمر بها حتى يظهر داخل المدرسة وسوف نتناولها فيما يلي:

فمدير المدرسة هو القائد لفريق العمل، وهو المشرف في مدرسته، ولذلك فقد يكون أساس البناء أو الهدم داخل المدرسة، فأهم مبدأ يعتمد عليه المدير لنجاحه هو العدل وبقدر بعده وتنحيه عن هذا المبدأ يكون الخلل في المدرسة التي يديرها،وقد يكون التنحي بقصد أو بغير قصدٍ وفى كلا الأمرين يتجه بالمدرسة نحو الصراع، وتلعب شخصية المدير دورا بارزا في نجاح المدرسة أو فشلها، وهناك مجموعة من الأسباب التي تؤدي إلى نشأة الصراع داخل المدارس ومنها:

- ضعف إدارة المدرسة: فالمدير لا يستطيع تطوير نفسه ولا يرى الأسباب التي تؤدى إلى الصراع ويقوم بالانفراد باتخاذ القرار، مما يساعد ذلك على نشر الصراع داخل المدرسة ويرجع ذلك إلى عدم إعطاء الصلاحيات للأفراد العاملين التي تساعدهم على القيام بالعمل بكفاءة لتحقيق الأهداف المنشودة.
- اعتماد كل من الإدارة والعاملين على بعضهم بعضاً: فالعاملون يرغبون من الإدارة أن تقوم بكل العمل وفى المقابل تريد الإدارة من العاملين القيام بكامل العمل، ويرجع ذلك إلى عدم تحديد الأدوار والمسئوليات للعاملين. (الشريده والأعرجي، ٢٠٠٣، ٢٣٤)
- تعارض الأهداف بين الأفراد العاملين داخل المدرسة والطلاب والإدارة: ويؤدي ذلك إلى وجود مجموعة من الأفراد لديهم أغراض شخصية يسعون إلى تحقيقها، وإذا لم ينتبه المدير لها تجعل بيئة العمل غير صالحة.
- صراع الأدوار وتداخل الاختصاصات والمسئوليات بين العاملين داخل المدرسة: ويؤدي ذلك إلى عدم قدرة المدير على كشف هؤلاء الأفراد الذين قد يكونون السبب في الصراع المدرسي.

- وجود الفروق الفردية بين العاملين وكذلك اختلاف أساليب التنشئة والعادات والتقاليد التي اكتسبها هؤلاء الأفراد والتي قد تكون ذات في سلوكهم ومن الصعب تغييرها.
- الصراع بين مستويات السلطة من خلال التضارب في اتخاذ القرارات التي تحقق المصالح الشخصية لهم وتعارضها مع الأغراض الشخصية للمجموعات الأخرى.
- ضعف الثقة بين العاملين في المدرسة وشيوع روح الأنانية والفردية وانخفاض مستوى الولاء للعمل داخل المدرسة.
- قد يكون نظام التحفيز المتبع من جانب الإدارة ذا تأثير إيجابي أو تأثير سلبي إذا كان المدير قد اتبعها بطريقة غير صحيحة فتكون سببا من أسباب الصراع. ومن هنا لابد أن يشمل نظام الحوافز العدل والمساواة بين العاملين داخل المدرسة في ضوء معايير موضوعية لقياس نتائج الأعمال. (ياسين،٢٠٠٦، ٨٣) .

٣- مراحل الصراع :

يمر الصراع داخل المدرسة بالمراحل التالي: (الشريده والأعرجي ،٢٠٠٣، ٢٣٤) (عبد الرحمن، ١٩٩٩، ٦٤) .

- مرحلة الصراع الكامن: وهى المرحلة التي لا يدرك الأطراف فيها الصراع، مثل المنافسة بين العاملين على الموارد المحدودة داخل المدرسة وحاجتهم إلى الاستقلال عن الإدارة وتشعب الأهداف بينهم لتحقيق المصالح الشخصية والشعور بتحيز المدير لبعض الأفراد.
- مرحلة إدراك الصراع: وفيها يدرك الأفراد أن هناك صراعاً بينهم نتيجة عدم تحقيق الرغبات وإشباع الحاجات لكل منهم وانحياز الإدارة إلى أحدهم على حساب الآخر.
- مرحلة ظهور الصراع: ويظهر فيها الصراع بين العاملين داخل المدرسة والإدارة والطلاب، مما يعوق تحقيق الأهداف المنشودة للعملية التعليمية.
- مرحلة التفاوض لإدارة الصراع: نتيجة ظهور الصراع داخل المدرسة وإدراك العاملين له، يقوم المدير بالتعامل معه للتغلب على العقبات التي تقف وراءه ومحاولة احتوائه وإجراء التفاوض بين الأطراف للوصول إلى حل يرضي جميع الأطراف.
- مرحلة ما بعد الصراع: يقوم المدير والعاملون في تلك المرحلة بدراسة أسباب الصراع ووضع الخطط التي تساعد على تفاديه في المستقبل والحد من المخاطر الناجمة عنه التي تعوق سير العمل داخل المدرسة.

- **إجراءات وفنيات إدارة الصراع :**

من الخطوات المهمة لإنجاح التفاوض بين إدارة المدرسة وأطراف الصراع هو أن تعرف الإدارة حقائق الموقف، وهذه الحقائق تعتمد على المعرفة الشخصية للمعلومات وتصنيفها وفقاً لأهميتها في عملية التفاوض داخل المدرسة. فالإدارة الناجحة هى التي تستطيع أن تدير عملية التفاوض في ضوء الأهداف المحددة

والمعلومات المتاحة والوسائل والأساليب التي تساعد على تحقيق الهدف من التفاوض لضمان حسن سير العملية التعليمية. وفيما يلي نتناول دور المدير في إدارة الصراع وكذلك الإجراءات التي يمكن أن يستخدمها.

١- دور المدير في إدارة الصراع :

لكي تجنب المدرسة الصراع بين العاملين لابد أولاً من الاهتمام بأهم مقوم وركيزة في المدرسة ألا وهى المدير، ويشكل المفهوم الحديث لإدارة الصراع بأنه أسلوب أو استراتيجية لتحويل الصراع الذي يضر بمصالح المدرسة إلى صراع إيجابي يزيد من الفعالية التنظيمية للمدرسة، فإدارة الصراع هي نشاطٍ يهدف إلى تحويل الصراعات بين الأفراد وفرق العمل إلى صراعات بناءة بدلاً من أن تكون هدامة، لذا فهي أمر ضروري ومفيد يمكن للمديرين استخدام مهارتهم في توجيه هذا الصراع من خلال جهد مقصود للتقليل من حدته أو حله، ولمدير المدرسة دور في إدارة الصراع حيث يقوم بما يلي: (عبد الغنى، ٢٠٠٦، ٦٨) .

- دعم التعاون بين الأفراد العاملين للسيطرة على الصراع مما يسهم في تحقيق النتائج المرجوة وأن ينظر للصراع داخل المدرسة نظرة إيجابية بحيث يقود المدرسة إلى تحقيق أهدافها.
- يسعى المدير إلى أن يجعل التنافس بين العاملين ايجابيا ليؤثر على إحساسهم بفعالية الإدارة ويزيد من انتمائهم للمدرسة لتساعد على رفع الروح المعنوية لديهم وتحقيق أفضل النتائج.
- يقوم المدير بتصميم برامج تدريبيه للقيادات المدرسية التابعة له لتدريبهم على مهارات إدارة الصراع من خلال التفاوض والمشاركة الفعالة.
- يعمل المدير على توطيد التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين وجميع أفراد المجتمع في معرفة أسباب الصراع التنظيمي ومدى تطوره والأساليب المناسبة لحل الصراع.

٢- إجراءات إدارة الصراع :

توجد مجموعة من الإجراءات والخطوات من المفترض أن يتبعها المدير في إدارة الصراع داخل المدرسة وذلك تبعا للموقف والأفراد ومنها ما يلي:

- **تسوية الصراع :**

يسعى مدير المدرسة إلى إحداث التغيير والتطوير لمواجهة الصراع لتحقيق الأهداف المرجوة بأقل جهد وأقل تكلفة، ويتوصل إلى حل يرضى كافة أطراف الصراع ويعمل على زيادة إنتاجية المدرسة، فيحرص على عدم زيادة الصراع داخل المدرسة من خلال مراعاة العلاقات الإنسانية وإشباع حاجات الأفراد النفسية والاجتماعية، ومشاركتهم في وضع الحلول للمشكلات التي قد تواجههم، مما يؤدي إلى رفع روحهم المعنوية ورضاهم الوظيفي نتيجة تهيئة بيئة العمل واستخدام هذا الإجراء يؤدى إلى التقريب بين وجهات النظر المتعارضة من خلال إتباع مدير المدرسة عدة طرق لمنع ارتفاع الصراع ومن أهمها:

- نشر التعاون بين الأفراد لتخفيف الصراع وتقليل حجم الصراعات داخل المدرسة.

- يسعى المدير إلى التفاوض مع الأطراف المتصارعة للتنازل عن بعض الاحتياجات وصولا إلى اتفاق عام يُرضي الجميع. (عبد العظيم وعبد العظيم، ٢٠٠٧، ٢٢٧)
- يقوم المدير بمشاركة الأطراف المتنازعة في تشخيص المشكلات السائدة من أجل التعرف على الأسباب الحقيقية للصراع بغرض الوصول إلى الحل المناسب. (ياسين، ٢٠٠٦، ١٢٤)
- يكون المدير أكثر حيادية وشفافية في معالجة القضايا وتلبية الاحتياجات الخاصة بطرفي الصراع المدرسي.
- ويتبنى مدير المدرسة النمط الديمقراطي الذي يتيح فرصة المشاركة الفعالة من جميع أفراد المجتمع المدرسي في تشخيص المشكلات، كما يهتم بإقامة علاقات إنسانية طيبة معهم والتركيز على إشباع حاجاتهم وصولا إلى حلول موضوعية لمعالجة الصراع داخل المدرسة.

- **مواجهة الصراع** :

يقوم المدير في هذا الإجراء بالسعي إلى مشاركة كافة العاملين في عملية التفاوض وذلك بهدف التركيز على تحقيق الأهداف ومواجهة المشكلات التي تؤدى إلى الصراع، ويسعى إلى التحكم في مستوى الصراع ومنعه من الارتفاع عن الحد المقبول، وبالتالي يركز على الآثار الإيجابية لبعض أنواع الصراعات التي قد تعكس الاتجاهات السائدة في المدرسة وتحث على التغيير في المدرسة وسياساتها وخططها، ومن الضروري تنشيط الصراعات الإيجابية للاستفادة منها في تحسين الأداء للعمل. أما الصراعات السلبية ذات التأثير السلبي على المدرسة الناجمة عن تداخل العلاقات الشخصية، وتعارض سلوكيات ودوافع الأفراد وإهمال احتياجاتهم تؤدي هذه الصراعات التنظيمية إلى آثار سلبية تنعكس على الجوانب السلوكية والنفسية للعاملين بالمدرسة، ويسعى مدير المدرسة إلى السيطرة على تلك الصراعات السلبية التي تؤدي إلى العديد من المشاكل وتحويلها إلى صراع إيجابي، وفي الوقت نفسه يعمل على المحافظة على مستوى الصراع ومنع وصوله إلى درجة عالية، حيث يرتبط الصراع بالفعالية التنظيمية وكفاءة المدرسة وقدرتها على التغيير وقابليتها للتطوير والمتغيرات المعاصرة وتنمية مستوى الابتكار لدى الأفراد العاملين. (عبدالرحمن، ١٩٩٩،١٧٨)

- **أبعاد الأطراف المتصارعة** :

يستخدم المدير هذا الإجراء بعد الفشل في استخدام إجراء تسوية الصراع ومواجهته فيقوم باتخاذ قرار بفصلهم عن بعضهم، وإن كان هذا الأسلوب ليس بمقدور مدير المدرسة استخدامه لأنه ليس من سلطاته النقل للعاملين داخل المدرسة حيث يعتمد هذا الأسلوب على استخدام السلطة الرسمية والقوة والسيطرة في حسم الصراع، فهو يسعى إلى إصدار الأوامر لإنهاء الصراع ونقل الأطراف المتصارعة إلى مواقع أخرى، واستخدام هذا الإجراء يؤدى إلى تجاهل احتياجات الأفراد داخل المدرسة، وعدم الاهتمام بالعلاقات الإنسانية، مما يؤدي إلى ظهور العنف والمنافسة المدمرة للمدرسة ورغم النتائج الإيجابية لهذا الأسلوب في إدارة الصراع إلا أنه توجد بعض الآثار السلبية لاستخدامه، ومنها: (عبد الرحمن، ٢٠٠١، ١٣٤) .

- يقاوم العاملون سلطة مدير المدرسة ويتعاونون في شكل مجموعات تعمل ضد النظام المدرسي.
- تزداد الضغوط التي يتعرض لها العاملين داخل المدرسة مما يؤدى إلى إعاقة سير العمل.
- افتقار المدير إلى القدرة على التأثير في العاملين مع كثرة استخدام هذا الأسلوب.

٣- فنيات إدارة الصراع :

مما سبق يمكن التوصل إلى مجموعة من الفنيات التي يجب أن يستخدمها مدير المدرسة لإدارة الصراع داخل المدرسة ومن أهمها ما يلي:

- إيجاد بيئة متعاونة بين العاملين تتبنى أهداف مشتركة لهم يسعون إلى تحقيقها ليحل محل المنافسة غير السليمة وتنمية ثقافة الحوار والمناقشة بينهم.
- استخدام معايير موضوعية لتقييم العاملين داخل المدرسة دون الانحياز لأحد العاملين على حساب الطرف الآخر.
- مراعاة التنسيق بين العاملين لإنجاز الأعمال من خلال مجموعة العمل التي تتفق وقدراتهم وليس من خلال الأفراد.
- العمل على إيجاد قنوات اتصال واضحة بين كافة العاملين داخل المدرسة.
- مراعاة العدالة في توزيع الحوافز والمكافآت بين العاملين داخل المدرسة في ضوء مجموعة من المعايير الموضوعية.
- يسعى المدير إلى تنويع الأدوار والمهام وفقاً لمؤهلات وخبرات العاملين وإزالة سبب الصراع الناشئ عن الغموض في الدور وعدم وضوحه.

- **القسم الثاني :**
- **مفهوم التفاوض وأهم خصائصه :**

فيما يلي عرض لمفهوم التفاوض وأهم خصائصه.

فالتفاوض ليس أسلوب تستخدمه إدارة المدرسة لإدارة الصراع فقط ولكنه عملية كاملة متكاملة تتطلب العديد من المهارات والقدرات التي يجب توافرها في إدارة المدرسة حتى تتم عملية التفاوض بنجاح والسيطرة على الصراع واحتوائه، لأنه في حالة فشل إدارة المدرسة يؤدى ذلك إلى إعاقة سير العملية التعليمية، فالتفاوض يحتاج إلى تكاتف الجهود داخل المدرسة لضمان النجاح في مواجهة الصراع المدرسي. وقد تعددت مفاهيم التفاوض ومنها وما يلي:

١- المفهوم اللغوي :

حيث جاء في قاموس المورد "تفاوض، مفاوضة Negotiation ". (البعلبكي،١٩٩٤، ٦٠٨) وجاء وفى قاموس إلياس الجيب "مداولة، ممارسة، تعامل Negotiation". (أنطوان وأنطوان، ١٩٨١، ٢٥٢) . وقد ورد في لسان العرب: "فاوضه في أمره أى جاراه، وتفاوضوا الحديث: أخذوا فيه، وتفاوض القوم في الأمر أى فاوض فيه بعضهم بعضا. وفى حديث (معاوية) قال لدغفل بن حنظله: بم ضبطت ما أرى؟ قال: بمفاوضة العلماء، قال: وما مفاوضة العلماء؟ قال: كنت

إذا لقيت عالماً أخذت ما عنده وأخذ ما عندي. فالمفاوضة: تعنى المساواة والمشاركة، وهى مفاعلة من التفويض كأن كل واحد منهما رد ما عنده إلى صاحبه، أراد محادثة العلماء ومذاكرتهم في العلم". (الكبير وآخرون، ١٩٨٧ ٣٤٨).

٢- المفهوم الاصطلاحي :

يمكن الكشف عن مفهوم التفاوض من خلال النظرة الكلية لكل من القضية التفاوضية وخطواتها، والهدف المطلوب الوصول إليه، فالتفاوض موقف تعبيري حركي قائم بين طرفين أو أكثر حول قضية من القضايا يتم من خلاله عرض وتبادل وتقريب ومواءمة وتكييف وجهات النظر واستخدام كافة أساليب الإقناع للحفاظ على المصالح القائمة أو الحصول على منفعة جديدة بإجبار الطرف الآخر للقيام بعمل معين أو الامتناع عن عمل معين في إطار علاقة الارتباط بين أطراف العملية التفاوضية تجاه أنفسهم أو تجاه الغير. (الخضيري، ١٩٩٣، ٢٠).

والمفاوضة في الوقت نفسه هي طريقة متحفزة للوصول إلى حل مقبول لحاجة ما سواء أكانت هذه الحاجة على شكل صعوبات أو شروط، وهى تمكن الشخص من محاولة الحصول على ما يريده وإعطاء الآخرين فرصة ليفعلوا الشئ ذاته. (كينان، ١٩٩٦، ٨) .

وللتفاوض عدة معاني أهمها ما يلي:

- المعنى الاقتصادي للتفاوض: وهو مرتبط بعملية المساومة بين المشترى والبائع.(حفني، ١٩٨٨، ٢٧٧)
- المعنى السياسي للتفاوض: فهو وثيق الصلة بالمعنى الاقتصادي للتفاوض ولكنه غير مندمج فيه من جهة، وليس مستوعبا له من جهة أخرى، بل يتمتع بمقومات خاصة تميزه، فالمفاوض السياسي يهتم بالعلاقات السياسية، سواء أكانت علاقات داخلية تتم في نطاق الوطن أم كانت علاقات خارجية بين دولته ودولة أو دول أخرى. (كينيدي، ٢٠٠١، ٢٦)
- المعني الاجتماعي للتفاوض: ويركز على العلاقات بين الفئات الاجتماعية المتباينة.

ويُعرف التفاوض بأنه مجموعة من الجهود المنظمة والمتبادلة، التي تُبذل من جانب طرفين أو أكثر بينهما خلاف في الأداء أو المصالح أو الأهداف في سبيل تقريب وجهات النظر أو الحفاظ على المصالح المشتركة أو العلاقات الطيبة فيما بينهما، وذلك بالاعتماد على استخدام المهارات الشخصية في تطبيق المبادئ العلمية المناسبة. (سليمان وآخرون، ١٩٩٦، ٢٧٩)

ويُعرف التفاوض بأنه محاولة كسب الفرد إلى جانبه أولئك الذين يرى أن لديهم تحقيق مصلحة مادية أو معنوية له، ولكنهم لا يمنحونها له طواعية وليس بمقدوره الحصول عليها عنوة لاعتبارات فيزيقية أو أخلاقية أو قانونية (حنفي، ٢٠٠١، ١٠)

كما يعرف التفاوض بأنه عملية اجتماعية ونفسية تعتمد على التفاعل والتأثير النفسي والإقناع والحث من خلال الحوار وتبادل وجهات النظر بين

طرفين لديهما تباين في الآراء والأهداف التي يسعى كل طرف منها لتحقيقها وتتعلق بقضية أو مسألة معينة ترتبط مصالحها بها، بهدف التوصل إلى حل أو اتفاق مرضى لجميع الأطراف. (عبد الرحمن، ٢٠٠١، ٣٢)

والتفاوض في أبسط معانية "أحد وسائل حل الصراعات وإدارة الصراعات الاجتماعية فردية كانت أم جماعية، دولية كانت أم قومية، وهناك أنواع وصور متعددة يلجأ الناس إليها لتسوية منازعاتهم مثل: المساومة والوساطة والمساعي الحميدة. فالتفاوض إذا عملية فنية تعتمد على الموهبة الذاتية (عليوة، ٢٠٠٢، ١٠)

وهناك من عرّف التفاوض بأنه تحرك إيجابي مشترك بين طرفين أو أكثر حول قضية من القضايا، يتم خلاله حوار ونقاش وتبادل للآراء للتقريب بين المواقف والمواءمة بين المصالح للوصول إلى اتفاق مشترك تقبله الأطراف المعنية. (عياد، ٢٠٠٢، ٣٢)

ويتضح من خلال التعريفات السابقة أن التفاوض هو فن الاتصال الفعال الذي يسعى إلى إشباع الحاجات الإنسانية والتواصل وتبادل الأفكار والآراء والمشاعر والمعلومات مع تنقيتها من مخاطر التحريف والتشويه ويشكل عنصر الوقت عاملاً ضاغطاً على أطراف عملية التفاوض وبخاصة إذا كان هناك موعد نهائي للمفاوضات.

٣- خصائص التفاوض :

من الواضح أن هناك مجموعة من الخصائص التي تميز أسلوب التفاوض الفعال ومن أهمها أنه:

- عملية يستخدم فيها مجموعة من الأساليب والوسائل والاستراتيجيات والتي تعتمد على جمع البيانات عن الطرف الآخر لاستخدامها أثناء التفاوض.(الخضيري، ١٩٩٣، ٢٧)
- عملية أخلاقية فبالرغم من شرعية الأساليب والوسائل التي تستخدم فيها إلا أن التضليل أو الغش أو استخدام الألفاظ البذيئة واستخدام التنابذ بالسمات الشخصية لا يجب أن يكون من سمات المفاوض. (حسين، ٢٠٠١، ٥)
- عملية نفسية اجتماعية وهو إحدى صور التفاعل بين الأفراد حيث يتأثر باتجاهات وانفعالات وخبرات وقدرات المفاوض ويقوم على علاقات بين الطرفين بصورة مباشرة وقد تشمل أطراف أخرى بطريقة غير مباشرة بينهم مصالح مشتركة. (عبد الرحمن، ٢٠٠١، ٤٨)
- يتطلب أن يكون لدى أطراف التفاوض الرغبة والإرادة في حل الصراع وأن يكون أسلوبا مفضلاً من جانب الطرفين والأفضل لحل ذلك الصراع في ضوء مصالحهم الشخصية وإشباع رغباتهم وحاجاتهم. (حسين، ٢٠٠١، ٥)
- أداة لفض الصراع موضوع الخلاف بين الطرفين وإدارة الحوار للوصول إلى اتفاق مقبول بينهم وبذلك يكون وسيلة مشتركة لتحقيق هدف معين يسعى الطرفين إليه.
- أسلوب أكثر شمولاً من المساومة والوساطة والحوار والجدل والمحاجة كأساليب فض الصراع بين الأطراف فهو يتصف بالعمومية والتكامل.

- **دوافع التفاوض ومتطلباته ومهاراته ونتائجه** :

فيما يلي عرض لدوافع التفاوض ومتطلباته ومهاراته ونتائجه.

١- دوافع التفاوض :

إن ممارسة عملية التفاوض تكون بشأن ما يريده المتفاوض من الطرف الآخر،مقابل ما يريده هو منه، ذلك هو مضمون التفاوض، ومن يستوعبه يكون قد وصل إلى قمة التفاوض، وتعليم فنه يتمثل في معرفة الطريقة التي يتفاوض بها الناس في المجالات المختلفة، وخاصة مجال التعليم لأنه يعتبر أهم المجالات التي تتضح فيها عملية التفاوض بين المعلم والمتعلم والإدارة. (كينيدي،٢٠٠١،١٣٢).

وإذا كان هدف التفاوض في القانون الدولي العام هو تحقيق مصلحة خاصة للدولة فإن هدف أسلوب التفاوض التربوي في التعليم ليس تحقيق مصلحة عامة فحسب بل تحقيق مصلحة خاصة الأطراف المتصارعة وذلك بتعليمهم كيفية التفاوض والحوار الذي أصبح لغة العالم اليوم. (فوزي، ٢٠٠١، ١١٧)

فالتفاوض الإيجابي يتحقق عادة إذا كان هناك احتراماً للسلطة عندما لايتجاوزها من يملكها ولا يتعدى عليها من لا يملكها في حالة الحاكم والمحكوم والقاضي والمتهم والمعلم مع الطالب وإدارة المدرسة مع المعلم. (محمد، ١٩٩٤، ٩٣)

واليوم ونحن نواجه النظام العالمي الجديد يجب أن نتسلح بمعطيات ثقافة التفاوض لمواجهة ثقافة التفاوض العالمية، ومشكلات المجتمع تفتقر إلى حد بعيد إلى مواصفات لغة الحوار والتفاوض الإيجابي التي ينبغي أن يوظفها المتحاورون وتفتقد مقومات ومنطق الحوار السليم، وتتسم بكثير من الاشتباكات الخاطئة والتي لابد أن نعمل جميعا على حلها من منطلق معطيات ثقافة التفاوض، فتغير ميل الطالب للاستجابة وإكسابه خبرات جديدة وتنمية مهارة التفاوض الإيجابي يعد من أبرز جوانب التنشئة السياسية والثقافية. (عليوة، ٢٠٠٢، ١٩)

والإنسان عبر رحلته الطويلة في الحياة، كان في حاجة ملحة إلى التذرع بالتفاوض، بدلا من استخدام العنف والقوة القسرية، ويوجد مجموعة من الدوافع لدى الإنسان للقيام بالتفاوض ويمكن عرض أهم هذه الدوافع فيما يلي:

- **الحاجة إلى الأمن:** لا شك في أن الإنسان مهما يكن قويا فهناك من هو أقوى منه وأن القوة لا تدوم، والأحوال تتبدل وتتغير تبعا لحقيقة الوجود الثابتة ألا وهى حقيقة التغيير المستمر. ومن ثم، فالإنسان في حاجة دائمة إلى أن يحيا في طمأنينة وأمان، وهذا لا يتوافر له إلا بأن يتفاعل ويتضامن مع غيره، فهو بهذا يضيف قوته إلى قوى من يتضامن معهم، فتزداد قوته ومناعته ويستشعر الأمان والحماية من بطش الأعداء، ولتحقيق هذه الحاجة في مواقف التفاوض يجب أن يتبنى المتفاوض سياسة التعاون والأخذ والعطاء من جانب الطرفين ويتم إشباعها لدى العاملين عن طريق الأمان الوظيفي.(محمد،١٩٩٧، ٨٤)

- **الحاجة إلى الحفاظ على الملكية:** وهى من أهم العوامل التي تجعل الإنسان يتفاوض مع غيره سواء لزيادة دعم الروابط، أو للرغبة في الحفاظ على الممتلكات التي في حوزته. فلولا المفاوضات وما تنتهي إليه من تعاقدات لما استطاع الإنسان أن يطمأن إلى احتفاظه بأى شئ من ممتلكاته، وظل في حروب مستمرة حول الصراع على الممتلكات الخاصة. وهنا يجب على المتفاوض أن يتصف بالقدرة على احتواء الموقف والاستفادة من الخصم بأكبر قدر ممكن. (Dedreu et al.، ٢٠٠٠، ٨٩١؛ Adair et al.، ٢٠٠١، ٣٧٩).
- **الحاجة إلى تحديد الأوضاع الاجتماعية:** استقر الرأي على أن المجتمع الواحد، لابد أن يضم طبقات اجتماعية متباينة المستوى من حيث الثروة والسلطة والنفوذ. ولقد أثمر التفاوض بهذا الشأن منذ أن بزغ فجر الحضارة إلى الوجود، فالناس بحاجة إلى الاحتكاك بالآخرين والتعاون معهم وأن يكون لهم مكانة اجتماعية في جماعتهم، وتظهر هذه الحاجة في التفاوض عن طريق كسب الثقة والاحترام المتبادل والتقدير، وتعميق المعرفة والصداقة بين المتفاوضين من أجل تحقيق الهدف من التفاوض. (ميخائيل، ١٩٩٧، ٣).

ومما تقدم نجد أن أهميةٍ تلك الحاجات تكمن في أن المفاوض الناجح سواءٌ أكان معلما أم مديرا أم والدا عليه أن يعرف الحاجات ومستوى تدرجها،وعلاقتها ببعضها، والنتائج التي تترتب على إشباعها وذلك لتحقيق الهدف من التفاوض.

٢- متطلبات ومهارات التفاوض:

وفيما يلي عرض لأهم متطلبات التفاوض ومهاراته:

- **متطلبات التفاوض:**

لإنجاح أى عمل لابد من توافر مجموعة من المتطلبات التي تشكل أدوات تساعد على نجاحه، ويتطلب التفاوض مجموعة من المهارات والاحتياجات التي ينبغي أن يتدرب عليها كل من يريد أن يتمكن من فن التفاوض، وأن تكون تلك المتطلبات من المكونات الأساسية لشخصية الفرد الذي يقوم بعملية التفاوض، ومن هذه المتطلبات:

- **المعرفة التامة:** إن الوقوف على المقومات الأساسية للموضوع واستيعاب العناصر الفرعية له تتصل بمدى القدرات التفاوضية والمعرفية التي يمتلكها المتفاوض والتي عادة ما يكون اكتسب البراعة فيها من خلال التعليم والتدريب والممارسة. (Klohnen et al.، ١٩٩٦، ٤٤٠)
- **التدريب على الدور:** وهو ما يلعبه الفرد في المفاوضة وتوقع ما يمكن أن يوجه إليه من أسئلة وما يمكن أن يوجهه هو من أسئلة، وما يتوقع من ردود عليها والتدريب على تفنيدها، واستيعاب العناصر الفرعية التي تقع في نطاق تلك المقومات الأساسية بحيث يتسنى له تذكرها دون أن يضيع من ذاكرته أي عنصر. (ميخائيل، ١٩٩٧، ٢٤)
- **التدريب على فن الحوار والمجادلة:** فالقاعدة التربوية التي يجب الالتزام بها في التدريب هي أن يؤدى التدريب على النحو المطلوب تأديته بعد الانتهاء منه،فما دام المطلوب في التفاوض هو التحدث بالكلام المنطوق، لذا فإن

التدريب يجب أن يكون بالكلام المنطوق ولا يكتفى بالكلام المكتوب، و يستمر في التدريب الذهني إلى أبعد حد ممكن وكلما انتظم على التدريب على هذه الرياضة الذهنية، فإنه يكتسب بذلك قدرة عظيمة على تهيئة نفسه للانخراط في المواقف التفاوضية بنجاح وتوفيق. (Kray et al.، ٢٠٠١، ١٢٣)

- **مواكبة التطورات الثقافية المختلفة:** فالشخصية التي تتصف بالانخراط في مجال المفاوضات يجب أن يكون صاحبها ذا مستوى ثقافي مرتفع بشكل عام،وأن تكون المجالات الثقافية متداخلة بعضها في بعض، والوقوف على الخطوط العريضة التي تتضمنها غالبية المجالات القريبة من مجال تخصصه، أي يكون قادرا على خوض المفاوضات المتعلقة بالمجال الذي تخصص فيه، وما يرتبط به من مجالات أخرى متنوعة.

- **مهارات التفاوض** :

توجد مجموعة من المهارات التي يجب أن تتوافر في الفرد الذي يقوم بعملية التفاوض ويجب تدريبه عليها حتى تصبح جزءا من شخصيته وثمةٍ مجموعة من المهارات التي ينبغي على المدير التحلي بها في لكي يكون مفاوضا ناجحا لإدارة الصراع داخل المدرسة، ومنها ما يلي:

- **مهارة الأخذ والرد:** وهي من أهم المهارات التي يجب أن يتصف بها المتفاوض،فيكون محدد الفكر منضبط الكلام، فلا يطنب ولا يوجز، فلكل مقام مقال، ولا يستأثر بالكلام من جهة، ولا يفوت على نفسه فرصة التعبير عن آرائه من جهة أخرى، ويجب أن تتوافر في المفاوض فصاحة اللسان وسلامة اللغة، وأن يكون متمكنا من التعبير عن أفكاره بوضوح، وأن تتوافر لديه أدوات الاتصال الجيد، وأن يستخدم الألفاظ والمعاني المناسبة فسلاح المفاوض لسانه الفصيح، فكلما ملك تلك المهارة كسب المعركة لصالحه.
- **مهارة حضور البديهة:** من المهارات الذهنية قدرة المفاوض على أن يلتقط المواقف الطارئة في المناقشات، وأن يتناولها بالكلام والرد المباشر، دون أن يكون قد أعد نفسه للرد عليها، وذلك يعنى ضرورة تواجد استعداد دائم للتفاوض في أي وقت، وفى حالة استعداد تام للتفاوض عالية مبنية على توافر معلومات دقيقة وكافية عن الطرف الآخر، فمن أهم صفات المتفاوض أن يكون ذات حضور بديهة بدرجة كبيرة. (صقر، ١٩٩٧، ٦٠)
- **مهارة القدرة على استخدام الذكريات:** وتعني القدرة على استدعاء ما ترسب في الذاكرة من أحداث ومواقف وتصريحات، وتاريخ متعاقب، تتعلق بالموضوع الذي يدور حوله التفاوض، بيد أن الذاكرة لكي تكون حاضرة ومستخدمة كمهارة في التفاوض. (إيندبنيرج، ١٩٩٨، ١٩) وعلى هذا فإن على المتفاوض أن يخصص وقتا قبل موعد انعقاد جلسات التفاوض يكرسه لاستذكار التاريخ الذي يتعلق بالموضوع الذي يدور حوله المفاوضات، ويجب أن يقوم المتفاوض بالإعداد الجيد للمفاوضة من خلال دراسة المعلومات التي تم جمعها والتخطيط لاستخدامها أثناء المفاوضة بدقة وبراعة مما يحقق الهدف الذي يسعى لتحقيقه.

- **مهارة التناغم الوجداني مع المتفاوضين:** وتعني خفة الظل، والبراعة في استخدام النكتة، ولكن بشرط ألا يتحول المفاوض إلى شخص كوميدي أو مهرج فالدعابات التي يستخدمها تكون كالملح على الطعام، الذي يجب ألا يزيد أو ينقص عن المطلوب حتى لا ينفر الآكلين من تناوله (أوري،٢٠٠١،١٧).
- **مهارة تحديد الهدف الرئيسي والأهداف الفرعية من التفاوض:** وعليه أن يأخذ الظروف والتطورات التي حدثت وتحدث وسوف تحدث في اعتباره بحيث لا تكون مفاوضاته جامدة لا تتغير ولا تتطور، فكلما كان المفاوض واقفاً على أحداث الماضي وظروف الحاضر، وتوقعات المستقبل فيما يخص الموضوع، فبناءً على الهدف من التفاوض يتم قياس مدى تقدم الجهود التفاوضية وتجرى التحليلات العميقة لكل خطوة وقياس مدى سلامته ونجاحه(العثماني،٢٠٠٠،٩٦) .
- **مهارة المرونة والقابلية للتطور واكتساب الخبرات :** فالمفاوض يجب أن يكون شخصية مرنة وقابلة للتطور مع المتطلبات الحضارية ولا يكون مغلقاً على فكر ضيق، يلتزم به مهما تغيرات الظروف والأحوال، فالمرونة والتطور يشكلان عاملاً مهماً في تحقيق النجاح في التفاوض، فالمفاوض الذي يتصف بالمرونة يستطيع التكيف مع طبيعة الحوار في المفاوضة من أجل تحقيق الهدف الذي يسعى لتحقيقه، ولابد له أن يستطيع اكتساب الخبرات الجديدة باستخدام الأساليب الحديثة. (Tinsley، ٢٠٠١، ٥٨٩) .
- **مهارة اللباقة والكياسة:** تعد طلاقة الحديث ولباقة المفاوض في إدارة الحوار وكياسته في حسن اختيار الألفاظ والعبارات التي تعكس الاحترام والود والرغبة الصادقة في الوصول إلى الهدف من التفاوض أحد الأسباب الرئيسة في نجاح المفاوض في تحقيق الهدف من عملية التفاوض، ويتطلب ذلك أن يكون المتفاوض يتصف بالقدرة على الاستماع والإنصات للطرف الآخر في يقظة تامة، للاستفادة من حواره والحصول على البيانات والمعلومات التي يعتمد عليها في التفاوض لتحقيق الهدف الذي يسعى إليه (حسنين،١٩٩٦،١٩٢) .

وبذلك، فإن المدير الذي يمتلك هذ المتطلبات والمهارات يكون لديه القدرة على إدارة الصراع داخل المدرسة وتحقيق الهدف الذي يسعى إليه لضمان حسن سير العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة، لأن الصراع الذي يدور داخل المدارس يؤدى إلى إعاقة العمل وإهدار الطاقات البشرية للعاملين فيها.

٣- النتائج المترتبة على التفاوض :

ترتب على نزعة الإنسان التفاوضية وميوله السلمية عبر مسيرته الطويلة مع الحضارة ما يمكننا أن ندعوه نتائج ومكتسبات حضارية أسهمت في بناء حضارته بالقدر الذي أسهمت حضارته في إفرازها ودعمها وتلك النتائج هي:

- الاستقرار الاجتماعي: المفاوضات القديمة منذ فجر الحضارة وما تلاها من مفاوضات كثيرة جدا عبر التاريخ الحضاري، قد أفضت إلى استقرار المجتمعات البشرية، وحتى ما يقع من أحداث أو حوادث في الأقطار المختلفة إنما هي بقايا أو رواسب لما كان عليه المجتمع قبل بزوغ الحضارة، أو هي كما

يقول علماء علم النفس عبارة عن سلوك نكوصي، إذ يحن بعض الناس بلا شعورهم الجمعي إلى ما كان عليه الحال قبل بزوغ الحضارة فيترجمون عن عقائدهم الموروثة في ذلك اللاشعور الجمعي إلى سلوك واقعي، وللتفاوض دور كبير في تحقيق الاستقرار الجماعي داخل المجتمع بين الأفراد ليعيش الفرد آمن على حياته وممتلكاته(Dedreu et al.، ٢٠٠٠، ٨٩١) .

- تطور القيم الحضارية: فالواقع أن القيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية إنما هي ثمار لتلك النزعة التفاوضية، التي نشأت واستمرت في النمو والترعرع في العلاقات الاجتماعية، وأدت بدورها إلى تطور القيم التي يتوارثها الأجيال، والتي تعبر عن المعتقدات التي يعتنقها الأفراد مما أثر على القيم الحضارية داخل المجتمع. (عياد، ٢٠٠٢، ٤٤)
- تقارب الشعوب: فبفضل المفاوضات المستمرة عبر التاريخ الحضاري بين الشعوب، بدءا من الشعوب المتجاورة امتداد إلى الشعوب البعيدة، وبفضل وسائل المواصلات والاتصال الحديثة، ووسائل الإعلام المتقدمة، فإن العالم قد صار بمثابة قرية صغيرة.
- ارتباط الماضي بالحاضر بالمستقبل: فالمفاوضات التي تتم بين الأفراد أو بين المؤسسات أو بين الدول تأخذ في اعتبارها أحداث الماضي ووقائع الحاضر وما يتوقع حدوثه في المستقبل، وبتعبير آخر فإن التاريخ وما يتضمنه من ظروف وأحوال، والمستقبل وما يتضمنه من أهداف وآمال وطموحات تشكل القاعدة التي تدور حولها جميع المفاوضات، فالأفراد حينما يقومون بالتفاوض حول الصراعات والخلافات التي نشأت في الماضي فهم بذلك يسعون إلى أن يكون المستقبل أفضل بالقضاء على تلك الخلافات والصراعات. (فوزي، ٢٠٠١، ٣٢)
- التكافل القومي والإقليمي والدولي: فبفضل المفاوضات التي جرت وتجرى،محليا وإقليميا ودوليا عن طريق الأمم المتحدة وغيرها من المنظمات،والتي تؤكد على ضرورة التكافل الاجتماعي.
(Adair et al.٢٠٠١،٣٨٤) .

- **شروط التفاوض** :

للتفاوض شروط يجب الأخذ بها، فعامل الرغبة من أصعب العوامل التي يجب التحكم فيها لشموله على مجموعات شتي من العناصر غير الملموسة،والتي يجب على المتفاوض أن يلتزم بها أثناء عملية التفاوض لتحقيق هدفه من التفاوض ومن الشروط ما يلي:

- القوة التفاوضية: ترتبط القوة التفاوضية بعدة جوانب تبدأ أهمها بحدود أو مدى السلطة والتفويض الذي تم منحه للفرد المفاوض وإطار الحركة المسموح له بالسير فيه وعدم تعديه أو اختراقه فيما يتصل بالموضوع أو القضية المتفاوض بشأنها، سواءً أكان المفاوض فردا واحدا أم فريق متكامل،وسواء أكان هذا التفويض منح لهم بشكل جماعي أم بشكل فردي ليمارس من خلاله مهام ودور أفراد فريق التفاوض.
- ويجب أن يكون هذا التفويض مكتوبا ومعلنا لعناصر الفريق كافة من جانب السلطة التي أعطت لهم الحق حتى يكون كل منهم على بينه من الأمر

واعيا لحدود الحركة واتجاهاتها، وإن كان يحق لرئيس فريق التفاوض وضع حد أدنى من التي وضعت للفريق لكي يتحرك فيها كحدود مرحلية وفقا لما يراه من تطورات أو اتجاهات للفريق الخصم الذي يفاوضه.

- المعلومات التفاوضية: وهى من أهم الشروط التي يجب توافرها في عملية التفاوض حيث إن أى عملية تفاوض ناجحة تحتاج إلى توافر كم مناسب من البيانات والمعلومات، عن القضية محور التفاوض، وعن الطرف الآخر الذي يتم التفاوض بشأنه والقوى التي تدعمه وتسانده والمناخ الذي تسير فيه عملية المفاوضات. (Knight، ٢٠٠٤، ٨٣)
- وتعد المعلومات جانبا أساسيا ومهماً يعتمد عليه في الحوار التفاوضي في تحقيق النصر في الجولات التفاوضية، وبناءً على هذه المعلومات يتم وضع برنامج زمني للتفاوض محدد المهام والأهداف وتتاح له الإمكانات وتوفر له الموارد، ووفقا لذلك يتم متابعة العملية التفاوضية والتأكد باستمرار من أن المفاوضات تسير في الطريق السليم المرسوم لها.
- القدرة على التفاوض: يتصل هذا الشرط أساساً بأعضاء الفريق المفاوض،ومدى البراعة والمهارة والكفاءة التي يتمتع بها أو يحوزها أفراد الفريق في المدرسة، ومن ثم فإنه من الضروري الاهتمام بالقدرة التفاوضية لهذا الفريق وهذا يتأتى عن طريق الآتي: (أوري، ٢٠٠١، ١٩) :
  - ✓ الاختيار الجيد لأعضاء هذا الفريق من الأفراد الذين يتوفر فيهم القدرة والرغبة والخصائص والمواصفات التي يجب أن يتحلى بها أعضاء هذا الفريق.
  - ✓ تحقيق الانسجام والتوافق والتلاؤم والتكييف المستمر بين أعضاء الفريق.
  - ✓ المتابعة الدقيقة لأداء الفريق المفاوض ولأي تطورات تحدث لأعضائه.
- الرغبة المشتركة: يتصل هذا الشرط أساسا بتوافر رغبة حقيقية مشتركة لدى الأطراف المتفاوضة لحل مشاكلها أو منازعاتها بالتفاوض، واقناع كل منهم بأن التفاوض هو الوسيلة الوحيدة أو الأفضل لحل هذا الصراع أو وضع حدود له، وأن أي طريق آخر سوف يكون مرهقا وباهظ التكلفة إلى درجة لا يمكن تحملها أو الاستمرار معها في هذا الطريق المستنزف للموارد أو للوقت والجهد. (إيندبنيرج، ١٩٩٨، ٨٦) .
- المناخ المحيط: يجب العمل على توفير المناخ المناسب للبدء في التفاوض أو المضي قدما في سبيل الوصول إلى نقاط اتفاق بشأنها تمهدا للوصول للهدف المنشود، ولابد أن يسبق هذه المرحلة إعداد ضخم يتناول جميع مراحل وخطوات عملية التفاوض، وذلك من أجل تحقيق الجو المناسب للتفاوض،وفى هذه المرحلة يحاول كل من الطرفين المتفاوضين خلق جو من التجاوب والتفاهم مع الطرف الآخر. (Orellana، ١٩٩٦، ٣٠٤) .

- **خطوات واستراتيجيات التفاوض** :

القدرة على التفاوض تحدد ما إذا كان المفاوض يستطيع أو لا يستطيع التأثير على الأفراد الآخرين وللتفاوض خطوات عملية يتعين القيام بها والسير على هداها حتى يتحقق الهدف من التفاوض، خاصة وأن هذه الخطوات تمثل سلسلة متكاملة، ولتحقيق هذه الخطوات توجد مجموعة من الاستراتيجيات التي يتم استخدامها أثناء عملية التفاوض.

١- خطوات التفاوض :

لتحقيق أي عمل توجد مجموعة من الخطوات التي يجب أتباعها، وهذا الخطوات يجب أن تكون مترابطة بحيث الخطوة الأولى تؤدى إلى التي تاليها ومن الصعب تجاوز أي من هذه الخطوات أو التغاضي عن أي منها لأن ذلك يؤثر على سير العملية التفاوضية، حيث إن ما تم الحصول عليه من معلومات في الخطوة الأولى يتم عليه بناء الخطوة الثانية في عملية التفاوض، وبذلك فإن عملية التفاوض هي عملية متلاحقة ومستمرة وهذه الخطوات هي:

- تحديد قضية التفاوض: من أهم الخطوات في التفاوض تحديد قضية التفاوض حيث يجب على المتفاوض معرفة وتحديد القضية التي يقوم بالتفاوض من أجلها، وأن يكون على علم تام بكافة عناصرها،وعواملها،والأسباب التي أدت إلى حدوثها، فإن معرفة هذه العوامل والأسباب تؤدى إلى أن يكون المتفاوض متمكن من عملية التفاوض. ويتم التحديد للقضية التفاوضية في ضوء المعلومات والمعرفة التي تم جمعها عن الطرف الآخر، وذلك لاستكشاف نواياه واتجاهاته وتحديد موقفه التفاوضي، وبهذا التحديد يتم التوصل إلى نقاط الاتفاق والاختلاف بين طرفي التفاوض، وتحديد نقاط الاختلاف والأشد اختلافا بينهم وذلك لتحقيق الهدف من التفاوض، وهذه الخطوات تعتبر الأساس الذي يجب عبوره للوصول إلى مفاوضات ناجحة ومثمرة. (السيد، ١٩٩٨، ٢٠١)
- تهيئة مناخ التفاوض: التفاوض عملية تحتاج إلى إعداد جيد واستعداد وعلم تام بالقضية التفاوضية من أجل تهيئة مناخ التفاوض، فذلك يتطلب إعداد ضخم يتناول كل شئ، فإعداد المسرح للتفاوض وإحاطة عملية التفاوض بالمناخ المناسب واستخدام كافة التأثيرات التي تجعل عملية التفاوض تتم في سهولة ويسر يصبح عامل هام جدا في نجاحها، فهذه الخطوة مستمرة ومتعددة تشمل كافة الخطوات في التفاوض، وفيها يحاول كل من الطرفين خلق جو من التجاوب والتفاهم مع الطرف الآخر بهدف تكوين انطباع عنه وجمع المعلومات التي يتم في ضوئها بناء الخطوات التالية في التفاوض. (أوري، ٢٠٠١، ١١٣)
- قبول الخصم للتفاوض: إن قبول الخصم للتفاوض من أهم خطوات عملية التفاوض، وهى عملية أساسية حيث يكون نتيجة الضغط الذي تم ممارسته أثناء تهيئة مناخ التفاوض أن يستجيب الطرف الآخر للتفاوض، ونتيجة العوامل التي تشجع على التفاوض يؤدى ذلك إلى نجاح عملية التفاوض خاصة مع اقتناع الطرف الآخر بها، وهناك العديد من الأساليب التي يتم من خلالها التعرف على مدى صدق الطرف الآخر للتفاوض، وأن قبوله للتفاوض ليس من قبيل المناورات أو لكسب الوقت والخداع فقبول الخصم لعملية التفاوض يعد من أهم الخطوات التي تساعد على نجاح عملية التفاوض. (محمد، ١٩٩٩، ٧)
- التمهيد لعملية التفاوض والإعداد لتنفيذها: تعتبر هذه الخطوة أساساً لعملية التفاوض وتقوم على مجموعة من الإجراءات التي تتم من خلالها وهذه الإجراءات ترتبط مع بعضها بحيث لا يمكن الفصل بينها ومن أهمها اختيار المفاوض وإعداده وتدريبه على القيام بعملية التفاوض وتفويضه

ولابد من تحديد استراتيجيات التفاوض واختيار السياسات التي تساعد على نجاح عملية التفاوض في كل مراحل التفاوض، ومكان التفاوض يكون له دور كبير وفعال في نجاح التفاوض بحيث يكون مجهز ومعد بالإمكانيات التي تساعد على التفاوض وتوفير كافة التسهيلات. (حنفي، ٢٠٠١، ١١) .

- بدء التفاوض والوصول للاتفاق النهائي: تتضمن هذه الخطوات مجموعة من العمليات الأساسية اللازمة لعملية التفاوض والتي بدونها يصعب القيام بعملية التفاوض ومنها:
  - ✓ الاستفادة من كافة الأدوات والمعلومات والبيانات التي تم التوصل إليها حول موضوع التفاوض والمعارضة لوجهات نظر الطرف الآخر.
  - ✓ ممارسة ضغوط التفاوض على الطرف الآخر.
  - ✓ تبادل الاقتراحات والحلول ووجهات النظر ودراسة البدائل المعروضة من الطرف الآخر.

١- استراتيجيات التفاوض :

لا يوجد تفاوض ناجح بدون استراتيجية علمية يقوم عليها التفاوض، وليست كل استراتيجية تفاوضية ناجحة في تفاوض معين تكون ناجحة في كل التفاوضات ولكن لكل تفاوض الاستراتيجيات التي تتناسب مع موقف التفاوض،فإن طبيعة قضية التفاوض يكون لها الدور الأساسي في تحديد الإستراتيجية، وعليه يمكن القول بأن هناك مجموعة من الاستراتيجيات المتكاملة المتداخلة التي يتم استخدامها أثناء عملية التفاوض. ومن تلك الاستراتيجيات ما يلي:

- **استراتيجية المساومة:** يبني الجانب الأكبر في عملية التفاوض على المساومة بين الأطراف المشتركة فيها، وتبنى المساومة على عنصر المناورة، ويوجد العديد من الأدوات والأساليب التي يتم استخدامها في هذه الإستراتيجية،والمساومة تعبر عن الأسلوب الأساسي في التفاوض القائم على أساس الكسب على حساب الآخرين، وكذلك الكسب المتبادل بين الطرفين المشتركين في التفاوض، وتكون قضية التفاوض وفقا لهذه الإستراتيجية قضية ذات هدف ثابت ومحدد وليست ذات أطراف متعددة. (إبراهيم،٢٠٠٢،٢١٣)
- **استراتيجية تطوير التعاون المشترك:** تقوم هذه الإستراتيجية على الوصول إلى تحقيق الأهداف التي تعمل على تطوير المصلحة المشتركة بين طرفي التفاوض وتوثيق أوجه التعاون والاتفاق بينهم، والأطراف في هذه الإستراتيجية تميل إلى الأخذ والعطاء وتعتمد على الترابط المتبادل بينهم،وتقوم على إقناعهم بمد مجالات التعاون إلى مجالات جديدة لتحقيق المصالح المشتركة، والنجاح يتوقف على درجة التوافق في الاتجاهات والميول وإشباع الحاجات بينهما، ومدى الرغبة المتوفرة لديهم نحو تحقيق الارتقاء بالتعاون من أجل تحقيق المصالح وإشباع الحاجات الشخصية.(عفيفي وحزين، ١٩٨٦، ٤٣)

- **استراتيجية الوقت المناسب:** يقوم المفاوض في هذه الإستراتيجية بالاستخدام المناسب للوقت المخصص لعملية التفاوض، وذلك عن طريق توزيع مراحل وخطوات عملية التفاوض والأساليب التي يتم استخدامها على وقت التفاوض، فالاستخدام الأمثل للوقت يؤدى إلى النجاح في عملية التفاوض.

ويجب على المفاوض أن لا يستخدم أسلوب الأمر الواقع أو الانسحاب الظاهر في بداية عملية التفاوض، ولكن هناك الوقت المناسب الذي يجب عليه استخدام ذلك الأسلوب للضغط على الخصم لقبول عرض أو حل معين تم طرحه من قبل المفاوض، وهذه الإستراتيجية تساعد المفاوض على تحقيق الأهداف وفقا للخطوات التي تم الإعداد لها في ضوء البيانات والمعلومات المتوفرة عن قضية التفاوض بين الطرفين لتحقيق الهدف. (Ross، ١٩٩٦، ١٩٥)

- **استراتيجية التروي في اتخاذ القرار:** تعتمد هذه الإستراتيجية على مجموعة من السمات منها الاحتفاظ بالهدوء، أو التروي أو الصمت المؤقت والامتناع عن إبداء الرأي وكسب الوقت فعندما تعلق أو تؤجل أو تمتنع عن الرد الفوري بتغيير مجرى الحديث أو الرد بسؤال مضاد فإن ذلك يستفيد من الوقت لتقرر ما يجب أن يفعله، وتأخذ فرصة للتفكير وتقويم وفهم الطرف الآخر وهذه الإستراتيجية تستخدم عند محاولة المفاوض تجنب الإجابة المباشرة على الأسئلة الموجهة إليه فالتروي وعدم التسرع في الإجابة تجعل المفاوض أكثر قدرة على الاستفادة من عملية التفاوض. (كينان، ١٩٩٦،١١٣)
- **استراتيجية إحكام السيطرة:** تعد عملية التفاوض مباراة ذهنية ذكية بين طرفين، والطرف الذي يسيطر على جلسات التفاوض هو الطرف الذي يستطيع تحقيق أهدافه وإشباع حاجاته من عملية التفاوض، وتقوم هذه الإستراتيجية على حشد كافة الإمكانيات التي تكفل السيطرة على جلسات التفاوض. (Ross، ١٩٩٦، ٨٠٣)

ويتضح مما سبق حاجة المدير المفاوض الذي يبحث عن الاستراتجيات والفنيات التي يستطيع من خلالها إدارة الصراع داخل المدرسة، وذلك من خلال التخطيط الجيد للتفاوض والإعداد له وتحديد أهدافه ورسم سياسته في ضوء الاحتياجات المنشود تحقيقها حتى تصبح عملية التفاوض أكثر فعالية.

- **ثانيا : الدراسة الميدانية :**

هدفت الدراسة الميدانية تحديد دور مدير المدرسة في إدارة الصراع التنظيمي بمدارس التعليم العام باستخدام أسلوب التفاوض، مع تقديم المقترحات والتوصيات اللازمة لتعزيز دور مدير المدرسة في إدارة الصراع التنظيمي بمدارس التعليم العام باستخدام أسلوب التفاوض، ولتحقيق ذلك جاءت الدراسة الميدانية على النحو الآتي:

- **مجتمع الدراسة وعينتها :**

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف والبالغ عددهم (١٢٣٩) معلما، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) معلم من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

- **أدوات الدراسة** :

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد الاستبانتين التاليتين:

- استبانة لقياس مستويات الصراع التنظيمي لدى مديري المدرسة بمدارس التعليم العام.
- استبانة لقياس مستويات استخدام أسلوب التفاوض لدى مديري مدارس التعليم العام.

وفيما يلي عرض لخطوات إعداد هاتين الاستبانتين:

- **استبانة لقياس مستويات الصراع التنظيمي لدى مديري المدرسة بمدارس التعليم العام** :

وقد مر إعداد الاستبانة بالخطوات التالية:

١- صدق الاستبانة :

- **صدق المحكمين** :

ويسمى بالصدق الظاهري، حيث تم عرض الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين التربويين بهدف الحكم على صلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة، وتم تعديل وصياغة بنود الاستبانة في ضوء الاستفادة من آراء ومقترحات السادة المحكمين، وقد اتفقوا جميعاً على أن الأداة بصورتها النهائية تُعد صالحة لتحقيق الهدف منها، وبذلك تم التأكد من صدق المحكمين.

كما تم الحكم على ترتيب الأنشطة لكل بُعد، والذي تم من قبل الباحثين،والتأكد من منطقيتها بما يتناسب مع طبيعة تنفيذها، وقد تم إجراء التعديلات وفق ما اتفق عليه أغلب المحكمين بما يتناسب مع طبيعة الدراسة.

وأخيراً، تم التحقق من صدق الأداة بعرض فقرات الاستبانة، والتي تكونت من (٢٠) فقرة، على مجموعة من المحكمين، تألفت من (١٥) محكماً من المختصين وذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف، وبناءً على ملاحظات المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات من حيث البناء واللغة.

٢- ثبات الاستبانة :

وللتحقق من ثبات الأداة، قام الباحثان بحساب معاملات الثبات لهذه الاستبانة بتطبيقها على عينة مكونة من (٢٠) من مجتمع الدراسة عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار (Test, Retest)، وبفارق ثلاثة أسابيع بين التطبيق الأول والثاني، بهدف استخراج معامل الارتباط بين آراء عينة الدراسة في التطبيق الأول وأدائها في التطبيق الثاني، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون فبلغ (٠.٨٦) للاستبانة لجميع مجالاتها، كما تم احتساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ فبلغ (٠.٨٩)، والجدول رقم (١) يوضح قيم معاملات الثبات لمجالات الدراسة بطريقة بيرسون، وطريقة ألفا – كرونباخ وتُعد هذه القيم كافية ومقبولة للتحقق من ثبات الأداة.

الجدول (١) : قيم معاملات الثبات لمجالي الدراسة بطريقة بيرسون، وطريقة ألفا - كرونباخ

رقم المجال	المجال	قيمة معامل الثبات		عدد الفقرات
		طريقة بيرسون	طريقة كرونباخ	
١	الصراعات الشخصية	٠.٨٨	٠.٩٠	٧
٢	الصراعات المدرسية	٠.٨٧	٠.٨٩	١٣
الثبات العام		٠.٨٦	٠.٨٩	٢٠

٣- الصورة النهائية للاستبانة :

اعتماداً على الأدبيات والدراسات السابقة، واعتماداً على المقابلات واللقاءات مع القادة التربويين في مختلف الميادين في جامعة الطائف، قام الباحثان بتطوير أداة الدراسة لقياس مستويات الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس بمدارس التعليم العام والتي غطت مجالين، وتكونت الأداة من (٢٠) فقرة موزعة على المجالين الآتيين كما يلي:

- المجال الأول: الصراعات الشخصية واشتمل على (٧) فقرات موزعة على النحو التالي: ١-٧.
- المجال الثاني: الصراعات المدرسية واشتمل على (١٣) فقرات موزعة على النحو التالي: ٨-٢٠.

وقد تم وضع أمام كل فقرة درجة أهمية؛ وتقع الإجابة على درجة الأهمية مابين (موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق)، وأعطيت عند التصحيح (٣، ٢، ١) أنظر الملحق (١).

- **استبانة لقياس مستويات أسلوب التفاوض لدى مدير مدارس التعليم العام:**

وقد مر إعداد الاستبانة بالخطوات التالية:

١- صدق الاستبانة :

- **صدق المحكمين :**

ويسمى بالصدق الظاهري، حيث تم عرض الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين التربويين بهدف الحكم على مدى صلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة، وتم تعديل وصياغة بنود الاستبانة في ضوء الاستفادة من آراء ومقترحات السادة المحكمين، وقد اتفقوا جميعا على أن الأداة بصورتها النهائية تُعد صالحة لتحقيق الهدف منها، وبذلك تم التأكد من صدق المحكمين.

كما تم الحكم على ترتيب الأنشطة لكل بُعد، والذي تم من قبل الباحثين،والتأكد من منطقيتها بما يتناسب مع طبيعة تنفيذها، وقد تم إجراء التعديلات وفق ما اتفق عليه أغلب المحكمين بما يتناسب مع طبيعة الدراسة.

وأخيراً، تم التحقق من صدق الأداة بعرض فقرات الاستبانة، والتي تكونت من (٤٣) فقرة، على مجموعة من المحكمين، تألفت من (١٥) محكماً من المختصين وذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف، وبناءً على ملاحظات المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات من حيث البناء واللغة.

٢- ثبات الاستبانة :

وللتحقق من ثبات الأداة، قام الباحثان بحساب معاملات الثبات لهذه الاستبانة بتطبيقها على عينة مكونة من (٢٠) من مجتمع الدراسة عن طريق

الاختبار وإعادة الاختبار (Test, Retest)، وبفارق ثلاثة أسابيع بين التطبيق الأول والثاني، بهدف استخراج معامل الارتباط بين آراء عينة الدراسة في التطبيق الأول وأدائها في التطبيق الثاني، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون فبلغ (٠.٨٩) للاستبانة لجميع مجالاتها، كما تم احتساب معامل الثبات بطريقة ألفا - كرونباخ فبلغ (٠.٩١)، والجدول رقم (٢) يوضح قيم معاملات الثبات لمجالات الدراسة بطريقة بيرسون، وطريقة ألفا كرونباخ وتعد هذه القيم كافية ومقبولة للتحقق من ثبات الأداة.

الجدول (٢) : قيم معاملات الثبات لمجالات الدراسة بطريقة بيرسون، وطريقة ألفا - كرونباخ

رقم المجال	المجال	قيمة معامل الثبات		عدد الفقرات
		طريقة بيرسون	طريقة كرونباخ	
١	التخطيط للتفاوض	٠.٨٧	٠.٨٩	٨
٢	مهارات ومتطلبات التفاوض	٠.٨٩	٠.٩١	١٤
٣	استراتيجيات التفاوض	٠.٩٠	٠.٩٢	٢١
	الثبات العام	٠.٨٩	٠.٩١	٤٣

٣- الصورة النهائية للاستبانة :

اعتماداً على الأدبيات والدراسات السابقة، واعتماداً على المقابلات واللقاءات مع القادة التربويين في مختلف الميادين في جامعة الطائف، قام الباحثان بتطوير أداة الدراسة لقياس مستويات استخدام أسلوب التفاوض لدى مديري المدارس بمدارس التعليم العام، والتي غطت ثلاثة مجالات، وتكونت الأداة من (٤٣) فقرة موزعة على النحو التالي:

- المجال الأول: التخطيط للتفاوض ويشتمل على (٨) فقرات موزعة على النحو التالي: ١- ٨.
- المجال الثاني: مهارات ومتطلبات التفاوض ويشتمل على (١٤) فقرات موزعة على النحو التالي : ١- ١٤.
  - ✓ مهارة الأخذ والرد: وتشتمل على الفقرة ١.
  - ✓ مهارة حضور البديهة: وتشتمل على الفقرتين ٣، ٤.
  - ✓ مهارة القدرة على استخدام الذكريات: وتشتمل على الفقرتين ٥، ٦.
  - ✓ مهارة التناغم الوجداني مع المتفاوضين: وتشتمل على الفقرة ٧.
  - ✓ مهارة تحديد الهدف الرئيسي والأهداف الفرعية من التفاوض: وتشتمل على الفقرة ٨.
  - ✓ مهارة حسن السيرة والسلوك: وتشتمل على الفقرتين ١٤، ٩.
  - ✓ مهارة قدرة التحمل ونضج الشخصية: وتشتمل على الفقرة ١٣.
  - ✓ مهارة اللباقة والكياسة وتشتمل على الفقرتين ٢، ١٢.
  - ✓ مهارة القدرة على التأثير والإقناع: وتشتمل على الفقرة ١١.
  - ✓ مهارة المرونة والقابلية للتطور واكتساب الخبرة: وتشتمل على الفقرة ١٠.
- المجال الثالث: استراتيجيات التفاوض وتشتمل على (٢١) فقرة موزعة على النحو التالي: ١- ٢١.
  - ✓ استراتيجية الوقت المناسب: وتشتمل على الفقرتين ١، ٢.
  - ✓ استراتيجية التروي في اتخاذ القرار: وتشتمل على الفقرات ٣، ٤، ٥.
  - ✓ استراتيجية الإحكام والسيطرة: وتشتمل على الفقرات ٦، ٧، ٨، ٩، ١٥، ١٦، ١٧.

- ✓ استراتيجية الكاسب والخاسر: وتشتمل على الفقرات ١١، ١٢، ١٨، ١٩، ٢٠.
- ✓ استراتيجية حل المشكلة: وتشتمل على الفقرة ٢١.
- ✓ استراتيجية التعاون وتشتمل على الفقرتين ١٣، ١٤.
- ✓ استراتيجية المساومة: وتشتمل على الفقرة ١٠.

وقد تم وضع أمام كل فقرة درجة أهمية؛ وتقع الإجابة على درجة الأهمية ما بين (موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق)، وأعطيت عند التصحيح (٣، ٢، ١) أنظر الملحق (٢).

- **المعالجة الإحصائية للنتائج** :

تم معالجة بيانات الدراسة وفقاً لبرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science) والذي يُعبر عنه اختصاراً (SPSS) حيث استخدم الباحثان أساليب المعالجة الإحصائية التالية:

- ◄◄ حساب المتوسط الحسابي: وذلك لتحديد استجابات أفراد عينة الدراسة إزاء محاور الدراسة المختلفة، واستخراج متوسط الترتيب لكل عبارة من عبارات تلك المحاور.
- ◄◄ الانحراف المعياري: وذلك لقياس مدى التشتت في إجابات العينة إزاء كل عبارة من عبارات الاستبانة.
- ◄◄ معامل ارتباط بيرسون: لتحديد مدى صدق استجابات العينة.

- **ثالثاً: عرض النتائج ومناقشتها** :

النتائج المتعلقة بالسؤال التالي: **ما واقع الصراع التنظيمي بمدارس التعليم العام بمحافظة الطائف؟**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستويات الصراع التنظيمي، حيث كانت كما في الجدول رقم (٣).

جدول (٣) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستويات الصراع التنظيمي على مجالات الدراسة مرتبة تنازليا

المجالات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
الصراعات الشخصية	٢.٢١	٠.٢١	كبيرة	الأولى
الصراعات المدرسية	١.٩١	٠.١٧	متوسطة	الثانية

*الدرجة العظمى من (٣)

ويتبين من الجدول السابق أن مجال "الصراعات الشخصية" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢.٢١) وانحراف معياري (٠.٢١) بدرجة كبيرة، وجاء مجال "الصراعات المدرسية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١.٩١) وانحراف معياري (٠.١٧) بدرجة متوسطة وقد يعزى السبب إلى:

- ◄◄ ارتباط مهام المعلم بالمهام الأخرى التي تؤديها المدرسة، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتقه.
- ◄◄ قلة الانسجام بين أعضاء المدرسة الواحدة.
- ◄◄ اختلاف العاملين في كيفية أداء المهام الموكلة إليهم.
- ◄◄ ضعف العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين الرئيس والمرؤوسين.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات مستويات الصراع التنظيمي، حيث جاءت على النحو التالي:

- **المجال الأول : الصراعات الشخصية :**

جدول (٤) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستويات الصراع التنظيمي على فقرات مجال الصراعات الشخصية

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	أحب أن ترتبط مهامى بالمهام الأخرى التى تؤديها المدرسة.	٢,٥٦	٠,٧٤	الأولى
٢	يوجد انسجام جيد بين أهدافي وأهداف المدرسة التى أعمل بها.	٢,٢٣	٠,٧٥	الرابعة
٣	العمل الذى أوديه يخلق لدى التحدى لإنجازه بصورة لائقة.	٢,٥٣	٠,٦٦	الثانية
٤	يوجد اتفاق بين المهام التى أؤديها وما تمنيت عمله عند استلامى العمل.	٢,١	٠,٦٦	السادسة
٥	العمل الذى أقوم به ليس شيقاً بالصورة الكافية بالنسبة لي.	٢,٤٠	٠,٦٧	الثالثة
٦	مهاراتي مستخدمة بالكامل في هذه الوظيفة.	٢,١٥	٠,٦٦	الخامسة
٧	وظيفتي التي أشغلها أكثر إرضاءً بالنسبة لي.	١,٨٨	٠,٧٣	السابعة
	المجال ككل	٢,٢١	٠,٢١	-

♦الدرجة العظمى من (٣)

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستويات الصراع التنظيمي، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (٤).

يتبين من الجدول السابق أن الفقرة "أحب أن ترتبط مهامي بالمهام الأخرى التي تؤديها المدرسة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٥٦) وانحراف معياري (٠,٧٤)، وجاءت الفقرة التي نصت على أن: "العمل الذي أوديه يخلق لدى التحدي لإنجازه بصورة لائقة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٥٣) وانحراف معياري (٠,٦٦)، بينما احتلت الفقرة "وظيفتي التي أشغلها أكثر إرضاءً بالنسبة لي" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٨٨) وانحراف معياري (٠,٧٣)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٢,٢١) وانحراف معياري (٠,٢١). وقد يرجع ذلك للأسباب التالية:

- لا يحقق العمل الذي يقوم به المعلمون في بعض الأحيان طموحاتهم، حيث يكون مملا ومكرورا.
- لا تستخدم مهارات المعلمين بصورة كافية في وظيفتهم التي يقومون بها.
- تتسبب ظاهرة انطفاء المعلم وتكرار ما يقوم به وكثرة الأعباء الإدارية في عدم احساسه بالرضا عن عمله.

- **المجال الثاني: الصراعات المدرسية :**

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستويات الصراع التنظيمي، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم(٥):

جدول (٥) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستويات الصراع التنظيمي على فقرات مجال الصراعات المدرسية

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٨	يوجد انسجام واضح بين أعضاء مدرستي.	١.٥٦	٠.٧١	الثالثة عشر
٩	يوجد داخل المدرسة الكثير من الخلافات حول من سيقوم بالعمل	٢.٠٥	٠.٧١	الثالثة
	يوجد اختلاف وشقاقات شخصية بين أعضاء مدرستي.	١.٨٧	٠.٧٥	العاشرة
١١	يدعم أعضاء المدرسة أفكار وآراء بعضهم البعض كمجموعة واحدة.	١.٦٤	٠.٨١	الثانية عشر
١٢	يوجد في مدرستي شلل ومجموعات متطاحنة.	٢.١٤	٠.٧١	الثانية
١٣	كلمة" نحن "الدالة على الترابط هو الشعور السائد بين أعضاء مدرستي.	١.٨٣	٠.٧٦	الحادية عشرة
١٤	توجد خلافات في العمل بيني وبين إدارة المدرسة	٢.٢٠	٠.٦٦	الأولى
١٥	الاختلاف في الرأي بين أعضاء المدرسة غالباً ما يؤدي إلى صراعات شخصية.	١.٩٤	٠.٧٥	الخامسة
١٦	يوجد اختلاف بين الإدارات حول العمل.	١.٩٥	٠.٨٢	الرابعة
١٧	يوجد اختلاف بين العاملين في كيفية أداء المهام الوظيفية	١.٩٤	٠.٨٣	الخامسة
١٨	ينشأ توتر بين العاملين بسبب خلافاتهم الشخصية.	١.٨٩	٠.٧٥	الثامنة
١٩	يوجد عدم توافق بين الرؤساء والمرؤوسين داخل الإدارات.	١.٨٨	٠.٧٤	التاسعة
٢٠	تتأزم العلاقات الشخصية بين العاملين بسبب خلافات العمل.	١.٩١	٠.٧٠	السابعة
	المجال ككل	١.٩١	٠.١٧	-

❖الدرجة العظمى من (٣)

يتبين من الجدول السابق أن الفقرة "توجد خلافات في العمل بيني وبين إدارة المدرسة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢.٢٠) وانحراف معياري (٠.٦٦)، وجاءت الفقرة التي نصت على: "يوجد في مدرستي شلل ومجموعات متطاحنة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢.١٤) وانحراف معياري (٠.٧١)،بينما احتلت الفقرة "يوجد انسجام واضح بين أعضاء مدرستي" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١.٥٦) وانحراف معياري (٠.٧١)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (١.٩١) وانحراف معياري (٠.١٧). وقد يرجع ذلك إلى الأسباب التالية:

- كثرة الصراعات الشخصية في المدرسة بسبب الاختلافات في الرأى.
- عدم وضوح المهام الموكلة إلى كل فرد من أفراد المدرسة وعدم تحديدها من قبل الإدارة بحيث لا تتداخل التخصصات والمهام.
- يوجد اختلافات بين العاملين في المدرسة في كيفية أداء المهام الوظيفية.
- عدم التعاون وغلبة الخلافات الشخصية والفردية والأنانية على العمل المدرسي.
- يوجد عدم توافق بين الرؤساء والمرؤوسين داخل الإدارات في المدرسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال التالي:

ما درجة استخدام مديري المدارس لأسلوب التفاوض في إدارة الصراع التنظيمي بمدارس التعليم العام بمحافظة الطائف؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستويات أسلوب التفاوض، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستويات أسلوب التفاوض على مجالات الدراسة مرتبة تنازليا

المجالات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
التخطيط للتفاوض	٢.٢١	٠.١٨	كبيرة	الأولى
مهارات التفاوض	١.٩٩	٠.١٦	متوسطة	الثالثة
استراتيجيات التفاوض	٢.٠٧	٠.٢٢	كبيرة	الثانية

*الدرجة العظمى من (٣)

يتبين من الجدول السابق أن مجال "التخطيط للتفاوض" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢.٢١) وانحراف معياري (٠.١٨) بدرجة كبيرة، وجاء مجال "استراتيجيات التفاوض" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢.٠٧) وانحراف معياري (٠.٢٢) بدرجة كبيرة، وجاء مجال "مهارات التفاوض" في المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي (١.٩٩) وانحراف معياري (٠.١٦) بدرجة متوسطة، وقد يُعزى السبب إلى:

- تحديد القضايا التي سيتم التفاوض بشأنها.
- تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها.
- امتلاك المدير شخصية قوية ناجحة وجذابة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات مستويات أسلوب التفاوض، حيث كانت على النحو التالي :

- **المجال الأول : التخطيط للتفاوض :**

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستويات أسلوب التفاوض، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (٧).

يتبين من الجدول السابق أن الفقرة "يحدد القضايا التي سيتم التفاوض عليها بشكل واضح" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢.٥١) وانحراف معياري (٠.٦٨)، وجاءت الفقرة التي نصت على: "يأخذ أراء أعضاء المدرسة في طريقته في حل الصراعات المدرسية باستمرار" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢.٣٦) وانحراف معياري (٠.٧٠)، بينما احتلت الفقرة "يدرس الخصوم المتصارعة ويجمع بيانات عنها ويحللها" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١.٩٠) وانحراف معياري (٠.٧٤)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٢.٢١) وانحراف معياري (٠.١٨).

جدول (٧) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستويات أسلوب التفاوض على فقرات مجال التخطيط للتفاوض

رقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يحدد الاهداف المطلوب تحقيقها بشكل واضح ومحدد ودلك قبل التفاوض.	٢.٢٣	٠.٧٥	الثالثه
٢	يحدد المؤثرات المحيطه بالموقف التفاوضي بعنايه.	٢.٢١	٠.٧٤	الرابعه
٣	يحدد القضايا التى سيتم التفاوض عليها بشكل واضح.	٢.٥١	٠.٦٨	الأولى
٤	يدرس أسباب الصراعات المدرسية ويجمع معلومات عنها مقدمها وتحليلها بعناية.	٢.١١	٠.٦٩	السابعة
٥	يدرس الخصوم المتصارعه ويجمع بيانات عنها ويحللها.	١.٩	٠.٧٤	الثامنة
٦	يقوم باستمرار عمليات التفاوض التي اجراها داخل المدرسه تقويما سليما.	٢.١٦	٠.٦٧	السادسه
٧	يأخذ اراء اعضاء المدرسه في طريقته في حل الصراعات المدرسيه باستمرار.	٢.٣٦	٠.٧٠	الثانيه
٨	يختار الاسلوب والاستراتيجيه المناسبه للتفاوض تبعا لموقف الصراع.	٢.١٩	٠.٧٠	الخامسه
	المجال ككل	٢.٢١	٠.١٨	-

*الدرجة العظمى من (٣)

- **المجال الثاني : مهارات التفاوض :**

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستويات أسلوب التفاوض، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (٨).

جدول (٨) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستويات أسلوب التفاوض على فقرات مجال مهارات التفاوض

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يتميز بالأخذ والرد وتبادل الحديث بالطريقة السليمة.	١.٩٢	٠.٧٩	الحادي عشر
٢	يمتلك فصاحة اللسان وسلامة اللغة بما يتناسب مع موقف الصراع.	١.٩٢	٠.٧٧	الحادي عشر
٣	يعبر عن أفكاره بصورة واضحة ومقنعة.	٢.١٤	٠.٧١	الثالثة
٤	لديه حضور بديهة عال في المواقف الطارئة أثناء مناقشة قضية الصراع.	١.٧٤	٠.٨٢	الثالثة عشر
٥	يستخدم المعلومات التي جمعها حول الصراع أثناء المفاوضة بدقة وبراعة.	٢.٠٧	٠.٧٢	الرابعة
٦	يمتلك ذاكرة قوية تتعلق بموضوعات الصراع التي يدور حول المفاوضات.	١.٧١	٠.٧٧	الرابعة عشر
٧	يمتلك خفة الظل والبراعة في استخدام الفكاهة أثناء التفاوض دون أن ينقص من شخصيته.	١.٩٩	٠.٧٦	السادسة
٨	لديه القدرة على تحديد الهدف الرئيس والأهداف الفرعية من التفاوض لحل الصراع.	١.٩٩	٠.٨١	السادسة
٩	لديه القدرة على تحديد أوجه القصور والضعف لدى المتصارعين واستغلالها أثناء التفاوض.	٢.٠١	٠.٨٢	الخامسة
١٠	يمتلك المرونة والقابلية للتطور واكتساب الخبرة والأساليب الحديثة في التفاوض.	١.٩٥	٠.٧٦	التاسعة
١١	يمتلك القدرة على تقديم الحجج والبراهين والتأثير والإقناع.	١.٩٤	٠.٧٤	العاشرة
١٢	يتميز بالقدرة على الاستماع والإنصات للأطراف المتصارعة في يقظة تامة.	١.٩٧	٠.٧٢	الثامنة
١٣	يمتلك شخصية قوية ناجحة وجذابة تتسم بقوة التحمل ونضج الشخصية.	٢.٢٧	٠.٧٤	الأولى
١٤	يتميز بالحيادية بصورة ترفع درجة الثقة فيه لدى الأطراف المتصارعة.	٢.٢٢	٠.٧٦	الثانية
	المجال ككل	١.٩٩	٠.١٦	-

❖الدرجة العظمى من (٣)

يتبين من الجدول السابق أن الفقرة "يمتلك شخصية قوية ناجحة وجذابة تتسم بقوة التحمل ونضج الشخصية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢.٢٧) وانحراف معياري (٠.٧٤)، وجاءت الفقرة التي نصت على: "يتميز بالحيادية بصورة ترفع درجة الثقة فيه لدى الأطراف المتصارعة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢.٢٢) وانحراف معياري (٠.٧٦)، بينما احتلت الفقرة "يمتلك ذاكرة قوية تتعلق بموضوعات الصراع التي يدور حول المفاوضات" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١.٧١) وانحراف معياري (٠.٧٧)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (١.٩٩) وانحراف معياري (٠.١٦).

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستويات أسلوب التفاوض، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (٩). ومن الجدول يتبين أن الفقرتين "يهيئ المناخ المناسب للأطراف المتصارعة قبل البدء في عملية التفاوض" و"يقوم بتحليل المشكلة وأسبابها

والحلول الممكنة لها ثم اختيار البديل الذي يوافق رضا الطرفين" قد احتلتا المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢.٤٩) وانحراف معياري (٠.٦٨)، وجاءت الفقرة التي نصها: "يأخذ فرصة للتفكير وتقويم وفهم الأطراف المتصارعة أثناء التفاوض قبل الإجابة المباشرة على الأسئلة الموجهة إليه" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢.٣٨) وانحراف معياري (٠.٦٨)، بينما احتلت الفقرة "يقلل من أهمية الخلافات بين الأطراف المتصارعة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١.٦٧) وانحراف معياري (٠.٧٥)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٢.٠٧) وانحراف معياري (٠.٢٢).

- **المجال الثالث : استراتيجيات التفاوض :**

جدول رقم (٩) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستويات أسلوب التفاوض على فقرات مجال استراتيجيات التفاوض

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يهيئ المناخ المناسب للأطراف المتصارعة قبل البدء في عملية التفاوض.	٢.٤٩	٠.٦٨	الأولى
٢	يحرص على اختيار الوقت المناسب المخصص لعملية التفاوض بين الأطراف المتصارعة.	٢.٠٩	٠.٦٧	التاسعة
٣	يلتزم بالتروي والصمت المؤقت وعدم التسرع في الإجابة عن تساؤلات المتصارعين.	١.٩٣	٠.٧٣	الخامسة عشر
٤	يتروى في اتخاذ القرار حول الأطراف المتصارعة.	٢.١٦	٠.٦٨	الثامنة
٥	يأخذ فرصة للتفكير وتقويم وفهم الأطراف المتصارعة أثناء التفاوض قبل الإجابة المباشرة على الأسئلة الموجهة إليه.	٢.٣٨	٠.٦٨	الثالثة
٦	يمتلك القدرة على إحكام السيطرة على جلسات التفاوض.	٢.٢٠	٠.٦٧	الخامسة
٧	لديه القدرة على التنويع واستخدام البدائل أثناء عملية التفاوض لإجبار الأفراد على الخضوع.	١.٩٠	٠.٧٧	الثامنة عشر
٨	لديه القدرة على الاستجابة الفورية والسريعة والاستعداد الدائم للتفاوض.	١.٩٣	٠.٧٦	الخامسة عشر
٩	يحرص على إبقاء الطرف الآخر تابع أثناء عملية التفاوض.	٢.١٤	٠.٧٠	السابعة
١٠	يحرص على تنازل المتصارعين عن بعض الأشياء مقابل تحقيق نقاط أخرى.	١.٧٤	٠.٨٣	العشرون
١١	يحرص على إيجاد توازن بين الأرباح والخسائر للأطراف المتصارعة.	٢.٠٥	٠.٧٢	العاشرة
١٢	يقلل من أهمية الخلافات بين الأطراف المتصارعة.	١.٦٧	٠.٧٥	الحادي والعشرون
١٣	يحرص على تشجيع المتصارعين على الأخذ بفكرة) أننا جميعاً في قارب واحد).	٢.٠١	٠.٧٦	الثانية عشر
١٤	يحرص على إقناع المتصارعين على مد مجالات التعاون إلى مجالات جديدة لتحقيق المصالح المشتركة.	٢.٠١	٠.٨١	الثانية عشر
١٥	يتصرف بحزم أثناء التفاوض حيال أى موضوعات تعوق تحقيق الأهداف العامة والخاصة.	٢.٠٢	٠.٨٢	الحادية عشر
١٦	يلوح باستخدام العقوبات القانونية حتى تتراجع الأطراف المتصارعة على قبول الحل المطروح .	١.٩٥	٠.٧٧	الرابعة عشر
١٧	يطبق القوانين والأنظمة لإرغام الأطراف المتصارعة على قبول الحل المطروح في حالة عدم التوافق.	١.٩٣	٠.٧٥	الخامسة عشر
١٨	يميل أثناء التفاوض للطرف المعتدى عليه دون الآخر.	١.٩٠	٠.٧٢	الثامنة عشر
١٩	يحرص على إقناع الطرف المعتدي بالتنازل والقبول.	٢.٢٢	٠.٧٣	الرابعة
٢٠	يفرض الحل على الطرف المعتدي ولو بالقوة.	٢.١٩	٠.٧٦	السادسة
٢١	يقوم بتحليل المشكلة وأسبابها والحلول الممكنة لها ثم اختيار البديل الذي يوافق رضا الطرفين.	٢.٤٩	٠.٦٨	الأولى
	المجال ككل	٢.٠٧	٠.٢٢	-

❖الدرجة العظمى من (٣)

النتائج المتعلقة بالسؤال : ما العلاقة بين الصراع التنظيمي واستخدام أسلوب التفاوض في إدارة الصراع التنظيمي؟

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين الصراع التنظيمي واستخدام أسلوب التفاوض في إدارة الصراع التنظيمي باستخدام برنامج SPSS وهو ما يوضحه جدول (١٠):

جدول (١٠) : معاملات ارتبط بيرسون بين مستويات الصراع التنظيمي واستخدام أسلوب التفاوض في إدارة الصراع التنظيمي

م	مستوى الصراع التفاوض	الصراعات الشخصية	الصراعات المدرسية
١	التخطيط للتفاوض	.039	036
٢	مهارات التفاوض	.485**	368
٣	إستراتيجيات التفاوض	.342**	.443**

يتبين من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (٠,٠١) بين مهارات التفاوض، وكل من الصراعات الشخصية والصراعات المدرسية،وكذلك وجود علاقة ارتباطية دالة بين استراتجيات التفاوض وكل من الصراعات الشخصية والصراعات المدرسية عند مستوى (٠,٠١)، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين التخطيط للتفاوض وكل من الصراعات الشخصية والصراعات المدرسية عند أى مستوى من مستويات الدلالة. وهذا يعني أن مجرد التخطيط للتفاوض قد لا يؤثر على أى من الصراعات الشخصية أو المدرسية، حيث إن امتلاك مدير المدرسة لمهارات واستراتيجيات التفاوض يؤثر بصورة إيجابية في خفض الصراعات الشخصية والمدرسية، وذلك يؤكد الدور الإيجابي لهذه المهارات والإستراتجيات في زيادة فاعلية المؤسسة التعليمية.

- **رابعا : توصيات الدراسة :**

في ضوء نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

- ضرورة إعادة صياغة البرامج والأساليب التدريبية لمديري المدارس بحيث تتضمن التدريب على الأساليب والاستراتيجيات الحديثة للتفاوض.
- يجب أن يتم مراجعة السياسات والإجراءات والقواعد التي يتم في ضوئها ترقية المديرين بحيث تتضمن قدرته على التفاوض مع الأطراف المعنية.
- العمل على توفير القاعات المجهزة بالوسائل والأجهزة الحديثة اللازمة لتدريب المديرين لرفع كفاءتهم في إدارة عمليات التفاوض بين العاملين بالمدرسة.
- ضرورة أن يكون مدير المدرسة لديه العلم والمعرفة التامة بفن التحليل العلمي للقضايا التفاوضية وعناصرها وعواملها ومعرفة العناصر التي تتكون منها هذه القضايا، وربط الأسباب بالنتائج وإيجاد العلاقة بين المؤثر والسبب.
- ضرورة مساعدة المدير ليكون على علم تام بالمشكلات التي تؤدي إلى الصراع داخل المدارس لرفع كفاءة العامل عبر تخفيض حدة هذا الصراع.
- ضرورة نشر ثقافة التفاوض داخل المدرسة.
- ضرورة زيادة وعى مدير المدرسة بأهمية إدارة الصراع التنظيمي باستخدام أسلوب التفاوض ومهاراته.

- ضرورة اهتمام مديري المدارس باستخدام أسلوب التعاون عند إدارتهم للصراعات التنظيمية والتخفيف من استخدام أسلوب فرض السيطرة والقوة.
- ضرورة تطوير ممارسات مديري المدارس التعليم العام حول أساليب إدارة الصراع التنظيمي باستخدام أسلوب التفاوض من خلال إقامة الدورات التدريبية وورش العمل والندوات التثقيفية.
- توضيح سياسات المدرسة وإعلانها وتحديد أهداف الوحدات الإدارية التابعة له لمنع حدوث الصراعات.
- ضرورة وجود وصف وظيفي تفصيلي للمهام المنوطة بكل من يعمل في المدرسة حتى لا يحدث تصادم أو صراع أثناء قيام المعلمين بأدوارهم من خلال وضوح خطوط السلطة والمسئولية والصلاحيات.
- زيادة الدورات التدريبية التي تعمل على توعية مديري المدارس والمعلمين بأهمية العلاقات الإنسانية والاجتماعية التي يسودها التعاون والمودة في العمل المدرسي.
- وضع الرجل المناسب في المكان المناسب من أجل تخفيف حدة الصراعات التنظيمية وتوزيع المهام بما يتناسب مع الكفاءات والقدرات للمعلمين والإداريين.
- إجراء دراسات مستقبلية تتناول موضوع الصراع التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي.

• قائمة المراجع :

• أولاً : المراجع العربية :

- إبراهيم ، أبو المجد (٢٠٠٢). "أساليب التفاوض من منظور تنظيم "ماسلو" للحاجات النفسية لدي مديري ووكلاء التعليم الثانوي العام"، **مجلة كلية التربية ببنها**، مج (١٢)، ع (٥١)، إبريل.
- إبراهيم، محمد عبد الرازق؛ أبو زيد، عبد الباقي عبد المنعم (٢٠٠٧). **مهارات البحث التربوي**، عمان، الأردن، دار الفكر ناشرون وموزعون.
- أبو غالي، عطاف محمود؛ بسيسو، نادرة غازي (٢٠٠٩). "التوافق المهني وعلاقته بأساليب إدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة". **مجلة الجامعة الإسلامية** (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد السابع عشر، العدد الثاني، ص ص ٤١٩- ٤٦٤.
- أحمد النجدي وآخرون (١٩٩٩). **المدخل في تدريس العلوم**، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب الرابع، القاهرة، دار الفكر العربي.
- القريوتي، محمد قاسم (٢٠٠٣). **السلوك التنظيمي، دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة**، ط٤، عمان، دار الشروق.
- أنطوان، إلياس؛ أنطوان، إدوار (١٩٨١). **قاموس إلياس الجيب**، القاهرة، دار إلياس العصرية.
- أوري، وليام (٢٠٠١). **فن التفاوض**، ترجمة نيفين غراب، القاهرة، الدار الدولية للنشر والتوزيع.

- إيندبنيرج، جيرارد (١٩٩٨). **أسس التفاوض**، ترجمة حازم عبد الرحمن، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.
- بطرس، سليم؛ منير، زيد (٢٠٠٦). **إدارة الإبداع والابتكار**، عمان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- البعلبكي، منير (١٩٩٤). "**المورد قاموس إنجليزي – عربي**"، بيروت، دار العلم للملايين.
- بني فضل، ميساء؛ أبو عيشة، فاتن؛ الشنتير، ديمة (٢٠١١). **استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وأثرها على الرضا الوظيفي لدى الموظفين الأكاديميين في جامعة النجاح الوطنية**، قسم إدارة الأعمال، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة النجاح الوطنية.
- الجنيد، عبد الله محمد (٢٠١١). **استراتيجية مقترحة في تعليم القراءة قائمة على التعلم النشط لتنمية مهارات التفاوض لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية**، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- حسن، ناصف محمد مهدي (٢٠٠٧). **أساليب إدارة الصراع التنظيمي في المؤسسات التعليمية**، رسالة ماجستير، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة طنطا.
- حسنين، محمد (١٩٩٦). **المفاوضات السرية بين العرب وإسرائيل**، القاهرة، دار الشروق.
- حسين، سهيل (٢٠٠١). **فن المفاوضات المباشرة عن النبي محمد (صلى الله عليه وسلم)**. القاهرة، دار الفكر العربية.
- حفني، عبد الحليم (١٩٨٨). أسلوب المحاورة في القرآن الكريم. **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، ع (٣٢)، مج (٨)، الكويت.
- الحقيل، سليمان (٢٠٠٣). **الإدارة المدرسية الحديثة وتعبئة قواها البشرية**، الرياض، دار الشبل للنشر والتوزيع.
- حنفي، قدري (٢٠٠١). "حول سيكولوجية التفاوض"، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد الحادي عشر، ع (٣٢)، القاهرة.
- الخزامى، عبد الحكم (١٩٩٨). **أسس عملية التفاوض – بناء المفاوض الفعال**. مكتبة ابن سينا، القاهرة.
- الخضيري، محسن (١٩٩٣). **تنمية المهارات التفاوضية**. القاهرة.
- درغام، منى سمير (٢٠١٠). **التفكير الناقد والمهارات الاجتماعية وعلاقتهما بأساليب إدارة الصراع لدى طلاب كلية التربية**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- سليمان، حنفي وآخرون (١٩٩٦). **السلوك الإنساني في المنظمات**، الزقازيق، مكتبة اليسر.
- السيد، فاروق (١٩٩٨). **سيكولوجية التفاوض وإدارة الأزمات**، الإسكندرية، منشأة المعارف.
- الشريده، هيام؛ الأعرجي، عاصم (٢٠٠٣). "العلاقة بين بعض متغيرات إدارة الأزمات كما يراها متخذي القرار في المدارس الثانوية". **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل للعلوم الإنسانية والإدارية**، المملكة العربية السعودية.
- الشريف، أحمد جمال(٢٠١٢). **الذكاء الانفعالي في علاقته باستراتيجيات إدارة الصراع لدى عينة من المتفوقين دراسيا من طلاب المرحلة الثانوية بالمنيا**، رسالة ماجستير، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة المنيا.

- صقر، عمر (١٩٩٧). **التفاوض التجاري الدولي**. القاهرة، مكتبة عين شمس.
- طه، هبة إبراهيم محمد(٢٠٠٧). **العلاقة بين العدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي ودور ثقة المرؤوس في رئيسه في هذه العلاقة: دراسة ميدانية**. رسالة ماجستير، قسم إدارة الأعمال، كلية التجارة، جامعة أسيوط.
- عبد الرحمن، السيد عبد الرحمن علي (٢٠١١). **دور الاتصال في إدارة التغيير والصراع في المنظمات الحكومية: دراسة تطبيقية على وزارة التعليم العالي**. رسالة ماجستير، قسم العلاقات العامة والإعلان، كلية الإعلام، جامعة القاهرة.
- عبد الرحمن، ثابت (٢٠٠١). **التفاوض . مهارات واستراتيجيات**، الإسكندرية، الدار الجامعية.
- عبد الرحمن، هاني (١٩٩٩). **الإدارة التربوية للسلوك التنظيمي**، عمان، دار الفكر.
- عبد العظيم، سلامة؛ عبد العظيم، طه (٢٠٠٧). **استراتيجيات إدارة الصراع**. عمان، دار الفكر.
- عبد الغنى، محمد (٢٠٠٦). **مهارات إدارة الصراع . الصراعات الإدارية وتأثيرها على الأداء**، القاهرة، مركز تطوير الأداء (بمك).
- عبد المقصود، عماد الدين أحمد (٢٠١٠). **فاعلية مهارات التفاوض وتحقيق أهداف التنمية المحلية : دراسة ميدانية مطبقة على بعض المنظمات غير الحكومية بمحافظة الإسكندرية**، رسالة ماجستير، شعبة الخدمة الاجتماعية، معهد العلوم الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية.
- العثماني، عثمان (٢٠٠٠). **قواعد التفاوض**، أبو ظبى، مؤسسة الوثبة للصحافة والنشر.
- عفيفي، صديق؛ حزين، جرمين (١٩٨٦). **التفاوض الفعال في الحياة والأعمال**، القاهرة مكتبة عين شمس.
- على، عبد الملك أحمد (٢٠٠٦). **أثر إدارة الصراع التنظيمي على الرضا الوظيفي دراسة تطبيقية على وزارة التربية في اليمن**، رسالة ماجستير، القاهرة، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية.
- عليوة، سيد (٢٠٠٢). **مهارات التفاوض والجوانب القانونية للتعاقد**، القاهرة، مكتبة جزيرة الورد.
- عمارة، نها محمد محمود (٢٠١١). **أثر الثقة التنظيمية على تخفيف حدة الصراعات في مجالات العمل دراسة ميدانية بقطاع الحكم المحلي بمحافظة جنوب سيناء: دراسة ميدانية**، رسالة ماجستير، قسم إدارة الأعمال، كلية تجارة السويس، جامعة قناة السويس.
- عياد، عبد السلام (٢٠٠٢). **المفاوضة الجماعية وعلاقات العمل**، القاهرة، مطابع الولاء الحديثة.
- فاضل، الصفار (٢٠٠١). الإبداع الإداري "المبادئ والأساليب والأهداف". **مجلة النبأ**، ع ٥٦، بيروت.
- فرج، سيدة محمد السيد (٢٠٠٧). **أثر الصراع التنظيمي على أداء العاملين في مستشفيات جامعة عين شمس، دراسة تحليلية**، رسالة ماجستير، قسم إدارة الأعمال، كلية التجارة، جامعة عين شمس.

- فوزي، صلاح الدين (٢٠٠١). **الإدارة العامة بين عالم متغير ومتطلبات التحديث**، القاهرة، دار النهضة العربية.
- قطيشات، ليلى (٢٠٠٦). **إدارة الصراع في المؤسسات التربوية**، عمان، مركز الكتاب الأكاديمي.
- الكبير، عبد الله وآخرون (١٩٨٧). **لسان العرب**. ج (٥)، القاهرة، دار المعارف.
- كينان، كيت (١٩٩٦). **أصول المفاوضة الإدارية**، ترجمة مركز التعريب والبرمجة، بيروت، الدار العربية للعلوم.
- كينيدي، جيفين (٢٠٠١). **قمة التفاوض لعقد الصفقات الرابحة والعلاقات الناجحة**، ترجمة أميرة نبيل، القاهرة، مركز الخبرات المهنية للإدارة (إصدارات بميك).
- محمد، أشرف محمد أبوسريع (٢٠١٢). **استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي: دراسة تطبيقية على قطاع الأدوية**، رسالة ماجستير، قسم إدارة الأعمال، كلية التجارة، جامعة الزقازيق.
- محمد، حسن (١٩٩٧). **مباريات التفاوض في مواجهة آليات التسلط والتطرف**، كراسات مستقبلية، سلسلة غير دورية، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.
- محمد، صلاح (١٩٩٩). وجهة نظر معلمي المدرسة الثانوية حول ظاهرة العنف الطلابي وطرق مواجهتها. **مجلة التربية والتنمية**، السنة السابعة، العدد الثامن عشر، القاهرة، ديسمبر.
- محمود، معن وأحمد، مروان (٢٠٠٨). **إدارة الصراع والأزمات وضغوط العمل والتغيير**، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.
- مصطفى، ياسر محمد موافي (٢٠١٢). **متطلبات تفعيل دور المدرسة في إدارة الصراع لمواجهة العنف المدرسي على ضوء خبرات بعض الدول**، رسالة دكتوراه، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- مهدي، أحمد محمد (٢٠٠٨). **أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدي مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظره**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ميخائيل، يوسف (١٩٩٧). **تعلم فن التفاوض**، القاهرة، دار غريب.
- ياسين، عبد القادر (٢٠٠٦). **فن إدارة الصراع الطبقي**، بيروت، دار الآداب.
- يوسف، أيمن يوسف محمود (٢٠١١). **دراسة تحليلية لعملية التفاوض بين المراجع وعملية الاستراتيجيات والعوامل المؤثرة – مع التطبيق في بيئة الممارسة المهنية المصرية**، رسالة ماجستير، قسم المحاسبة، كلية التجارة، جامعة الإسكندرية.

- **ثانياً : المراجع الأجنبية :**

- Adair, W. et al. (2001). Negotiation Behavior when Cultures Collide: The United States and Japan, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 86, No. 3, pp. 371-385.
- Correia, A. P. (2008). Team Conflict in ICT Rich Environments: Roles of Technologies in Conflict Management, *British Journal of Educational Technology*, Vol. 39, No. 1, pp. 18-35.

- De Dreu, C. et al. (2000). Influence of Social Motives on Integrative Negotiation: A Meta-Analytic Review and Test of Two Theories, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 78, No. 5, pp. 889-905.
- Fischer-Lokou, J. & Gueguen, N. (2000). *Process of Persuasion in a Mediation Situation: Effects of the Power of Expertise and Innovation*. Canadian Psychology, Vol. 41, No. 4, pp. 267-278.
- Klohnen, E. C. et al. (1996). Negotiation the Middle Years: Ego-Resiliency and Successful to Midlife Adjustment in Women. *Psychology and Aging,* Vol. 11, No. 3, pp. 431-442.
- Kohlrieser, George (2007). Six Essential Skills for Managing Conflict, Perspectives for Managers, *IMD*, No. 149, pp. 1-4.
- Knight, C. (2004). *Negotiation Skills for parents: How to Get the special Education your child with Disabilities Needs, 2nd Edition, USA:* Ohio Legal Rights Service.
- Kray, L. et al. (2001). Battle of the Sexes. Gender Stereotype Confirmation and Reactance in Negotiations, Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 80, No. 6, pp. 942-958.
- Orellana, C. (1996). *Construction of Identity Among Mapuche Migrants in Chile: Resistance, Adaptation and Negotiation*. Dissertation abstract international, New York: University of Texas.
- Ross, K. (1996). Negotiation Principles of Entitlement in Sibling Property Disputes, *Developmental Psychology*, Vol. 32, No. 1, pp. 90-101.
- Stanley, C. & Algert, N. (2007). An Exploratory Study of the Conflict Management Styles of Department Head in a Research University Setting, *Innovative Higher Education*, Vol. 32, No. 1, pp. 49-65.
- Tinsley, Catherine H. (2001). How Negotiators get to Yes: Predicting the Constellation of Strategies Used Across Cultures to Negotiate Conflict, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 86, No. 4, pp. 583-593.

****

البحث الرابع :

" المنظمة المتعلمة وعلاقتها بقوة عضو هيئة التدريس بجامعة الطائف "

إعـــداد :

د/ فاطمة زكريا محمد عبد الرازق
أستاذ مساعد بقسم العلوم التربوية
كلية التربية جامعة الطائف

د/ أحمـــد إبراهيـــم عبـــد العليـــم
أستاذ مساعد بقسم العلوم التربوية
كلية التربية جامعة الطائف

المملكة العربية السعودية

" المنظمة المتعلمة وعلاقتها بقوة عضو هيئة التدريس بجامعة الطائف "

د/ أحمد إبراهيم عبد العليم د/ فاطمة زكريا محمد عبد الرازق

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة معرفة درجة ممارسة جامعة الطائف لمجالات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وإلى معرفة درجة قوة عضو هيئة التدريس بجامعة الطائف من وجهة نظرهم، ومعرفة العلاقة بين درجة ممارسة جامعة الطائف لمجالات المنظمة المتعلمة وقوة عضو هيئة التدريس. ولتحقيق تلك الأهداف تم بناء استبانتين: استبانة أبعاد المنظمة المتعلمة بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مكوّنة من (٥١) فقرة غطت ستة مجالات (إيجاد فرص التعلم المستمر، وتشجيع الحوار والاستفسار، وتشجيع التعلم والحوار الجماعي، وإنشاء أنظمة مشتركة للمعرفة والتعلم وتمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، والقيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم). استبانة قوة عضو هيئة التدريس بالصف الجامعي مكوّنة من (٣٠) فقرة غطت خمسة مجالات (قوة القهر، وقوة المكافأة والتعزيز، وقوة الإعجاب، وقوة الشرعية، وقوة الخبير) . تكونت عينة الدراسة من (٤٥٢) عضو هيئة تدريس، اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة. وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: إن مجال إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١.٩٩) وانحراف معياري (٠.١٣)، ومن ثم مجال القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم، ثم مجال تشجيع التعلم والحوار الجماعي، ثم مجال تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، ثم مجال إيجاد فرص التعلم المستمر، ثم مجال تشجيع الحوار والاستفسار في المرتبة السادسة والاخيرة بمتوسط حسابي (١.٧٥) وانحراف معياري (٠.١٧). إن مجال قوة الخبير قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢.٢٠) وانحراف معياري (٠.٩٨)، ثم مجال قوة المكافأة والتعزيز، ثم مجال القوة الشرعية (الرسمية)، ثم مجال قوة الإعجاب، ثم مجال القوة القهرية في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (١.٨٦) وانحراف معياري (٠.١٥) و وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين مختلف أبعاد المنظمة المتعلمة وقوة عضو هيئة التدريس بمختلف أبعادها عند مستوى (٠.٠١).

الكلمات المفتاحية: المنظمة المتعلمة، القوة، عضو هيئة التدريس، جامعة الطائف .

"The Learning Organization and its Relationship to the Power of Faculty Members at Taif University"

Abstract :

The study aimed to identify the degree of practice of Taif University of the areas of the learning organization from the point of view of faculty members , and to identify the degree of power of the faculty member Taif University from their point of view , and find out the relationship between the degree of practice of the areas of the learning organization at Taif University and the power of the faculty member. To achieve these goals, two questionnaires were built as follows:A questionnaire of the dimensions of the learning organization at Taif University from the point of view of faculty members consisting of (51) items that covered six areas which were: (creating opportunities of continuous learning, encouraging dialogue and inquiry, encouraging learning and collective conversations, creating common systems to possess knowledge and learn , enabling individuals to share a collective vision and supporting learning by strategic leadership).A

questionnaire of the power of faculty members at Taif University that was made up of (30) items that covered five areas , paragraph covered five areas which were:(the power of obligation and oppression , and the power of reward and reinforcement, the power of admiration, the power of legitimacy , the power of expertise).The study sample consisted of (452) faculty members , chosen randomly from the study population. The study results were as follows: The area of creating common systems to possess knowledge and learn ranked first, then the area of supporting learning by strategic leadership, then the area of enabling individuals to share a collective vision, then the area of creating opportunities of continuous learning, and lastly the area of encouraging dialogue and inquiry that ranked sixth. The area of expertise power ranked first, then the area of reward and reinforcement, then the legitimacy area and the area of obligation and oppression ranked fifth.The presence of a positive correlation between the various dimensions of the learning organization and the power of the faculty member in its various dimensions at the level (0.01). Keywords: the learning organization, the power of faculty members, Taif University

- **مقدمة** :

تواجه المنظمات التعليمية المعاصرة على اختلاف أنواعها العديد من التحولات والتغييرات المتسارعة التي تجتاح عالم إليوم وفي مقدمتها الثورة المعلوماتية والتقنية، والتي أصبحت محركا أساسيا لدفع المنظمات في جميع أنحاء العالم إلى التحول إلى منظمة متعلمة.

ويؤكد محمود (٢٠١١، ٤٣) أن الجامعات تواجه تحديات وأعباء كثيرة فى ظل التطور الهائل فى التكنولوجيا، ومتطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمى،وتزايد أعداد الطلاب، والأعباء الإدارية والتدريسية والبحثية والمجتمعية والإرشادية، واحتدام المنافسة بين الجامعات... وغيرها، مما يستدعى أن تستثمر هذه الجامعات كافة جهودها ووقتها فى خدمة العملية التعليمية والبحثية والمجتمعية، وهذا يتطلب توافر مختلف عناصر القوة بين أعضاء الهيئة التدريسية حتى يمكنهم التأثير فى الآخرين وتغيير مجرى الأمور والتدخل فى عمليات صناعة القرارات واتخاذها.

كما يرى أن مؤسسات التعليم العالي تحديات كبيرة تتمثل في النمو المتزايد في أعداد الملتحقين بهذه المؤسسات وبما يفوق طاقتها الاستيعابية، مما أدى إلى انخفاض جودة المخرجات التعليمية ومردودها في سوق العمل وتحقيق متطلبات التنمية، كما شكلت مواضيع ضعف الإنفاق، والكثافة العالية، وغياب مستويات مقبولة من البنية الأساسية للمختبرا ت، وغياب الهياكل العلمية لتجديد وتجويد التعليم العالي، والافتقار إلى ثقافة التقييم الذاتي وغياب التقييم الفعال، مما شكل تحد متعدد الجوانب وجعل الدول الأقل نموا تعانى ويلات التخلف التقني وإلبطالة وتسعى إلى سد الفجوة التكنولوجية بينها وبين الدول الأكثر تقدما. (العربي والفشلان، ٢٠٠٩، ٩٩)

ويمكن القول أن أى نجاح جامعي يعتمد على مدى ما يتوافر في الجامعة من عناصر جيدة من أعضاء هيئة التدريس، حيث يعد كل منهم العنصر الفعال

والمهم في الجامعات، لما يقوم به من أدوار متعددة تؤثر في نجاح العملية التربوية وتتوقف عليه سمعة الجامعة وشهرتها، فالاهتمام به يعني الاهتمام بالعملية التربوية، فعلى عقولهم وأعمالهم يقوم العمل الجامعي، كما أنه المؤتمن على تدريب الطاقات البشرية، وإجراء الأبحاث العلمية التي تساهم في تقدم المعرفة وتطويرها لصالح الإنسانية.

ولكى يواجه عضو هيئة التدريس هذه التحديات، فهذا يتطلب بيئة تعلم أكاديمية وعلمية، وحرصه على استخدام الأساليب الأكثر فاعلية في التدريس والبحث، وعلى جهوده في مواكبة التطور العلمي والمعرفي في تخصصه،واستخدام الحاسوب والإنترنت لزيادة فاعلية تدريسه وبحثه، والتزامه بالجانب الإداري للعملية التعليمية، سواء أكان ذلك بتخطيط العملية التدريسية والبحثية، أم بتمكين الطلاب من الاستفادة من خبراته وتحفيزهم على الإبداع وتحسين قدراته.(غيث وقدادة، ٢٠٠٥، ٦٥؛ يوسف، ٢٠٠٥، ٣٨)

ويضيف الجنابي (٢٠٠٩، ٧) أن مكانة الجامعة ترتبط منذ نشأتها الأولى بمكانة أستاذتها، وأصبحت سمعة وقوة الجامعة اليوم تقاس بارتفاع وانخفاض أداء أو مكانة علمائها، وبالتالي تقاس بقوة أو ضعف عضو هيئة التدريس،والمرتبطة بدرجة قيام عضو هيئة التدريس الجامعي بالعمل على تنفيذ مهام الجامعة عبر وظائفه التدريسية لتحقيق مستويات عالية من الجودة في التعليم العالي.

ولهذا يرى ماكيلاند وبوياتزيس McClelland & Boyatazis (١٩٨٢،٧٣٧) أن الحاجة العالية للقوة وامتلاكها هى السمة المميزة لأعضاء المؤسسة الناجحين. كما يرى كانتر Kanter (١٩٧٧، ٢٢؛ ١٩٧٩، ٦٥) من خلال فحصه للمؤسسات أن عدم امتلاك القوة بين أفرادها من أهم المعوقات المؤسسية.

كما يؤكد الخضر (٢٠٠٥، ١) أنه لكي يتمكن مختلف أعضاء المؤسسة من تحقيق أهدافهم سواء ما يتعلق منها بأهدافهم الشخصية أو بأهداف منظماتهم فإنهم يلجأون إلى التسلح بأنواع القوى المختلفة التى تتنوع وتتباين مظاهرها،وكلما زادت قوة الفرد داخل التنظيم زادت احتمالية نجاحه في تحقيقه لأهدافه سواء كانت تنظيمية أو شخصية.

أما بالنسبة لمكونات القوة، فقد صنف فرنش ورافن French & Raven, (1959,1-23) القوة فى خمسة أصناف هى قوة المكافأة والقسر والإعجاب والخبير والقوة الرسمية، كما أضاف رافن (Raven, 1965, 371-381) إلى ذلك قوة المعلومات. وأخذ بهذا التصنيف للقوى الاجتماعية العديد من الباحثين فى علم النفس والإدارة. (HinkinandSchriesheim,1989;Pfeffe,1981;Podsakoff and Schriesheim, 1985; Nesler, Aguinis, Quigley, and Tedeschi, 1993)

وتوالى تصنيف القوة خلال هذه الفترة، حتى جاءت واحدة من أوّل الدراسات التجريبيةِ المرتبطة بالتَصنيف الجديد لأنواعِ القوة لرافن، حيث طور رافن Raven وستشوارزوالد Schwarzwald وكوسلوسكى Koslowsky (١٩٩٨، ٣٠٧-٣٣٢) قائمة العلاقات بين الأشخاص Inventory TheInterpersonalPowe(IPI)

التى تقيس إذعان المرؤوسين للرئيس من خلال امتلاكه أحد عشر نوعاً من القوة مقسمة إلى نوعين من القوة هما: القوة الناعمة Soft Power (الخبير الإعجاب، المعلومات، شرعية الاعتمادية، المكافأة الشخصية)، والقوة الصلبة Harsh Power (القهر الشخصى، القهر اللاشخصى، الموقع الرسمى، المكافأة اللاشخصية، شرعية العدالة، شرعية التبادلية).

أما بالنسبة لقوة عضو هيئة التدريس، فقد قسم بول وآخرون (Paul et al., 2007, 308-332) هذه القوة إلى خمسة أنواع من القوة الفرعية هي: القوة القهرية، وقوة المكافأة والتعزيز، وقوة الإعجاب، والقوة الرسمية، وقوة الخبير،وهذا ما تم تبنيه من قبل الدراسة الحالية.

ويُعد امتلاك أعضاء هيئة التدريس للقوة داخل المؤسسة التعليمية أو داخل قاعة الدرس يتطلب من المنظمة الجامعية وجود فرص للتعلم المستمر، وتشجيع الحوار والإستفسار، وإنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم، وتمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، وتشجيعهم على التعلم الجماعي، والتحفيز المستمر،والتدريب، وهذه المتطلبات هي ما تتسم به المنظمة المتعلمة.

ولهذا فإنه مع بداية الألفية الثالثة، بدأت كثير من الأمم الجادة مراجعة حياتها حيث قامت بوقفة مع ذاتها، تراجع أعمالها وتقوم أداءها، وتحلل نقاط القوة والضعف فيها، وتحدد فرص التطوير وخياراته، حتى يكون لها مكان على خارطة الحضارة الإنسانية. وسبيل ذلك بمراجعة أنظمتها التربوية والتعليمية مراجعة جذرية مستمرة، للاطمئنان على قدراتها في إعداد الأجيال لمجتمع القرن الحادي والعشرين. (جبران،٢٠١١، ٤٢٨)

وتُعد المنظمات المتعلمة مؤسسات يعمل فيها الأفراد باستمرار على زيادة قدراتهم في تحقيق النتائج التي يرغبون فيها، والتي يتم فيها مساندة وتشجيع وجود نماذج جديدة وشاملة للتفكير، كما يطلق فيها المجال لطموحات الجامعة والتعلم من بعض كمجموعات. (Senge,2006, 76)

ويرى وليم Marsick&Watkins (١٩٩٩، ٨٩) أن منظمات التعلم تتصف بقدرتها على تمكين العاملين، وتشجيع التعلم، والتعاون، والحوار، والاعتراف بالتداخل بالتداخل بين الأفراد والمنظمات والمجتمعات. فالمنظمة المتعلمة يواصل فيها الأفراد العاملون محاولة تعلم أشياء جديدة، وتطبيق ما تعلموه في تحسين جودة المنتج أو الخدمة.(Noe et al.,2003, 256)

ولهذا يؤكد العلى وقنديلجي (٢٠٠٦، ٣٣٥- ٣٣٦) على أنهِ نظراً لأن المنظمة المتعلمة تسعى إلى شعور العاملين فيها بأنهم يقدمون عملا لصالحهم ولصالح لمجتمعهم، وشعور كل فرد فيها بأنه معنى بطريقة النمو والتقدم وتحسين قدراته الإبداعية، والتركيز على فرق العمل، ويمتلك الفرد الحرية لإجراء التجربة واتخاذ المخاطرة، ولهذا يقتضي التحول من المنظمة التقليدية إلى المنظمة المتعلمة من خلال: التحول من الهياكل العمودية إلى الأفقية، ومن المهام الروتينية إلى أدوار التمكين، ومن أنظمة الرقابة الرسمية إلى مشاركة

المعلومات، ومن استراتيجية المنافسة إلى استراتيجية التعاون، ومن الثقافة المتصلبة إلى الثقافة المتكيفة.

والجامعات باعتبارها من أهم المنظمات الخدمية بحكم طبيعة عملها ووظائفها وبما تمتلكه من بنية معرفية قوية تتمثل في وجود العناصر البشرية والتقنية، وبما تتضمنه من تخصصات علمية ونظرية، وبما يتوافر لديها من مراكز بحثية ومصادر ونظم معلوماتية ما هي إلا منظمات تعلم، وهذا يتطلب أن تتم عملية التعلم في جميع المستويات المرتبطة بتطوير قوة عضو هيئة التدريس بصورة متميزة، للحفاظ على كفاءة المعارف الجامعية وفعاليتها وقدرتها على الاستمرار(العصيمي، ٢٠٠٧، ٣)، وذلك من خلال دمج المعارف والنظريات والخبرات والتصورات والاستراتيجيات التنظيمية في بوتقة الأداء الجامعي.

مما سبق يتبين أن تطور الجامعات أصبح أمراً ملحاً من خلال توافر مقومات المنظمة المتعلمة وعناصرها الأساسية بما يساهم في امتلاك أعضاء هيئة التدريس القوة المناسبة وتوظيفها في تطوير المنظمة، ومن هنا جاءالدراسة الحالي للتعرف على توافر الأبعاد لجامعة الطائف كمنظمة متعلمة وعلاقتها بقوة عضو هيئة التدريس وفقا لمقياس بول وآخرون.

- **مشكلة الدراسة** :

إذا أريد للمنظمات أن تحافظ على بقائها واستمرارها ولكى تنجح في ظل هذه المستجدات والمتغيرات، فإنها تحتاج إلى البحث عن أساليب وطرق جديدة من خلال التحول إلى منظمات متعلمة، وأن فكرة المنظمة المتعلمة انتقلت من ميدان التجارة والصناعة إلى ميدان المؤسسات التربوية، مع ضرورة أن تتحول هذه المؤسسات الجامعية لكى تكون قادرة على التكيف مع المتغيرات والمستجدات والتحديات العالمية.

ويجمع العديد من الباحثين (Duke, 2002; Smith, 2004; Strikanthan & Dalrymple,2007) على أن مؤسسات التعليم العالي مطالبة باعتماد أنموذج جديد ينقلها إلى مداومة التعلم وتحقيق ما تحلم به الجامعات من جودة،لتصبح منظمات متعلمة من خلال التركيز على أهمية واستمرارية التعليم والتعلم معا، وتسهيل التعليم لكل أعضائها وعلى رأسها عضو هيئة التدريس،وتسعى باستمرار إلى تطوير مقدرتها على التكيف والتغيير المستمر من خلال أعضاء فاعلين يقومون بدور فعال في معالجة مختلف القضايا في المنظمة.

ونتيجة لوجود توجه عام لتحويل الجامعات إلى منظمات متعلمة، فقد تزايدت الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بتحويل الجامعات كمنظمة متعلمة، وكذلك بدرجة ممارستها واستعادها لتطبيق مجالاتها المختلفة، مثل دراسة وأسبورن Osborne (١٩٩٨)، ودراسة ليم Lim (٢٠٠٤)، ودراسة Smith (٢٠٠٤)،ودراسة أى هو Ai-Hue (٢٠٠٥)، ودراسة وو Wu (٢٠٠٥)، والحواجرة (٢٠٠٩)، وإدارة الموارد البشرية.(Khasaweneh, 2010)

واهتمت بعض الدراسات بربط المنظمة المتعلمة بمتغيرات أخرى حيوية، ومنها ما ربطت بين المنظمة المتعلمة والاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الإستراتيجي (الحواجرة، ٢٠١٠)، وجاهزيتها للتغيير (البغدادي،٢٠٠٨)، وعلاقتها بإدارة التعلم التنظيمي (أبو خضير،٢٠٠٦)، وبرامج تطوير القيادة (Fahey,2008)، وإدارة الإبداع (بكار،٢٠٠٢ ؛ خيرة، نصيرة، ٢٠١١)، والإدارة الإلكترونية (الطلحي،٢٠١١)،والأداء التنظيمي. (العربي، الفشلان، ٢٠٠٩ ؛ Li & Lu, 2007)

أما بالنسبة لقوة عضو هيئة التدريس فقد ندرت الأبحاث العربية في هذا المجال في مقابل الدراسات الأجنبية، حيث اهتمت دراسة روبرت توبر Tauber (١٩٩٥) بالتعرف على قوة المعلم الجامعي من وجهة نظر الطلاب، وشملت خمسة أنواع من القوة هى: قوة القهر، وقوة المكافأة، والقوة الرسمية، وقوة الإعجاب، وقوة الخبير على الترتيب.

كما تناولت ودراسة تيفين و هيرنج Teven & Herring (٢٠٠٥) تأثير قوة ومصداقية المعلم الجامعي المدركة على رضا الطلاب، وتركزت في قوة الخبير والإعجاب والمكافأة والقوة القسرية.

أما دراسة لى- فين لايوه Liao , Li-Fen (٢٠٠٦) التي تناولت تأثير قوى المعلم الجامعي على سلوك تقاسم المعرفة والرضا عن بيئة التعلم عن بعد، وقد تشير إلى أن قوة عضو هيئة التدريس تتمثل في قوة المكافأة والقوة الرسمية وقوة العقاب.

بينما اهتمت دراسة شرودت وآخرين (Schrodt et al., 2007) بإعداد مقياس لقوة عضو هيئة التدريس في الصف الجامعي، وشملت هذه القوة: قوة القهر،وقوة المكافأة، وقوة الإعجاب، والقوة الرسمية، وقوة الخبير.

أما دراسة كل من إيركول وآخرون (Erchul et al.,2004) فهى تهدف إلى دراسة العلاقة بين الاستشاري النفسي بمدارس علم النفس الجامعية وإدراكه للقوة الاجتماعية داخل المداولات المدرسية، ودراسة إلياس Elias (٢٠٠٧) تتناول الاستخدام الملائم للقوة الإجتماعية داخل القاعة الدراسية الجامعي فقد اهتمت بالقوة المرنة (مثل قوة المعلومات، الخبير، الإعتمادية المشروعة،الشخصية،المكافأة،الإعجاب)، والقوة الصلبة (المكافأة الغير شخصية،والإكراه غير الشخصي، والإكراه الشخصي، والموقف الرسمي،والعدالة الرسمية، والتبادلية الشرعية).

بينما تركز دراسة كانتك وجيزر Kantek & Gezer (٢٠١٠) في تناولها لقوة أعضاء هيئة التدريس من خلال دراسة توقعات وتصورات الطلاب على القوة القهرية وقوة المكافأة وقوة الخبير وقوة الإعجاب والقوة الرسمية.

وتوضح دراسة هرمان Herman (١٩٩٦) من خلال دراسة قواعد القوة للمشرفين من أعضاء هيئة التدريس ومخرجات التعلم لطلاب الدراسات العليا على أن هناك أربعة أنواع من القوة هي: القهرية والخبير والقوة الرسمية والإعجاب والمكافأة.

وبناءً على ما سبق، يتضح ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تربط بين المنظمة المتعلمة وقوة عضو هيئة التدريس، ومن هنا جاءالدراسة الحالي ليجب عن التساؤلات التالية:

- ما مفهوم المنظمة المتعلمة وما خصائصها ومجالاتها؟
- ما المقصود بقوة عضو هيئة التدريس وما خصائص القوة وعناصرها؟
- ما درجة ممارسة جامعة الطائف لمجالات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ما درجة قوة عضو هيئة التدريس بجامعة الطائف من وجهة نظرهم؟
- ما العلاقة بين درجة ممارسة جامعة الطائف لمجالات المنظمة المتعلمة وقوة عضو هيئة التدريس؟
- ما التوصيات والمقترحات لتطبيق مجالات المنظمة المتعلمة بما يعزز قوة عضو هيئة التدريس بجامعة الطائف؟

- **أهداف الدراسة** :

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- تحديد مفهوم المنظمة المتعلمة وخصائصها ومجالاتها.
- معرفة المقصود بقوة عضو هيئة التدريس وتحديد خصائص القوة وعناصرها.
- تعرّف درجة ممارسة جامعة الطائف لمجالات المنظمة المتعلمة.
- تحديد درجة قوة عضو هيئة التدريس.
- تحديد العلاقة بين درجة ممارسة جامعة الطائف لمجالات المنظمة المتعلمة وقوة عضو هيئة التدريس.
- التوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات لتطبيق مجالات المنظمة المتعلمة بما يعزز قوة عضو هيئة التدريس بجامعة الطائف.

- **أهمية الدراسة** :

تحددت أهمية الدراسة فيما يلي:

- ندرة البحوث وخاصة الدراسات العربية التي تناولت قوة عضو هيئة التدريس،حيث تعد هذه الدراسة من أوائل البحوث التى ربطت بين المنظمة المتعلمة وقوة عضو هيئة التدريس.
- الكشف عن أهمية تطبيق ضوابط ومجالات المنظمة المتعلمة في جامعة الطائف، والأخذ بنتائج الدراسة التي تساعد المسئولين على تطبيق هذا المفهوم لما له من انعكاسات واضحة على نجاح العملية التعليمية والبحثية.
- توضيح جوانب قوة عضو هيئة التدريس ذات الأهمية في تحسين جودة العملية التعليمية، حيث إن قوة عضو هيئة التدريس تعد عنصرا فعالا ومهما في الجامعات لما يقوم به من أدوار متعددة تؤثر في نجاح العملية التربوية وتتوقف عليه سمعة الجامعة وشهرتها.
- تكشف عن الواقع الفعلي في جامعة الطائف من حيث أداء عضو هيئة التدريس وقوة في العملية التعليمية، وكذلك قدرة الجامعة على تطبيق مجالات المنظمة المتعلمة.

- تساعد المسئولين والمهتمين فى الوقوف على حقيقة ما يدور داخل هذه المؤسسات، ومن ثم استبعاد السلوكيات غير المرغوبة، وإمكانية تحويلها والاستفادة منها بما يحقق المصلحة العامة، وكذلك مساعدة إدارة الجامعة في اتخاذ قرارات تتعلق بالتقييم والتحسين المؤسسى فيما يتعلق بآليات تطبيق المنظمة المتعلمة وتحسين قوة عضو هيئة التدريس.
- تساهم الدراسة في الكشف عن الإمكانات لدى جامعة الطائف لتطبيق مجالات المنظمة المتعلمة، وبالتالي معالجة أوجه القصور وتعزيز جوانب القوة.
- تساهم في علاج بعض أوجه القصور التي تواجه جامعة الطائف لتكون منظمة متعلمة في ظل ما تسعى إليه الجامعات الآن من ضمان للجودة والحصول على الاعتماد الأكاديمى.
- تقدم التوصيات والمقترحات اللازمة لتطبيق المنظمة المتعلمة، وكذلك المقترحة اللازمة لعلاج القصور في قوة عضو هيئة التدريس، وبالتالي تطوير العملية التعليمية.

- **حدود الدراسة** :

اقتصرت حدود الدراسة على ما يلي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت على معرفة درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بجامعة الطائف وعلاقتها بقوة عضو هيئة التدريس.
- الحدود البشرية: اقتصرت على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس.
- الحدود الزمنية: تم التطبيق خلال العام الجامعي ١٤٣٤/ ١٤٣٥هـ.
- الحدود المكانية: جامعة الطائف.

- **منهج الدراسة وأدواتها** :

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يعد أنسب المناهج لمعرفة واقع إدارة الصراع داخل مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف، وإمكانية استخدام أسلوب التفاوض لإدارته، ومدى وعى وإدراك القيادات في تلك المدارس لأهمية ذلك الأسلوب. (إبراهيم وأبو زيد، ٢٠٠٧، ٢١٥- ٢١٦) .

وقد تم إجراء دراسة ميدانية والتوصل إلى نتائجها وذلك لتحديد درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بجامعة الطائف وعلاقتها بقوة عضو هيئة التدريس. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٢) عضو هيئة التدريس من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وقد تم استخدام أداتى الدراسة المتمثلتين في:

- استبانة أبعاد المنظمة المتعلمة بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من إعداد الباحثين.
- استبانة قوة عضو هيئة التدريس من وجهة نظرهم لشرودت وآخرين (٢٠٠٧) بعد إعادة صياغته بعد تعريب وتقنين الباحثين.

- **مصطلحات الدراسة** :
- **المنظمة المتعلمة** :

وتعرّف المنظمة المتعلمة إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: الدرجة التي تحصل عليها جامعة الطائف على اعتبار أنها تسعى باستمرار إلى زيادة قدرتها على تحقيق النتائج التي يرغبون فيها، وذلك من خلال إيجاد فرص للتعليم المستمر،وتشجيع الحوار والاستفسار، وتشجيع التعلم والتعاون الجماعي، وإنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم، وتمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة،والقيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم.

- **قوة عضو هيئة التدريس** :

تم تحديد تعريف إجرائي لقوة عضو هيئة الدريس في هذه الدراسة كالتالي: الدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس من قبل الطلاب، وتمثل الصلاحيات والنفوذ والجوانب الشخصية والوظيفية التى يتمتع بها والتي تساعده بشكل مباشر أو غير مباشر للتأثير على الآخرين وضمان إذعانهم من أجل تحقيق أهداف المؤسسة وفق مما يراه، وتشمل القوة القسرية، وقوة المكافأة والتعزيز، وقوة الاعجاب، والقوة الرسمية، وقوة الخبير.

- **الدراسات السابقة** :

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى مجالين أساسيين هما: المنظمة المتعلمة،وقوة عضو هيئة التدريس، وتم ترتيبهما في كل مجال زمنيا من الأقدم إلى الأحدث كما يلي:

- **أولاً : المنظمة المتعلمة** :

وتضمنت الدراسات التالية:

١- دراسة بكار (٢٠٠٢) :

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين الإبداع والمنظمات المتعلمة في الأردن وتحددت بخمسة عناصر وهي: الدوافع المحركة، تحديد الهدف، الاستطلاع والاستفهام، التمكين وتفويض الصلاحيات والتقييم والمراجعة وتوصلت إلى أن المنظمة المتعلمة أكثر ميلا للإبداع من غيرها من المنظمات، وأن هناك علاقة بين الخبرة والإبداع ولكن تنتهي هذه العلاقة لصالح متغير العمر والخبرة في العمل والإبداع.

٢- دراسة ساره Sarah (٢٠٠٢):

هدفت دراسة العلاقة بين الجامعة كمنظمة متعلمة، وتحسين التعليم الجامعي في ولاية فرجينيا بأمريكا، واستخدمت المنهج الوصفي من خلال استبانة طبق على (١٩٦) عضوا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الدراسية الخاصة بالدراسات العليا، وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين الرؤية والقيادة وإدارة المعرفة والإتصالات من ناحية وتحسين التعليم في الجامعات من ناحية أخرى، وأن تقييم الجامعات كمنظمة متعلمة يسهم في إصلاح التعليم وتقديم الدعم اللازم له.

٣- دراسة بيتاز Baetaz (٢٠٠٣) :

سعت إلى دراسة العلاقة بين المنظمة المتعلمة وبعض المتغيرات التعليمية،واستخدت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة مكونة من (٢٦) مفردة ذات أهمية للمنظمة المتعلمة، وطبقت على عينة مكونة من (٢٤٥) مشاركا من منظمات مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين أبعاد المنظمة المتعلمة ومهارات التعليم وثقافة التعليم ودعم القيادة للتعليم والابتكار.

٤- دراسة ينج وآخرون Yang et al. (٢٠٠٤) :

سعت الدراسة إلى تطوير الأداء لتقويم مجالات المنظمة المتعلمة من خلال الجهود المبذولة من الباحثين في هذا المجال، ومن خلال تطوير مقياس مارسيك Marsick (١٩٩٣، ١٩٩٦)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال التطبيق على عينة قدرها (٨٣٦) فردا من المديرين من متخلف المستويات، ومن منظمات متعددة (خدمي، وصناعات تحويلية...)، وأظهرت النتائج أن بناء مقياس للمنظمة المتعلمة يتضمن تسع أبعاد هي: التعليم المستمر، الاستفسار والحوار،وفريق التعلم، وترسيخ النظام كجزء متكامل، والتمكين، ونظام الإتصال، القيادة، الأداء المالي، ومعرفة الأداء.

٥- دراسة ولي وسونس Wiley & Sons (٢٠٠٥) :

هدفت الدراسة استكشاف العلاقة بين خصائص المنظمة المتعلمة وتبني التغيير والابتكار والحد الأدنى لإنجاز المنظمة، وأوضحت نتائج الدراسة أن أفضل مؤشرات لتبني التغيير السريع هي الإنتاج السريع، وتقديم الخدمة السريعة، والحد الأدنى للإنجاز المؤسسي، والاتصالات المفتوحة، وتبادل المعلومات، والمجازفة، وتبني الأفكار والمعلومات الجديدة، وتوافر المصادر لإنجاز الوقت بطريقة مهنية.

٦- دراسة أبو خضير (٢٠٠٦) :

هدفت الدراسة معرفة آراء موظفي معهد الإدارة العامة نحو توافر عناصر الأنظمة الفرعية الخمسة للمنظمة المتعلمة: نظام التعلم، نظام التحول التنظيمي، ونظام تمكين الأفراد، ونظام إدارة المعرفة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٨٠) فردا من الموظفين والموظفات العاملين بمعهد الإدارة العامة في المملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن نظام التقنية جاء في المرتبة الأولى من حيث درجة توافر عناصره في المعهد، يليه نظام إدارة المعرفة، ثم نظام التحول التنظيمي، ثم نظام تمكين الأفراد، وأخيرا نظام التعلم، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الاتجاه العام لأفراد الدراسة يميل إلى تأييد توافر عناصر نظام التقنية و نظام إدارة المعرفة و نظام التحول بدرجة كبيرة في المعهد بينما توافرت بقية عناصر النظام بدرجة متوسطة.

٧- دراسة يو Wu (٢٠٠٦) :

سعت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة الجامعات والكليات في تايوان لمجالات المنظمة المتعلمة، وإدارة الجودة الشاملة والعلاقة بينهما، ودورهما في

تطوير وتحسين الأداء، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبانتين أحدهما للمنظمة المتعلمة والآخر لإدارة الجودة الشاملة، وتم تطبيقهما على (١٤٧٧) عاملاً من منسوبي الجامعات والكليات في تايوان، وأوضحت النتائج أن درجة ممارسة العاملين للمنظمة المتعلمة وإدارة الجودة الشاملة جاءت فوق المتوسط.

٨- دراسة البغدادي (٢٠٠٨) :

هدفت الدراسة التحقق من العلاقة بين خصائص المنظمة المتعلمة وجاهزيتها للتغيير، وقد استخدمت المنهج الوصفي، واعتمدت على مقياس سودهاراتنا Sudharatna)٢٠٠٤) ومقياس كونو Contu (٢٠٠٢) لقياس خصائص المنظمة المتعلمة، ومقياس رودين Rowden (٢٠٠١) لقياس جاهزية المنظمة للتغيير، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائيا بين جاهزية المنظمة للتغيير من جهة، وخصائص المنظمة المتعلمة في القيم الاجتماعية،والتزام القيادة، والتمكين، والاتصالات، ونقل المعرفة، وخصائص الفرد العامل وتطوير الأداء من جهة أخرى.

٩- دراسة خضر (٢٠٠٨) :

سعت الدراسة إلى تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبانة طبقت على (٢٨٩) عضو هيئة تدريس، وأظهرت الدراسة نتائج أهمها: أن درجة ممارسة الأعضاء لمجالات المنظمة المتعلمة كبيرة في مجالات التمكين الشخصي والنماذج الذهنية وتعلم الفريق، ومتوسطة في مجالات التفكير العلمي وإدارة المعرفة والتعلم التنظيمي والرؤية المشتركة، كما توصلت الدراسة إلى صياغة أنموذج لتحويل الجامعة الأردنية لمنظمة متعلمة في ضوء النتائج.

١٠- دراسة زايد وآخرون (٢٠٠٩) :

هدفت الدراسة تعرّف على مفهوم المنظمة المتعلمة وخصائصها وتقييم الإمكانات ذات الصلة بهذا المفهوم في قطاعات الهيئة الملكية بالجبيل، واستخدم الباحثون نموذج مارسك وواتكنز، وتكونت عينة الدراسة من (٢١١) موظفا وتوصلت الدراسة إلى أن أقل أبعاد المنظمة المتعلمة توافرا في القطاعات الرئيسة بالهيئة هما تمكين الأفراد نحو رؤية مشتركة، وتوصلت إلى أن النظم القائمة لا تسمح بالمشاركة في عملية التخطيط والتنظيم ووضع الاستراتيجيات وهي غير مناسبة للاتجاهات الحديثة في الإدارة مثل التعلم التنظيمي والمنظمات المتعلمة، وإنشاء نظم المعرفة والتعلم بينما كان أكثر الأبعاد توافرا هو تشجيع الاستفسار والحوار.

١١- دراسة الحواجرة (٢٠١٠) :

سعت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين المنظمة المتَعلّمة والاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الاستراتيجي، وتناولت الدراسة متغير المنظمة المتعلمة سبعة

أبعاد هي : التطوير المستمر لفرص التعلم، والمناقشة والحوار، وتشجيع التعاون لفرق التعلم، وتطوير أنظمة المشاركة للتعلم، وتشجيع الأفراد نحو رؤية جَماعية، وربط المنظمة ببيئتِها، وإيجاد قيادة إستراتيجية للتَعلم، وقد حُدد الاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الاستراتيجي على أساس إدراك المبحوثين لاستعداد منظمتهم للتغيير، واختارت الدراسة منظمة خدمية لدراستها كحالة، وشارك فيها (٢٨٤) مفردة، واعتُمد فيها على الإحصاء الوصفي لوصف تصورات المبحوثين عن منظمتِهم كمنظمة متعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن العامل المدرك الأعلى أثرا لدى المبحوثين قد تمثل في بُعد القيادة الاستراتيجية، وأن مستوى الإدراك الأدنى قد تعلق بربط المنظمة ببيئتها، وأن تصورات المبحوثين لجميع عوامل المنظمة المتعلمة المبحوثة إيجابية وذات أهمية من حيث ارتباطها بالاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الاستراتيجي، وأن جميع أبعاد متغير المنظمة المتعلمة كانت ذات ارتباطات عالية مع متغير الاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الاستراتيجي.

١٢- دراسة خصاونة Khasawneh (٢٠١٠) :

سعت إلى التعرف على درجة إدراك أعضاء هيئة التدريس لتطبيق مجالات المنظمة المتعلمة كما يقترحها سنج (١٩٩٠) في البيئة الجامعية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة على (٢٠٢) عضو هيئة التدريس من الجامعة الهاشمية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق مجالات المنظمة تراوحت بين متوسطة إلى عالية، حيث تراوحت على مقياس ليكرت المكون من خمس درجات ما بين (٣,٤٠ – ٣,٦٢) درجة.

١٣- دراسة أبو حشيش (٢٠١١) :

هدفت الدراسة تحديد مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين فيها، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) موظفا إداريا وأكاديميا، ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحثان بتطبيق استبانة يتضمن أبعاد المنظمة المتعلمة DLOQ المطور بواسطة Watkins & Marsick (١٩٩٣) والذي يتكون من سبعة أبعاد تشكل خصائص المنظمة المتعلمة الرئيسة، وأوضحت نتائج الدراسة أن جميع محاور الاستبانة (ربط المنظمة بالبيئة الخارجية، إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم، وإيجاد فرص للتعلم المستمر، وتشجيع الحوار والاستفسار، وتشجيع التعلم والتعاون الجماعي، وتمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، والقيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم) جاءت بصورة متوسطة.

١٤- دراسة جبران (٢٠١١) :

سعت الدراسة إلى الكشف عن تصورات المعلم الجامعيين نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة ونحو مديرى هذه المدارس كقادة تعليميين في الأردن،واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبانتين تم تطبيقهما على (٤٣٩) معلما من أفراد عينة مقصودة، وأظهرت النتائج تقديرا متوسطا نسبيا لوصف المدرسة كمنظمة متعلمة (٣,١٤)، وقد حظي مجال المناخ بأعلى

المتوسطات يليه مجال النمو المهني (٣,٢٦، ٣,١٨ على التوالي)، وبالنسبة للمديرين كقادة تعليميين فقدأعطى المشاركون درجة متوسطة للمدير كقائد تعليمي (٣,٤٦)، ومن اللافت أن مجال بناء العلاقات والتشاركية سجلا معدلا مرتفعا (٣,٦٧، ٣,٥٥ على التوالي) مقارنة مع متوسطات معتدلة للمجالات الأخرى، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين تبعا لخصائصهم الشخصية باستثناء متغير الجنس حيث جاءت الفروق ذات دلالة إحصائية بين المعلم الجامعيين لصالح الذكور.

- **ثانياً : قوة عضو هيئة التدريس :**

تعددت الدراسات الأجنبية التي تناولت موضوع القوة بوجه عام، بينما كانت الدراسات العربية التي تناولت هذا المجال نادرة إلى حد كبير، وقد تم تناول الدراسات الأجنبية المرتبطة مباشرة بموضوع الدراسة من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي:

١-دراسة روبرت توبر Tauber (**١٩٩٥**) :

هدفت فحص قوى فرنش ورافن French&Raven ومدى ملاءمتها للباحثين والممارسين التربويين من خلال تطبيق مقياسهما للتعرف على قوة المعلم الجامعي من وجهة نظر الطلاب، وتوصلت إلى أن المعلم الجامعي يمتلك خمسة أنواع من القوى هى: قوة القهر، وقوة المكافأة، والقوة الرسمية، وقوة الإعجاب، وقوة الخبير على الترتيب، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية كبيرة بين هذه القوى وانجاز الطلاب.

٢- دراسة وليم إركول وآخرين .Erchul et al (**٢٠٠١**):

هدفت معرفة تصورات الإخصائيين النفسيين لمدى توافر القوة الاجتماعية فى المعلمين الجامعيين الاستشاريين، وطبقت من خلال صورة منقحة من مقياس العلاقات بين الأفراد (صورة المعلم الجامعي – الاستشارى) على عينة (١٠١) فردا من جمعية مدارس علم النفس بالجنوب الشرقى بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد أشارت النتائج إلى أن الاستشاريين النفسيين يمتلكون القوة الناعمة أكثر من القوة الصلبة، وأن القوة التى تحكم العلاقات بين الإخصائيين والمعلمين الجامعيين الاستشاريين تلخص فى أربع قوى هى: قوة السلطة (شرعية العدالة، السلطة الرسمية، القهر الشخصى)، والجزاء اللاشخصى (المكافأة اللاشخصية،القهر اللاشخصى)، والقوة الشخصية (المكافأة الشخصية،الإعجاب،شرعية الاعتمادية، شرعية التبادلية)، والمصداقية (الخبير،المعلومات المباشرة)، كما وجدت أن قوة السلطة الرسمية اندرجت تحت القوة الناعمة (٠,٣٩) أكثر من القوة الصلبة (٠,٣٥) بعكس ما توصل إليه مقياس العلاقات بين الأشخاص.

٣- دراسة إركول وآخرين .Erchul et al (**٢٠٠٤**) :

هدفت الدراسة معرفة مصادر واستراتيجيات القوة المستخدمة من قبل الاستشاريين النفسيين (الذكور، الإناث) عند التشاور مع المعلم الجامعيين من خلال تطبيق مقياس العلاقات بين الأشخاص IPI على عينة مكونة من (١٣٤) من الإخصائيين النفسيين بمدارس الشهادة الوطنية من (٤١) ولاية، وأشارت

النتائج إلى أن الأخصائيين الإناث يميلون إلى استخدام القوة الناعمة والقوة الصلبة بصورة أكثر فاعلية من الذكور، وأرجعت السبب في ذلك لاختلافات الجنسين فى أساليب الاتصال والقيادة.

٤- دراسة جاسون تيفين وجانى هيرنج Teven & Herring (٢٠٠٥):

هدفت بحث تأثير قوة ومصداقية المعلم الجامعي المدركة على رضا الطلاب،وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٦٧) طالبا جامعيا من المرحلة الجامعية فى صفوف الاتصالات بالجامعة الجنوبية الغربية، واستخدمت الدراسة مقياس مصداقية المعلم الجامعي لتيفين ومسكروسكى Teven & McCroskey (١٩٩٧)، ومقياس قوة المعلم الجامعي المدركة لمسكروسكى ورتشموند McCroskey & Richmond (١٩٨٣)، وأوضحت النتائج وجود علاقة إيجابية بين قوى الخبير والإعجاب والمكافأة للمعلم من ناحية وكفاءة المعلم الجامعي والرعاية والجدارة والثقة بالمعلم الجامعي من ناحية أخرى، وكذلك ارتباط رضا الطلاب إيجابيا بقوة الإعجاب والخبير وسلبيا بالقوة القهرية.

٥- دراسة لايوه Liao (٢٠٠٦):

سعت إلى معرفة تأثير قوى المعلم الجامعي على سلوك مشاركة المعرفة والرضا عن بيئة التعلم عن بعد، وتتكون أدوات الدراسة من: مقياس التفاعل (إعداد: شيرى Sherry,etal.، ١٩٩٨)، ومقياس الرضا عن التعلم (إعداد :بهاشيرجى وبرمكوما Bhattacherjee and Premkuma، ٢٠٠٤)، ومقياس قوة المعلم الجامعي للباحث، وطبقت على (١٠٣) طالبا بالتعلم عن بعد، وأظهرت النتائج أن الرضا الطلابى لدية علاقة مباشرة مع سلوك مشاركة المعرفة، وأن قوة المكافأة لديها تأثير مباشر على التفاعل وسلوك مشاركة المعرفة، بينما بقية القوى (الرسمية، العقاب) لديها علاقة ضعيفة معهما.

٦-دراسة إلياس Elias (٢٠٠٧) :

سعت الدراسة إلى التعرف على القوة التي يأمل الطلاب استخدامها من قبل عضو هيئة التدريس وفقا لنموذج القوة الإجتماعية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق مقياس رافن وآخرون Raven et al., (١٩٩٨) للقوة الاجتماعية ومقياس الديموغرافية على عينة من الطلاب كان قوامها (٩١) طالبا، وتوصلت الدراسة إلى شعور الطلاب بأن القوة الناعمة (مثل قوة المعلومات،والخبير، والإعتمادية المشروعة، والشخصية، والمكافأة، والإعجاب) أكثر مناسبة بكثير من القوة الصلبة (المكافأة الغير شخصية، والإكراه غير الشخصي،والإكراه الشخصي، والموقف الرسمي، والعدالة الرسمية، والتبادلية الشرعية)، وتوصلت من خلال تحليل ANOVA أن قوة المعلومات وقوة الخبير هما الأكثر ملائمة للاستخدام من قبل الأستاذ الجامعي.

٧- دراسة شرودت وآخرين Schrodt et al. (٢٠٠٧) :

هدفت إعداد مقياس قوة المعلم الجامعي فى الصف الجامعى، وتم إجراء ثلاث دراسات للوصول إلى الصورة النهائية للمقياس تم من خلالها: (أ) إعادة النظر فى خصائص مقياس القوة لروتش Roach، (ب) اختبار ثبات مقياس روتش عبر عينات مختلفة، (ج) تطوير مقياس بديل لقياس السلوكيات التى يمكن

ملاحظتها لكى توضح قوة المعلم الجامعي داخل الصف الجامعى، وتوصلت نتائج الدراسات الأولى والثانية إلى تأييد مقياس روتش وتدعيم العبارات المفترضة لكل بعد، ومع ذلك توصلت النتائج إلى اعتباره نموذجا ضعيفا وغير مناسب عندما افترض كنموذج لتمثيل القوة الكامنة للمعلمين، كما أسفرت نتيجة الدراسة الثالثة عن مقياس جديد لقوة المعلم الجامعي أطلق عليه مقياس استخدام القوة للمعلم، وتكون من خمسة أبعاد من القوى داخل الصفى هى: قوة القهر،وقوة المكافأة، وقوة الإعجاب، والقوة الرسمية، وقوة الخبير.

٨- **دراسة كانتك وجيزر** Kantek & Gezer (٢٠١٠) :

سعت الدراسة إلى معرفة ديناميكيات القوة لدى أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب من خلال دراسة توقعات وتصورات الطلاب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبانة طبق على عينة عددها (١٢٢) طالبا من مدرسة العلوم الصحية في تركيا، وتم استخدام التوزيع التكراري والمتوسط الحسابي وتحليل التباين، وألفا كرونباخ، وتوصلت إلى نتائج منها: أن القوة القسرية هى الأكثر استخداما من وجهة نظر الطلاب، بينما القوة الأقل استخداما قوة المكافأة،وكان الطلاب يتوقعون استخدام قوة الخبير، كما توصلت إلى وجود ارتباط إيجابي بين القوة الرسمية وقوة المكافأة، وقوة الإعجاب وقوة الخبير،والقوة القسرية ترتبط ايجابيا فقط مع القوة الرسمية، وكان من نتائج الدراسة كذلك أن أعضاء هيئة التدريس بحاجة إلى إعادة النظر في مقومات ومرتكزات قوتهم.

٩- **دراسة ستيفين** Elias (٢٠٠٧) :

سعت الدراسة إلى قياس توجهات طلاب الجامعات نحو الامتثال لأساتذتهم بعد تصور أساتذتهم محاولة التأثير عليهم من خلال استخدام القوة الاجتماعية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق مقياس رافن وآخرون Raven et al., (١٩٩٨) للقوة الاجتماعية طبق على عينة قدرها (٣٢٦) طالبا داخل الولايات المتحدة، وافترضت أن هناك اختلافات في وصف الطلاب تبعا لنوع الإقامة ونوع المدرسة، وتوصلت الدراسة إلى أن ديناميكية القوة بين الطلاب والأساتذة تختلف عن تلك القوة بين الرئيس والمرؤوس التي تعد أكثر تقليدية، وتوصلت إلى أن نوع الإقامة يؤثر على إدراك نوع القوة بعكس نوع المدرسة.

- **تعليق عام على الدراسات السابقة** :

من خلال العرض السابق للدراسات العربية والأجنبية سواءً التى تناولت المنظمة المتعلمة، أو تلك التي تناولت قوة عضو هيئة التدريس، يتضح ما يلي:

- تباينت الدراسات التي تناولت المنظمة المتعلمة التي تهدف إلى وضع مقياس لها أو تقييم ممارسة المؤسسات لها أو ربطها ببعض المتغيرات الحيوية،وكذلك تباينت مجالات القوة التي اختلفت من دراسة إلى أخرى،إلا أن الدراسة الحالية اختلفت عن الدراسات السابقة من حيث أنها تربط بين متغيرين حيويين يساهمان في تطوير جامعة الطائف، وهما المنظمة المتعلمة وقوة عضو هيئة التدريس.

- على الرغم من الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث طبيعة الدراسة وأهدافها والمنهج المستخدم والإجراءات المتبعة، إلا أن الدراسة الحالية استفادت من هذه الدراسات فى التعرف على أهم مجالات المنظمة المتعلمة ومحاور قوة عضو هيئة التدريس بالجامعة كما استفادت مما توصلت إليه الدراسات السابقة فى تصور المفاهيم والمنهج والأدوات، وبناء أداة الدراسة وصياغة التوصيات والمقترحات.

- **خطوات الدراسة وإجراءاتها** :

تحددت خطوات الدراسة فيما يلي:

- الخطوة الأولى: تحديد الإطار العام للدراسة من حيث المقدمة،والمشكلة،والأسئلة، والأهداف، والأهمية، والحدود، والمنهج، والأدوات،والمصطلحات، والدراسات السابقة في المجال والتعليق عليها ثم خطوات الدراسة وإجراءاتها.
- الخطوة الثانية: تحديد الإطار النظري للدراسة، من حيث تحديد مفهوم المنظمة المتعلمة وخصائصها ومجالاتها، والمقصود بقوة عضو هيئة التدريس وخصائص القوة وعناصرها.
- الخطوة الثالثة: عرض إجراءات الدراسة الميدانية والتوصل إلى نتائجها وذلك لتحديد درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بجامعة الطائف وعلاقتها بقوة عضو هيئة التدريس وذلك من خلال استخدام أداتى الدراسة المتمثلتين في:
  - ✓ استبانة أبعاد المنظمة المتعلمة بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من إعداد الباحثين.
  - ✓ مقياس قوة عضو هيئة التدريس من وجهة نظرهم لشرودت وآخرين (٢٠٠٧) بعد إعادة صياغته بعد تعريب وتقنين الباحثين.
- الخطوة الرابعة: عرض المقترحات والتوصيات اللازمة لتعزيز أبعاد المنظمة المتعلمة لزيادة قوة عضو هيئة التدريس المناسبة لنجاح عملية التعلم.

- **أولاً: الإطار النظري للدراسة** :

تم التركيز فى هذا الجانب على محورين أساسيين: الأول المنظمة المتعلمةLearning Organization، والآخر قوة عضو هيئة التدريس Faculty Member Power، وتم عرضهما على النحو التالى:

- **المنظمة المتعلمة** :

بدأت فكرة المنظمة المتعلمة Learning Organization منذ السبعينات من القرن العشرين، حيث اشتقت من عمل أرجريس وسكون (Argyris & Schon, 1996,13)عن التعلم الاستراتيجي، وكذلك الدراسات التي قام ريفانز Revans (١٩٨٣). الحواجرة (٢٠١٠، ٢)، وسوف يركزالدراسة الحالي في تناوله للمنظمة المتعلمة على الجوانب التالية:

١- مفهوم المنظمة المتعلمة :

تعددت تعريفات المنظمة المتعلمة باختلاف فلسفة الباحثين وتعدد خبراتهم وتجاربهم وتخصصاته، فيشير عاشور (٢٠١٠، ١٠) إلى أن المنظمة المتعلمة هى

تلك المنظمة التي يتم فيها التعلم الفردى والجماعي بشكل مستمر، ورفع كفاءة العاملين في المنظمة للتكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية، والعمل ضمن فريق عمل جماعي مع وجود رؤية مشتركة بحيث يسعى الجميع في المنظمة إلى تحقيق أهداف تلك المنظمة بكفاءة وفعالية.

كما يعرفها سينج Senge (٢٠٠٦، ٤٣) بأنها منظمات يعمل فيها الأفراد باستمرار على زيادة قدراتهم في تحقيق النتائج التي يرغبون فيها، والتي يتم فيها مساندة وتشجيع وجود نماذج جديدة وشاملة للتفكير، كما يطلق فيها المجال لطموحات الجماعة والتعلم من بعضهم كمجموعات.

بينما يعرفها جارفن وآخرون Garvin et al. (٢٠٠٨، ١٣٤) بأنها المكان الذي يتفوق فيه العاملون في خلق واقتناء ونقل المعرفة، وتتكون من ثلاث لبنات أساسية، هى: بيئة داخلية داعمة للتعلم، وعمليات وممارسات تعلم ملموسة وسلوك قيادي يدعم ويعزز التعلم.

ويشير أبو خضير (٢٠٠٧، ٢٤) إلى أنها التي تضع الخطط والأطر التنظيمية والاستراتيجيات والآليات بهدف زيادة قدرتها على التكيف مع التغيرات السريعة في البيئة ومواجهة التحديات، وتحقيق أهدافها بنجاح من خلال تدعيم وتشجيع عمليات التعلم المستمر والتطوير الذاتي وتبادل التجارب والخبرات داخليًا وخارجيًا والتعلم الجماعي والإدارة الفعالة للمعرفة واستخدام التقنية في التعلم وتبادل المعرفة.

كما عرفها واتكنز ومارسيك Watkins & Marsick (١٩٩٣، ٧٥) بأنها تلك المنظمة التي توفر فرص تعلم مستمرة لأفراها وتشجعهم على الاستفسار والحوار والتعاون والعمل الجماعي وتبادل الأفكار والخبرات.

أما جونستون وهوكي Johnston & Hawke (٢٠٠٢، ٤٩) فأشارا إلى مفهوم المنظمة المتعلمة من جانب آخر وهو الثقافة التنظيمية، حيث قاما بتعريفها بأنها تلك الثقافة التنظيمية التي تتضمن مجموعة من القيم والاتجاهات والتطبيقات التي تشجع على تعلم المنظمة وأعضائها.

ويتضح مما سبق أن هناك كثير من الاجتهادات والمحاولات لتعريفٍ وتحديد مفهوم المنظمات المتعلمة، ومع تعدد هذه التعريفات، إلا أن هناك اتفاقا عاما بين الكتّاب على أن المنظمات المتعلمة هي تلك التي تسعى وبشكل مستمر على تعزيز قدراتها نحو اكتساب وتطوير وخلق المعرفةٍ وصياغة رؤيتها ومستقبلها على أساس مخرجات هذه المعرفة، فليس مطلوبا منها فقط أن تخلق المعرفة ولكن لابد من صياغة مستقبلها على أساس هذه المعرفة الجديدة والمتجددة.

٢- أهمية الحاجة إلى المنظمة المتعلمة :

يمكن حصر أهمية اللجوء إلى المنظمة المتعلمة في الوقت الحاضر في النقاط التالي:

- التغيرات السريعة في بيئة العمل، والناجمة عن العولمة والمنافسة والثورة التكنولوجية أجبرت المنظمات في جميع أنحاء العالم لإعادة تنظيمها لتحقيق النجاح.(Ellis & Pennington, 2004, 66)

- أصبح من الضروري خلق منظمة متعلمة لاتخاذ قرارات استراتيجية في ظل تعقد بيئة العمل.(Marquardt, 2002, 124)
- التغيرات الجارية في طبيعة العمل، واعتماد القدرة على البقاء والمنافسة على القدرة على التكيف والتغيير المستمر للتشجيع على تعلم مهارات وأفكار جديدة.(Kouzes & Posner 2002; Sessa & London 2006, 291)
- منظمات التعلم لها دور حاسم في تحقيق الميزة التنافسية في العمل.(Marquardt, 2002, 56)
- تساعد منظمات التعلم على إنشاء وتحليل وتخزين ونشر المعرفة داخل المنظمة وتوفير الوقت المناسب للموظفين للتعامل مع مشاكل أكثر إلحاحا وتعقيدا. (Ellstrom, 2001, 13; Marquardt, 2002, 33; Short & Jarvis, 2000, 122)
- توفر منظمات التعلم الفرص والموارد لتحقيق التوازن بين النمو الشخصي والمهني للعاملين، وتشجيعهم على استخدام المهارات الجديدة بطرق مبتكرة. (Barrie & Pace, 1998, 56; Hernandez, 2001, 76)
- سعى المنظمات إلى توفير فرص التعلم المستمر واستخدامه في تحقيق الأهداف، وربط أداء العامل بأداء المنظمة، وتشجيعالدراسة والحوار والمشاركة والإبداع كمصدر للطاقة والقدرات والتجديد والتفاعل مع البيئة.(Clavert,1994, 13)
- مواجهة المنظمات في ظل ممارستها لنشاطاتها ومهماتها عمليات تغيير مستمرة ناتجة عن عدم الثبات والاستقرار النسبي لبيئتها، فتحاول بموجب ذلك امتلاك مجموعة من الموارد والقدرات على الرغم من أنها تعلم أن تلك الموارد والقدرات متغايرة في خصائصها مما ينعكس على وجود المنظمة وبقائها واختلاف نتائجها.(الحواجرة،٢٠١٠، ٢)

ويضيف كراش Karash (١٩٩٥، ٧٨) أن المنظمة المتعلمة تعد بيئة أكثر صحة من غيرها لأنها:

- تغذي التفكير الإبداعي والمستقل.
- تزيد من قدراتنا على إدارة التغيير.
- تحسّن النوعية.
- تضمن بيئة عمل فيها درجة عالية من الالتزام.
- تطمئن الأفراد على أن الأمور ستتحسن.
- تطلق العنان لنتائج أفضل.
- تستجيب لحاجة إنسانية أساسية وهي الحاجة إلى التعلم والتطور.

٣- خصائص ومميزات المنظمة المتعلمة :

يحدد البعض خصائص ومميزات المنظمة المتعلمة في النقاط التالية: أنها نموذج تنظيمي مبني على وعود مؤكدة مثل تمكين العاملين وتحول دور المدير من الدور الرقابي إلى دور المسهل، وخلق رؤية مشتركة وشاملة للمنظمة،وأنها منظمة تتجاوز الأهداف المتعلقة بتعظيم الربحية قصيرة المدى،وشعور العاملين فيها بأنهم يقدمون عملا لصالحهم وصالح المجتمع،وشعور كل فرد فيها بأنه

معني بطريقة النمو والتقدم وتحسين قدراته الإبداعية، والتركيز فيها على فرق العمل، لأن عمل كل الأفراد جماعة أكثر فاعلية من عملهم منفصلين، وتعتمد على قاعدة من المعرفة من خلال تخزينها للمعارف، ويعامل كل فرد الآخرين فيها معاملة الزملاء في إطار من الاحترام والثقة، ويمتلك فيها الفرد الحرية لإجراء التجربة واتخاذ المخاطرة، وأنها منظمات متكيفة مع بيئتها الخارجية،وتعزز وتغذي الإبداع والابتكار، وتتوفر لديها المهارات والدافعية لتعزيز عملية التعلم المستمر، والقدرة على التعلم والتغيير، ويتوفر لديها بيئة تنظيمية تغذي التعلم وتحرص على التعلم الجماعي والفردي. وتعتبر أن كل فرد في المنظمة هو أحد مصادر المعرفة لديها،وتستخدم نتائج التعلم للتحسين المستمر وتحرص على تمكين القيادة LeadershipEmpowerment، وتوافر أدوات وعمليات فعالة لتبادل المعرفة والمشاركة فيها، وتحرص على توفير الرؤية المشتركة، وثقافتها التنظيمية تقوم على المفاتحة والشفافية والثقة، وتستند أسس الحوافز والمكافأة فيها على الإبداع والابتكار، وتغذي التجريب والمحاولة،وتسمح بالمخاطرة المعقولة، وتستخدم التعلم لتحقيق الأهداف، وتربط الأداء الفردي مع الأداء المؤسسي، وتغذي الحوار والاستفسار والتساؤل، وتضمن الأمان الوظيفي لمن يتحدث بحرية ويستعد لقبول المخاطرة، وتشجع الصراع الخلاق كمصدر للإبداع والتجديد، وتتفاعل بشكل مستمر مع البيئة وتدرك متغيراتها. (الحواجرة، ٢٠١٠، ٦؛ Alexiou,2005,88؛ العيلي وقنديلي،٢٠٠٦، ١٥١٦؛ الرشدان،٢٠١١؛ Kerka,1995, 33)

٤- الفرق بين المنظمة المتعلمة والمنظمة التقليدية :

حدد براون Brown (٢٠٠١، ٧٩- ٨٠) خمسة فروق بين المنظمة المتعلمة والمنظمة التقليدية في الآتي:

- شكل التنظيم: فالهيكل العمودى للمنظمة التقليدية لا يسمح بنشر وتوزيع المعرفة، كما في الهيكل الأفقي للمنظمة المتعلمة لإزالة الفواصل بين الوظائف والدوائر بالمنظمة.
- طبيعة المهام والوظائف: فالمنظمة المتعلمة تحول كافة المهام الروتينية إلى أدوار للتمكين، بمعنى أن القادة يوفرون الفرصة للعاملين ليكونوا قادرون على التصرف بحرية ومرونة بتفويض الصلاحيات لهم وتوفير مصادر القوة الأخرى.
- أنظمة الرقابة: تتسم المنظمة المتعلمة بالانتقال من الشكليات إلى المشاركة بالمعلومات عن طريق فتح قنوات اتصال مع العاملين والعمل على وصولهم إلى التعلم المنشود.
- استراتيجية المنظمة: يتواجد بالمنظمة المتعلمة استراتيجية الاستخدام الأفضل والفعال للموارد المادية والبشرية، وتتيح للعاملين فرص تقديم المقترحات والحلول، واتاحة كافة الفرص للتعلم.
- الثقافة التنظيمية: حيث تمتلك المنظمات المتعلمة مجموعة من القيم،والمفاهمات المشتركة بين مختلف أفراد التنظيم، والإيمان بهذه القيم التنظيمية تلك التي تساهم في تطوير المنظمة وتكيفها مع المتغيرات المعاصرة.

٥- مجالات المنظمة المتعلمة :

ظهرت عدة نماذج يوضح كل منها مجالات المنظمة المتعلمة اختلفت من نموذج لآخر، فيرى سينج Senge (٢٠٠٦، ٥٥) أن أى منظمة تسعى إلى أن تكون منظمة متعلمة يجب عليها الالتزام بخمسة أسس هى: التفكير التنظيمي،والتميز الذاتي، والنماذج الذهنية، والرؤية المشتركة، والتعلم الجماعي.

أما ماركس وواتكنز Marsick&Watkins (١٩٩٩، ٤٤) فقد وضع نموذجاً للمنظمة المتعلمة يتضمن مجموعة من العناصر والأبعاد الفرعية التي تتكامل فيما بينها، وهى: خلق فرص التعلم المستمر، وتشجيع الاستفهام والحوار،وتشجيع التعاون والعمل الجماعي، وتمكين العاملين لجمعهم نحو رؤية مشتركة، وإنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم، وربط المنظمة بالبيئة الخارجية، والقيادة الإستراتيجية.

كما وضع ماركواردت Marquardt (٢٠٠٢، ٩٠) نموذجاً للمنظمة المتعلمة تضمن خمسة أنظمة فرعية ضرورية يجب أن تسعى المؤسسة إلى تطويرها،وهى:التعلم، والتنظيم، والأفراد، والمعرفة، والتقنية.

ويتبنى الباحثان في قياس درجة ممارسة جامعة الطائف للمنظمة المتعلمة ما توصل إليه بارك وروجيويسك Park and Rojewski (٢٠٠٦، ٣٣)، حيث يحدد مجالات المنظمة المتعلمة في خمسة مجالات أساسية هى: فريق التعلم، والرؤية المشتركة، والنماذج الذهنية، ونظم التفكير، وبراعة وسيطرة الشخصية.

٦- بناء المنظمة المتعلمة : Building a Learning Organization

إن المطلب الأساسي للبدء ببناء المنظمة المتعلمة يرتبط بمدى قناعة القيادة الإدارية في المؤسسة بمنظومة المفاهيم والقيم التي تقوم عليها المنظمات المتعلمة وبمدى استعداد هذه القيادة لبذل الجهود الكبيرة وممارسة العمل الجاد والدؤوب والقدرة على الصبر لتحقيق بيئة المنظمة المتعلمة.(الرشدان،٢٠١١، ٦٥)

وأشار الباحثون إلى عدة خطوات يستوجب القيام بها وتحقيقها للوصول إلى منظمة متعلمة، وهذه المقومات هى:(Nutley and Davies, 2000, 55; Boyle, 2002, 59; Karash,2007, 60; Collison and Parcell, 2004; الرشدان، ٢٠١١)

- الانخراط والالتزام التامين للوصول إلى منظمة متعلمة.
- رعاية التغيير والاستعداد له.
- إدارة المعرفة وتناقلها مخترقا الحدود المادية والذهنية.
- تشجيع ورعاية التعلم الجماعي.
- البحث عن الممارسات الناجحة بين المديريات والأقسام وتقديم الدعم والتقدير والمكافئة.
- قبول المخاطرة والتسامح مع الأخطاء.
- الإيمان بقدرة الفرد على الإبداع.
- بناء العلاقات وتحفيز الاتصال مع الآخرين وفيما بينهم.
- وجود التعلم اللانهائي.

- تشجيع مبادرات المراجعة والتساؤل.
- المعرفة للجميع والثقة بالجميع والانفتاح على الجميع.
- الإيمان الحقيقي بمنظومة القيمة التي تستند عليها المنظمة المتعلمة والاستعداد لترسيخها: ممارسة وسلوكا.

- **قوة عضو هيئة التدريس** :

تناول هذا المحور ما يلي:

١- مفهوم قوة عضو هيئة التدريس :

يحظى مصطلح القوة Power باهتمام الباحثين فى العلوم السياسية منذ زمن بعيد، حيث تناولوا تعريفه ومصادره، كما حاولوا التفريق بينه وبين مصطلحات السلطة والصلاحية والنفوذ، غير أن الاهتمام بهذا المصطلح من قبل الإداريين والمتخصصين فى الإدارة العامة لم يظهر إلا بعد طرح مصطلح التسييس التنظيمى، أى حين أصبحت المنظمات تدرس وكأنها مؤسسة سياسية، حيث تم بلورة مفهوم القوة باعتبارها أداة لممارسة النفوذ أو كوسيلة لفرض الرقابة أو حسم النزاعات أو اتخاذ القرارات بشأن القضايا التى تتباين حولها وجهات النظر.(الكبيسى، ١٩٩٨، ٨٥ - ٨٦)

وبوجه عام، فإن السعى لتحديد مفهوم القوة، فإنه من المفيد إلقاء الضوء على المعانى اللغوية للكلمة، فالكلمة الإنجليزية Power مشتقة من الكلمة اللاتينية Posse والتى تعنى أن تكون قادرا، كما جاء المعنى فى قاموس أكسفورد Oxford Dictionary أنه يعنى "القدرة على الفعل أو التأثير بأى شئ على شخص ما، بينما جاء فى قاموس ويبستر Webster المعنى الجديد للقوة ليدل على القدرة الكامنة أو الحق المسلم به بالسلطة وممارستها من أجل السيطرة والحسم.(Daniel, 2008, 67-68)

أما في القاموس العربي، فقد جاء فى المعجم الوسيط (١٩٩٨، ج٣، باب القاف) بأنها ضد العنف وهى الطاقة التى تمكن الإنسان من أداء الأعمال الشاقة، ورجل شديد القوى أى شديد وقوى فى نفسه، وقوى أى دعم ووطد، كما يلاحظ أن القوى والقادر والمقتدر من أسماء الله الحسنى.

وقد كان توماس هوبيز Thomas Hobbes أول من حاول تحديد تعريفاً واضحا للقوة متأثرا بعدد من المفكرين أمثال كيبلر Kepler وجاليليو Galileo وباكون Bacon وديسكارتز Descartes، حيث يرى أن القوة هى القدرة على إحداث التأثيرات التى تسمح بإنجاز الرغبات الفردية. (Kerisberg,1992, 42)

بينما يعرفها سيزلاقى، والاس (١٩٩١، ٢٥٩) بأنها قدرة الفاعل (فرداً كان أو مجموعة من الأفراد) على المستهدف (فردا كان أو مجموعة من الأفراد) لترتيب الموقف بحيث يتصرف المستهدف وفق رغبة الفاعل.

بينما يرى ريتشارد هال (٢٠٠١، ٢٥٢) بأنها علاقات بين شخصين أو أكثر،بحيث يتأثر سلوك أحدهم بالآخر، حين يملك (أ) القوة والتأثير على (ب) إلى حد أن (أ) بإمكانه أن يجعل (ب) يعمل شيئا لم يكن ليعمله لولا ذلك التأثير من (أ).

أما جرنبر جوبارون (٢٠٠٤، ٥) فيرى أنها القدرة التي يمتلكها الفرد ويتمكن بواسطتها من تغيير سلوكأ واتجاهات الآخرين إلى الوجهة التي يرتضيها، أو هى القدرة الاجتماعية التى تساهم فى إحداث التأثير المرغوب على الآخرين .

بينما يعرفها سكرشيرم ونيدر Schriesherm & Nider (٢٠٠٦، ٦٣) بأنها تغيير فى المعتقدات والاتجاهات وسلوك الفرد نتيجة لتأثره بفرد آخر.

٢- خصائص القوة :

هناك مجموعة من الخصائص للقوة، وهى أنها:

- نسبية.
- مفهوم ديناميكى، فتتغير بالمكان والزمان.
- عملية اجتماعية، حتى أنه يصفها البعض بالقوة الاجتماعية بين الأفراد. (راجع Erchul et al., 2001, 87؛ Raven, 1992, 56؛ Raven, 1993, 88; Erchul & Raven, 1997, 56)
- تتطلب موارد سواء مادية أو بشرية أو معنوية أو مالية أو شخصية.
- وسيلة وليست غاية، فليس الهدف ممارسة القوة ولكن تحقيق أهداف المؤسسة والعاملين بها.
- ليست فقط امتلاك أسباب القوة ولكن القدرة على توظيفها لتحقيق أهداف صاحب القوة.
- هى المشاركة أكثر من فرض للأوامر، والتعاون أكثر من السيطرة.(Kreisburg, 1992, 134)
- تفاعلية بين طرفين، أحدهما لديه القوة ويمارسها، والآخر يعطى موافقة على الانصياع لصاحب هذه القوة.(Nyberg, 1988, 11)

٣- عناصر قوة عضو هيئة التدريس:

يعتبر علماء الاتصال التعليمي العلاقة بين الأستاذ الجامعي والطالب كعلاقات بينشخصية، ويعد التأثير الاجتماعي أو القوة بين الأفراد أهم عوامل الاتصال التي تؤثر على العلاقات بين المعلم الجامعي والطالب. (Frymier & Houser, 2000)

والدليل على امتلاك عضو هيئة التدريس للقوة داخل القاعات الدراسية يكون حينما يتواصل المعلم الجامعي مع الطلاب بطرق تؤثر عليهم لإنجاز الأهداف المرجوة سواء كان ذلك مرتبطا بالفرد أو القاعة الدراسية.(Richmond & McCroskey, 1984, 66)

فعلى سبيل المثال، يستخدم المعلم الجامعيون التأثير الاجتماعي لإقناع الطلاب بالامتثال لما يطلب منهم، وكذلك لاكسابهم التعلم المعرفي (Richmond,1990,96;Richmond&McCroskey,1984, 55)، وتنمية التأثيرات الإيجابية المكتسبة لديهم من كل من المعلم الجامعي والمقرر الدراسي. (McCroskey et al., 1985; Plax et al., 1986, 132)

ومن ناحية أخرى، أظهرت معظم الدراسات الحديثة المرتبطة بالقوة، أن الطلاب يتواصلون مع معلمهم مرتكزين على استخدامهم القوة للتأثير على

أساتذتهم لإحداث تغييرات تقودهم إلى الجدارة وتحسين العلاقة بينهم وبين أستاذهم داخل القاعة الدراسية. (Golish, 1999, 55; Golish & Olson, 2000, 103)

ومن الواضح أن لاستخدام القوة في القاعات الدراسية مزايا تشد انتباه علماء الاتصال التعليمي لاعتبار أن القوة ليست فقط بعدا هاما من أبعاد العلاقة بين المعلم الجامعي والأستاذ، ولكن أيضا وسيلة هامة لتحقيق الأهداف الفردية والتعليمية داخل القاعة الدراسية. (Golish, 1999, 56; Golish & Olson, 2000, 123)

وقد صاغ الباحثون والكتاب الكثير من البحوث والدراسات المتعلقة بقوة الأستاذ الجامعي، فقد صنف رافن وفرنش French and Raven (١٩٥٩، ٧٦) قوة العلاقات لتتضمن قوى المكافآة والقسرية والرسمية والإعجاب والخبير.

وكانت أوائل المحاولات لقياس استخدام عضو هيئة التدريس للقوة ركزت على اتصالات المعلم الجامعي داخل القاعات الدراسية (Richmond,McCroskey,1984, 44)، وقد قادت هذه المحاولات إلى تطوير مقياس مسكروسكي وريتشموند McCroskey and Richmond لقياس القوة المدركة والقوة النسبية عام (١٩٨٣).

وفي السنوات الأخيرة، لعب مقياس روتش Roach (١٩٩٥، ٨٨) لقياس مصادر القوة دورا محوريا في الدراسات المتعلقة بالقوة التدريسية، حيث تضمن (٢٠) حالة تصف التأثيرات المدركة لقوة عضو هيئة التدريس على سلوكيات الطلاب، وكذلك فإنه على الرغم من أنه أثبت حالات مصداقية مقبولة، إلا أن العامل الأصلي للمقياس أشار إلى عدد من البنود التي تميل إلى الدوران والتحميل حول عدة عوامل.

وفي الواقع، وضع ترومان وشرودت Turman and Schrodt (٢٠٠٦، ٧٦) تقريراً خاصا يدور حول عامل التحميل الضعيف الذى يتضمن بشكل خاص القوة الرسمية والقسرية، ولذا تسعى الدراسات المستقبلية إلى ضرورة توضيح بنية العوامل بمقياس القوة التؤكد من مصداقيتها وفق إجراءات مؤكدة.

ومن هنا، بدأت دعوة العلماء والباحثين إلى ضرورة وجود مقياس بديل يركز بشكل خاص على سلوكيات المعلم الجامعي التي يمكن ملاحظتها(مثال:أستاذى يؤنب الطلاب الذين....) أكثر من المخرجات أو النتائج المتوقعة من الطلاب (مثال: يجب على الطالب الالتزام ب.....).(Turman and Schrodt, 2006, 67)

وطبقاً لفرنش ورافن (١٩٥٩) فإن الغرض الأساسي من تحديد مرتكزات القوة الخمسة هو السماح لمراقبة أو ملاحظة التغيرات وغيرها من الآثار التى ترافق استخدام المعلم الجامعي للقوة وعلى الرغم من أن مقياس القوة يعالج بعض التغييرات في سلوك الطالب، إلا أنه لا يقيس مباشرة استخدام القوة كما تتضح أثناء ملاحظة السلوك التواصلي للمعلم في القاعات الجامعية. (Roach,1995, 49)

ووفقاً لتصنيف فرانش ورافن (١٩٥٩) لقوة العلاقات، اقترح شرودت وآخرون (Schrodt et al., 2007, 66) مقياس للتحديد قوة عضو هيئة التدريس داخل القاعات الجامعية، حيث أنهم يمكنهم التأثير على الآخرين من خلال التواصل عبر خمس قوى، وهى:

١- **قوة المكافأة** Reward Power :

وتركز على تصور الطلاب أن عضو هيئة التدريس لديه القدرة على مكافآتهم على السلوك المرغوب لديه، سواء أكانت مكافأة ملموسة أو مجرد تقديم القبول والاستحسان. (مثال: عندما يظهر طالب تمكنه من محتوى المقرر يثنى عليه أستاذه ويمتحده ويؤيده) .

ولهذا، فإن هذا النوع من القوة ينبع من توقعات الطلاب حيث إن المعلم الجامعي يمكنه تقديم مزايا ومنافع أو مكافآت إيجابية. وتأخذ قوة المكافأة في القاعة الدراسية مظاهر متعددة تتضمن فوائد ملموسة أو تتضمن مكافآت نفسية مثل التأييد من المعلم الجامعي والثناء عليه قبل زملاء القاعة الدراسية ومن هنا فإنه عندما يدرك الطلاب أن المعلم الجامعي يحتمل أن يقدم مكافآت،فإنه يكون الطلاب أكثر قبولا لتوجيهاته وتأثيره ونفوذه المرتبط بالمقرر،وحينئذ تنبع قوة المعلم الجامعي بعد ذلك من رغبة الطلاب في الحصول على الفوائد الإيجابية.

٢- **القوة القسرية** Coercive Power :

وهي القائمة على اعتقاد الطلاب أن عضو هيئة التدريس لدية القدرة على العقاب والتهديد والرفض والنبذ والاستنكار والاستهجان لو فشلوا فى تحقيق وإنجاز ما طلب منهم أو في حالة عدم الامتثال لأوامره (مثال: عندما يقدم الطلاب واجباتهم متأخرا عن زهههملائهم، يشعرهم أستاذهم بالخطأ وبالذنب).

وتعكس هذه القوة وعى الطلاب بأن المعلم الجامعي يمكنه عقابهم من خلال مخرجات سلبية مثل: تخفيض الدرجات، وانتقاد وتأديب الطلاب، وعندما يرى الطلاب أن المعلم الجامعي لديه هذه القوة لتنفيذ هذه العقوبات يكونون أكثر استعدادا للامتثال لتكليفاته وأوامره، ولهذا تكون هذه القوة نابعة من رغبة الطلاب في تجنب الأحداث غير السارة.

٣- **القوة الشرعية (الرسمية)** Legitimate Power :

وترتكز على اعتقاد الطلاب أن عضو هيئة التدريس لديه سلطة النفوذ والسيطرة على سلوكهم، نظرا لموقعه الوظيفي داخل المؤسسة. (مثال: يستخدم عضو هيئة التدريس منصبه كأستاذ جامعى فى الإبقاء على كامل الإحكام والضبط للقاعة الدراسية).

وتتعلق هذه القوة بدور سلطة المعلم الجامعي في علاقته مع طلابه، فالمعايير الاجتماعية تعطى الأفراد الذين يحملون مواقع السلطة الرسمية حق التأثير على الآخرين الذين يقعون تحت سلطتهم.

وفي القاعات الدراسية على سبيل المثال، يمنح المجتمع المعلم الجامعيين الحق المشروع في ممارسة السلطة على الطلاب، وتكمن قوة المعلم الجامعي التأثيرية في

قبول الطلاب للأدوار والمواقع الهرمية للمعلم والطالب داخل المنظومة التعليمية،وكذلك في تصور الطلاب أن المعلم الجامعيين لهم الحق في توجيههم في المسائل المتصلة بالمقررات الدراسية.

٤- **قوة الخبير** Expert Power :

وترتكز على اعتقاد الطلاب أن عضو هيئة التدريس لديه خبرة عمل ومعرفة خاصة أو خبرة في مجال معين، وتنتج عن التعليم والخبرة والشهادات (مثال:محاضرات الأستاذ تنظم وتنفذ بشكل جيد، ويناقش الأستاذ النظريات والبحوث الحديثة في محاضراته، ويتصور الطلاب عند مناقشة استاذهم للمعلومات المتضمنة في مقرراته أنه مصدر موثوق فيه هذا مجال محتوى المقرر الدراسى)

وتنبع قوة الخبير من معرفة أو خبرة المعلم الجامعي باعتباره المربي في مجال موضوع المقرر، ويمكن للطلاب في القاعات الدراسية التعرف على الخلفية المهنية للمعلم أو مدى فهمه وتفوقه في مجال المقرر الذي يقوم بتدريسه، إضافة إلى التعرف على استخدامه الماهر لطرق التدريس لهذا المقرر، ولهذا فإن قوة الخبير تنبع من نظرة الطالب إلى المعلم الجامعي كمرب خبير لديه المعرفة الفكرية الموثوق فيها في محتوى المقرر الذي يقوم بتدريسه.

٥- **قوة الإعجاب** Referent Power :

وتقوم على رغبة الطلاب فى التماثل مع أستاذهم بسبب إعجابهم به أو بسبب أن شخصيته تروق لهم، وهى جزء من الكاريزما والرغبة فى التماثل مع جوانب شخص ما، وهو أمر فى غاية الأهميةٍ لغرس الثقة والاطمئنان لدى الطلاب (مثال: يجد الطالب نفسه متطابقا مع أستاذه لوجود القواسم المشتركة بينهم،ويرى الطالب الأشياء من وجهة نظر أستاذه).

وتعكس قوة الإعجاب نظرة الطالب الإيجابية للتماثل الشخصي مع معلمه نظرا لإعجابه به، ويتضح ذلك من رؤية الطالب للتشابه أو التقارب مع معلمه،وقد يكون ذلك شكلا من أشكال القوة يظهر جليا من خلال شعور الطالب بالتوحد مع معلمه، والرغبة في الحصول على شخصية مشابهة ومتطابقة معه، فعندما يعجب الطلاب بمعلمهم أو يدركون أنه شخصٍ يرغبون ويتمنون الارتباط به، فإنهم بطبيعة الحال يكونون أكثر تقبلا لتأثيراته ومقترحاته، وتكون قدرة المعلم الجامعي على التأثير على طلابه من منطلق هذه القوة نابع من الصدى الإيجابي الذي يحمله الطالب لصورة المعلم الجامعي.

ويتضح مما سبق، تأثير هذه المرتكزات الخمس لقوة المعلم الجامعي في التعامل مع الطلاب وإدارة القاعات الدراسية، فمن ملاحظة الطالب لنوع القوة الموجودة لدى معلمه، فإنه يتصرف في ضوء هذه القوة، فعلى سبيل المثال: عند ترك الطالب لقاعة الدرس بدون إذن، فإنه سوف يتوقع استجابة من المعلم الجامعي مرتبطة بقوته القسرية (مثال: من الأفضل لى ألا أترك قاعة الدرس،وإلا سيوبخني أستاذي أمام جميع طلاب الفصل)، وفي هذه الحالة فإن سلوك المعلم الجامعي سيأخذ أشكالا يمكن أن يدركها الطلاب في علاقات المعلم

الجامعي- الطالب، وبالتالي يمكن للطلاب استنتاج نوع القوة الموجودة لدى المعلم الجامعي والتصرف في ضوئها، وهنا يستجيب الطلاب لاقتراحات أستاذهم وتعليماته من خلال ملاحظتهم لنوع قوة تواصل المعلم الجامعي داخل القاعة الدراسية.(Schrodt et al., 2007,72)

- **ثانياً : الدراسة الميدانية :**

هدفت الدراسة الميدانية تحديد درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بجامعة الطائف وعلاقتها بقوة عضو هيئة، مع تقديم المقترحات والتوصيات اللازمة لتعزيز توفر أبعاد المنظمة المتعلمة لزيادة قوة عضو هيئة التدريس المناسبة لنجاح عملية التعلم، ولتحقيق ذلك جاءت الدراسة الميدانية على النحو الآتي:

- **أدوات الدراسة :**

ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد هاتين الاستبانتين كالتالي:

- استبانة أبعاد المنظمة المتعلمة بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس إعداد الباحثان
- استبانة قوة عضو هيئة التدريس من وجهة نظرهم لشرودت وآخرون Schrodt et al., (٢٠٠٧) بعد إعادة صياغته وتعريبه وتقنينه من الباحثين.

وقد تم إعداد هاتين الاستبانتين وفقاً للخطوات التالية:

١- استبانة أبعاد المنظمة المتعلمة بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

وقد مر إعدادها بالخطوات التالية:

- **أ : صدق الاستبانة :**
- **صدق المحكمين :**

ويسمى بالصدق الظاهري، حيث تم عرض الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين التربويين، وذلك بهدف:

- الحكم على صلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة، وتم تعديل وصياغة بنود الاستبانة في ضوء الاستفادة من آراء ومقترحات السادة المحكمين، وقد اتفقوا جميعا على أن الأداة بصورتها النهائية تعد صالحة لتحقيق الهدف منها،وبذلك تم التأكد من صدق المحكمين.
- الحكم على ترتيب الأنشطة لكل بعد، والذى تم من قبل الباحثين، والتأكد من منطقيته بما يتناسب مع طبيعة تنفيذه، وقد تم إجراء التعديلات وفق ما اتفق عليه أغلب المحكمين بما يتناسب مع طبيعة الدراسة.
- وبحساب معامل الصدق من معامل الثبات وجد أنه (٠,٩٢) وهذه المعاملات تعد مناسبة لتطبيق الاستبانة.

- **صدق الاتساق الداخلى :**

تم تطبيق الاستبانة بصورتها الأولية على عينة استطلاعية قوامها (٤٠) فرداً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف، وبعد تصحيح الاستبانة تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي لكل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال، وارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة، كما هو مبين في الجداول التالية:

جدول (١) : قيم معاملات ارتباط لدرجة كل عبارة من عبارات كل بعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية لهذا البعد المنتمية إليه

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
١	٠,٧٤٥**	١٨	٠,٥٧٤**	٣٥	٠,٤٣٤**
٢	٠,٤٥٦**	١٩	٠,٤٩٥**	٣٦	٠,٧٠٠**
٣	٠,٦٠٩**	٢٠	٠,٥٤٢**	٣٧	٠,٦٣٩**
٤	٠,٣٩٩**	٢١	٠,٦٨٧**	٣٨	٠,٥٦٤**
٥	٠,٥٦٤**	٢٢	٠,٤٤٤**	٣٩	٠,٦٣٠**
٦	٠,٧٢٣**	٢٣	٠,٦٠٩**	٤٠	٠,٥٠١**
٧	٠,٦٤٨**	٢٤	٠,٥٤٧**	٤١	٠,٦٤١**
٨	٠,٤٠١**	٢٥	٠,٥٣٢**	٤٢	٠,٤١١**
٩	٠,٥٣٣**	٢٦	٠,٥٩٨**	٤٣	٠,٤٥٠**
١٠	٠,٤٨٧**	٢٧	٠,٦٩٠**	٤٤	٠,٤٨٠**
١١	٠,٤٣٥**	٢٨	٠,٦٥٤**	٤٥	٠,٥٨٤**
١٢	٠,٦٧٤**	٢٩	٠,٧١١**	٤٦	٠,٤٢٣**
١٣	٠,٧٦٨**	٣٠	٠,٦٣٢**	٤٧	٠,٣٩٥**
١٤	٠,٥٣٤**	٣١	٠,٥٨٦**	٤٨	٠,٣٩٤**
١٥	٠,٣٩٧**	٣٢	٠,٤٨٠**	٤٩	٠,٤٩٠**
١٦	٠,٤٥٦**	٣٣	٠,٥٠٨**	٥٠	٠,٤٨٣**
١٧	٠,٧٥٧**	٣٤	٠,٥٦٤**	٥١	٠,٤٠٤**

يتضح من الجدول السابق أن جميع فقرات كل مجال من المجالات المكونة للاستبانة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على تميز كل المجالات بالاتساق الداخلي.

وكذلك يمكن التعرف على الاتساق الداخلى للاستبانة بحساب معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للاستبانة، كما هو موضح للجدول التالى:

جدول (٢) : قيم معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بكل من الدرجة الكلية للاستبانة ودرجة البعد الرئيس التابع له

م	البعد	قيمة معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس	قيمة معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بدرجة البعد الرئيس التابع له
١	إيجاد فرص التعلم المستمر	٠,٧٧٧**	٠,٧٩٠**
٢	تشجيع الحوار والاستفسار	٠,٧٥٠**	٠,٨٠١**
٣	تشجيع التعلم والحوار الجماعى	٠,٧٦٠**	٠,٨٥٠**
٤	إنشاء أنظمة مشتركة للمعرفة والتعلم	٠,٨١١**	٠,٧٣٤**
٥	تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة	٠,٧٣٥**	٠,٨٠١**
٦	القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم	٠,٧٤٣**	٠,٧٥٨**

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة موضع الدراسة والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد على أن الاستبانة يتمتع بدرجة عالية من الصدق وصالح للتطبيق.

- **ب. ثبات الاستبانة** :
- **طريقة إعادة التطبيق** :

استخدم في حساب ثبات الاستبانة طريقة إعادة التطبيق، حيث تم إعادة تطبيق الاستبانة بعد أسبوعين على عينة عشوائية من (٤٠) فردا من أعضاء

هيئة التدريس بجامعة الطائف الذين أجرى عليهم التطبيق في المرة الأولى، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٥)

- **طريقة التجزئة النصفية** :

كما استخدم الباحثان طريقة التجزئة النصفية للتحقق من ثبات الاستبانة، وذلك بعد تطبيقه على عينة قوامها (٤٠) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا- كرونباخ، ويوضح الجدول التالى (٣) معاملات الثبات لكل من التجزئة النصفية وألفا- كرونباخ:

جدول (٣) : يوضح معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة والدرجة الكلية له بطريقتى التجزئة النصفية وألفا- كرونباخ

م	البعد	التجزئة النصفية	ألفا-كرونباخ
١	إيجاد فرص التعلم المستمر	٠.٨٢١	٠.٩٣٢
٢	تشجيع الحوار والاستفسار	٠.٨٥٤	٠.٨٧٥
٣	تشجيع التعلم والحوار الجماعى	٠.٨٦٤	٠.٩١٢
٤	إنشاء أنظمة مشتركة للمعرفة والتعلم	٠.٨٦٥	٠.٨٨٨
٥	تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة	٠.٩٠١	٠.٩١٣
٦	القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم	٠.٨٧٩	٠.٩٠٤

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات لمجالات الاستبانة موضع الدراسة تراوحت بين (٠.٨٢١ – ٠.٩٣٢)، مما يدل على أن الاستبانة يتمتع درجة عالية من الثبات.

- **ج : الصورة النهائية للاستبانة** :(١)

تكونت الاستبانة فى صورتها النهائية من (٥١) بنداً، وتم تصحيح الاستجابات وفق تدريج مكون من ثلاث استجابات: (٣) نعم، (٢) إلى حد ما، (١) لا، ما عد العبارات السلبية فهى عكس ذلك، كما تم تصنيف الاستبانة فى ستة أبعاد أساسية هي:

- إيجاد فرص التعلم المستمر، وشمل العبارات من (١- ١١).
- تشجيع الحوار والاستفسار، وشمل العبارات من (١٢- ١٩).
- تشجيع التعلم والحوار الجماعي، وشمل العبارات من (٢٠- ٢٦).
- إنشاء أنظمة مشتركة للمعرفة والتعلم، وشمل العبارات من (٢٧- ٣٣).
- تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، وشمل العبارات من (٣٤- ٤٠).
- القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم، وشمل العبارات من (٤١- ٥١).

٢- استبانة قوة عضو هيئة التدريس بالصف الجامعي من وجهة نظرهم :

بعد ترجمة الاستبانة السابقة، تم إعادة صياغتها ليجيب عليها أعضاء هيئة التدريس مع الاحتفاظ بنفس الصياغة، ثم حساب صدق وثبات الأداة.

---

(١) ملحق ١.

- **أ . صدق الاستبانة** :
- **صدق المحكمين** :

ويسمى بالصدق الظاهري، حيث تم عرض الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين التربويين، وذلك بهدف:

- الحكم على صلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة، وتم تعديل وصياغة بنود الاستبانة في ضوء الاستفادة من آراء ومقترحات السادة المحكمين، وقد اتفقوا جميعا على أن الأداة بصورتها النهائية تُعد صالحة لتحقيق الهدف منها، وبذلك تم التأكد من صدق المحكمين.
- الحكم على ترتيب الأنشطة لكل بعد، والذى تم من قبل الباحثين، والتأكد من منطقيته بما يتناسب مع طبيعة تنفيذه، وقد تم إجراء التعديلات وفق ما اتفق عليه أغلب المحكمين بما يتناسب مع طبيعة الدراسة.
- وبحساب معامل الصدق من معامل الثبات وجد أنه (٠,٩٣) وهذه المعاملات تعد مناسبة لتطبيق الاستبانة.

- **صدق الاتساق الداخلى** :

تم تطبيق الاستبانة بصورته الأولية على عينة استطلاعية قوامها (٤٠) فرداً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف، وبعد تصحيح الاستبانة تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي لكل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال، وارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة، كما هو مبين في الجداول التالية:

جدول (٤) : قيم معاملات ارتباط لدرجة كل عبارة من عبارات كل بعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية لهذا البعد المنتمية إليه

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
١	٠,٦٧٧**	١١	٠,٤٥٤**	٢١	٠,٤٣٢**
٢	٠,٥٦٧**	١٢	٠,٥٢٢**	٢٢	٠,٥٧٠**
٣	٠,٦٥٧**	١٣	٠,٥٦٠**	٢٣	٠,٥٤٧**
٤	٠,٥٤٣**	١٤	٠,٧٩٠**	٢٤	٠,٥٧٩**
٥	٠,٣٩٩**	١٥	٠,٤٨٩**	٢٥	٠,٦٤٩**
٦	٠,٥٧٨**	١٦	٠,٥٧**	٢٦	٠,٥٣٣**
٧	٠,٦٤٣**	١٧	٠,٥٢٤**	٢٧	٠,٥٥٤**
٨	٠,٧٦٥**	١٨	٠,٤٦٨**	٢٨	٠,٦٠٠**
٩	٠,٧١١**	١٩	٠,٤٥٥**	٢٩	٠,٤٩٩**
١٠	٠,٣٩٨**	٢٠	٠,٥٦٨**	٣٠	٠,٤٩٠**

يتضح من الجدول السابق أن جميع فقرات كل مجال من المجالات المكونة للاستبانة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على تميز كل المجالات بالاتساق الداخلي.

وكذلك يمكن التعرف على الاتساق الداخلى للاستبانة بحساب معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للاستبانة، كما هو موضح للجدول التالى:

جدول (٥) : قيم معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بكل من الدرجة الكلية للاستبانة ودرجة البعد الرئيس التابع له

م	البعد	قيمة معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة	قيمة معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بدرجة البعد الرئيس التابع له	م	البعد	قيمة معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة	قيمة معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بدرجة البعد الرئيس التابع له
١	قوة القهر	٠.٧١١**	٠.٨٣٣**	٤	قوة الشرعية	٠.٦٧٠**	٠.٧٣١**
٢	قوة المكافأة والتعزيز	٠.٧١١**	٠.٨٠٨**	٥	قوة الخبير	٠.٧٦٠**	٠.٧٩٠**
٣	قوة الإعجاب	٠.٦٨٠**	٠.٧٠٩**				

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة موضع الدراسة والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) مما يؤكد على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق وصالحة للتطبيق.

- **ب : ثبات الاستبانة :**

- **طريقة إعادة التطبيق :**

استخدم في حساب ثبات الاستبانة طريقة إعادة التطبيق، حيث تم إعادة تطبيق الاستبانة بعد أسبوعين على عينة عشوائية من (٤) أفراد من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف أجرى عليهم التطبيق في المرة الأولى، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٧).

- **طريقة التجزئة النصفية :**

كما استخدم الباحثان طريقة التجزئة النصفية للتحقق من ثبات الاستبانة، وذلك بعد تطبيقها على عينة قوامها (٤٠) فردا من أعضاء هيئة الدريس بجامعة، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفاكرونباخ،ويوضح الجدول التالى (٦) معاملات الثبات لكل من التجزئة النصفية وألفا- كرونباخ:

جدول (٦) : يوضح معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة والدرجة الكلية له بطريقتى التجزئة النصفية وألفا- كرونباخ

م	البعد	التجزئة النصفية	ألفاكرونباك	م	البعد	التجزئة النصفية	ألفاكرونباك
١	قوة القهر	٠.٦٨٩	٠.٧٠٩	٤	قوة الشرعية	٠.٨٨٨	٠.٩٠٩
٢	قوة المكافأة والتعزيز	٠.٨٩٠	٠.٩١١	٥	قوة الخبير	٠.٨٧١	٠.٩٠٨
٣	قوة الإعجاب	٠.٦٨٠**	٠.٧٠٩**				

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات لمجالات الاستبانة موضع الدراسة تراوحت بين (٠.٦٨٩ – ٠.٩١١)، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع درجة عالية من الثبات.

- **ج. الصورة النهائية للاستبانة** :(٢)

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٣٠) بنداً، وتم تصحيح الاستجابات وفق تدريج مكون من ثلاث استجابات: (٣) نعم، (٢) إلى حد ما، (١) لا، ما عدا العبارات السلبية فهي عكس ذلك، كما تم تصنيف الاستبانة في خمسة محاور أساسية هي:

- قوة القهر، وشملت العبارات من (١- ٦).
- قوة المكافأة والتعزيز، وشملت العبارات من (٧- ١٢).
- قوة الإعجاب،، وشملت العبارات من (١٣- ١٨).
- قوة الشرعية،، وشملت العبارات من (١٩- ٢٤).
- قوة الخبير، وشملت العبارات من (٢٥- ٣٠).

- **المعالجة الإحصائية للنتائج** :

تم معالجة بيانات الدراسة وفقاً لبرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science) والذي يعبر عنه اختصارا (SPSS) حيث استخدم الباحثان أساليب المعالجة الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية: وذلك لوصف خصائص أفراد العينة، وتحديد استجاباتهم إزاء المحاور الرئيسية التي تضمنتها أداة الدراسة بواسطة النسب المئوية.
- حساب المتوسط الحسابي: وذلك لتحديد استجابات أفراد عينة الدراسة إزاء محاور الدراسة المختلفة، واستخراج متوسط الترتيب لكل عبارة من عبارات تلك المحاور.
- الانحراف المعياري: لقياس مدى التشتت في إجابات العينة إزاء كل عبارة من عبارات الاستبانة.
- معامل ارتباط بيرسون: لتحديد مدى صدق استجابات العينة وكشف العلاقة بين درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بجامعة الطائف وقوة عضو هيئة التدريس.

- **ثالثاً: عرض النتائج ومناقشتها** :

النتائج المتعلقة بالسؤال التالي:

ما درجة ممارسة جامعة الطائف لمجالات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات المنظمة المتعلمة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٧).

---

(٢) ملحق (٢).

جدول رقم (٧) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات المنظمة المتعلمة على مجالات الدراسة مرتبة تنازليا

المجالات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم	١,٩٩	٠,١٣	قليلة	الأولى
القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم	١,٩٦	٠,١٠	قليلة	الثانية
تشجيع التعلم والحوار الجماعي	١,٩١	٠,١٥	قليلة	الثالثة
تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة	١,٨٦	٠,٢٢	قليلة	الرابعة
إيجاد فرص التعلم المستمر	١,٨٣	٠,١٨	قليلة	الخامسة
تشجيع الحوار والاستفسار	١,٧٥	٠,١٧	قليلة	السادسة

*الدرجة العظمى من (٣)

يتبين من الجدول السابق أن مجال "إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١,٩٩) وانحراف معياري (٠,١٣) بدرجة قليلة، وجاء مجال "القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١,٩٦) وانحراف معياري (٠,١٠) بدرجة قليلة، وجاء مجال "تشجيع التعلم والحوار الجماعي" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (١,٩١) وانحراف معياري (٠,١٥) بدرجة قليلة، وجاء مجال "تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (١,٨٦) وانحراف معياري (٠,٢٢) بدرجة قليلة، وجاء مجال "إيجاد فرص التعلم المستمر" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (١,٨٣) وانحراف معياري (٠,١٨) بدرجة قليلة، وجاء مجال "تشجيع الحوار والاستفسار" في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (١,٧٥) وانحراف معياري (٠,١٧) بدرجة قليلة. وقد يُعزى السبب إلى أن الجامعة بوصفها منارة لطلب العلم يتوافر بها أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم، كما أن القيادات الجامعية تحث وتدعم التعلم وتشجع على التعاون والتعلم الجماعي، إلا أن هناك قصور في الرؤى المشتركة الجماعية في الجامعة، وضعف في إيجاد فرص الحوار وتشجيع الاستفسار.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات المنظمة المتعلمة، حيث كانت على النحو التالي:

- **المجال الأول : إيجاد فرص التعلم المستمر :**

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأبعاد المنظمة المتعلمة، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (٨).

يتبين من الجدول (٨) أن الفقرة "توفر الجامعة الوقت المناسب والكافي للتعلم" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,١٣) وانحراف معياري (٠,٨١)، وجاءت الفقرة التي نصت على أن: "تنمي الجامعة قيمة التعاون لمساعدة أعضاء هيئة التدريس بعضهم البعض على التعلم" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,١١) وانحراف معياري (٠,٨٠)، بينما احتلت الفقرة "تتيح الجامعة

فرص التدريب للتعرف على الأساليب الحديثة في التعامل مع الطلاب" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٥٤) وانحراف معياري (٠,٦٦)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (١,٨٣) وانحراف معياري (٠,١٨). وقد يُعزى ذلك للأسباب التالية:

- هناك قصور في فرص التدريب للتعامل مع الطلاب.
- ليست هناك فرصاً متاحة لأعضاء هيئة التدريس لتطبيق ما تعلموه، حيث إن معظم المقررات الدراسية معدة سلفاً.
- قلة مصادر التعلم وعدم تنوعها.
- تواجه الجامعة المشكلات بوصفها مصدراً للذعر والتهديد بدلاً من كونها فرصاً للتعلم.

جدول (٨) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأبعاد المنظمة المتعلمة على فقرات مجال إيجاد فرص التعلم المستمر

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	تتيح الجامعة الفرصة لمناقشة الأخطاء بصراحة للتعلم منها ومنع تكرارها.	١,٨٠	٠,٥٩	السادسة
٢	تتيح الجامعة الفرصة لتحديد المهارات المطلوبة لإنجاز المهام بكفاءة في المستقبل.	١,٩٨	٠,٧٢	الثالثة
٣	توفر الجامعة الأموال والموارد والتدريبات لدعم عملية التعلم.	١,٨٨	٠,٧٩	الرابعة
٤	توفر الجامعة الوقت المناسب والكافي للتعلم.	٢,١٣	٠,٨١	الأولى
٥	تنمي الجامعة الآليات للتعامل مع المشكلات باعتبارها فرصاً للتعلم.	١,٧٠	٠,٤٧	التاسعة
٦	توفر الجامعة مكافآت مادية للمساعدة في التعلم لمواكبة المتغيرات العصرية.	١,٨٢	٠,٧٦	الخامسة
٧	تنمي الجامعة قيمة التعاون لمساعدة أعضاء هيئة التدريس بعضهم البعض على التعلم.	٢,١١	٠,٨٠	الثانية
٨	توفر الجامعة مختلف مصادر التعلم لدعم عملية التعلم.	١,٧٢	٠,٤٦	الثامنة
٩	تتيح الجامعة الفرص المتساوية للأعضاء لحضور المؤتمرات بجامعات وطنية ودولية.	١,٧٩	٠,٦٤	السابعة
١٠	تتيح الجامعة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس لتطبيق ما تعلموه.	١,٦٧	٠,٦٧	العاشرة
١١	تتيح الجامعة فرص التدريب للتعرف على الأساليب الحديثة في التعامل مع الطلاب.	١,٥٤	٠,٦٦	الحادية عشرة
	المجال ككل	١,٨٣	٠,١٨	-

❖ الدرجة العظمى من (٣)

- **المجال الثاني : تشجيع الحوار والاستفسار:**

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأبعاد المنظمة المتعلمة، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (٩).

جدول رقم (٩) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأبعاد المنظمة المتعلمة على فقرات مجال تشجيع الحوار والاستفسار:

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	تتاح الفرصة في الجامعة للأفراد لطرح آرائهم في أي وقت دون قيود.	١,٨١	٠,٦٥	الرابعة
٢	تشجع الجامعة على إثارة أسئلة (لماذا؟) بغض النظر عن موقعهم الوظيفي.	١,٤٠	٠,٦٠	الثامنة
٣	تتاح الفرصة لطرح وجهات النظر والاستفسار عن وجهات نظر الآخرين دون قيود.	١,٦٧	٠,٤٩	السابعة
٤	تسعى الجامعة لتوفير الفرص اللازمة لبناء الثقة بين أعضاء هيئة التدريس	١,٨٤	٠,٦٣	الثالثة
٥	توفر الجامعة التدريبات اللازمة لتنمية مهارات التواصل بين منسوبيها.	١,٧١	٠,٧٣	السادسة
٦	تشجع الجامعة الصراعات والمناقشات كتفاعلات مقبولة تؤدي إلى علاقات بناءة.	١,٨٩	٠,٥٧	الثانية
٧	تشجع الجامعة الحوار والاستفسار حول الأساليب الحديثة في التعلم.	١,٨٠	٠,٦٨	الخامسة
٨	تشجع الجامعة الاستفسارات حول أهم مصادر قوة عضو هيئة التدريس داخل القاعة الدراسية.	١,٩١	٠,٦٠	الأولى
	المجال ككل	١,٧٥	٠,١٧	–

♦الدرجة العظمى من (٣)

يتبين من الجدول السابق أن الفقرة "تشجع الجامعة الاستفسارات حول أهم مصادر قوة عضو هيئة التدريس داخل القاعة الدراسية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١,٩١) وانحراف معياري (٠,٦٠)، وجاءت الفقرة التي نصت على أن: "تشجع الجامعة الصراعات والمناقشات كتفاعلات مقبولة تؤدي إلى علاقات بناءة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١,٨٩) وانحراف معياري (٠,٥٧)، بينما احتلت الفقرة "تشجع الجامعة على إثارة أسئلة (لماذا؟) بغض النظر عن موقعهم الوظيفي" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٤٠) وانحراف معياري (٠,٦٠)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (١,٧٥) وانحراف معياري (٠,١٧). وقد يُعزى ذلك إلى الأسباب التالية:

- لا تشجع الجامعة على التساؤل أو حب الاستطلاع.
- ليست هناك فرصاً متاحة لطرح وجهات النظر والاستفسار عن وجهات نظر الآخرين دون قيود، حيث تمثل أقسام الجامعة جزرا منعزلة لا ترابط بينها.
- تهتم الجامعة بتنفيذ الأوامر والطاعة العمياء دون مناقشة أو إبداء أية اعتراضات.
- لا تتوافر فرص التدريب أو تنمية مهارات التواصل بين منسوبي الجامعة.

- **المجال الثالث : تشجيع التعلم والحوار الجماعي :**

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأبعاد المنظمة المتعلمة، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (١٠).

ويتبين من الجدول رقم (١٠) أن الفقرة "تشجع الحوارات الجماعية المتعلقة المتعلقة بأفضل الأساليب للتعامل مع الطلاب" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,١٢) وانحراف معياري (٠,٨٠)، وجاءت الفقرة التي نصت على أن:

"تحرص الجامعة على معالجة المشكلات والتحديات عن طريق تشكيل فرق عمل متخصصة ومتجانسة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٠٤) وانحراف معياري (٠,٦٥)، بينما احتلت الفقرة "تتعامل فرق العمل كمجموعة متجانسة، وليس كأفراد" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٧٠) وانحراف معياري (٠,٥٠) .

جدول رقم (١٠) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأبعاد المنظمة المتعلمة على فقرات مجال تشجيع التعلم والحوار الجماعي

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	توفر الجامعة الحرية لفرق العمل في تكييف أهدافها حسب الحاجة.	١,٨٨	٠,٥٥	الرابعة
٢	لدى فرق العمل الثقة الكافية بأن الجامعة ستتعامل مع الأمور بناء على توصياتها.	١,٧٩	٠,٥٣	السادسة
٣	تراجع فرق العمل بالجامعة تفكيرها وفقاً للمعلومات المتوافرة والمناقشات الجادة.	١,٩٩	٠,٦٧	الثالثة
٤	تكافئ الجامعة فرق العمل على إنجازاتها.	١,٨٨	٠,٥٥	الرابعة
٥	تتعامل فرق العمل كمجموعة متجانسة، وليس كأفراد.	١,٧٠	٠,٥٠	السابعة
٦	تحرص الجامعة على معالجة المشكلات والتحديات عن طريق تشكيل فرق عمل متخصصة ومتجانسة.	٢,٠٤	٠,٦٥	الثانية
٧	تشجع الحوارات الجماعية المتعلقة بأفضل الأساليب للتعامل مع الطلاب.	٢,١٢	٠,٨٠	الأولى
٨	المجال ككل	١,٩١	٠,١٥	-

◆الدرجة العظمى من (٣)

وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (١,٩١) وانحراف معياري (٠,١٥). وقد يُعزى ذلك للأسباب الآتية:

- التوجه العام بالجامعة يعتمد بشكل أساسي على فردية عضو هيئة التدريس وتحمله المسئولية كاملة عن كل ما يقوم به دون اهتمام بفرق العمل أو العمل الجماعي.
- هناك اعتقاد سائد بأن الأمور تجري دون اعتبار لتوصيات أو آراء أعضاء هيئة التدريس.
- أحياناً تذهب الجهود الشاقة لمنسوبي الجامعة دون مكافأة أو اعتراف.

- **المجال الرابع: إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم** :

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأبعاد المنظمة المتعلمة، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (١١).

يتبين من الجدول رقم (١١) أن الفقرة "توفر الجامعة مختلف وسائل الاتصال المتبادل: مثل نظم الاقتراحات، ولوحات الإعلانات الإلكترونية والإجتماعات المفتوحة وغيرها" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,١٤) وانحراف معياري (٠,٧٨)، وجاءت الفقرة التي نصت على أن: "تمتلك الجامعة سجلات ورقية والكترونية حديثة عن مهارات واهتماهات منسوبيها" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,١٢) وانحراف معياري (٠,٧٥)، بينما احتلت الفقرة "توفر الجامعة مقاييس لقياس الفجوة بين الواقع والمأمول تتفق مع متطلبات الاعتماد" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٨٠) وانحراف معياري (٠,٦٤) .

جدول رقم (١١) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأبعاد المنظمة المتعلمة على فقرات مجال إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	تسهل الجامعة عملية الحصول على المعلومات بسرعة وسهولة وفي أي وقت.	١,٨٣	٠,٦٢	السادسة
٢	تمتلك الجامعة سجلات ورقية وإلكترونية حديثة عن مهارات واهتمامات منسوبيها.	٢,١٢	٠,٧٥	الثانية
٣	توفر الجامعة مختلف وسائل الاتصال المتبادل: مثل نظم الاقتراحات، ولوحات الإعلانات الإلكترونية، والإجتماعات المفتوحة وغيرها.	٢,١٤	٠,٧٨	الأولى
٤	توفر الجامعة مقاييس لقياس الفجوة بين الواقع والمأمول تتفق مع متطلبات الاعتماد.	١,٨٠	٠,٦٤	السابعة
٥	تتيح الجامعة مختلف التجارب المحلية والوطنية والدولية للاستفادة منها.	١,٩٣	٠,٥٨	الخامسة
٦	توفر الجامعة قنوات اتصال مع جامعات أخرى وطنية ودولية لمشاركة المعرفة والتعلم.	٢,٠١	٠,٧٢	الرابعة
٧	توفر الجامعة أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم إدارة القاعة الدراسية.	٢,٠٢	٠,٧٥	الثالثة
	المجال ككل	١,٩٩	٠,١٣	-

❖الدرجة العظمى من (٣)

وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (١,٩٩) وانحراف معياري (٠,١٣). وقد يُعزى ذلك إلى:

- صعوبة الوصول إلى المعلومات بسرعة وسهولة، حيث يتم التعتيم في بعض الأحيان على المعلومات المطلوبة.
- ليست هناك قنوات اتصال متاحة مع جامعات أخرى وطنية ودولية لمشاركة المعرفة والتعلم.

- **المجال الخامس : تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة :**

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأبعاد المنظمة المتعلمة، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (١٢).

جدول رقم (١٢) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأبعاد المنظمة المتعلمة على فقرات مجال تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	توفر الجامعة رؤية جماعية مشتركة معلنة عبر الكليات وفرق العمل.	٢,٠٣	٠,٦٢	الثانية
٢	تشجع الجامعة المبادرات الفردية والجماعية لتطويرها.	٢,٢١	٠,٧٨	الأولى
٣	تشجع الجامعة الأفراد على التفكير في عملهم من منظور عالمي.	١,٨٢	٠,٦٨	الرابعة
٤	تمكن الجامعة منسوبيها من التحكم بالموارد وفق متطلبات إنجاز الأعمال.	١,٧٣	٠,٧٠	السادسة
٥	تكرم الجامعة وتدعم ذوي المبادرات البناءة المحسوبة المخاطر.	١,٧٥	٠,٧٩	الخامسة
٦	تشجع الجامعة التعاون والشمولية في التفكير عند معالجة مشكلات العمل.	١,٥٦	٠,٥٠	السابعة
٧	تتبنى الجامعة رؤية جماعية مشتركة حول الممارسات الفعالة داخل القاعة الدراسية.	١,٩٤	٠,٦٦	الثالثة
	المجال ككل	١,٨٦	٠,٢٢	-

❖الدرجة العظمى من (٣)

يتبين من الجدول السابق أن الفقرة "تشجع الجامعة المبادرات الفردية والجماعية لتطويرها" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٢١) وانحراف معياري (٠,٧٨)، وجاءت الفقرة التي نصت على أن: "توفر الجامعة رؤية جماعية مشتركة معلنة عبر الكليات وفرق العمل" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٠٣) وانحراف معياري (٠,٦٢)، بينما احتلت الفقرة "تشجع الجامعية التعاون والشمولية في التفكير عند معالجة مشكلات العمل" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٥٦) وانحراف معياري (٠,٥٠)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (١,٨٦) وانحراف معياري (٠,٢٢). وقد يُعزى ذلك إلى:

- ليس هناك دعم أو تشجيع على التعاون أو شمولية في التفكير عند معالجة مشكلات العمل.
- تكريم منسوبي الجامعة من ذوي المبادرات البناءة لا يتم على المستوى المطلوب.

- **المجال السادس: القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم** :

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأبعاد المنظمة المتعلمة، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (١٣).

جدول رقم (١٣) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأبعاد المنظمة المتعلمة على فقرات مجال القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم:

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يؤكد قادة الجامعة على أن تكون الأعمال متسقة مع قيم الجامعة.	١,٩٢	٠,٦٤	السابعة
٢	يبحث القادة في الجامعة بشكل مستمر عن فرص التعلم.	٢,٠١	٠,٧٨	الرابعة
٣	يسعى قادة الجامعة ليكونوا مدربين ومرشدين لمختلف أعضاء هيئة التدريس.	٢,١٦	٠,٧٨	الأولى
٤	تنمي قيادة الجامعة ثقافة التمكين لتحمل مسئولية تحديد المشكلات ووضع حلول مناسبة لها.	١,٨٥	٠,٦٢	العاشرة
٥	تشجع القيادة على وضع خطط استراتيجية داعمة لعمليتي التعليم والتعلم.	١,٨٠	٠,٦٥	الحادية عشر
٦	تنمي الجامعة عملية اقتسام القيادة والمشاركة في اتخاذ القرارات.	١,٩٧	٠,٧٩	السادسة
٧	يشارك القادة أعضاء هيئة التدريس في تحديث المعلومات الخاصة بتوجهات الجامعة.	٢,٠٢	٠,٧٦	الثانية
٨	يدعم القادة أعضاء هيئة التدريس من أجل تنفيذ رؤية الجامعة وخططها.	١,٩٠	٠,٦٧	الثامنة
٩	يدعم القادة طلبات أعضاء هيئة التدريس بخصوص فرص التعلم والتدريب.	٢,٠١	٠,٧٧	الرابعة
١٠	يحرص قادة الجامعة على تطابق أفعالهم وقراراتهم مع قيم الجامعة.	١,٨٩	٠,٦٠	التاسعة
١١	تمكن الجامعة أعضاء هيئة التدريس من امتلاك مختلف مصادر القوة داخل القاعات الدراسية.	٢,٠٢	٠,٧١	الثانية
	المجال ككل	١,٩٦	٠,١٠	–

*الدرجة العظمى من (٣)

يتبين من الجدول السابق أن الفقرة "يسعى قادة الجامعة ليكونوا مدربين ومرشدين لمختلف أعضاء هيئة التدريس" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢.١٦) وانحراف معياري (٠.٧٨)، وجاءت الفقرة التي نصت على أن: "تمكن الجامعة أعضاء هيئة التدريس من امتلاك مختلف مصادر القوة داخل القاعات الدراسية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢.٠٢) وانحراف معياري (٠.٧١)، بينما احتلت الفقرة "تشجع القيادة على وضع خطط استراتيجية داعمة لعمليتي التعليم والتعلم" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١.٨٠) وانحراف معياري (٠.٦٥)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (١.٩٦) وانحراف معياري (٠.١٠). وقد يُعزى ذلك للأسباب التالية:

- عدم الوعي بثقافة التمكين والافتقار إليها داخل الجامعة.
- في بعض الأحيان، لا تتطابق القرارات الجامعية وقيم الجامعة.
- يفتقر أعضاء هيئة التدريس إلى الدعم المناسب بخصوص تنفيذ رؤية الجامعة وخططها.
- ليست هناك مشاركة في اتخاذ القرارات داخل الجامعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال التالي: **ما درجة قوة عضو هيئة التدريس بجامعة الطائف من وجهة نظرهم؟**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستويات قوة عضو هيئة التدريس داخل الصف الجامعي، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (١٤).

جدول رقم (١٤) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لقوة عضو هيئة التدريس داخل الصف الجامعي على مجالات الدراسة مرتبة تنازليا

المجالات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
قوة الخبير	٢.٢٠	٠.٩٨	متوسطة	الأولى
قوة المكافأة والتعزيز	٢.١٤	٠.٧٠	متوسطة	الثالثة
القوة الشرعية (الرسمية)	١.٩٠	٠.١١	قليلة	الثانية
قوة الاعجاب	١.٨٩	٠.١٧	قليلة	الرابعة
القوة القهرية	١.٨٦	٠.١٥	قليلة	الخامسة

*الدرجة العظمى من (٣)

يتبين من الجدول السابق أن مجال "قوة الخبير" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢.٢٠) وانحراف معياري (٠.٩٨) بدرجة متوسطة، وجاء مجال "قوة المكافأة والتعزيز" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢.١٤) وانحراف معياري (٠.٧٠) بدرجة متوسطة، وجاء مجال "القوة الشرعية (الرسمية)" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (١.٩٠) وانحراف معياري (٠.١١) بدرجة قليلة، وجاء مجال "قوة الاعجاب" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (١.٨٩) وانحراف معياري (٠.١٧) بدرجة قليلة، وجاء مجال "القوة القهرية" في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (١.٨٦) وانحراف معياري (٠.١٥) بدرجة قليلة، وقد يُعزى السبب إلى:

- توافر خبرات جيدة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة وارتفاع مستواهم العلمي وتمكنهم من المادة العلمية لديهم.
- اهتمام أعضاء هيئة التدريس بفرض سيطرتهم على طلابهم وإثباتهم أنهم أعلى مكانة وتفوقاً منهم.
- إحكام الضبط والسيطرة على القاعات الدراسية من واقع المنصب كأستاذ جامعي.
- يهتم عضو هيئة التدريس بمكافأة طلابه والثناء عليهم وامتداحهم، ويبدي استعدادا أفضل ومرونة في التعامل مع أولئك الذين يقومون بأداء التكليفات والفروض المنوطة بهم.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات قوة عضو هيئة التدريس، حيث كانت على النحو التالي:

- **المجال الأول: القوة القهرية** :

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لقوة عضو هيئة التدريس داخل الصف الجامعي، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (١٥).

جدول رقم (١٥) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لقوة عضو هيئة التدريس داخل الصف الجامعي على فقرات مجال القوة القهرية:

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	عندما لا ينجز الطلاب أعمالهم بمستوى مقبول تفضل إحراجهم أمام كل الطلاب.	١,٧٣	٠,٥٥	السادسة
٢	يفضل الاستخفاف بالطلاب الذين لم يصل أداؤهم إلى مستوى توقعاته الموضوعة.	١,٧٥	٠,٧١	الخامسة
٣	لو خالف الطلاب السياسة المتبعة في تقديم المقرر، تميل إلى الرد عليهم بقسوة وديكتاتورية فعلية.	١,٧٩	٠,٧٣	الرابعة
٤	تميل إلى معاقبة طلابك الذين لا يتبعون تعليماتك.	٢,٠٤	٠,٧٦	الثانية
٥	تبرز على نحو فاضح الطلاب الذين يسيئون التصرف في القاعة.	١,٨١	٠,٦٦	الثالثة
٦	عندما يقدم الطلاب واجباتهم متأخراً عن زملائهم، تشعرهم بالخطأ وبالذنب.	٢,٠٦	٠,٧٦	الأولى
	المجال ككل	١,٨٦	٠,١٥	-

❖الدرجة العظمى من (٣)

يتبين من الجدول السابق أن الفقرة "عندما يقدم الطلاب واجباتهم متأخراً عن زملائهم، تشعرهم بالخطأ وبالذنب" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٠٦) وانحراف معياري (٠,٧٦)، وجاءت الفقرة التي نصت على أن: "تميل إلى معاقبة طلابك الذين لا يتبعون تعليماتك" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٠٤) وانحراف معياري (٠,٧٦)، بينما احتلت الفقرة "عندما لا ينجز الطلاب أعمالهم بمستوى مقبول تفضل إحراجهم أمام كل الطلاب" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٧٣) وانحراف معياري (٠,٥٥)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (١,٨٦) وانحراف معياري (٠,١٥).

- **المجال الثاني : قوة المكافأة والتعزيز :**

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لقوة عضو هيئة التدريس داخل الصف الجامعي، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (١٦).

جدول رقم (١٦) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لقوة عضو هيئة التدريس داخل الصف الجامعي على فقرات مجال قوة المكافأة والتعزيز

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	تميل إلى مكافأة طلابك الذين يمتثلون لطلباتك.	٢,٢٠	٠,٧٣	الأولى
٢	عندما يظهر طالب تمكنه من محتوى المقرر تثني عليه وتمتحده وتؤيده.	٢,١٩	٠,٧٢	الثانية
٣	عندما ينجز طالب بصورة جيدة فى المقرر، تمنحه تقديرا واهتماما خاصا بين الطلاب.	٢,١٣	٠,٦٦	الرابعة
٤	تقدر علانية الطلاب الذين فاقوا التوقعات فى أداء المقرر.	٢,١٨	٠,٧٢	الثالثة
٥	عندما يتبع طالب تعليماتك، يحصل منك على المدح والثناء.	٢,٠١	٠,٧٨	السادسة
٦	عندما يؤدى الطلاب أداءً جيدا، تكون أكثر مرونة واستعدادا للتفاوض فى أمور مثل المواعيد النهائية للتكليفات أو الدروس أو الواجبات.	٢,١٢	٠,٦٧	الخامسة
	المجال ككل	٢,١٤	٠,٧٠	–

❖الدرجة العظمى من (٣)

يتبين من الجدول السابق أن الفقرة "تميل إلى مكافأة طلابك الذين يمتثلون لطلباتك" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٢٠) وانحراف معياري (٠,٧٣)، وجاءت الفقرة التي نصت على أن: "عندما يظهر طالب تمكنه من محتوى المقرر تثني عليه وتمتحده وتؤيده" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,١٩) وانحراف معياري (٠,٧٢)، بينما احتلت الفقرة "عندما يتبع طالب تعليماتك، يحصل منك على المدح والثناء" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٠١) وانحراف معياري (٠,٧٨)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٢,١٤) وانحراف معياري (٠,٧٠).

- **المجال الثالث: قوة الاعجاب :**

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لقوة عضو هيئة التدريس داخل الصف الجامعي، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (١٧).

جدول رقم (١٧) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لقوة عضو هيئة التدريس داخل الصف الجامعي على فقرات مجال قوة الاعجاب:

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	تظهر الالتزام مع الطلاب لكونك صادقاً وصريحاً وموثوقاً فيه أثناء التفاعل معهم.	٢,٠٤	٠,٨٠	الأولى
٢	يميل طلابك إلى التطابق معك لأن لديكم الكثير من القواسم المشتركة.	١,٨٧	٠,٥٩	الثالثة
٣	تبني علاقة مع الطلاب عن طريق التواصل معهم بطريقة مفتوحة وصريحة وودودة.	٢,٠٣	٠,٦٦	الثانية
٤	يشعرك طلابك أنهم معك على نفس الخط .	١,٧٩	٠,٦٧	السادسة
٥	يرى طلابك الأشياء من وجهة نظرك.	١,٨١	٠,٥٥	الرابعة
٦	يشعرك طلابك أنهم يستطيعون التقرب منك كشخص عادى بسبب القصص الشخصية والأنشطة التى تشارك فيها مع طلابك.	١,٨١	٠,٦٥	الرابعة
	المجال ككل	١,٨٩	٠,١٢	–

❖الدرجة العظمى من (٣)

يتبين من الجدول السابق أن الفقرة "تظهر الالتزام مع الطلاب لكونك صادقا وصريحا وموثوقا فيه أثناء التفاعل معهم" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٠٤) وانحراف معياري (٠,٨٠)، وجاءت الفقرة التي نصت على أن: "يميل طلابك إلى التطابق معك لأن لديكم الكثير من القواسم المشتركة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٠٣) وانحراف معياري (٠,٦٦)، بينما احتلت الفقرة "يشعرك طلابك أنهم معك على نفس الخط" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٧٩) وانحراف معياري (٠,٦٧)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (١,٨٩) وانحراف معياري (٠,١٢).

- **المجال الرابع : القوة الشرعية (الرسمية) :**

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لقوة عضو هيئة التدريس داخل الصف الجامعي، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (١٨).

جدول رقم (١٨) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لقوة عضو هيئة التدريس داخل الصف الجامعي على فقرات مجال القوة الشرعية (الرسمية):

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	تظهر لطلابك أنك فى موقع الأستاذ الجامعى الذى هو أعلى مكانة وتفوقا من موقع الطالب.	١,٩٩	٠,٦٠	الثانية
٢	تتصرف وكأن الطلاب واجب عليهم ألا يعصوا أستاذهم أو يرفضوا الامتثال لأوامره.	١,٩٦	٠,٦٢	الثالثة
٣	تستخدم منصبك كأستاذ جامعى فى الإبقاء على كامل الإحكام والضبط للقاعة الدراسية.	٢,٠٥	٠,٦٤	الأولى
٤	تتصل بطلابك بطرق رسمية وغير ودية.	١,٨١	٠,٧٠	الرابعة
٥	تقول أشياء مثل "إذا كنت لا تحب سياسات هذا المقرر، يمكنك دائما ترك القاعة وعدم الحضور لى ثانية... وانتظر للعام التالى ربما يقوم أحد غيرى بتدريسه."	١,٧٨	٠,٦٦	السادسة
٦	تحذر بوضوح أن قراراتك وسياساتك مع الطلاب ستدعم من قبل رئيس القسم وعميد الكلية.	١,٨١	٠,٦٦	الرابعة
	المجال ككل	١,٩٠	٠,١١	-

*الدرجة العظمى من (٣)

يتبين من الجدول السابق أن الفقرة "تستخدم منصبك كأستاذ جامعى فى الإبقاء على كامل الإحكام والضبط للقاعة الدراسية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٠٥) وانحراف معياري (٠,٦٤)، وجاءت الفقرة التي نصت على أن: "تظهر لطلابك أنك فى موقع الأستاذ الجامعى الذى هو أعلى مكانة وتفوقا من موقع الطالب" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١,٩٩) وانحراف معياري (٠,٦٠)، بينما احتلت الفقرة "تقول أشياء مثل "إذا كنت لا تحب سياسات هذا المقرر، يمكنك دائما ترك القاعة وعدم الحضور لى ثانية... وانتظر للعام التالي ربما يقوم أحد غيري بتدريسه" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٧٨) وانحراف معياري (٠,٦٦)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (١,٩٠) وانحراف معياري (٠,١١).

- **المجال الخامس: قوة الخبير :**

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لقوة عضو هيئة التدريس داخل الصف الجامعي، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (١٩).

جدول رقم (١٩) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لقوة عضو هيئة التدريس داخل الصف الجامعي على فقرات مجال قوة الخبير:

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	تميل إلى تنظيم محاضراتك وتنفذها بشكل جيد.	٢,٣٠	٠,٦٩	الأولى
٢	تناقش النظريات والبحوث الحديثة فى محاضراتك.	٢,١٣	٠,٧٤	الرابعة
٣	تستطيع القول أنك تعرف كيفية تدريس المقرر من خلال الطريقة التى تنظم بها الطلاب وتنفذ بها المقرر والتعليمات.	٢,٠٨	٠,٦١	السادسة
٤	عند مناقشتك لطلابك المعلومات المتضمنة بالمقرر، تستطيع القول أنك مصدر موثوق فيه في مجال محتوى المقرر الدراسي.	٢,٢٩	٠,٧٣	الثانية
٥	تستطيع القول من خلال الطريقة التى تتحدث بها مع طلابك أنك خبير فى مجال محتوى المقرر الدراسي.	٢,٢٧	٠,٧١	الثالثة
٦	تتواصل مع طلابك بطرق تثبت معرفة/خبرة متقدمة فى مجال محتوى المقرر الدراسي.	٢,١٣	٠,٦٣	الرابعة
	المجال ككل	٢,٢٠	٠,١٠	–

♦الدرجة العظمى من (٣)

يتبين من الجدول السابق أن الفقرة "تميل إلى تنظيم محاضراتك وتنفذها بشكل جيد" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٣٠) وانحراف معياري (٠,٦٩)، وجاءت الفقرة التي نصت على أن: "عند مناقشتك لطلابك المعلومات المتضمنة بالمقرر، تستطيع القول أنك مصدر موثوق فيه في مجال محتوى المقرر الدراسي" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٢٩) وانحراف معياري (٠,٧٣)، بينما احتلت الفقرة "تستطيع القول أنك تعرف كيفية تدريس المقرر من خلال الطريقة التى تنظم بها الطلاب وتنفذ بها المقرر والتعليمات" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٠٨) وانحراف معياري (٠,٦١)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٢,٢٠) وانحراف معياري (٠,١٠).

النتائج المتعلقة بالسؤال التالي:

ما العلاقة بين درجة ممارسة جامعة الطائف لمجالات المنظمة المتعلمة وقوة عضو هيئة التدريس؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين المنظمة المتعلمة وقوة عضو هيئة التدريس باستخدام برنامج SPSS،وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٢٠) : معاملات ارتبط بيرسون بين إستراتيجيات المنظمة المتعلمة وقوة عضو هيئة التدريس

م	قوة عضو هيئة التدريس / أبعاد المنظمة المتعلمة	قوة الخبير	قوة المكافأة والتعزيز	القوة الشرعية (الرسمية)	قوة الإعجاب	القوة القهرية
١	إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم	.658**	.806**	.726**	.680**	.729**
٢	القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم	902	.620**	.553**	.773**	.572**
٣	تشجيع التعلم والحوار الجماعى	.635**	.913**	.810**	.715**	.664**
٤	تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة	.554**	.792**	.925**	.759**	.428**
٥	إيجاد فرص التعلم المستمر	.774**	.693**	.755**	.900**	.586**
٦	تشجيع الحوار والاستفسار	.578**	.643**	.422**	.593**	.934**

يتضح من الجدول السابق، وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين مختلف أبعاد المنظمة المتعلمة وقوة عضو هيئة التدريس بمختلف أبعادها عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يُعزى إلى أن توفير المنظمة المتعلمة داخل جامعة الطائف يساعد أعضاء هيئة التدريس على امتلاك مختلف مصادر القوة وتمكينهم من أداء أعمالهم التدريسية داخل قاعة الصف بنجاح، فتوافر أبعاد المنظمة المتعلمة المختلفة (إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم، القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم، تشجيع التعلم والحوار الجماعي، تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، إيجاد فرص التعلم المستمر، تشجيع الحوار والاستفسار) يساعد أعضاء هيئة التدريس على اختيار الإستراتيجية المناسبة، ووضوح إجراءات التدريس، واستخدام الأساليب الدبلوماسية، واستخدام الإقناع المنطقي، وتوفير المعلومات المرتبطة بالتغيير، والتعزيز المعنوى، ومن ثم تساهم فى: تكامل الأدوار،والعمل بروح الفريق، وتوفير المناخ الملائم للتدريس، وتقريب وجهات النظر، وامتلاك كافة المعلومات والمهارات المرتبطة بالتخصص أو إستراتيجيات التدريس، وكذلك تؤدي إلى إعطاء الصلاحيات المناسبة لعضو هيئة التدريس في استخدام قوتي المكافأة والقوة القهرية كوسيلة ترغيب وترهيب فى زيادة فاعلية الطلاب وإنجازاتهم.

- **رابعاً : توصيات الدراسة :**

- ترسيخ مفهوم المنظمة المتعلمة لدى قيادات الجامعة وأعضاء هيئة التدريس من خلال إقامة الدورات المتخصصة وورش العمل.
- وضع تحول الجامعة إلى منظمة متعلمة كهدف إستراتيجي يتم به قياس أداء أعضاء هيئة التدريس بناءً عليه.
- إشراك أعضاء هيئة التدريس في المعلومات الخاصة بالتوجهات العالمية من خلال الاجتماعات الدورية.
- زيادة الروابط بين الجامعات ومراكز الأعمال كمصر هام للمعرفة والمهارات الجديدة.
- إنشاء مركز للمعرفة والتعلم في الجامعة لبناء الخبرات والمعارف، وإلغاء الحواجز التي تعوق نشر المعارف والمهارات الحديثة.
- توثيق ونشر أفضل الممارسات لدعم التعلم وتطوير رأس المال المعرفي على مستوى الجامعة في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.
- تطوير القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم من خلال تبني مفهوم المنظمة المتعلمة ونشر ثقافتها بين أعضاء هيئة التدريس كمدخل للتطوير بجامعة الطائف.
- ضرورة أن تقوم الجامعة بتوفير فرص التعلم المستمر لجمعين أعضائها، ورفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس بما يتناسب مع التطور العلمي والتكنولوجي.
- ضرورة تشجيع الحوار والاستفسار البناء داخل الأقسام والكليات الجامعية،مع التركيز على الثقافة والمهارات التي تعزز الحوار والنقاش وإبداء الرأي والشفافية في تبادل المعلومات.

- ضمان الحصول على التغذية الراجعة مع التركيز على قيم المنظمة وتعزيزها من خلال تكريم أعضاء هيئة التدريس الذين يحققون أهداف الجامعة بكفاءة عالية.
- الارتقاء بمستوى التعاون الجماعي والنفسي بين أعضاء هيئة التدريس والإدارة على كافة المستويات، وكذلك بين أعضاء هيئة التدريس مع بعضهم البعض.
- ضرورة تشكيل فرق العمل بين أعضاء هيئة التدريس لإنجاز المهام وتبادل المعلومات وحل المشكلات.
- إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم وتشجيع العملالدراسةي في الجامعة،وتنمية الدعم الموجه له ليشمل جميع أعضاء هيئة التدريس.
- تطوير نظم الاقتراحات على مستوى الجامعة تشرف عليه لجنة خاصة،ووضع إجراءات واضحة ومنشورة تضمن فاعلية هذا النظام.
- ربط الجامعة بالبيئة الخارجية من خلال عمليات مسحية لها لتكوين نظرة مستقبلية للجامعة تساهم في الربط بين إمكانات الجامعة والفرص المتاحة في المجتمع.
- فحص ودراسة مصادر القوة التى يمتلكها أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف وإستراتيجيات توظيفها للوقوف على نقاط القوة والضعف ومحاولة معالجتها.
- تقديم برامج تدريبية بصفة مستمرة فى ضوء الاتجاهات الحديثة لرفع قوة أعضاء هيئة التدريس حتى يمكنهم تأدية المهام التدريسية الموكلة إليهم بفاعلية عالية.
- وضع معايير لاختيار أعضاء هيئة التدريس تتضمن الخبرة والسمات الشخصية ومصادر القوة وأساليب توظيفها والدورات التدريبية التى التحق بها ومهارات التواصل، وغيرها من العناصر التى تمكنه من تأدية أعماله بنجاح.
- زيادة اهتمام الجامعات المصرية بزيادة التعاون بين الأقسام العلمية والكليات المتعلمة المناظرة داخل وخارج الجامعة على المستويين القومى والدولى،وبتفعيل الأبحاث التشاركية والبينية وتمويلها، وبتفعيل الندوات والمؤتمرات العلمية التى يمكن أن ترفع من مصادر القوة لأعضاء هيئة التدريس.
- زيادة الصلاحيات المخولة لأعضاء هيئة التدريس حتى يمكن رفع قوة الشرعية وقوة المكافأة والقوة القهرية لديهم.

- **قائمة المراجع** :
- **أولاً : المراجع العربية** :

- أبو حشيش، بسام (٢٠١١). مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين فيها، **مجلة الجامعة الإسلامية**، سلسلة الدراسات الإنسانية، مج (١٩)، ع (٢).

- أبو خضير، إيمان (٢٠٠٦). **إدارة التنظيم التعليمي في معهد الإدارة العامة بالمملكة العربية السعودية: تصور مقترح لتطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة**، رسالة دكتوراه جامعة الملك سعود.
- أبو خضير، إيمان (٢٠٠٦). **التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة – اتجاهات إدارية حديثة لتطوير منظمات القرن ٢١**، الرياض، دار المؤيد.
- إبراهيم، محمد عبد الرازق؛ أبو زيد، عبد الباقي عبد المنعم (٢٠٠٧). **مهارات البحث التربوي**، عمان، الأردن، دار الفكر ناشرون وموزعون.
- البغدادي، عادل (٢٠٠٨). العلاقة بين خصائص المنظمة المتعلمة وجاهزيتها للتغيير، دراسة مقارنة في كليتين من كليات التعليم العالي الخاص في بغداد، **مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية**، مج (١٠)، ع (١).
- بكار، براء (٢٠٠٢). **إدارة الإبداع في المنظمات المتعلمة: دراسة حالة ميدانية على شركة الاتصالات موبايلكم – الأردن**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.
- جبران، على (٢٠١١). المدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلم الجامعيين في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية،مج (١٩)، ع(١).
- الجنابي، عبد الرازق (٢٠٠٩). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي، بحث مقدم إلى مؤتمر الجودة، جامعة الكوفة.
- جوبارون، جرينبر (٢٠٠٤). إدارة السلوك في المنظمات. ترجمة: رفاعي محمدرفاعي، وإسماعيل على بسيونى، الرياض، دار المريخ.
- الحواجرة، كامل (٢٠٠٩). مدى استعداد المنظمة المتعلمة للتغيير التنظيمي. بحث مقدم إلى المؤتمر السابع لكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزرقاء، عمّان.
- الحواجرة، كامل (٢٠١٠). المنظمة المتعلمة والاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الاستراتيجي، مجلة علوم إنسانية، س (٧)، ع (٤٥).
- خضر، ضحى (٢٠٠٨). أنموذج مقترح لممارسة المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا،الجامعة الأردنية.
- الخضر، عثمان (٢٠٠٥). علم النفس التنظيمي، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- خيرة، عيشوش؛ نصيرة، علاوي (٢٠١١). دور المنظمات المتعلمة في تشجيع عملية الإبداع، الملتقى الدولى حول رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في الاقتصاديات الحديثة، ١٣- ١٤ ديسمبر، عمّان.
- الرشدان، يحيى (٢٠١١). "المنظمات المتعلمة في عصر العولمة"، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الأول: منظمات متميزة في بيئة متجددة، ٢٥ – ٢٧ أكتوبر،جامعة جدار، الأردن.
- زيد، عبد الناصر؛ بوبشيت، خالد؛ المطيرى، ذعار (٢٠٠٩). المنظمة المتعلمة وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية دراسة حالة: القطاعات الرئيسية في الهيئة الملكية بالجبيل، المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية: نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، ١- ٤ نوفمبر، المملكة العربية السعودية.
- سيزلاقى، أندرو؛ مارك، جى والاس (١٩٩١). السلوك التنظيمى والأداء،ترجمة: جعفر أبو القاسم، الرياض، معهد الإدارة العامة.

- الطلحي، عمر و وزنة السياف (٢٠١١). بحوث ودراسات في التنمية البشرية،كلية الاقتصاد، جامعة عمر المختار، البيضاء، ليبيا.
- عاشور، محمد (٢٠١٠). "تصورات المدراء والمعلم الجامعيين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد لتطبيق ضوابط (سينج) في المنظمة المتعلمة"،مجلة الساتل، ع (٥).
- العربي، شريف والفشلان، أحمد (٢٠٠٩): تطوير الأداء في مؤسسات التعليم العالي في ضوء مدخل التعلم التنظيمي وإدارة الجودة الشاملة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ع(٣).
- العصيمي، عواطف (٢٠٠٧). التعلم التنظيمي ودور، في عملية التغيير الاستراتيجي في الجامعات السعودية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- العلى، عبد الستار؛ قنديلجي، عامر (٢٠٠٦). المدخل إلى إدارة المعرفة،عمّان،دار المسيرة.
- غيث، عبد السلام؛ قدادة، عيسى (٢٠٠٦). الاعتماد وضمان الجودة: تجربة جامعة الزرقاء الأهلية، مؤتمر جودة التعليم العالي، جامعة البحرين.
- الكبيسى، عامر (١٩٩٨). التطوير التنظيمى وقضاياه المعاصرة، الدوحة، دار الشروق للنشر والطباعة والتوزيع.
- مجمع اللغة العربية (١٩٩٨). المعجم الوسيط، القاهرة، ج٣: باب القاف.
- محمود، أشرف (٢٠١١). استراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام بكليات جامعة جنوب الوادى وعلاقتها بمستويات الصراع التنظيمى وأساليب إدارته، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع (١٩).
- هال، ريتشارد (٢٠٠١). المنظمات، ترجمة: سعيد الهاجرى، الرياض، معهد الإدارة العامة.
- يوسف، محمد (٢٠٠٥). البعد الاستراتيجي لتقييم الأداء المتوازن، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، بحوث ودراسات.

- **ثانياً : المراجع الأجنبية :**

- Ai-hua, C. (2005). *University as Learning organization: A case a study work and team Learning in a provate University in Taiwan. A paper presented for HERDSA conference, Higher Education Research and Development Society, HERDSA 05 – Abstract 329.*
- *Alexiou, A, (2005). A Tale of the Field: Reading Power and Gender in the Learning Organization, Studies in Continuing Education, Vol. 27, No. 1, pp. 17-31.*
- *Argyris, C. and Schon, D. (1996). Organization Learning II: Theory, Method and Practice, Asia Pacific Journal of Human Resources, Vol. 36, Issue 1, pp. 107-109. Reading, MA: Addison-Wesley.*
- *Barrie,* J. & Pace, R. (1998). Learning for Organizational Effectiveness: Philosophies of Education and Human Resource Development, *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 9, No. 1, pp. 39-54.

- Bartz, G. (2003). *Organizational Learning Practics, and Doctor of Philosophy, Prequest Information and Learning Company*, DAI, No. 3084466.
- Boyle, E.(2002). A Critical Appraisal of the Performance of Royal
Dutch Shell as a Learning Organization in the 1990s, *The Learning Organization*, Vol. 9, No. 1, pp. 6-18.
- Brown, L. & Posner, B. (2001). Exploring the Relationship between Learning and Leadership, *Leadership and Organizational Development Journal*, Vol. 22, No. 6, pp. 274-280.
- Calvert, G., Mobley, S., & Marshall, L. (1994). Grasping the Learning Organization, *Training & Development*, Vol. 48, No. 6, pp. 38-43.
- Carroll, J. (1998). Organizational Learning Activities in High-Hazard Industries: The Logics Underlying Self-Analysis, *Journal of Management Studies*, Vol. 35, No. 6, pp. 699-717.
- Collison, C. and Parcell, G. (2004). *Learning to Fly: Practical Knowledge Management from Leading and Learning Organizations*, Capstone Publishing Company, West Sussex.
- Daniel, J. (2008). *The Relationship Between Perceived Teacher Empowerment and Principal Use of Power*, Doctoral Thesis, Auburn University.
- Duke, C. (2002). The Morning after the Millennium: Building the Long–Haul Learning University, *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 21, No. 1, pp. 24-36.
- Ellis, L. & Pennington, S. (2004). Should Leaders have Tusks or Fangs?, *Management Today*, Vol. 20, No. 9, pp. 32-33.
- Ellstrom, N. (2001). Integrating Learning and Work: Problems and Prospects, *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 12, No. 4, pp. 421-435.
- Erchul, William P., Raven, B. & Wilson, K. (2004). The Relationship between Gender of Consultant and Social Power Perceptions within School Consultation, *School Psychology Review*, Vol. 33, No. 4, pp. 582-590.
- Erchul, W. & Raven, B. (1997). Social Power in School Consultation: A Contemporary View of French and Raven's Bases of Power Model. *Journal of School Psychology*, Vol. 35, No. 2, pp. 137-171.
- Erchul, W., Raven, H. & Ray, A. (2001). School Psychologists' Perceptions of Social Power Bases in Teacher Consultation,

Journal of Educational and Psychological Consultation, Vol. 12, No. 1, pp. 1-23.

- Fahey, K. (2008). *Learning To Lead: Leading To Learn in a Post-Secondary Learning Organization*, Master Thesis, Royal Roads University.
- French, J. & Raven, B. (1959). The Bases of Social Power, In D. Cartwright (Ed.), *Studies in Social Power,* pp. 150-167. Ann Arbor, MI: Institute of Social Research.
- Frymier, A. & Houser, M. (2000). The Teacher Student Relationship as an Interpersonal Relationship, *Communication Education*, Vol. 49, Issue 3, pp. 207-219.
- Garvin, D., Edmondson, A. & Gino, F. (2008). Is Yours a Learning Organization? *Harvard Business Review*, Vol. 86, No. 3, pp. 1-16.
- Golish, T. & Olson, L. (2000). Students' Use of Power in the Classroom: An Investigation of Student Power, Teacher Power, and Teacher Immediacy, *Communication Quarterly*, Vol. 48, Issue 3, pp. 293-310.
- Golish, T. (1999). Students' Use of Compliance Gaining Strategies with Graduate Teaching Assistants: Examining the Other End of the Power Spectrum, *Communication Quarterly*, Vol. 47, Issue 1, pp. 12-32.
- Aguinis, Herman et al. (1996). Power Bases of Faculty Supervisors and Educational Outcomes for Graduate Students, *The Journal of Higher Education*, Vol. 67, No. 3, pp. 267-297.
- Hernandez, M. (2001). *The Impact of the Dimensions of the Learning Organization on the Transfer of Tacit Knowledge*, In O. A. Aliaga (Ed.), Academy for Human Resource Development Conference Proceedings (pp. 46–55). Tulsa, OK: AHRD Press.
- Hinkin , T. & Schriesheim, C. (1989). Development and Application of New Scales to Measure the French and Raven (1959) Bases of Social Power, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 74, No. 4, pp. 561-567.
- Hyatt, J. (1998). *A Rough Guide to Change*, London: Charities Evaluation Services. ISBN: 1897963033.
- Johnston, R. & Hawke, G. (2002). *Case Studies of Organizations with Established Learning Cultures,* National Centre for Vocational Education Research (NCVER) with the assistance of the Australian National Training Authority, ISBN: 1740960289
- Kanter, R. M. (1979). Power Failure in Management Circuits, *Harvard Business Review*, Vol. 57, No. 4, pp. 65-75.

- Kanter, F. & Gezer, N. (2010). Faculty Members' Use of Power: Midwifery Students' Perceptions and Expectations, *Midwifery,* Vol. 26, No. 4, pp. 475-479.
- Karash, R. (2007). *Learning-Org Dialog on Learning Organizations.* http://world.std.com/~LO , Accessed on: 2 Aug, 2012.
- Karash, R. (1995). *Why a Learning Organization?*, Navran Associates Newsletter.
- Kerka, S. (1995). The Learning Organization: Myths and Realities. *Eric Clearinghouse.*
- Khasawneh, S. (2011). Learning Organization Disciplines in Higher Education Institutions: An Approach to Human Resource Development in Jordan, *Innovative Higher Education*, Vol. 36, pp. 273-285.
- Kouzes, J. & Posner, Barry Z. (2002). *Leadership Challenge: How to Make Extraordinary Things Happen in Organizations, 5th Edition,* USA: Jossy-Bass.
- Kreisberg, S. (1992): *Transforming Power: Domination, Empowerment and Education*, Albany: State University of New York Press.
- Liao, Li-Fen (2006). The Impact of Teacher's Powers to Knowledge Sharing Behavior and Learning Satisfaction in Distance-Learning Environment, *Journal of Information,Technology and Society*, Vol. 2, pp. 1-14.
- Lim, H. (2004). *A study of Learning Organization and Faculty Development in Higher Education*, Doctoral Thesis, UMI, AAT 3123857.
- Li, Mingfei & Lu, Xiaojun (2007). *The Construct Validation of Learning Organization and its Influence upon Firm Performance in Mainland China,* Dalian University of Technology.
- Marquardt, Michael J. (2002). *Building the Learning Organization: Mastering the Five Elements for Corporate Learning*, 2nd Edition, Palo Alto, California: Davies-Black Publishing, INC.
- Marsick, V. & Watkins, K. (1999). *Facilitating Learning Organizations: Making Learning Count*, Brookfield: Gower Publishing Limited.
- McClelland , David C. & Boyatzis, Richard E. (1982). Leadership Motive Pattern and Long-term Success in Management, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 67, No. 6, pp. 737-743.

- Richmond, Virginia P., McCroskey, James C., Davis, Leonard M. & Koontz, Karen A. (1980). Perceived Power as a Mediator of Management Communication Style and Employee Satisfaction: A Preliminary Investigation. *Communication Quarterly*, Vol. 28, Issue 4, pp. 37-46.
- Nesler, M., Aguinis, H., Quigley, B. & Tedeschi, T. (1993). The Effect of Credibility on Perceived Power, *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 23, Issue 17, pp. 1407-1425.
- Nutley, S. & Davies, H. (2001). Developing Organizational Learning in the NHS, *Medical Education*, Vol. 35, Issue 1, pp. 35-42.
- Nyberg, D. (1988). *Power over Power*, Ithaca, Cornell Paperbacks.
- Osborne, D. (1998). *The Learning Organization and Leader ship for the College System*. DAI Memorial university of New Found Land (Canada) MAI 36/04 P. 888. AAT MQ 25874.
- Park, J. & Rojewski, J. (2006). The Learning Organization Model across Vocational and Academic Teacher Groups, *Career and Technical Education Research*, Vol. 31, No. 1, pp. 23-48.
- Pfeffer, J. (1992). Understanding Power in Organisations, *California Management Review*, Vol. 34, No. 2, pp. 29-50.
- Podsakoff, Philip M. & Schriesheim, Chester A. (1985). Field Studies of French and Raven's Bases of Social Power: Critique, Reanalysis, and Suggestions for Future Research, *Psychological Bulletin*, Vol. 97, No. 3, pp. 387-411.
- Raven, Bertram H. (1992). A Power/Interaction Model of Interpersonal Influence: French and Raven Thirty Years Later, *Journal of Social Behavior and Personality*, Vol. 7, No. 2, pp. 217-244.
- Raven, H. (1993). The Bases of Power: Origins and Recent Developments, *Journal of Social Issues*, Vol. 49, No. 4, pp. 227-251.
- Raven, Bertram H., Schwarzwald, J. & Koslowsky, M. (1998). Conceptualizing and Measuring a Power/Interaction Model of Interpersonal Influence, *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 28, No. 4, pp. 307-332.
- Raven, H. (1965). Social Influence and Power, in Stenier, I. D. and Fishbein, M. (eds). *Current Studies in Social Psychology*, New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Richmond, V. (1990). Communication in the Classroom: Power and Motivation, *Communication Education*, Vol. 39, pp. 181-184.
- Richmond, V., & McCroskey, J. (1984). Power in the Classroom II: Power and Learning, *Communication Education*, Vol. 33, pp. 123-136.
- Roach, K. (1995). Teaching Assistant Argumentativeness and Perceptions of Power Use in the Classroom, *Communication Research Reports,* Vol. 12, No. 1, pp. 94-103.
- Sarah, C. (2002). *The Learning Organization and Teaching Improvement in Academic Departments*, Doctoral Thesis, University of Virginia, AAT 3057485 ERIC.
- Schriesheim, C. & Neider, L. (2006). *Power and Influence in Organizations,* Greenwich, Information Age Publishing.
- Schrodt, P., Witt, P. & Turman, P. (2007). Reconsidering the Measurement of Teacher Power Use in the College Classroom, *Communication Education*, Vol. 56, No. 3, pp. 308-332.
- Senge, P. (1991). The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization, *Performance Improvement*, Vol. 30, Issue 5, p. 37.
- Sessa, V. & London, M. (2006). *Continuous Learning in Organizations: Individual, Group and Organizational Perspectives,* USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Short, D. & Jarvis, L. (2000). *Developing Workplace Leaders through their Emotional Reactions: Creating Committed Change in a Learning Organization*, In Kuchinke, K. P. (Ed.), Academy for Human Resource Development Conference Proceedings, Raleigh-Durham, NC: AHRD Press.
- Smith, H. (2004). *The University as a Learning Organization: Developing a conceptual Model*, Montana State University. DAI-A 64/08, AAT 3101667.
- Srikanthan, G. & Dalrymple, J. (2007). A Conceptual Overview of a Holistic Model for Quality in Higher Education, *International Journal of Educational Management*, Vol. 21, No. 3, pp. 173-193.
- Elias, S. (2007). Influence in the Ivory Tower: Examining the Appropriate Use of Social Power in the University Classroom, *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 37, No. 11, pp. 2532-2548.

- Elias, S. (2005). Social Power in the Classroom: Student Attributions for Compliance, *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 35, No. 8, pp. 1738-1754.
- Student, Kurt R. (1968). Supervisory Influence and Work-Group Performance, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 52, No. 3, pp. 188-194.
- Tauber, Robert T. (1986). French & Raven Power Bases: An Approprate Focus for Educational Researchers and Practitioners. A paper Presented at the Educational Research Association Craft Knowledge Seminar, Friday, 12th , University of Stirling, Scotland, *Australian Journal of Education*, Vol. 30, pp. 256-265.
- Teven , J. & Herring , J. (2005). Teacher Influence in the Classroom: A Preliminary Investigation of Perceived Instructor Power, Credibility, and Student Satisfaction, *Communication Research Reports*, Vol. 22, No. 3, pp. 235-246.
- Turman, Paul D. & Schrodt, Paul. (2006). Student Perceptions of Teacher Power as a Function of Perceived Teacher Confirmation, *Communication Education*, Vol. 55, No. 3, pp. 265-279.
- Marsick, V. & Watkins, K. (2003). Demonstrating The Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of Learning Organization Questionnaire, Advances in Developing Human Resources, Vol. 5, No. 2, pp. 132-151.
- Watkins, K. & Marsick, V. (1993). Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change, San Francisco: Jossey-Bass.
- Kontoghiorghes, C. et al. (2005). Examining the Relationship between Learning Organization Characteristics and Change Adaptation, Innovation and Organizational Performance, Human Resource Development Quarterly, Vol. 16, No. 2, pp. 185-212.
- Wu, S. (2006). Improvement Of School Performance: Implementing Total Quality Management and Learning Organization in Selected Technological, University Technological Colleges, and Colleges for Professional Training in Taiwan (China). DAI – A 67101. UMI. AAT 3205308.
- Yang, B., Watkins, K. & Marsick, V. (2004). The Construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement, and Validation. Human Resource Development Quarterly, Vol. 15, No. 1, pp. 31-55.

البحث الخامس :

" برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال القصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية "

إعـــداد :

د/ سلوى حسن محمد بصل

مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس

بكلية التربية جامعة الزقازيق

" برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال القصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية "

د/ سلوى حسن محمد بصل

• **مقدمة** :

تُعد اللغة وسيلة من أهم وسائل الاتصال الإنساني بين أفراد المجتمع بما تتضمنه مهاراتها من أنشطة تساعد الإنسان على التكيف والتواصل مع المحيطين به، حيث تشتمل اللغة على أربع مهارات هي:الاستماع والقراءة؛وتمثلان مهارتي استقبال، والتحدث والكتابة؛ وتمثلان مهارتي إنتاج.

ولابد للمتعلم من إتقان مهارتي الاستقبال (الاستماع والقراءة) أولًا حتى يستطيع اكتساب وتعلم اللغة وتنمية مهاراته اللغوية، والقراءة ذات أهمية في الحياة فهي تجعل الإنسان يطلع على ثقافات وحضارات الأمم والشعوب، ويعيش عصورًا بعيدة عن عصره، فيكتسب من خبرات أهلها، ويفيد من تجاربهم،ويستمتع بإبداعات مبدعيها.

كما أن القراءة وسيلة التعلم الأساسية، فهي أداة المتعلم في تعلم اللغة والاطلاع على العلوم والفنون والآداب، فمن خلال القراءة يكتسب المتعلم المهارات والخبرات، ويربط بين اللغة الشفوية التي يستخدمها في حياته وبين الرموز المكتوبة، ولا يقتصر الأمر على الإدراك البصري للرموز المكتوبة، بل فك هذه الرموز من خلال تعرف الحروف والكلمات والجمل والنطق الصحيح لها، وفهم معانيها، والفهم العام للنص المقروء، وإدراك العلاقات بين عناصره، وفهم المضمون وما وراء السطور.

لذا فإن الفهم القرائي من أهم أهداف تعليم القراءة، ولا يقتصر على مادة القراءة فقط، بل يبدأ منها، و"يُعد عاملا أساسيًا يدخل في جميع صور التعلم...،ومن هنا كان دوره الأساسي في العملية التعليمية" (إسماعيل الصاوي،٢٠٠٣، ٢) .

ونظرًا إلى أهمية الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية بصفة عامة،والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة فقد تناوله كثير من الباحثين في دراساتهم ومنها دراسة (Floger,2001) التي دعت إلى تنوع وتعدد استراتيجيات التدريس المستخدمة لعلاج صعوبات القراءة والفهم القرائي.

وهدفت دراسة (Nolen,2003) إلى معرفة أثر الأساليب التدريسية القائمة على استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية وزيادة الفهم القرائي لدى التلاميذ.

واستهدفت دراسة (حميدة شملوه،٢٠٠٤) تعرف فاعلية برنامج تدريسي علاجي قائم على استراتيجية الخريطة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الخامس اللاتي يعانين من صعوبات القراءة في البحرين وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات.

وهدفت دراسة (مروى محمد،٢٠٠٩) إلى معرفة فعالية برنامج لتنمية مهارات الفهم القرائي وأثره في بعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى إثبات فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى التلاميذ.

وتُعد المرحلة الابتدائية الأساس في بناء شخصية التلميذ وتنمية مهاراته،وانطلاقة لنجاحه في المراحل التعليمية اللاحقة؛ لذا لابد من الاهتمام بتلاميذ هذه المرحلة وتقديم برامج رعاية لهم تساعدهم على النمو الصحيح بكافة صوره.

وتظهر في هذه المرحلة صعوبات التعلم التي تعرقل تقدم بعض التلاميذ في دراستهم؛ مما ينتج عنه تدني مستوياتهم في التحصيل الدراسي، وإذا لم يجدوا العناية الكافية فإنهم يمثلون فاقداً تعليمياً يمثل خطورة على المجتمع بزيادة نسبة الأمية.

وتُصنف صعوبات التعلم إلى مجموعتين هما: صعوبات تعلم نمائية أو نفسية وهي التي تتعلق بالقدرات العقلية المسئولة عن التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي للتلميذ كصعوبات التركيز والإدراك، وصعوبات التعلم الأكاديمية أوالدراسية والتي تتعلق بصعوبات القراءة والكتابة والحساب.(عبدالباسط خضر،٢٠٠٥، ٢٢)

كما صنف (محمد عبدالمؤمن،٢٠٠٩، ٥٥) مجالات صعوبات التعلم إلى ثلاثة مجالات هي: صعوبات الفهم (صعوبة التجريد والتتابع والاستنتاج)، وصعوبات الذاكرة (صعوبة الاحتفاظ بالمعلومات أو تذكرها)، وصعوبات اللغة (وتتمثل في صعوبات التواصل الشفهي والكتابي).

وقد اهتمت التربية الخاصة بالأطفال الذين يعانون من الإعاقات العقلية والسمعية والبصرية والحركية؛ وهم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، أما الأطفال الأسوياء الذين لا يعانون من مشكلات عضوية أو ذهنية فقد ظهرت لدى بعضهم مشكلات تعليمية تتعلق بالجانب الأكاديمي وتأخرهم بشكل ملحوظ عن أقرانهم الأسوياء، مما وجه إليهم أنظار التربويين للتعرف على جوانب الضعف لديهم ونوعية صعوبات التعلم وتشخيصها لإيجاد أساليب علاج مناسبة لها،وذلك لمساعدة هؤلاء الأطفال على النمو المتكامل وفقا لقدراتهم ومستوياتهم العقلية.

وتعد صعوبات القراءة والكتابة والفهم من أكثر صعوبات التعلم شيوعاً وأبعدها أثراً في الأداء الأكاديمي، إذ ينعكس عجز التلميذ على استقبال أو معالجة اللغة مسموعة أو مقروءة على قدرته على إنتاج اللغة تحدثاً وكتابة،ومن ثمَّ تنغلق أمامه مفاتيح المعرفة والتعلم في مختلف مجالات الدراسة، إذ كيف لتلميذ يعاني صعوبات في الهجاء والكتابة أن يؤدي واجباته ويجيب على أسئلة الاختبارات التحريرية؟! (منى اللبودي:٢٠٠٥، ٥) .

ويؤكد (فتحي الزيات،١٩٩٨، ٤١٩) على خطورة صعوبات الفهم القرائي في المرحلة الابتدائية، لكونها تعوق مسيرة تقدم التلميذ في العملية التعليمية،وتمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي، وقد أشارت بعض الدراسات السابقة إلى أن صعوبات تعلم القراءة من أكثر الصعوبات الأكاديمية انتشارًا مثل: دراسة (أنور الشرقاوي،٢٠٠٢، ١٥) التي أشارت إلى أن (٨٠٪) من ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات القراءة، ودراسة (Demonet, et al.,2004) التي أشارت إلى أن نسبة انتشار صعوبات القراءة تتراوح بين (٥٪ إلى ١٧٪) داخل المجتمع المدرسي وهي نسبة مرتفعة.

كما حظيت صعوبات القراءة والفهم القرائي باهتمام كثير من الباحثين وتناولوا أساليب علاجية مختلفة لمعالجة هذه الصعوبات لدى التلاميذ ومن الدراسات التي دعت إلى ذلك دراسة (Kaufman,2002)، كما أشارت دراسة(Rotman,1995) إلى أن صعوبات تعلم القراءة تتباين ما بين: صعوبة تعرف رموز الكلمة، وصعوبة الفهم القرائي، وصعوبة تعرف الكلمة والفهم معًا.

والدراسة الحالية محاولة للتغلب على صعوبات القراءة وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة والفهم القرائي من خلال إعداد برنامج علاجي قائم على قصص الأطفال.

والقصة من الألوان الأدبية المحببة إلى الكبار والصغار والمؤثرة في نفوسهم،وهي أداة للتربية والتي يمكن توظيفها لتحقيق الكثير من الأهداف التربوية،فهي وسيلة: للتنشئة الاجتماعية، وتنمية وعي الصغار، وجذب انتباههم، وإيقاظ حواسهم، فالقصة تجعل الصغار أكثر استجابة لما يتعلمونه، وتساعدهم على فهم كثير من الحقائق والمفاهيم، ومعرفة بعض القضايا والظواهر، وتتبع الأحداث، وتكسبهم مهارات وخبرات وقيم واتجاهات إيجابية وأخلاقيات، وتعدل من سلوكياتهم إلى الأفضل.

وتحمل القصة بين طياتها أفكارًا ومعلومات علمية وفنية وتاريخية وأدبية ونفسية واجتماعية ذات مضمون ثقافي،فضلا عما فيها من أخيلة وتصورات وقيم واتجاهات و سلوكيات إيجابية.(هادي إلهيتيع،١٩٨٨، ١٨١)

وقد أثبتت العديد من الدراسات السابقة فاعلية القصة في التدريس وتنمية المهارات المتعددة وزيادة تحصيل المتعلمين ومنها دراسة (Rubin,2005)، ودراسة (خالد عبداللطيف، ٢٠٠٨)، ودراسة (زينب عاطف،٢٠٠٩).

فقد أثبتت دراسة (Chi Feng,2002) فاعلية القصة في تنمية مهارات الفهم القرائي وتعلم اللغة الإنجليزية، وأوصت دراسة(Cristenson,2004)،ودراسة(Johnson,2004) المعلمين باستخدام القصة في تعليم الأطفال؛ لما لها من أهمية في تنمية المهارات المختلفة لديهم وتنمية قدرتهم على التفكير والتعبير الإبداعي.

وتوصلت دراسة (هناء بنت هاشم،٢٠٠٧) إلى أن القصة من أنجح الأساليب التربوية التي يمكن الاستعانة بها في تحقيق أهداف التربية الإسلامية، وإكساب الطفل القيم والأخلاقيات والسلوكيات الإيجابية.

وتوصلت دراسة (أماني حلمي،٢٠١٠) إلى إثبات فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال القصة لدى طالبات الدراسات الإسلامية وتحسن اتجاهاتهن نحو قراءتها بالمملكة العربية السعودية.

وتوصلت دراسة (عمرو محمد ،٢٠١٢) إلى إثبات أهمية المدخل القصصي في تدريس العلوم على تنمية الميول والمفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية العاديين وذوي صعوبات التعلم.

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة تتضح أهمية القصة لكونها مصدر جذب للتلاميذ واستثارتهم للمشاركة والتفاعل، وتنمية المهارات المختلفة لديهم، لذا فقد اهتمت الدراسة الحالية باستخدامها لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- **مشكلة البحث** :

للقراءة أهمية كبيرة في المرحلة الابتدائية، فهي أساس تقدم التلميذ ونجاحه في التحصيل الأكاديمي في المواد الدراسية، والفهم القرائي هدف من أهم أهداف القراءة، ورغم أهمية الفهم القرائي إلا أن كثيراً من تلاميذ المرحلة الابتدائية يعانون من ضعف في فهم النصوص القرائية؛ ويمثل لهم الفهم حجر عثرة، وقد استدلت الباحثة على تلك المشكلة من خلال ما يلي:

- حضور بعض حصص القراءة في الصف الرابع الابتدائي[1] حيث لاحظت الباحثة أن (٩٠٪) من المعلمين الذين حضرت معهم الباحثة يستخدمون طرق تدريس تقليدية في حصص القراءة، ويسير أكثرهم على وتيرة واحدة في الحصة حيث يقرأ المعلم الدرس قراءة جهرية ثم يقرأ تلميذ بعد آخر من التلاميذ المجيدين، ويبين المعلم معاني المفردات، والأفكار، والدروس المستفادة.
- قامت الباحثة بإجراء مقابلات مع بعض معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وسؤالهم عن المقصود بالفهم القرائي، ومستوياته ومهاراته التي ينميها المعلمون لدى تلاميذهم، وقد كانت إجاباتهم عن المقصود بالفهم القرائي سطحية، ولم يذكر أي منهم مستويات الفهم القرائي، كما حدد البعض مهارات الفهم القرائي والتي تتمثل في: فهم معاني الكلمات والفكرة الرئيسة للدرس، واستنتاج الدروس المستفادة.

وقد أكد (محمد عبدالرؤوف،٢٠٠١، ٣٢٩) إلى عدم وجود الوعي الكافي لدى المعلمين بصعوبات القراءة وكيفية علاجها، وخلو مناهجنا وأدلة المعلمين من الإرشادات إلى كيفية التعامل مع التلاميذ ذوي الصعوبات القرائية، وكأننا نفترض أن تلاميذنا على درجة واحدة من القراءة، وليس بينهم فروق فردية،فضلا عن عدم وجود برامج لتدريب الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكليات التربية على معالجة صعوبات القراءة والفهم القرائي.

---

[1] حضرت الباحثة بمدرسة تلبانة الابتدائية المشتركة، إدارة المنصورة التعليمية، ومدرستي: صافور الابتدائية ١، وصافور الابتدائية٢، إدارة ديرب نجم التعليمية بشهري أكتوبر ونوفمبر ٢٠١١م.

- لاحظت الباحثة أن بعض التلاميذ يعانون من صعوبات القراءة ولا يلقون الاهتمام المناسب من المعلمين في حصص القراءة، مما يسبب عائقا يحول دون وصولهم إلى مرحلة الفهم القرائي، ومواكبتهم لزملائهم في الفصل، وقد أكدت بعض الدراسات السابقة على ارتفاع نسبة ذوي صعوبات التعلم مما يبين خطورة هذه المشكلة، فقد وضّحت دراسة (جمال سليمان،٢٠٠٦، ١٤١) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف في فهم النصوص القرائية،ويظهر هذا الضعف في الفهم السطحي غير المتعمق، كما لا تنمو لديهم استراتيجيات فهم المقروء بنفس معدل نموها لدى أقرانهم العاديين.
- بتحليل بعض الاختبارات الشهرية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بعدد من المدارس وجدت الباحثة أنها تركز بكثرة على مستوى الفهم المباشر أكثر من مستويات الفهم القرائي الأخرى، وتكاد الاختبارات تخلو من مستوى الفهم التذوقي والإبداعي.
- تأكيد الدراسات السابقة على ضرورة تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ عامة وبخاصة ذوي صعوبات التعلم لما تمثله هذه المشكلة من خطورة، فقد بينت دراسة (محمد عبدالمؤمن، ٢٠٠٩، ٦٥) أن نسبة فئة ذوي صعوبات التعلم من الفئات الخاصة الأخرى نسبة مرتفعة ما بين(٣٪) إلى(٣٠٪) من مجموع تلاميذ التعليم الأساسي.

كما أكدت (دعاء محمد،٢٠١١، ١٣) أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة والفهم القرائي في المرحلة الابتدائية تتزايد يومًا بعد يوم مما يؤثر سلبًا على تحصيلهم الأكاديمي، وهي مشكلة من أهم المشكلات التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية، والتي تقف خلف العديد من أنماط المشكلات الأكاديمية الأخرى، كما تُؤثر على التحصيل الأكاديمي بوجه خاص وعلى النجاح في الحياة بوجه عام.

وأشارت دراسة (Cain& Jane,2004,313) إلى أن ما يقرب من (١٠٪) من تلاميذ المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات الفهم القرائي والاستماعي، وأن صعوبات تعلم القراءة من أكثر الصعوبات الأكاديمية انتشارًا بين التلاميذ.

كما أكد (أنور الشرقاوي،٢٠٠٢، ١٥) على أن صعوبات القراءة من أكثر صعوبات التعلم انتشارًا، فنسبة (٨٠٪) تقريبا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات تعلم القراءة، وفك شفرة الكلمات، وفهم ما يقرءون.

وأشارت دراسة (إيمان السيد،٢٠١١، ٤) أن ضعف الفهم القرائي لدى التلاميذ يظهر في الفهم السطحي المضطرب الذي لا يعي التلميذ به شيئًا من المقروء وهي مشكلة خطيرة.

وأكدت دراسة (بدر محمد،٢٠١١ ،٨) أن مستويات الفهم القرائي ومهاراته لايتم تناولها في حصص القراءة بالمرحلة الابتدائية؛ مما أدى إلى تعثر التلاميذ في القراءة وفهم النص.

وأكدت (أماني حلمي،٢٠٠٢، ٨٧) أن ضعف الفهم القرائي المستشري لدى التلاميذ في مدارسنا يبين أن عددًا غير قليل من التلاميذ يجدون صعوبة في فهم

موضوعات القراءة، ويتعثرون في فهم ما يُلقى عليهم، وأن المعلمين لا يهتمون بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذهم؛ لأنهم يجهلون تلك المهارات، وأنه إذا لم تُعالج مشكلة الصعوبات القرائية لدى التلاميذ في وقت مبكر فسوف تتفاقم المشكلة لتعترض طريق التلميذ في كافة مجالات المعرفة، وتستمر معه في الصفوف العليا.

وأكد (جمال مصطفى، ومحمد عبيد،٢٠٠٦، ١٠٩- ١١٩) على ضعف تلميذات المرحلة الابتدائية في مستويات الفهم القرائي، ويرجع ذلك إلى تركيز بعض المعلمات على حل التدريبات التي تقيس التذكر والحفظ، وبعضهن يركزن على الفهم الحرفي لمعاني الكلمات، وإغفال المستويات الأخرى للفهم.

وأكد (حسن شحاتة،٢٠٠٤) أن معلم القراءة يأمر تلاميذه بالقراءة التلميذ تلو الآخر وتكرار الفقرة ، وأن واقع تدريس القراءة في المدارس الابتدائية يصيب التلاميذ بالملل من التكرار، ويغفل الغايات المقصودة من درس القراءة .

من خلال العرض السابق ونتائج الدراسات السابقة وملاحظات الباحثة شعرت الباحثة بضرورة إجراء هذه الدراسة كخطوة على طريق الاهتمام بذوي صعوبات القراءة، ومحاولة جادة لتنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم من خلال برنامج مقترح .

- **أسئلة البحث** :

تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى أداء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي، وللتصدي لهذه المشكلة يمكن البحث عن إجابة للتساؤلات التالية:

- ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟
- ما مستوى أداء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم لمهارات الفهم القرائي؟
- ما البرنامج المقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال القصة لدى التلاميذ؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال القصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى :

- إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- إعداد اختبار لقياس أداء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم لمهارات الفهم القرائي.
- إعداد برنامج لتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال القصة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.
- تطبيق البرنامج على التلاميذ، والتحقق من فاعليته، وجمع البيانات،ومعالجتها إحصائيًا، والخروج منها بتوصيات ومقترحات.

- **حدود البحث** :

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

تلاميذ الصف الرابع الابتدائي: اختيرت عينة البحث من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ لأن من بين أهداف تدريس القراءة في الصف الرابع الابتدائي تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ كوسيلة للتعامل مع كل فروع المعرفة؛ مما يجعل تلاميذ هذا الصف مطالبين بفهم المقروء مما يمثل صعوبة على ذوي صعوبات التعلم منهم مقارنة بأقرانهم العاديين.

- بعض مهارات الفهم القرائي التي يظهر تدني مستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فيها.
- قصص الأطفال النثرية المناسبة للتلاميذ حيث أنها أيسر على التلاميذ من الشعر القصصي.

- **أهمية البحث** :

تكمن أهمية البحث الحالي فيما سوف يُسفر عنه من نتائج يُؤمل أن تُسهم في مجال تدريس اللغة العربية من الناحية النظرية والتطبيقية، وما قد يقدمه للفئات الآتية:

- لتلاميذ المرحلة الابتدائية: يقدم البحث برنامجًا لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التغلب على هذه الصعوبات وتنمية مهارات الفهم القرائي لديهم.
- لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية: يقدم البحث دليل المعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي، ويتضمن الدليل قائمة بالمهارات والبرنامج وكيفية تنفيذه، وكيفية تشخيص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة،والتعامل معهم، ومساعدتهم على تنمية مهارات الفهم القرائي.
- لمخططي ومطوري المناهج: يلقى البحث الضوء على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وعدم إفادتهم من البرامج التعليمية المقدمة لهم، وانخفاض مستوياتهم الأكاديمية، بما يمثله ذلك من فاقد تعليمي يجب النظر له بعين الاهتمام، ويقدم البحث بعض الأنشطة التي تنمي الفهم بشكل عام والفهم القرائي بشكل خاص لدى هؤلاء التلاميذ، كما يقدم البحث عددًا من التوصيات التي يمكن الإفادة منها في التعامل مع فئة ذوي صعوبات التعلم.
- للباحثين: يفتح البحث آفاقا جديدة أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات لتنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتقديم برامج علاجية لهم لتحسين أدائهم الأكاديمي حتى يستطيعوا اللحاق بأقرانهم، ويُعدُّ البحث استجابة للتوجهات الحديثة في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- **إجراءات البحث** :

تتضمن إجراءات البحث إجابة عن أسئلة البحث وتحقيقًا لأهدافه بما يتطلبه ذلك من إعداد لأدوات البحث، ومراحل بنائها، والتصميم التجريبي،ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية:

- **أولا : تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي وذلك من خلال :**
  - دراسة البحوث والدراسات السابقة، وكتب طرق تدريس اللغة العربية التي تناولت القراءة والفهم القرائي ومهاراته ومستوياته، وأهداف تدريس القراءة بالمرحلة الابتدائية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، ودراسة طبيعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
  - وضع مهارات الفهم القرائي التي تم التوصل إليها في قائمة أولية ثم عرضها على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية لمعرفة آرائهم حول مدى انتماء المهارة للمستوى المدرجة تحته، ومدى مناسبتها للتلاميذ، ووضوح الصياغة، مع حرية الإضافة أو الحذف أو التعديل.
  - تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين والإبقاء على المهارات التي حظيت بنسبة اتفاق مرتفعة لآراء المحكمين.
- **ثانيًا : إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال :**
  - قراءة اختبارات أعدت لقياس مهارات الفهم القرائي من خلال البحوث والدراسات السابقة التي وضعت اختبارات في الفهم القرائي ومستوياته،والإفادة منها في وضع الاختبار.
  - تحديد محتوى الاختبار، ووضعه في صورة مبدئية.
  - حساب صدق الاختبار من خلال التحقق من صدق المحتوى والصدق الظاهري.
  - إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار وحساب الثبات والزمن المناسب ومعاملات السهولة والصعوبة ثم وضع الاختبار في صورته النهائية .
- **ثالثًا : إعداد البرنامج المقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال القصة وذلك من خلال :**

١- تحديد البرنامج المقترح :

مر إعداد البرنامج بخطوات تتضمن تحديد ما يلي:

- فلسفة البرنامج : وتكمن في أنه برنامج علاجي وتدريبي.
- أسس إعداد البرنامج: يستند البرنامج إلي مجموعة من الأسس والضوابط التي تراعى في أثناء عملية الإعداد والتخطيط للبرنامج تُحدد من خلال الإفادة من الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة.
- مكونات البرنامج: وتشمل: أهداف البرنامج، ومحتواه، واستراتيجيات التدريس المتبعة في البرنامج، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية،وأساليب التقويم، والخطة الدراسية لتطبيق البرنامج.

٢- دليل المعلم لتنفيذ البرنامج :

يُعد دليل المعلم ليكون عونًا له عند تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم من خلال تطبيق البرنامج عليهم،ويتضمن الدليل مقدمة، وإطارًا نظريًا، ودور المعلم في تشخيص صعوبات تعلم القراءة وتنمية مهارات الفهم القرائي.

٣- التحقق من صلاحية البرنامج ودليل المعلم :

وذلك بعرضهما على مجموعة من المحكمين؛ لإبداء آرائهم حول مدى مناسبتهما وصلاحيتهما للتطبيق.

٤- التجربة الاستطلاعية للبرنامج :

وذلك باختيار بعض موضوعات البرنامج وتطبيقها على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ بهدف التحقق من مدى مناسبة البرنامج، وتعديله في ضوء ما أسفرت عنه التجربة الاستطلاعية، ليصبح البرنامج في صورته النهائية صالحا للتطبيق.

- **رابعًا : التحقق من فاعلية البرنامج المقترح :**

للتحقق من فاعلية البرنامج يتم إجراء التجربة الميدانية وذلك باتباع المنهج شبه التجريبي، وذلك من خلال ثلاث مراحل هي:

- المرحلة التمهيدية: وتتضمن إجراءات إدارية لازمة للتطبيق، والتصميم التجريبي لعينة البحث.
- مرحلة التطبيق: وتتضمن إجراءات التطبيق؛ حيث يتم تطبيق أدوات البحث.
- المرحلة الختامية: وتتضمن إجراءات ما بعد تطبيق البرنامج المقترح؛ للتعرف على مدى تقدم التلاميذ وفاعلية البرنامج، وجمع البيانات تمهيداً لمعالجتها إحصائيًا، واستخراج النتائج، والخروج منها بمقترحات وتوصيات.

- **تحديد مصطلحات البحث :**

- الفهم القرائي: عملية عقلية تقوم على تحديد تلميذ الصف الرابع الابتدائي لمعاني الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات الجديدة المتضمنة في النص المقروء وتفسيرها في ضوء خبراته السابقة، ويمكن الاستدلال عليها من خلال ما يتضمنه الفهم القرائي من مهارات.
- القصة: فن من فنون النثر الأدبي ذو هدف ومقومات فنية وعناصر بناء متكاملة، يتناول أحداثًا من الحياة وشخصيات تتفاعل في بيئة زمانية ومكانية بأسلوب أدبي ممتع وشيق، منها ما هو واقعي ومنها ما هو خيالي.
- التلاميذ ذوو صعوبات التعلم : التلاميذ الذين يعانون من صعوبات قرائية وضعف في مهارات الفهم القرائي تعوق دون فهمهم للنص المقروء، والإلمام بالمضمون والمعنى العام للنص في ضوء خبراتهم السابقة، وهم من ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، ويستثنى منهم حالات الإعاقة السمعية،والبصرية، والبدنية، والتخلف العقلي.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة :**

- **الهدف من الإطار النظري :**

يهدف الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة إلى الإفادة منهما في التنظير للبحث وذلك للوصول إلى وضع تعريف إجرائي لكل من: الفهم القرائي، والقصة، وصعوبات التعلم، وتحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وإعداد اختبار لقياس مهارات الفهم القرائي لديهم، والبرنامج المقترح، وإعداد دليل للمعلم، ثم اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات إحصائيا، وفيما يلي عرض لمحاور الإطار النظري:

- **المحور الأول : القراءة والفهم القرائي :**

تتبوأ القراءة منزلة كبيرة كمهارة من المهارات اللغوية التي حظيت بشرف ذكرها بأول آية نزلت من الله - سبحانه وتعالى- على رسوله الكريم محمد كدعوة للقراءة التي تُعد أساسًا للحياة، قال تعالى"اقرأ باسم ربك الذي خلق ..."العلق، والقراءة نافذة من أهم نوافذ المعرفة الإنسانية، وهي أداة الإنسان التي يربط من خلالها بين الماضي والحاضر والمستقبل، فالقراءة تجعله يعيش أزمانًا وعصورًا بعيدة عن عصره، ويطلع على ثقافات وحضارات الأمم والشعوب، فيعرف أخبارها وعاداتها وإبداعاتها، ويفيد منها، ويضيف إلى رصيده الفكري والثقافي،ويتوافق من خلالها مع أفراد مجتمعه.

والقراءة وسيلة التعلم الأساسية في تعلم اللغة واكتساب المهارات والخبرات، والربط بين اللغة الشفوية التي يستخدمها التلميذ في حياته وبين الرموز المكتوبة، ولا يقتصر الأمر على الإدراك البصري للرموز المكتوبة، بل فك هذه الرموز المرئية من خلال تعرف الحروف والكلمات والجمل والنطق الصحيح لها،وتحويلها من رموز مرئية إلى رموز منطوقة، ولابد من تفاعل القارئ مع النص المقروء لتفسير تلك الرموز والتعرف على معناها في ضوء خبرات القارئ السابقة؛ مما يساعده على الفهم القرائي والفهم العام للنص المقروء، وإدراك العلاقات بين عناصر النص المقروء، وفهم المضمون وما وراء السطور، وبناء بنية معرفية خاصة به يستدعي المعلومات لاستخدامها عند الضرورة.

ويرتبط الفهم القرائي بالقراءة، حيث إنه الغاية من القراءة، وهدف من أهم أهداف تعليمها، لذا لابد من التعرض له عند ذكر القراءة.

- **مفهوم الفهم القرائي :**

يرى (فتحي يونس، محمود الناقة، رشدي طعيمة، ١٩٩٧، ٢٨١) أن الهدف من كل قراءة فهم المعنى، والفهم يشمل الربط بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها بعد ذلك في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية.

والفهم يعني حسن تصور المعنى وجودة استعداد الذهن للاستنباط.(مجمع اللغة العربية، ١٩٩٥، ٤٨٣)

وذكر(محمد رياض، ومحمد جابر،٢٠٠٠، ٣٤) أن الهدف من القراءة عمومًا هو اشتقاق المعنى مما يُقرأ، والفهم القرائي هو عملية استخلاص المعنى من الكتابات المقروءة.

وعرفه (عبدالحميد عبدالله،٢٠٠٠، ١٩٨) بأنه: العملية العقلية التي تعتمد على التعرف على الرموز المكتوبة وتفسيرها وربطه بدلالتها في ضوء خبرة المتعلم الثقافية السابقة.

وعرفه(جمال سليمان،٢٠٠٦، ١٤٢) بأنه:"عملية عقلية تقوم على تفسير المعاني المتضمنة في النص المقروء بناء على خبرة تفاعلية بين الخبرة السابقة للقارئ

والمعلومات الجديدة المتضمنة في النص المقروء، ويمكن الاستدلال على الفهم القرائي عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال ما يتضمنه الفهم القرائي من مهارات".

وعرفه (جمال مصطفى، ومحمد عبيد،٢٠٠٦، ١١٦) بأنه: عملية تقوم على تفاعل القارئ مع النص المقروء لاستنتاج المعاني الضمنية وتفسير المقروء والحكم عليه في ضوء خبراته السابقة.

وعرفه(فتحي عبدالحميد،٢٠٠٨، ٢٨٩) بأنه: عملية عقلية تقوم على فهم الكلمات، وفهم معنى الجملة، وفهم معنى الفقرة، والتمييز بين المعقول واللامعقول، وبين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

وعرفه (محمد أحمد،٢٠٠٩، ٣٧) بأنه: عملية عقلية تعتمد على استخدام العمليات العقلية العليا، بحيث تمكن المتعلم من الوعي بقدراته المعرفية من حيث القدرة على: (الوصول للمعلومات، وإدراك المعنى القريب، والمعنى البعيد،وفهم وتحليل هدف الكاتب، ونقد المقروء، وإصدار أحكام موضوعية).

من التعريفات السابقة يمكن استنتاج ما يلي:

- يقرر مجمع اللغة العربية أن الفهم يعني حسن تصور المعنى، ويؤكد (فتحي يونس، محمود الناقة، رشدي طعيمة، ١٩٩٧، ٢٨١) أن الهدف من كل قراءة فهم المعنى.
- يتفق كل من: (جمال سليمان،٢٠٠٦)، و(فتحي عبدالحميد،٢٠٠٨)، و(محمد أحمد،٢٠٠٩) على أن الفهم القرائي عملية عقلية تتضمن عمليات مثل فك الرموز وفهم معانيها.
- يتفق (محمد أحمد،٢٠٠٩) مع (جمال مصطفى، ومحمد عبيد،٢٠٠٦) على أن الفهم القرائي يرتبط بأن يصدر القارئ حكمًا على المادة المقروءة.
- يتضمن الفهم القرائي عددًا من المهارات تختلف مستوياتها باختلاف المرحلة التعليمية.
- يعتمد القارئ على خبراته السابقة في تفسير المعاني الجديدة الواردة في النص المقروء كما بيَّن ذلك (عبدالحميد عبدالله،٢٠٠٠)، و(جمال سليمان،٢٠٠٦)، و(جمال العيسوي، ومحمد الظنحاني،٢٠٠٦).

يعرف البحث الحالي الفهم القرائي بأنه:

عملية عقلية تقوم على تحديد تلميذ الصف الرابع الابتدائي لمعاني الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات الجديدة المتضمنة في النص المقروء وتفسيرها في ضوء خبراته السابقة، ويمكن الاستدلال عليها من خلال ما يتضمنه الفهم القرائي من مهارات.

- **أهمية الفهم القرائي** :

الفهم القرائي هو الغاية المنشودة من القراءة، والهدف الذي ينشده كل قارئ،ليتخطى مرحلة تعرف الرموز المكتوبة إلى فهم المعاني والدلالات والعلاقات في النص المقروء، والهدف الذي يجب أن يسعى كل معلم إلى تنميته لدى تلاميذه منذ السنوات الأولى للتعليم.

والفهم القرائي أساس تفوق المتعلم في تحصيل المواد الأكاديمية، وبناء ثروة لغوية وحصيلة من الأفكار والتجارب والخبرات من خلال الاطلاع والقراءة الخارجية.

ويُعد الفهم القرائي ذروة مهارات القراءة وأساس تعلمها، فالقراءة الحقيقية هي القراءة المقترنة بالفهم، كما أن الانطلاق في القراءة يتوقف على مدى فهم القارئ للمقروء.(جمال مصطفى ومحمد عبيد،٢٠٠٦، ١٠٧)

- **عمليات الفهم القرائي** :

الفهم القرائي عملية تندرج تحتها عمليات فرعية تتداخل فيما بينها وتتفاعل لتؤثر كل عملية في نجاح الأخرى؛ مما يوضح مدى التداخل والتشابك فيما بينها، يختص بعضها بالقارئ، وبعضها يختص بالنص المقروء،وبعضها مشترك بين القارئ والنص. وقد ذكر(Orwin) العمليات الخمس للفهم القرائي وهي:

- العمليات الجزئية: وتمثل اختيار وحدات صغيرة من الجملة للتذكير كفهم الفكرة، وتتضمن عمليتين فرعيتين هما: تركيب الكلمات،والاختيار الجزئي.
- العمليات التكاملية: وتهتم باستنتاج العلاقات بين أجزاء الجملة، وتتضمن ثلاث عمليات فرعية هي: العائد كالضمائر، والروابط والعلاقات، واستنتاج معلومات من علاقات الجمل.
- العمليات الكلية: وتعني بطريقة تنظيم النص القرائي.
- العمليات التفصيلية المكملة: وتهتم بتقديم استنتاجات غير مقيدة بهدف الكاتب، وتتضمن خمس عمليات فرعية هي: افتراض ما سيحدث، والإكمال بمعلومات من خلفية القارئ، والتصور الذهني للتعبيرات المجازية والحقيقية، واستجابة القارئ، ومستوى استجابات تفكيره.
- العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف على اختيار القارئ للاستراتيجية المناسبة، وتقويمها، وتعديلها؛ ليمارس القراءة بطريقة يستطيع من خلالها السيطرة على درجة فهمه. (صفاء عبدالعزيز،٢٠٠٦، ٢٥)

- **مستويات الفهم القرائي** :

للفهم القرائي مستويات عدة تتضمن عدداً من عمليات الفهم القرائي،وتندرج تحت كل مستوى مهارات للفهم القرائي وفقا لطبيعة المستوى، وقد ذكر (محمد عبيد،١٩٩٧، ٩٤- ٩٥) أن الهدف من تحديد مستويات الفهم القرائي هو تسهيل مهمة المعلم في إعداد دروس القراءة، واستخدام طرق التدريس المناسبة لتحسين قدرة التلاميذ على فهم المقروء والوصول إلى النتائج المرغوبة، وقد قسم محمد عبيد مستويات الفهم القرائي إلى خمسة مستويات هي مستوى الفهم:(الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي،والإبداعي)، وأضاف (مصطفى إسماعيل، ٢٠٠١) مستوى سادس يضم مهارات الفهم التطبيقي؛ لتصبح أكثر شمولية.

وقسم(علي سعد،١٩٩٧) مستويات الفهم القرائي إلى مستوى فهم (الكلمة، والجملة، والفقرة)، وقسمتها (صِفاء عبدالعزيز، ٢٠٠٦) إلى مستوى فهم: (الكلمة، والجملة، والنص ككل بدلا من الفقرة).

بينما قسمها (جمال مصطفى، ومحمد عبيد،٢٠٠٦، ١٢٣) إلى مستويين رئيسيين يندرج تحت كل منهما مستويات فرعية، وهما:

- مستوى الفهم الأفقي: ويتضمن فهم معنى: الكلمة،والجملة،والفقرة،والموضوع ككل).
- مستوى الفهم الرأسي: ويتضمن مستوى الفهم : (الحرفي، والاستنتاجي والنقدي ، والتذوقي ، والإبداعي).

وقد أفادت الدراسة الحالية من تقسيم مستويات الفهم القرائي الذي عرضته الدراسات السابقة في وضع مهارات الفهم القرائي بحيث تقع تحت مظلة أكبر عدد من مستويات الفهم القرائي.

من خلال العرض السابق لمستويات الفهم القرائي يمكن استنتاج ما يلي:

- بين مستويات الفهم القرائي علاقات تكاملية، فكل منها يتمم الآخر ويكمله،ولابد للمتعلم من إتقان مهارات كل مستوى بدءاً من المستوى الحرفي المباشر الذي يبدأ به المتعلم وصولا إلى المستويات العليا للفهم القرائي.
- اختلاف الباحثين حول تقسيم مستويات الفهم القرائي وإضافة البعض مستويات جديدة لم يذكرها سابقيهم يدل على أهمية تلك المستويات بالنسبة للمعلم والمتعلم، أما أهميتها للمعلم فتبدو في أنها تسهل مهمته في تدريس القراءة، وتعينه على تحديد الأهداف واستراتيجيات التدريس المناسبة لتلاميذه وصياغة أسئلته في ضوئها للوصول إلى النتائج المرجوة، وتساعده على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذه.

- **مهارات الفهم القرائي** :

صنف (محمد عبيد،١٩٩٧، ١٩٦) مهارات الفهم القرائي وفق خمسة مستويات هي: (مستوى الفهم الحرفي المباشر، ومستوى الفهم الاستنتاجي، و مستوى الفهم النقدي، ومستوى الفهم التذوقي، و مستوى الفهم الإبداعي).

وحدد (علي سعد، ١٩٩٧، ٧٢٨) مهارات الفهم القرائي من خلال ثلاثة مستويات هي: (مستوى الكلمة ، و مستوى الجملة، و مستوى الفقرة).

وقسم (عبدالحميد عبدالله،٢٠٠٠ ،٢٠٣- ٢٠٤) مهارات الفهم القرائي إلى ثلاث مهارات رئيسة يندرج تحتها مهارات فرعية هي:(مهارات الفهم الأساسية للقراءة، ومهارات الفهم الاستنتاجي أو الضمني، ومهارات الفهم الناقد).

وتوصل (عاطف عبدالقادر ،٢٠٠٠) إلى أن المهارات المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي هي: فهم (معاني المفردات، ومعنى الجملة، ومعنى الفقرة والفكرة الرئيسة، و الأفكار الجزئية)، وترتيب الأفكار، واستنتاج المعلومات، وفهم المعنى العام للنص المقروء.

وذكر(مصطفى إسماعيل،٢٠٠١، ٨٧) المهارات الأساسية للفهم القرائي وهي مهارات (الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم التطبيقي، والفهم النقدي،والفهم الوجداني أو التذوقي، والفهم الإبداعي).

وحدد (رشدي طعيمة، ومحمد مناع ،٢٠٠١،١٢٧) مهارات الفهم القرائي وهي: إعطاء الرمز معناه، وفهم الوحدات الأكبر من مجرد الرمز مثل: العبارة والجملة، و...، والقراءة في وحدات فكرية، وفهم الكلمات من السياق واختيار المعنى المناسب لها، وفهم المعاني المقصودة للكلمة، وفهم الأفكار الرئيسة،واستنتاجها، وإدراك التنظيم الذي اتبعه الكاتب، وفهم اتجاه الكاتب،وتقويم المقروء، ومعرفة الأساليب الأدبية، وغرض الكاتب، وتطبيق الأفكار، وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة.

كما حدد (محمد صلاح الدين،٢٠٠١،٣٠٩) مهارات الفهم القرائي ومنها: القدرة على اختيار المادة، وفهم الأفكار الرئيسة، والوصول إلى النتائج، و شرح أهداف الكاتب، وفهم العلاقات بين الأجزاء، وتقويم المقروء ومقارنته مع مادة من مواد المصادر الأخرى، وتطبيق ما تمت قراءته على المشكلات الحاضرة والمستقبلية.

وحدد (محمد لطفي،٢٠٠٣، ٣٩) مهارات الفهم القرائي في المستويات: (الفهم الحرفي المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد) ويتضمن كل مستوى عدة مهارات.

وحددت (صفاء عبدالعزيز،٢٠٠٦ ،٣٢) مهارات الفهم القرائي وفقًا للمستويات: (فهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم النص)

وحدد(جمال سليمان، ٢٠٠٦، ١٧٥) مهارات الفهم القرائي المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية تحت ثلاثة مستويات هي:(الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي،و الفهم الناقد).

وصنفت دراسة (بدر محمد،٢٠١١، ٦٢) مهارات الفهم القرائي إلى مهارات: (الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي)

من خلال العرض السابق لتصنيفات مهارات الفهم القرائي يتبين تشابه هذه التصنيفات واختلاف ترتيبها وطريقة صياغتها ومستوياتها؛ وهذا لا يقلل من أهمية أية مهارة فلكل مرحلة تعليمية ما يناسبها من مهارات ويمكن عرض ما تم التوصل إليه:

- تصنيف (رشدي طعيمة، ومحمد مناع ،٢٠٠١) و(محمد صلاح الدين،٢٠٠١) يعرض مهارات الفهم القرائي بصفة عامة باعتبار أن الفهم القرائي مهارة رئيسة تتضمن مهارات فرعية متداخلة.
- تنوع تصنيف(عبدالحميد عبدالله،٢٠٠٠) لتندرج مهارات الفهم الأساسية للقراءة ضمن بعض مستويات الفهم الرأسي، بينما تندرج المهارتين الأخيرتين تحت مستويات الفهم الأفقي.

- صنف كل من (علي سعد،١٩٩٧) و(صفاء عبدالعزيز،٢٠٠٦) المهارات وفق المستوى الأفقي، في حين أغفل (علي سعد،١٩٩٧) مستوى الموضوع على الرغم من دوره في التأكيد على الربط بين الفقرات وقد ذكرت ذلك (سلطان،٢٠٠٦) من خلال إدراج مستوى فهم النص.
- تشابهت بعض مهارات (محمد لطفي،٢٠٠٣)، و(جمال سليمان،٢٠٠٦)على الرغم من اختلاف العينة إلا أن الدراستين عرضتا مهارات الفهم القرائي وفقا لمستويات ثلاث هي:(الحرفي، والاستنتاجي، والناقد)
- اتسم تصنيف كل من (محمد عبيد،١٩٩٧)، و(مصطفى إسماعيل،٢٠٠١) بالشمولية والتنوع والجمع بين المهارات الدنيا والمهارات العليا للفهم القرائي.

- **العوامل المؤثرة في الفهم القرائي** :

تُوجد عوامل مؤثرة في الفهم القرائي منها:

- رصيد المتعلم اللغوي وثروته اللغوية والتي تكونت لديه نتيجة احتكاكه بالبيئة المحيطة به ممثلة في الأسرة والمدرسة، بما يمثله هذا الرصيد من مهارات وخبرات لغوية اكتسبها، وبخاصة المهارات الأولية لتعلم اللغة وهي مهارات القراءة والكتابة.
- الخبرات السابقة واهتمامات المتعلم: تؤثر خبرات المتعلم السابقة في عملية الفهم القرائي، فكلما كانت المعلومات الجديدة الواردة في النص المقروء ذات صلة بخبراته السابقة؛ كان المتعلم أكثر قدرة على فهمها وتفسير دلالاتها،كما أنه إذا وقع النص المقروء في دائرة اهتمام القارئ كان أكثر اجتهاداً في محاولة فهمه.
- الفروق الفردية والذكاء: يقع الذكاء في قمة التنظيم الهرمي للفروق الفردية، وهو من المؤثرة في تحديد مستوى فهم المتعلم ونوعيته، ويختلف مستوى الفهم القرائي باختلاف المستوى العقلي من متعلم إلى آخر. (فهيم مصطفى،٢٠٠١، ٧٣)
- التفكير: يشير(فتحي الزيات،١٩٩٨، ٤٦٤) إلى أن القراءة نشاط ذهني موجه؛وبالتالي ترتبط القراءة بالتفكير، والتفكير بعمقه أو سطحيته ذو تأثير في مستوى فهم المتعلم للنص.
- البيئة الصفية وطريقة التدريس المتبعة: لطريقة التدريس تأثير على فهم المتعلم، وقد أثبتت ذلك دراسات عديدة منها دراسة (عبدالناصر أنيس،٢٠٠٨) التي هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وقد أثبتت النتائج فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية مقارنة بالتدريس القائم على نفس الاستراتيجيات في المواقف الصفية المعتادة في تنمية مهارات الفهم. وهدفت دراسة (محمد الحيلة،وعائشة غنيم، ٢٠٠٢) إلى معرفة أثر الألعاب التربوية اللغوية المحسوبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي مقارنة بالطريقة العادية، وتوصلت الدراسة إلى إثبات فاعلية الألعاب اللغوية التربوية المحوسبة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى في معالجة الصعوبات القرائية، ثم الألعاب اللغوية العادية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية.

• **الدراسات السابقة التي تناولت الفهم القرائي ومهاراته** :

هدفت دراسة (Floger,2001) إلى البحث عن علاج لصعوبات القراءة من خلال استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتوصلت الدراسة إلى أهمية تنوع الطرق المستخدمة لعلاج صعوبات القراءة، كما دعت إلى تنوع وتعدد استراتيجيات التدريس المستخدمة لعلاج صعوبات القراءة.

وهدفت دراسة (Nolen,2003) إلى معرفة أثر الأساليب التدريسية القائمة على استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية وزيادة الفهم القرائي لدى التلاميذ.

واستهدفت دراسة (حميدة شملوه،٢٠٠٤) تعرف فاعلية برنامج تدريسي علاجي قائم على استراتيجية الخريطة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الخامس اللاتي يعانين من صعوبات القراءة في البحرين،وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات.

وهدفت دراسة (جمال مصطفى،٢٠٠٤) إلى الكشف عن فعالية استخدام برنامج (Power Point) في تحسين السرعة والفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتعرف مدى استخدام معلمات اللغة العربية بمراحل التعليم العام وطالبات التربية العملية بالإمارات لتقنيات تعليم القراءة في التدريس، وأسفرت الدراسة عن استخدام طالبات التربية العملية للتقنيات الحديثة في التدريس كان أكثر من استخدام المعلمات لها، وأن برنامج العرض (Power Point) أدى إلى تنمية السرعة، والفهم القرائي لدى الطالبات، ووفر وقتًا في التدريس قياسًا بالطريقة المعتادة.

وهدفت دراسة (مها عبدالله،٢٠٠٦) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريس علاجي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم والوعي القرائي لدى تلميذات الصف السادس اللائي يعانين من صعوبات في الفهم القرائي بمملكة البحرين، و توصلت الدراسة إلى إثبات فاعلية برنامج التدريب العلاجي في تنمية مهارات الفهم والوعي القرائي لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة (فهد علي ،٢٠٠٦) إلى التعرف على الفروق في الاستيعاب بين تلاميذ الصفين الرابع والسادس الابتدائي بالرياض في القراءة الجهرية، والصامتة، وتوصلت الدراسة إلى أن تلاميذ الصف السادس أكثر استيعابًا وفهمًا من تلاميذ الصف الرابع من خلال القراءة الصامتة، وأن تلاميذ الصف الرابع أكثر استيعابًا وفهمًا من تلاميذ الصف السادس من خلال استخدام القراءة الجهرية.

وهدفت دراسة (جمال سليمان،٢٠٠٦) إلى تعرف فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم، وقد أثبتت النتائج فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة (مروى محمد،٢٠٠٩) إلى معرفة فعالية برنامج لتنمية مهارات الفهم القرائي وأثره في بعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى إثبات فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى التلاميذ.

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح أن كل هذه الدراسات اهتمت بتنمية مهارات الفهم القرائي حيث هدفت دراسة (فهد علي،٢٠٠٦) إلى تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال القراءة الجهرية والقراءة الصامتة، وقامت بعض الدراسات ببناء برامج تعليمية مقترحة لتنمية مهارات الفهم القرائي مثل دراسة (حميدة شملوة،٢٠٠٤) التي استخدمت استراتيجية الخريطة المعرفية، بينما استخدم (جمال مصطفى،٢٠٠٤) برنامج عرض (Power Point)،واستخدمت (مها عبدالله،٢٠٠٦) استراتيجيات ما وراء المعرفة، و(مروى محمد،٢٠٠٩) واستخدمت بعض الدراسات استراتيجيات وطرق تدريس وتقنيات حديثة مثل دراسة:(Nolen,2003)،و(جمال مصطفى،٢٠٠٤)، استخدمت دراسة (Floger,2001)، و(جمال سليمان،٢٠٠٦)، و(مها عبدالله،٢٠٠٦) استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وقد أفاد البحث الحالي من هذه الدراسات السابقة في وضع الإطار النظري للفهم القرائي وحصر مهارات الفهم القرائي ووضعها في قائمة مبدئية.

- **المحور الثاني : القصة :**
- **مفهوم القصة :**

القصة فن أدبي اتخذ من النثر أسلوبًا له، يدور حول أحداث معينة يقوم بها أشخاص في زمان ومكان ما، في بناء متكامل يهدف إلى بناء الشخصية المتكاملة. (محمد عبدالرؤوف، ١٩٩٤، ١١٣)

وعرفتها (هدى محمد،٢٠٠٣، ١٤٠) بأنها فن من فنون الأدب له خصائصه وعناصر بنائه التي يتعلم منها الطفل فن الحياة.

وعرفها (علي الجمل، ٢٠٠٦، ٤٢٧) بأنها: لون من ألوان النثر الأدبي تتناول جوانب الحياة المختلفة، منها ما هو واقعي ومنها ما هو تمثيلي، تستوفي جوانب العمل الأدبي ومقوماته من فكرة رئيسة وبناء وحبكة وبيئة زمانية ومكانية وشخصيات ولغة وأسلوب.

ويعرفها البحث الحالي إجرائيًا بأنها: فن من فنون النثر الأدب ذو هدف ومقومات فنية وعناصر بناء متكاملة، يتناول أحداثًا من الحياة وشخصيات تتفاعل في بيئة زمانية ومكانية بأسلوب أدبي ممتع وشيق، منها ما هو واقعي ومنها ما هو خيالي.

- **أهمية القصة لتلاميذ المرحلة الابتدائية :**

للقصة أهمية كبيرة للصغار والكبار فهي وسيلة من وسائل التربية، كما أنها من الألوان الأدبية المحببة للنفوس، وتأتي في المقام الأول من أدب الأطفال؛لذا يقبل عليها تلميذ المرحلة الابتدائية بحب وشغف فيسمع ويتعلم ويكتسب المهارات والخبرات، بل يتجاوز الأمر ذلك إلى التقليد؛ حيث يرى (سمير

عبدالوهاب،٢٠٠٤، ٦٨) أن القصة من أقوى عوامل استثارة الطفل، فلا ينحصر تأثيرها على وقت سماعه أو قراءته للقصة، بل يتجاوز الأمر ذلك إلى تقليد ما يجري في القصة من أحداث وما تنطوي عليه من شخصيات وأخلاق وسلوكيات في حياته الواقعية.

وأكد عليها (حسن شحاتة،٢٠٠٤، ٥٢) حيث أكد على أن القصة من أكثر الفنون الأدبية التي تؤثر على سلوكيات القراء بمختلف أعمارهم ، فهي تقدم للمتعلمين مواقف حية تستثير مشاعرهم وانفعالاتهم، وتنمي قدرتهم على الخيال والابتكار.

ويرى (توماس آرمسترونج،٢٠٠٦) أن القصص أداة تعليمية حيوية في كل ثقافات العالم من آلاف السنين، كما يُنظر إلى رواية القصص على أنها وسيلة لإيصال المعرفة في المجالات المختلفة، وتتمثل أهمية القصة فيما يلي:

- القصة وسيلة من وسائل الترفيه والتسلية وشغل وقت الفراغ لدى التلاميذ بما هو مفيد.
- تنمي القصة مواهب ومهارات المتعلمين من خلال المناقشات التي يديرها المعلم حول القصة والتي تعود المتعلمين على مراعاة آداب الحديث، والتعبير عن أنفسهم بشتى أنواع التعبير من سرد وحوار وتلخيص وتحرير.(إبراهيم عطا،١٩٩٩، ٧٧) .
- تثري قراءة القصص الحصيلة اللغوية للتلميذ بألفاظ وأفكار وأساليب وصور وخيال وتراكيب لغوية جديدة، وتنمي لديه القدرة اللغوية على استخدام اللغة في الحوار والمناقشة.
- تعود القصة التلاميذ على حسن الاستماع، وتعمل على تشويقهم إلى التعلم،والنمو اللغوي. (سمير يونس، ٢٠٠٢، ٩١) .
- تعدل القصة جوانب السلوك السلبية للأطفال، وتسهم في تأسيس وتنمية القيم، وتعليم الأطفال بعض المهارات الحسابية، والمكانية، والفنية، والتعرف على الألوان، وتساعد القصة على إرساء قيم المواطنة، والانتماء، والتعاون،وهي خير معين في تأسيس الوعي الديني والخلقي عند الأطفال.(عمرو محمد،٢٠١٢، ٨) .
- توسع قراءة القصص مدارك التلميذ،وخبراته، وتثري أفكاره وتجاربه، وتزيد من وعيه بما يحيط به.
- للقصة أهمية كبيرة في بناء شخصية المتعلم. (فوقية عبدالحميد،٢٠٠٠،١٣٩).
- تشبع القصة حاجة تلميذ المرحلة الابتدائية إلى المغامرة والانطلاق إلى عالم من الخيال والمرح.
- القصة من الفنون الأدبية المؤثرة على السلوك القيمي للأطفال في المواقف اليومية، وهي من أكثر الفنون حيوية وتشخيصًا للمواقف الحية وأكثر جاذبية للأطفال، ومن أقدرها على إمتاعهم وإقناعهم، فهي تثير مشاعرهم وعقولهم، وتنمي لديهم القدرة على الابتكار، وتحلق بهم في أحيان كثيرة في أجواء الخيال بعيدًا عن الواقع.(حسن شحاتة،٢٠٠٤، ٥٢)

- تسهم القصة في تعرف المتعلم على البيئة وخصائصها وسماتها من خلال ما تتضمنه من بيئة زمانية ومكانية، وتنمي لديه القدرة على التفكير والتفسير والتنبؤ بالأحداث.
- تسهم القصة في تقريب المفاهيم المجردة وتبرزها في صورة حسية. (محمد الشيخ،١٩٩٤، ١١٦)
- تسهم القصة في تحقيق بعض الأهداف التربوية بما تتضمن من معلومات ومعارف توسع إدراك التلميذ وتعمل على توعيته فكريًا وثقافيًا، فالقصة وعاء لنشر الثقافة وتنمية الوعي.
- تكسب القصة التلميذ بعض القيم والاتجاهات الإيجابية والأخلاقيات الحميدة، وتعدل بعض السلوكيات السلبية إلى سلوكيات إيجابية يمارسها التلميذ في حياته اليومية.

- **أنواع القصة** :

تتنوع القصص التي يميل إليها أطفال المرحلة الابتدائية وتنقسم القصة من حيث النوع إلى:

- قصة خيالية: وتتناول أحداثًا خيالية بعيدة عن الواقع، ومنها قصص الخيال العلمي، حيث تؤكد (أميرة حافظ،٢٠٠٧، ١٦) على أن هذا اللون من القصص يستخدم العلم في تخيل صورة مستقبلية للعالم مما يوسع مدارك الصغار.
- قصة واقعية : وتشتق أحداثها من الحياة والواقع.

وتأخذ القصة أحد شكلين أو قالبين لغويين هما:

- القصة النثرية: وتكتب أحداثها نثرًا مع المحافظة على بنائها الفني وعناصرها.
- القصة الشعرية أو الشعر القصصي: وتكتب القصة شعرًا مع مراعاة عناصر بناء القصة، والمحافظة على قواعد وأوزان الشعر.

وتنقسم القصة من حيث البناء الفني إلى:

- قصة الحادثة: وتعني بسرد الحادثة، وتهتم بعنصر الحركة.
- قصة الشخصية: وتعني برسم شخصية أو أكثر تكون محور القصة يقدم من خلالها القاص الحدث والفكرة.
- قصة الفكرة: وتتناول الحدث والشخصية من خلال إبراز الفكرة والاهتمام بها.
- قصة البيئة: وتركز على البيئة وأثرها في الفرد والحياة الإنسانية، وتشمل البيئة الحياة الطبيعية، والاجتماعية، والثقافية. (العنود بنت سعيد،٢٠٠٧،٣٠).

وتنقسم القصة من حيث المضمون إلى:

- قصة تاريخية: وتركز على تناول حقبة تاريخية بأحداثها وشخصياتها وسمات العصر والحياة بها.
- قصة علمية: وتتناول جانبًا علميًا من خلال التجسيد الفني له،كالاختراعات العلمية والاكتشافات الحديثة، والكواكب والمجرات،وتكنولوجيا المستقبل، والخيال العلمي.

- قصة بطولية: وتعني بإظهار الجانب البطولي لشخصية من الشخصيات التاريخية؛ الواقعية أو الخيالية من خلال تسلسل الأحداث.
- قصة فكاهية: وتركز على حدث فكاهي، أو شخصية فكاهية تثير الضحك أو السخرية من حدث، أو التهكم على الواقع ونقده بأسلوب ساخر.
- قصة دينية: وتعني بتناول حدث ديني أو شخصية دينية من خلال قص حياتها بأسلوب مشوق، وإبراز جوانب النور في أخلاقياتها، وسيرتها؛ كقصص الأنبياء، وغزوات الرسول.
- قصة إنسانية أو اجتماعية: وتتناول لمحة من الحياة الإنسانية أوالمجتمع يسلط القاص عليها الضوء كقصة "الصغيران" للرافعي، و"القطة" للمنفلوطي، و"الخادمة" ليوسف إدريس.
- قصة المغامرة: وتعني في مضمونها بالمغامرات الخيالية والأساطير أو الواقعية المثيرة كقصص الرجل الخارق، وقصص رجل المستحيل لنبيل فاروق.

من خلال العرض السابق عن القصة أفادت الباحثة في وضع شروط في القصة المقدمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

- **الشروط الواجب توافرها في القصة المقدمة للتلاميذ** :

يذكر (علي مدكور،٢٠٠٢، ٢١٣) أن القصة الجيدة لابد أن يتوفر فيها عناصر الإثارة والتشويق كالجدية والطرافة والخيال والحركة والحياة، وأن تكون ملائمة لمستوى التلاميذ.

وترى (هناء بنت هاشم،٣٢،٢٠٠٧- ٣٦) أن أهم شرط هو اكتمال عناصر القصة من: فكرة وأحداث وشخصيات وزمان ومكان وأسلوب جيد وعناصر التشويق، ولابد وأن يُراعى في بنائها الصدق والحوار العفوي البعيد أسلوبه عن الأسلوب الخطابي المباشر في تقديم الأحداث، ومراعاة الإيجابية في العنصر النفسي في القصة بحيث تعيش مع التلميذ فترة طويلة.

ويرى (خالد عمران، ٢٠٠٨) أن خير القصص ما استجاب لواقع التلاميذ وكان صدى لما تنشغل به نفوسهم، وما تجيش به مشاعرهم؛ مما يجعلهم يتحمسون للقصة، ويبرعون في التصوير والتحليل لمواقفها.

ويرى (صالح بن عبد العزيز، ومحمد بن عبدالله،٢٠١٠) أن القصة المقدمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية يجب أن تُختار على أسس علمية؛ بحيث تراعي الفروق الفردية في مستوياتهم القرائية وفي الموضوعات التي يفضلون القراءة فيها، مع استخدام التعزيز المادي والمعنوي بشكل مستمر لترسيخ الآثار الإيجابية التي تتحقق من قراءة القصة.

ومن الشروط الواجب توافرها في القصة المقدمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

- أن تكون القصة ذات هدف تربوي وغاية ومغزى ومضمون جيد يناسب مستوى التلميذ.
- اختيار القصة ذات العنوان المناسب، والمضمون الهادف الذي يتسم بالطرافة والجدة، والأسلوب المشوق الذي يجذب انتباه التلميذ للإقبال على القصة وقراءتها، ويقع في دائرة اهتماماته.

- تسليط الضوء على الموضوعات التي تحظى باهتمام تلميذ المرحلة الابتدائية وتناولها في شكل قصصي، والبعد عن الموضوعات التي تثير الخوف والفزع والرعب في نفس التلميذ.
- مراعاة تسلسل الأحداث، والربط المنطقي بينها شكلا ومضمونًا، والحرص على الوحدة العضوية لموضوع القصة وعناصرها.
- توافر عناصر بناء القصة فيها من حيث المقدمة والعقدة والنهاية التي تحمل الحل أو تكون مفتوحة، وتوافر فنيات البناء القصصي.
- إثراء البيئة الزمانية والمكانية للقصة من خلال الشخصيات والأحداث حتى يتعرف التلميذ على طبيعة المكان والفترة الزمنية التي وقعت فيها أحداث القصة.
- اختيار بعض الشخصيات المحورية والثانوية من الشخصيات الواقعية القريبة من الأطفال والموجودة في عالمهم، أو الشخصيات البطولية والخيالية التي يحبونها مع عدم الإغراق والإسراف في الخيال.
- احتواء القصة على مضمون لغوي وفكري وقيمي يسهم في بناء شخصية التلميذ ويساعد على النضج الوجداني والفكري والثقافي للتلميذ، ويثري لغته وفكره بأفكار وخبرات جديدة، ويغرس في نفسه بعض القيم الإيجابية والسلوكيات السوية.
- أن تكون القصة ذات مستوى لغوي سهل الفهم ومناسب لمستوى التلاميذ وتقابل اهتماماتهم وميولهم؛ فلا يكون الأسلوب أو الألفاظ أو التراكيب والعبارات... أو مستوى الصياغة اللغوية أعلى أو أدنى من المستوى المراد وصول التلاميذ إليه.
- البعد عن الإغراق في الرمزية حتى يتمكن التلميذ من فهمها، ونبذ العنصرية والتعصب.(محمود مطر، ٢٠٠٢، ١٩)
- مراعاة طول أوقصر القصة للفترة الزمنية المقرر دراستها فيها، وأن تكون قريبة لمستوى ما يدرسون.
- ابتعاد القصة عن الوصف المبالغ فيه. (نضال حسين،٢٠١٠، ٦٢)
- مراعاة جمال الإخراج الفني للقصة من حيث الشكل العام، وصفحة الغلاف وما عليها من رسوم، وبنط الخط ونوعه، وحجم الصفحة، والرسوم والصور الداخلية وتناسق ألوانها بحيث تجذب انتباه التلميذ القارئ أو المستمع.

- **الدراسات السابقة التي تناولت القصة** :

هدفت دراسة (سمير يونس،٢٠٠٢) إلى بناء برنامج قائم على القصة لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وأسفرت النتائج عن تحسن كل مهارات القراءة الإبداعية بشكل كبير لدى التلاميذ بعد التدريس من خلال البرنامج القائم على القصة؛ وكانت مهارة "التعبير عن المقروء بإنتاج إبداعي" أقل المهارات التي نمت من خلال البرنامج.

هدفت دراسة (محمود مطر،٢٠٠٢) إلى إثبات فاعلية القصة في تنمية المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي بغزة وتوصلت إلى أن للقصة دور في تنمية المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بها لدى التلاميذ.

وأثبتت دراسة (Chi Feng,2002) فاعلية القصة في تنمية مهارات الفهم القرائي وتعلم اللغة الإنجليزية.

وأوصت دراسة(Cristenson,2004) ودراسة (Johnson,2004) المعلمين باستخدام القصة في تعليم الأطفال؛ لما لها من أهمية في تنمية المهارات المختلفة لديهم وتنمية قدرتهم على التفكير والتعبير الإبداعي.

وتوصلت دراسة (Ferreira& Brands, 2004) أن القصة تساعد التلاميذ على اكتساب مهارات التصنيف والملاحظة.

وأظهرت نتائج دراسة (علا أمين،٢٠٠٤) فاعلية استخدام القصة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الأطفال من٩- ١٢ سنة.

وهدفت دراسة (منى عبدالباسط،٢٠٠٧) إلى معرفة أثر استخدام الأنشطة القصصية الإثرائية في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتوصلت الدراسة إلى أن التدريس باستخدام الأنشطة القصصية الإثرائية أدى إلى تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ وتحسن اتجاهاتهم نحو اكتساب المعرفة.

وتوصلت دراسة (هناء بنت هاشم،٢٠٠٧) إلى أن قصص الأطفال بتطبيقاتها التربوية في الإسلام أداة لتربية الأطفال، وإكسابهم خبرات وسلوكيات حميدة والقصة من أنجح الأساليب التربوية في تحقيق أهداف التربية الإسلامية.

وهدفت دراسة (زينب خالد،٢٠٠٩) إلى معرفة أثر كل من المدخل المنظومي والمدخل القصصي في تحصيل الاقتصاد المنزلي والاتجاه نحو المادة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا للتفاعل الثنائي بين مستوى الدافع المعرفي والمدخل التدريسي المنظومي والقصصي على التحصيل.

وهدفت دراسة (أماني حلمي،٢٠١٠) إلى إثبات فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال القصة لدى طالبات الدراسات الإسلامية وتحسن اتجاهاتهن نحو قراءتها بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت إلى إثبات فاعلية البرنامج القائم على القصة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات وتحسن اتجاهاتهن.

وهدفت دراسة (صالح بن عبدالعزيز، ومحمد بن عبدالله،٢٠١٠) إلى إعداد برنامج لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي باستخدام أسلوب قراءة القصص عليهم على أسس علمية، ودلت نتائج تطبيق برنامج قراءة القصص على تحسن اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.

هدفت دراسة(بدر محمد،٢٠١١) إلى استخدام استراتيجيات الذكاء اللغوي اللفظي في تحسين الفهم القرائي من خلال كتابة القصص وقصها وكتابة اليوميات والحوار وحل المشكلات والمناقشة الجماعية والعصف الذهني والصور والرسوم والتسجيلات الصوتية.

هدفت دراسة (عمرو محمد ،٢٠١٢) إلى تعرف أثر استخدام المدخل القصصي في تدريس العلوم على تنمية الميول والمفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية العاديين وذوي صعوبات التعلم، وتوصلت الدراسة إلى إثبات أهمية المدخل القصصي في تنمية الميل والمفاهيم العلمية لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم.

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتبين أهمية القصة وتعدد استخداماتها؛ فقد استخدم (حاتم حسين،٢٠٠٧)، و(بدر محمد،٢٠١١) الأنشطة القصصية في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة، بينما استخدمتها (منى عبدالباسط،٢٠٠٧) في تنمية مهارات القراءة الناقدة، واستخدمها (سمير يونس،٢٠٠٢) في تنمية مهارات القراءة الإبداعية بالمرحلة الابتدائية،واستخدمتها (Cristenson,2004)، و(Johnson,2004) و(علا أمين، ٢٠٠٧)، و(أماني حلمي،٢٠١٠) في تنمية مهارات التفكير، كما اتجهت دراسة (أماني حلمي،٢٠١٠)،و(صالح بن عبدالعزيز ومحمد بن عبدالله،٢٠١٠) لتنمية الاتجاهات مع اختلاف المرحلة التعليمية، أما (محمود مطر،٢٠٠٢)، و(عمرو محمد،٢٠١٢) فقد تناول كل منهما القصة لتنمية المفاهيم العلمية، وأثبتت دراسة(هناء بنت هاشم،٢٠٠٧) أن القصة من أنجح الأساليب التربوية في تحقيق أهداف التربية الإسلامية وفي تربية الأطفال.

- **المحور الثالث** : **التلاميذ ذوو صعوبات التعلم** :
- **مفهوم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم** :

هم أولئك التلاميذ الذين تنخفض مستويات أدائهم في القراءة عن مستويات تحصيلهم المتوقعة بناء على مستوى قدراتهم العقلية، ويتمثل ذلك في شكل قصور مهارات الفهم القرائي لديهم، والتعرف على الكلمات، مع استبعاد التلاميذ الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم إلى حالات إعاقة سمعية، أو بصرية،أو حركية، أو تخلف عقلي.(محمد علاء الدين،٢٠٠٠، ٢٦٤) .

وعرفهم(Chen,2009,49-51) بأنهم التلاميذ الذين يعانون من مشكلات وصعوبات قرائية تعوق فهمهم القرائي مثل: نقص الوعي المعرفي واللامعرفي،وضعف قراءة الكلمات وفهم النص واستنتاج الأفكار منه، وصعوبة في تفسير معنى النص وتنشيط المعرفة السابقة والتوضيح والتلخيص وربط المعلومات الجديدة المعرفة السابقة، ويفشل هؤلاء التلاميذ في توظيف الاستراتيجيات الفعالة في القراءة؛ مما يسبب قلقا وإحباطا لدى التلاميذ في تعلم المواد الدراسية.

ويعرفهم البحث الحالي بأنهم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات قرائية وضعف في مهارات الفهم القرائي تعوق دون فهمهم للنص المقروء، والإلمام بالمضمون والمعنى العام للنص في ضوء خبراتهم السابقة، وهم من ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، ويستثنى منهم حالات الإعاقة السمعية،والبصرية،والحركية، والتخلف العقلي.

- **خطورة صعوبات تعلم القراءة والفهم القرائي** :

صعوبات تعلم القراءة والفهم القرائي من أكثر الصعوبات التي ينبغي أن تنال اهتمام التربويين؛ لأن القراءة هي وسيلة المتعلم الأولى لتحصيل المواد الدراسية والنجاح في حياته الأكاديمية، والفهم القرائي يُعد الهدف المنشود من القراءة، وتمثل صعوبات تعلم القراءة مشكلة تعليمية تعوق دون تحقق الأهداف التربوية المنشودة، وخاصة أن صعوبات القراءة والكتابة يمتد أثرها لتؤثر تأثيرًا سلبيًا على تحصيل التلميذ الدراسي في كافة المواد الدراسية التي تتطلب منه إتقان مهارات القراءة والكتابة.

كما يشعر التلميذ بتأخر وضعف مستواه مقارنة بأقرانه في الفصل مما يُشعِره بالإحباط ويسبب له مشكلات نفسية ودراسية تحول دون تقدمه،وتصاحبه في الصفوف التالية، بل وتستمر معه في مستقبله الدراسي، وتؤثر على نجاحه وتقدمه في الحياة بصفة عامة.

وتُعد فئة ذوي صعوبات التعلم من الفئات الخاصة التي تستوجب الاهتمام والرعاية، وقد بين (محمد عبدالمؤمن،٢٠٠٩، ٦٥) أن نسبة فئة ذوي صعوبات التعلم من الفئات الخاصة الأخرى نسبة مرتفعة تصل إلى ما بين(٣٪) إلى(٣٠٪) من مجموع تلاميذ التعليم الأساسي.

كما أكدت (دعاء محمد،٢٠١١، ١٣) أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة والفهم القرائي في المرحلة الابتدائية تتزايد يومًا بعد يوم مما يؤثر سلبًا على تحصيلهم الأكاديمي.

وبين (عادل عبدالله،٢٠٠٦، ٤٨- ٤٩) أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية الأساسية وهي تتعلق: باللغة الشفوية، والقراءة، والكتابة، والحساب

وتؤكد (أماني حلمي،٢٠٠٢، ٨٧) على أنه إذا لم تُعالج مشكلة الصعوبات القرائية لدى التلاميذ في وقت مبكر فسوف تتفاقم المشكلة لتعترض طريق التلميذ في كافة مجالات المعرفة، وتستمر معه في الصفوف العليا.

كما يؤكد (يسري أحمد، ١٤٩،٢٠١٢) على حاجة هذه الفئة إلى عناية واهتمام؛ وذلك بتقديم الخدمات التربوية التي تساعدهم على تخطي الصعوبات التي تواجههم.

- **أسباب ومظاهر الضعف القرائي** :

أكد (حسن شحاتة،٢٠٠٤) أن معلم القراءة يأمر تلاميذه بالقراءة التلميذ تلو الآخر وتكرار الفقرة ، وأن واقع تدريس القراءة في المدارس الابتدائية يصيب التلاميذ بالملل من التكرار، ويغفل الغايات المقصودة من درس القراءة .

وأكد (جمال العيسوي، ومحمد الظنحاني،٢٠٠٦، ١٠٩- ١١٩) على ضعف تلميذات المرحلة الابتدائية في مستويات الفهم القرائي، ويرجع ذلك إلى تركيز بعض المعلمات على حل التدريبات التي تقيس التذكر والحفظ، وبعضهن يركزن على الفهم الحرفي لمعاني الكلمات، وإغفال المستويات الأخرى للفهم.

وأكد (محمد عبدالرؤوف،٢٠٠١، ٣٢٩) إلى عدم وجود الوعي الكافي لدى المعلمين بصعوبات القراءة وكيفية علاجها، وخلو مناهجنا وأدلة المعلمين من الإرشادات إلى كيفية التعامل مع التلاميذ ذوي الصعوبات القرائية، وكأننا نفترض أن تلاميذنا على درجة واحدة من القراءة، وليس بينهم فروق فردية،فضلا عن عدم وجود برامج لتدريب الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكليات التربية على معالجة صعوبات القراءة والفهم القرائي.

وأشارت دراسة (إيمان السيد،٢٠١١، ٤) أن ضعف الفهم القرائي لدى التلاميذ يظهر في الفهم السطحي المضطرب الذي لا يعي التلميذ به شيئًا من المقروء.

وأكدت (أماني حلمي، ٢٠٠٢، ٨٧) أن ضعف الفهم القرائي المستشري لدى التلاميذ في مدارسنا يبين أن عددًا غير قليل من التلاميذ يجدون صعوبة في فهم موضوعات القراءة، ويتعثرون في فهم ما يُلقى عليهم، وأن المعلمين لا يهتمون بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذهم؛ لأنهم يجهلون تلك المهارات، وأنه إذا لم تُعالج مشكلة الصعوبات القرائية لدى التلاميذ في وقت مبكر فسوف تتفاقم المشكلة لتعترض طريق التلميذ في كافة مجالات المعرفة، وتستمر معه في الصفوف العليا.

- **الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت التلاميذ ذوي صعوبات التعلم** :

هدفت دراسة (Fung et al,2003) إلى تعرف أثر الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي ذوي صعوبات الفهم القرائي، وأسفرت النتائج عن تحسن الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نتيجة الدمج بين بعض الاستراتيجيات المعرفية واللامعرفية.

وهدفت دراسة (هويدا عبدالحميد،٢٠٠٤) إلى تعرف فاعلية الوسائط المتعددة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي،وتوصلت الدراسة إلى إثبات فاعلية الوسائط المتعددة في علاج صعوبات القراءة لدى التلاميذ .

وهدفت دراسة (Jacobson,2004) إلى التعرف على أكثر المداخل التدريسية فاعلية في تنمية الفهم القرائي وزيادة الثروة اللغوية من المفردات الجديدة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتوصلت الدراسة إلى أن المداخل الذاكرية تأتي في مقدمة المداخل التي تنمي الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يليها: التعلم المباشر، ثم باستخدام الاستراتيجيات المعرفية، ثم بمساعدة الكمبيوتر.

وهدفت دراسة(جمال سليمان،٢٠٠٦) إلى التعرف على فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي، والتلخيص) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم، وقد أثبتت كلتا الاستراتيجيتن دورها في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (عبدالرحمن بديوي،٢٠٠٧) إلى تشخيص ذوي صعوبات تعلم الكتابة والتعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وعلاجها من خلال برنامج قائم على الذكاءات المتعددة، وتوصلت الدراسة إلى تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

وهدفت دراسة (عبدالناصر أنيس،٢٠٠٨) إلى الكشف عن أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وقد أثبتت النتائج فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية مقارنة بالتدريس القائم على نفس الاستراتيجيات في المواقف الصفية المعتادة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ما عدا مهارتي: إيجاد الفكرة الجزئية، وترتيب الأحداث

وهدفت دراسة (فتحي عبدالحميد،٢٠٠٨) إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (نسرين محمد،٢٠٠٩) إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي مقترح لبعض مهارات ما وراء الذاكرة على الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم، وتوصلت الدراسة إلى تحسن مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ ومهارت ما وراء الذاكرة مما يدل على فاعلية البرنامج.

واستهدفت دراسة(هاجر سامي،٢٠٠٩) تعرف أثر برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات التعلم الفعالة (المماثلات، وخرائط المفاهيم، وPQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي، وتوصلت الدراسة إلى إثبات فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ.

وهدفت دراسة (بدر محمد،٢٠١١) إلى تعرف فاعلية استراتيجيات قائمة على الذكاءات المتعددة في تحسين الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة،وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (يسري أحمد،٢٠١٢) إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم من خلال برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التذكر.

من العرض السابق للدراسات السابقة يتضح أن هذه الدراسات نوعت الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة والتي استهدفت التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهم فئة يجب النظر إليها بعين الاهتمام بالدراسة والعلاج، كما تناولت معظم الدراسات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وهذا يؤكد على خطورة هذه الظاهرة وانتشارها في المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص، وقد أفاد البحث الحالي من هذه الدراسات في التعرف على طبيعة هؤلاء التلاميذ،وطبيعة البرامج المقدمة إليهم في وضع البرنامج وإعداد الاختبار.

من خلال العرض السابق للإطار النظري بمحاوره أفادت الباحثة في إعداد أدوات البحث وتحديد إجراءاته، وصياغة الفروض، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وكانت الدراسات السابقة منطلقا للبحث الحالي.

- **إجراءات البحث** :

تتضمن إجراءات البحث إجابة عن أسئلة البحث وتحقيقاً لهدفه الذي يتمثل في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بما يتطلبه ذلك من: إعداد لأدوات البحث، ومراحل بنائها، والتصميم التجريبي، وخطوات إجراء التجربة الاستطلاعية، والتجربة الميدانية، والأساليب الإحصائية المستخدمة في المعالجة الإحصائية للبيانات.

ولتحقيق هدف البحث قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- **أولا** : **تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي** :

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص على " ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟ " قامت الباحثة بما يلي:

- تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛وذلك من خلال الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة، وكتب طرق تدريس اللغة العربية التي تناولت القراءة والفهم القرائي ومهاراته ومستوياته، وأهداف تدريس القراءة بالمرحلة الابتدائية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم.
- وضع مهارات الفهم القرائي التي تم التوصل إليها في قائمة أولية احتوت على ستة مستويات رئيسة تندرج تحتها المهارات الخاصة بكل مستوى وعددها(٤٦) مهارة، ثم عرضها على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية لمعرفة آرائهم حول مدى مناسبتها للتلاميذ، ومدى انتماء المهارة للمستوى المدرجة تحته، ، ووضوح الصياغة، مع حرية الإضافة أو الحذف أو التعديل. ملحق(١)
- بعد التحكيم على القائمة وتعديلها في ضوء آراء المحكمين تم الإبقاء على المهارات التي حظيت بنسبة اتفاق لآراء المحكمين(٨٠٪) فأكثر وعددها(١٦) مهارة. (ملحق٢)، وقد احتوى كل مستوى على عدد من المهارات يبينها الجدول التالي:

من خلال الجدول رقم (١) أبقت الباحثة على المهارات التي حصلت (٧٥٪) فأكثر كما أيدت ذلك دراسة كل من (جمال سليمان،٢٠٠٦، ١٦٥)، و(محمد علاء الدين،١٩٩٤، ٧١)

- **ثانيًا** : **إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي** :

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على :" ما مستوى أداء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم لمهارات الفهم القرائي؟"

جدول(١) : نسب الاتفاق على مهارات الفهم القرائي المدرجة تحت كل مستوى

م	المهارة	النسبة المئوية
أولا	مستوى الفهم الحرفي:	
١	تحديد معنى الكلمة من خلال السياق.	%١٠٠
٢	تحديد مضاد الكلمة.	%١٠٠
٣	تحديد الأفكار الرئيسة.	%٨٧
٤	التمييز بين المفرد والمثنى والجمع.	%٩٥
ثانيًا	مستوى الفهم الاستنتاجي:	
٥	استنتاج أوجه الشبه والاختلاف في النص المقروء.	%٨٣
٦	استنتاج بعض العلاقات في النص.	%٨٥
٧	استنباط الدروس المستفادة من النص	%٩٠
ثالثا	مستوى الفهم الناقد:	
٨	التمييز بين الحقيقة والخيال.	%٨٨
٩	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل بالموضوع.	%٧٥
١٠	إبداء الرأي في المقروء في ضوء الخبرة السابقة.	%٩١
رابعًا	مستوى الفهم الوجداني والتذوقي:	
١١	تحديد الحالة الشعورية في النص.	%٨٠
١٢	تحديد قيم وإيجابيات أعجبت المتعلم في النص.	%٨٦
خامسًا	مستوى الفهم الإبداعي:	
١٣	اقتراح حلول مبتكرة غير الحل الوارد في النص.	%٨١
١٤	التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات.	%٨٣
سادسًا	مستوى الفهم التطبيقي:	
١٥	تكملة الجمل بكلمات ليتم المعنى.	%٨٥
١٦	وضع عنوان جديد للنص.	%٨٧

أعدت الباحثة اختبارًا لقياس مهارات الفهم القرائي لدى هؤلاء التلاميذ وذلك من خلال تحديد:

- هدف الاختبار : يهدف الاختبار إلى قياس مهارات الفهم القرائي التي تضمنتها القائمة والمستهدف تنميتها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.
- محتوى الاختبار: يتضمن الاختبار عددًا من الأسئلة التي تقيس مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ، وقد أفادت الباحثة في وضعها من خلال قراءة بعض اختبارات مهارات الفهم القرائي التي أعدتها الدراسات والبحوث السابقة كدراسة كل من :(مها السليمان،٢٠٠٦)، و(فهد بن علي،٢٠٠٦)،و(فتحي عبدالحميد،٢٠٠٨)، و(عبدالناصر أنيس،٢٠٠٨)، و(محمد بن ياسين،٢٠٠٩).
- صياغة مفردات الاختبار: :صيغت أسئلة الاختبار في صورة موضوعية (الاختيار من متعدد)، بحيث يكون السؤال واضحًا ويقيس المهارة، وتوزيع البدائل لا يحتمل التخمين.
- حساب صدق الاختبار :الاختبار الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه،وللصدق أنواع متعددة منها:
  - ✓ صدق المحتوى: ويقاس بمدى تمثيل بنود الاختبار للمحتوى المستهدف قياسه، وقد راجعت الباحثة مفردات الاختبار ومدى تمثيل كل مفردة لقياس المهارة المراد قياسها والتحقق من مناسبة صياغتها اللغوية قبل

عرضها على المحكمين من خلال إعداد جدول مواصفات للاختبار يتوافق مع عملية إعداده، وقد أظهر أن الاختبار يتمتع بدرجة صدق عالية.

- ✓ الصدق الظاهري: عُرض الاختبار على المحكمين في صورته المبدئية لمعرفة مدى مناسبة الموضوعات، وصحة الصياغة، وكفاية التعليمات، ووضوح الأسئلة ومناسبتها، ومدى صحة البدائل، والمقترحات، وتم حساب نسبة الاتفاق لآراء المحكمين، "وتعد نسبة الاتفاق فيما بينهم على صلاحية الأسئلة والصياغة اللغوية بمثابة مؤشر لصدق المحتوى". (علي مهدي،٢٠٠١، ١٠٥)

- التجربة الاستطلاعية للاختبار:
- بعد الأخذ بتعديلات المحكمين أصبح الاختبار صالحاً لإجراء التجربة الاستطلاعية، وقد اختيرت عينة التجربة الاستطلاعية من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة، وعددها(٢٨) تلميذًا وتلميذة(*)؛ وطبق الاختبار عليها؛ وذلك للتحقق من وضوح التعليمات، وحساب ما يلي:
- حساب ثبات الاختبار:
- الاختبار الثابت هو الذي يعطي نفس النتائج أو نتائج مقاربة للنتائج الأولى إذا أعيد تطبيقه أكثر من مرة في ظروف مشابهة، وقد طبقت الباحثة الاختبار على عينة التجربة الاستطلاعية مرتين يفصل بينهما فترة زمنية،وتم حساب ثبات الاختبار فكان (٠,٨٣) وهو معامل ثبات مرتفع يدل على ثبات الاختبار وجودته.
- تحديد زمن الاختبار:
- تم حساب زمن الاختبار من خلال المعادلة التالية:

$$\text{زمن الإجابة على الاختبار} = \frac{\text{الزمن الذي استغرقه أول طالب} + \text{الزمن الذي استغرقه آخر طالب}}{٢}$$

حيث كان الزمن المناسب هو (٥٨) دقيقة.

- معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار: وذلك بهدف جعل الاختبار في مستوى التلاميذ، وحذف المفردات الصعبة جدا أو السهلة، وذلك من خلال المعادلتين الآتيتين :

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{ص}}{\text{ص} + \text{خ}}$$

معامل الصعوبة = ١- معامل السهولة.(صلاح الدين علام، ٢٠٠١، ١٩٥ - ١٩٨)

وقد استندت الباحثة إلى دراسة كل من: (جمال سليمان،١٩٩٩)، و(ياسين بن محمد،٢٠٠٩) في الحكم على مفردات الاختبار فالمفردات التي يزيد معامل

* العينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بإحدى مدارس إدارة شرق الزقازيق التعليمية- محافظة الشرقية.

سهولتها عن (٨٠٪) تُعد شديدة السهولة، والمفردات التي يقل معامل صعوبتها عن (٢٠٪) تُعد شديدة الصعوبة، وقد تراوحت معاملات السهولة والصعوبة بين(٢٠٪- ٨٠٪)، و(أحمد سليمان،٢٩٧،٢٠٠٢) على أن المفردات التي تتمتع بهذا المستوى مقبولة ويُنصح بالاحتفاظ بها في الاختبار. وقد كان توزيع المفردات التي تقيس المهارات على النحو التالي:

جدول(٢) : مفردات الاختبار التي تقيس المهارات

م	المستويات الرئيسة	عدد مهارات المستوى	مفردات الاختبار التي تقيسها
١	مستوى الفهم الحرفي	٤	١، ٢،٣، ٤، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٤٠، ٤١،٤٢، ٤٢
٢	مستوى الفهم الاستنتاجي	٣	٥،٦،٧، ٢٦،٢٧، ٢٨، ٤٣، ٤٤، ٤٥
٣	مستوى الفهم الناقد	٣	٨،٩، ١٠، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٤٦، ٤٧، ٤٨
٤	مستوى الفهم الوجداني والتذوقي	٢	١١، ١٢، ١٣، ٣٣، ٣٤، ٣٥
٥	مستوى الفهم الإبداعي	٢	١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ٣٦، ٣٧
	مستوى الفهم التطبيقي	٢	١٨، ١٩ ،٢٠، ٢١، ٣٨، ٣٩

- مفتاح تصحيح الاختبار: تم تصحيح مفردات الاختبار بتقدير درجة لكل مفردة صحيحة، وصفر للإجابة الخطأ.
- الصورة النهائية للاختبار: بعد التحقق من صدق وثبات الاختبار، ووضوح وكفاية تعليماته، وتحديد الزمن المناسب للإجابة عليه تم وضعه في صورته النهائية .

- **ثالثًا : إعداد البرنامج المقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي :**

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي ينص على" ما البرنامج المقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال القصة لدى تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات تعلم القراءة والفهم القرائي؟" تم تحديد البرنامج المقترح ودليل المعلم على النحو التالي:

- **البرنامج المقترح :**

مر إعداد البرنامج بخطوات تتضمن تحديد ما يلي:

- **فلسفة البرنامج :**

وتكمن في أنه برنامج علاجي وتدريبي .

- **أسس إعداد البرنامج :**

يستند البرنامج إلي مجموعة من الأسس والضوابط التي روعيت في أثناء عملية الإعداد والتخطيط للبرنامج، وقد تم تحديدها من خلال الإفادة من الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة، ومن هذه الأسس:

- مراعاة خصائص نمو تلاميذ الصف الرابع الابتدائي واحتياجاتهم، وبخاصة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، ومراعاة اهتماماتهم وميولهم ومستوياتهم اللغوية .
- مراعاة مهارات الفهم القرائي والتدريب العملي عليها، والإفادة من الاتجاهات الحديثة في تنميتها .

- استثمار الأنشطة التي يميل التلاميذ إلى ممارستها في تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم، وحثهم على المشاركة الإيجابية الفعالة في الحوار والمناقشة،وإبداء الرأي، والاجتهاد للوصول إلى فهم النص المقروء .
- اختيار القصص بعناية فائقة ثم عرضها على مجموعة من المحكمين .
- استخدام أساليب تقويم مناسبة.

- **مكونات البرنامج** :

- أهداف البرنامج: وتتضمن الهدف العام للبرنامج وهو تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، ويندرج تحته أهداف فرعية.
- محتوى البرنامج: أفادت الباحثة من البرامج التي تضمنتها الدراسات السابقة لذوي صعوبات التعلم في إعداد البرنامج، وذلك بما يتناسب وطبيعة أفراد العينة وأهداف البرنامج، ومهارات الفهم القرائي التي تم تحديدها، وقد تضمن البرنامج المقترح مجموعة من قصص الأطفال المختارة بعناية مع مراعاة معايير في اختيارها منها: أن تناسب مستوى التلاميذ واهتماماتهم وميولهم، وأن تكون القصة ذات لغة سهلة الفهم، وثرية تزود التلاميذ بمفردات ومعان ومعلومات وخبرات جديدة، وأن يحمل موضوع القصة مضمونًا جيدًا،وأن تكون القصة مكتملة الأركان الفنية للقصة، وتتوافر فيها عناصر الإمتاع والإثارة والتشويق، وأن تتسم القصة بالطرافة والجدة، وأن يكون مستوى القصص مقارب لمستوى مضمون منهج اللغة العربية الذي يدرسه التلاميذ، وقد احتوى البرنامج في صورته المبدئية على (٢٧) قصة.
- استراتيجيات التدريس: تضمن البرنامج عددًا من استراتيجيات التدريس وهي: الحوار والمناقشة، والعصف الذهني، والاكتشاف الموجه، والتعلم التعاوني، والتعلم الذاتي، وحل المشكلات.
- الوسائل التعليمية: في البرنامج وسائل تعليمية متنوعة منها بعض عروض الـ (Data Show) ،والكمبيوتر،وأقلام ملونة، وأوراق لعمل لوحات صغيرة،ونسخ إضافية من بعض القصص الملحق بها تدريبات.
- الأنشطة التعليمية: تتعدد الأنشطة التعليمية في البرنامج ومنها: تمثيل التلاميذ لبعض المشاهد القصصية، وتكليف التلميذ بارتياد مكتبة المدرسة،والبحث عن قصة أعجبته ليقصها على زملائه، ومناقشتها مناقشة هادفة، وعمل لوحات صغيرة من خلال ورشة عمل.
- أساليب التقويم: تُستخدم في البرنامج ثلاثة أنواع من التقويم هي:التقويم المبدئي: وذلك من خلال تطبيق اختبار الفهم القرائي قبل التدريس بالبرنامج المقترح، وأيضًا يُطبق بسؤال تمهيدي قبل كل موضوع (قصة) لتنشيط خبرات التلاميذ السابقة وربطها بالموضوع الجديد، والتقويم البنائي:وذلك في أثناء تطبيق البرنامج؛ للوقوف على مستوى التلاميذ،والقيام بالتغذية الراجعة، وتصحيح مسار التعلم، والتقويم النهائي: وذلك بعد كل درس لمعرفة مدى تحقق الأهداف، ثم بعد الانتهاء من تدريس

البرنامج بتطبيق اختبار الفهم القرائي تطبيقاً بعدياً للتعرف على مدى فاعلية البرنامج.

- الخطة الدراسية لتطبيق البرنامج: ويتم تحديدها من خلال جدول زمني؛ بواقع ثلاث حصص أسبوعياً لمدة شهرين، يتراوح زمن الحصة من ٤٠ : ٥٠ دقيقة.

- **دليل المعلم لتنفيذ البرنامج** :

تم إعداد دليل المعلم ليكون عوناً له عند تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم من خلال تطبيق البرنامج عليهم،وقد تضمن الدليل ما يلي:

- مقدمة.
- إطاراً نظرياً عن: طبيعة تلاميذ المرحلة الابتدائية، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والفهم القرائي ومهاراته في المرحلة الابتدائية.
- فلسفة البرنامج.

- **أسس إعداد البرنامج** :

- مكونات البرنامج:وتتضمن :أهداف البرنامج، ومحتوى البرنامج، واستراتيجيات التدريس المتبعة، والوسائل التعليمية ، والأنشطة، وأساليب التقويم، والخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج .
- دور المعلم في التعامل مع صعوبات تعلم القراءة، وتنمية مهارات الفهم القرائي، وتنفيذ الدروس.

- **التحقق من صلاحية البرنامج** :

للتحقق من صلاحية البرنامج تم عرضه ودليل المعلم على مجموعة من المحكمين؛ لإبداء آرائهم حول مدى مناسبته وصلاحيته للتطبيق، وبعد التحكيم تم استبعاد بعض قصص البرنامج ليبلغ عددها(١٥) قصة، كما أشار بعض المحكمين إلى ضرورة توضيح الخريطة التدريسية في دليل المعلم، وقد أجريت التعديلات المقترحة كإضافة بعض الأسئلة التي تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي، وتعديل بعض الجمل.

- **التجربة الاستطلاعية للبرنامج** :

تم اختيار بعض موضوعات البرنامج وتطبيقها على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ وذلك للتحقق من مدى مناسبة البرنامج، وتعديله في ضوء ما أسفرت عنه التجربة الاستطلاعية، وبهذا أصبح البرنامج في صورته النهائية صالحا للتطبيق.

- **رابعاً : إجراءات التجربة الميدانية** :

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث والذي ينص على" ما فاعلية البرنامج المقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال القصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟"

وبعد إعداد أدوات البحث في صورتها النهائية، شرعت الباحثة في إجراء التجربة الميدانية متبعة المنهج شبه التجريبي، وذلك من خلال ثلاث مراحل هي:

- المرحلة التمهيدية: وتتضمن إجراءات هي:
- الحصول على الموافقات الإدارية اللازمة للتطبيق.
- التصميم التجريبي لعينة البحث: حيث اختيرت عينة البحث الأولية من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ من (٤٥٨) تلميذًا وتلميذة بأربع مدارس بإدراة ديرب نجم التعليمية بمحافظة الشرقية*، وقد تم تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بناءً على:
- تطبيق اختبار القدرات العقلية بطريقة فردية لفاروق عبدالفتاح (ملحق٧)؛ وذلك لتطبيق محك الاستبعاد، وكذلك استبعاد من لديهم أي من حالات الإعاقات البدنية، أو مشكلات نفسية وعصبية، أو إعاقات سمعية وبصرية.
- تطبيق مقياس المستوى الاجتماعي للأسرة المصرية لمحمد بيومي. ملحق(٨)
- الاستعانة بآراء المعلمين والأخصائي الاجتماعي الذين حددوا التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة من خلال تدريسهم لهم.
- تطبيق اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح (ملحق ٩)، وحصر التلاميذ الذين زادت درجاتهم عن (٩٠) درجة في اختبار الذكاء، ثم الاطلاع على سجلات الدرجات السابقة للتلاميذ ونتائج امتحان نصف العام ورصدها لتحديد التلاميذ الذين حصلوا على درجات أقل من المتوسط؛ وذلك لحساب التباعد الخارجي بين الذكاء والتحصيل.
- الاطلاع على ملفات التلاميذ بهدف التحقق من أن عينة البحث من أعمار متقاربة من خلال ملفات التلاميذ، ويبين الجدول التالي أعداد العينة:

جدول(٣) : بيان بأعداد تلاميذ العينة

العدد الكلي	المستبعدون بعد تطبيق اختبار القدرات العقلية	المستبعدون بعد تطبيق مقياس المستوى الاجتماعي	المستبعدون تحصيليا، وبعد تطبيق اختبار الذكاء	المستبعدون لأسباب أخرى	العينة النهائية	العدد النهائي	
						المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
٤٥٨	٦٣	٢٣	٢٣٥	٤٩	٨٨	٤٤	٤٤

- بعد تحديد العينة تم التعارف بين الباحثة والتلاميذ وتهيئتهم لتطبيق البرنامج ، وتحفيزهم على المشاركة الإيجابية، للارتقاء بمستوياتهم وتنمية مهاراتهم؛ من خلال جلستين، مدة كل جلسة(٣٥ دقيقة).
- مرحلة التطبيق: وتتضمن إجراءات تطبيق أدوات البحث، بدءًا باختبار الفهم القرائي الذي طبق تطبيقا قبليًا على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يوم الخميس الموافق ٢٠١٢/٣/١م ، وقد أسفر التطبيق القبلي للاختبار عن نتائج تمت معالجتها باستخدام البرنامج الإحصائي(Spss,Ver.16) وذلك باستخدام اختبار ت (T.Test)، والجدول التالي يبين النتائج:

* مدرسة النيل الابتدائية، ومدرسة الزهراء الابتدائية١، ٢، ومدرسة علي بن أبي طالب الابتدائية.

جدول (٤) : نتائج التطبيق القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
الضابطة	٤٤	١٣.٣٨	٢.٢٧	٢.٤	١.٤٦	غير دالة إحصائيًا
التجريبية	٤٤	١٢.٧٢	١.٩٢			

من الجدول السابق يتضح أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث إن قيمة ت = ١.٤٦ وهي غير دالة إحصائيًا؛ مما يدل على تجانس مجموعتي الدراسة.

بعد تطبيق الاختبار تطبيقًا قبليًا طُبق البرنامج المقترح على تلاميذ المجموعة التجريبية بواقع ثلاث جلسات في الأسبوع، ومدة كل جلسة (٤٥) دقيقة، وقد قامت الباحثة بالتدريس للمجموعة التجريبية بمعاونة إحدى معلمات اللغة العربية في كل مدرسة بعد تدريبها على تطبيق البرنامج، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة دون التدخل بأية معالجات تجريبية.

- المرحلة الختامية: وتتضمن إجراءات ما بعد تطبيق البرنامج المقترح؛ للتعرف على مدى تقدم التلاميذ وفاعلية البرنامج، حيث تم تحديد موعد مع التلاميذ لتطبيق اختبار الفهم القرائي تطبيقًا بعديًا؛ وذلك يوم الثلاثاء الموافق ٢٤/٤/ ٢٠١٢م، ثم صُحح الاختبار وفق مفتاح التصحيح، ورصدت نتائجه في استمارة خاصة بذلك تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا. ملحق(٩) .

- **نتائج البحث ومعالجتها إحصائيا** :
- **نتائج التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي** :

لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على :

يُوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي ككل لصالح المجموعة التجريبية."

تم استخدام اختبار "ت" لقياس دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين، حيث أسفرت المعالجة الإحصائية عن النتائج التالية:

جدول(٥) : نتائج اختبارت في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي ككل للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
الضابطة	٤٤	١٣.٨	٢.٣٧	.٦٣	٤٠.١٥	دالة إحصائيًا عند(٠١.)
التجريبية	٤٤	٣٣.١٣	٢.٢٣			

من الجدول السابق يتضح أنه يوجد فرق دال عند مستوى (٠١.) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الفهم

القرائي ككل لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة "ت" هي (٤٠,١٥) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١)؛ وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرض الأول وتؤكد على أثر التدريس بالبرنامج في تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم.

الفرض الثاني: ينص على أنه " يُوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي ككل لصالح التطبيق البعدي."

يبين الجدول التالي ما أسفرت عنه المعالجة الإحصائية لاختبار صحة هذا الفرض:

جدول(٦) : نتائج اختبارت في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي ككل للمجموعة التجريبية

المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
التطبيق القبلي	٤٤	١٢,٧٢	١,٩٢	٠,٣٤	٤٥,٩	دالة إحصائيًا عند(٠,٠١)
التطبيق البعدي	٤٤	٣٣,١٣	٢,٢٣			

من الجدول السابق يتضح أنه يوجد فرق دال إحصائيًاعند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي ككل لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة "ت" هي (٤٥,٩) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١)؛ وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرض الثاني وتؤكد على أثر التدريس بالبرنامج في تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم من خلال مقارنة التطبيق القبلي بالتطبيق البعدي .

- **الفرض الثالث** :

ينص على أنه " يُوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي في كل مهارة على حدة لصالح التطبيق البعدي ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفرق باختبار (ت) ويبين النتائج الجدول (٧):

- **النتائج الخاصة بقياس فاعلية البرنامج المقترح** :
- **الفرض الرابع** :

وينص هذا الفرض على أنه:" للبرنامج المقترح فاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بنسبة كسب لا تقل عن(١,٢) مقاسة بمعادلة (Black) ".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معادلة النسبة المئوية للكسب لبلاك (Black) وذلك للتحقق من فعالية البرنامج ومعرفة حجم تأثيره وهي:

جدول (٧) : نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات كل مهارة على حدة في التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

م	مهارات الفهم القرائي	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١	تحديد معنى الكلمة من خلال السياق.	١.٧٧	.٤٧	٣	.٠٠	١٧.١١	دالة إحصائيا عند(٠.٠١)
٢	تحديد مضاد الكلمة.	١.٦٣	.٤٨	٢.٦٨	.٤٧	١٠.٢٣	دالة إحصائيا عند(٠.٠١)
٣	تحديد الأفكار الرئيسة.	١.٨٣	.٤٩	٢.٤٣	.٥٤	٩.٤	دالة إحصائيا عند(٠١.)
٤	التمييز بين المفرد والمثنى والجمع.	١.١١	.٣٢	٢.٦	.٥٣	١٥.٨٨	دالة إحصائيا عند(٠١.)
٥	استنتاج أوجه الشبه والاختلاف في النص المقروء.	.٧٢	.٥٤	٢.٣٦	.٥٧	١٣.٧	دالة إحصائيا عند(٠.٠١)
٦	استنتاج بعض العلاقات في النص.	.٦٥	.٤٧	٢.٠٦	.٣٣	١٥.٩٩	دالة إحصائيا عند(٠.٠١)
٧	استنباط الدروس المستفادة من النص	.٥٢	.٥٤	١.٨	.٤٩	١١.٦	دالة إحصائيا عند(٠.٠١)
٨	التمييز بين الحقيقة والخيال.	.٦٣	.٤٨	١.٩	.٤٥	١٢.٩	دالة إحصائيا عند(٠.٠١)
٩	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل بالموضوع.	.٣٤	.٤٧	١.٩	.٣٩	١٦.٩	دالة إحصائيا عند(٠.٠١)
١٠	إبداء الرأي في المقروء في ضوء الخبرة السابقة.	.٦٥	.٤٧	١.٨	.٤٩	١١.١٥	دالة إحصائيا عند(٠.٠١)
١١	تحديد الحالة الشعورية في النص.	١	.٠٠	١.٩	.٦٢	١٠.٣	دالة إحصائيا عند(٠.٠١)
١٢	تحديد قيم وإيجابيات أعجبت المتعلم في النص	.٥٢	.٥٤	١.٤	.٥٨	٧.٣٣	دالة إحصائيا عند(٠.٠١)
١٣	اقتراح حلول مبتكرة غير الحل الوارد في النص.	.٤٧	.٥	.٩٧	.٣٤	٥.٤٤	دالة إحصائيا عند(٠.٠١)
١٤	التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات.	.٣٨	.٤٩	.٩٥	.٣	٦.٥	دالة إحصائيا عند(٠.٠١)
١٥	تكملة الجمل بكلمات ليتم المعنى.	.٤٧	.٥	٢.٤	.٦٥	١٥.٤٤	دالة إحصائيا عند(٠.٠١)
١٦	وضع عنوان جديد للنص.	.٤٣	.٥	٢.٥	.٦٢	١٧	دالة إحصائيا عند(٠.٠١)

$$\text{MG Blake} = \frac{M2-M1}{P-M1} + \frac{M2-M1}{P}$$

حيث (M1) = متوسط القياس القبلي، و(M2) = متوسط القياس البعدي،و(P) = الدرجة الكلية للاختبار أو المقياس. (عزت عبدالحميد،٢٠١١، ٢٩٧)

وتدل نسبة الكسب المعدل على مدى فاعلية المعالجة التدريسية التي قدمت للمتعلمين لتنمية المتغيرات التابعة ونواتج التعلم.(رشدي فام، ١٩٩٧، ٦٥)، ويبين الجدول التالي نتائج المعالجة الإحصائي

جدول (٨) : نسبة الكسب المعدل لاختبار مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

عدد التلاميذ	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدل
٤٤	١٢.٧٢	٣٣.١٣	٤٨	١.٠٣٢

من الجدول السابق يتبين أن نسبة الكسب هي (١) وهي نسبة تدل على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- **مناقشة النتائج** :

١- نتائج التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي :

◄◄ أثبتت النتائج أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي ككل؛ مما يدل على تجانس المجموعتين.

- كما اتضح من التطبيق القبلي تدني مستوى أداء تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار وحصولهم على درجات أقل من المتوسط،وهذا يؤكد على ضعف هؤلاء التلاميذ، وتدني مستوياتهم، وعدم تمكنهم من مهارات الفهم القرائي.

٢- نتائج التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي:

أثبتت نتائج التطبيق البعدي ضعف أداء تلاميذ المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة المعتادة، وأن مستوى أدائهم لم يتحسن مقارنة بالتطبيق القبلي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (جمال سليمان،٢٠٠٦)،و(عادل عبدالله،٢٠٠٩)، بينما تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار وهذا يرجع إلى تدريبهم من خلال البرنامج؛ وتتفق هذه النتيجة ونتائج بعض الدراسات التي أثبتت تحسن مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج يهدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة كل من: (عبدالناصر أنيس، ٢٠٠٨) ، و(مها عبدالله، ٢٠٠٦) ، و(جمال سليمان،٢٠٠٦)،و(جمال مصطفى،٢٠٠٤)، و(دعاء محمد، ٢٠١١)، و(بدر محمد،٢٠١١)

وتعزي الباحثة هذه النتائج إلى ما يلي :

- توجيه عناية خاصة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم حفزهم على بذل مزيد من الجهد للتغلب على هذه الصعوبات ومحاولة الارتقاء بمستوياتهم،واللحاق بزملائهم.
- تدريب التلاميذ من خلال القصة جعلهم أكثر إقبالا على تنفيذ البرنامج؛لحبهم للقصص التي تمثل مصدر إثارة وجذب لهم، ومع كل حصة كانت الباحثة تلاحظ أن التلاميذ يقبلون بشغف على القصة الجديدة،وحب استطلاع لمعرفة المزيد من الأحداث في محاولة صعبة وإصرار شديد على التغلب على الصعوبات القرائية التي تواجههم.
- تفعيل دور التلاميذ، واستمرارية التدريب، الواجبات المنزلية وتنوع أساليب التعزيز والوسائل التعليمية والأنشطة وطرق التدريس المستخدمة في البرنامج كان له أثر إيجابي في اجتهاد التلاميذ في الاشتراك الفعال مما أدى إلى تحسن مهارات الفهم القرائي لديهم.

٣- النتائج الخاصة بفاعلية البرنامج :

أثبتت النتائج فاعلية البرنامج المقترح ويرجع ذلك إلى أن القصة لا زالت مصدرًا ثريًا يعمل على تنمية المهارات اللغوية المتنوعة، فشغف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالقصص جعلهم يحاولون فهمها والاجتهاد في الإجابة عن الأسئلة الموجهة إليهم حرصًا على الإلمام بكل أحداث القصة للاستمتاع بها مما ساهم في تحقيق الأهداف المنشودة؛ وتتفق هذه النتيجة ونتائج بعض الدراسات التي استخدمت القصة واعتمدت على المدخل القصصي كدراسة كل من: (سمير يونس،٢٠٠٢)، و(خالد عبداللطيف،٢٠٠٨)، و(العنود بنت سعيد،٢٠٠٧)،و(أماني حلمي،٢٠١٠)، و(عمرو محمد،٢٠١٢)

- **توصيات البحث** :

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات التالية:

- الاهتمام بفئة ذوي صعوبات التعلم ورعايتهم بصفة خاصة في البرامج التعليمية المقدمة لتلاميذ هذه المرحلة، والعمل على تنمية مهاراتهم اللغوية.
- تطوير محتوى كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الفهم القرائي .
- مراعاة مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم والتي توصلت إليها الدراسة عند وضع مناهج اللغة العربية وإعداد الامتحانات للمرحلة الابتدائية.
- إجراء دورات تدريبية لتدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية على تدريس القراءة وتنمية مهارات الفهم القرائي وكافة فروع اللغة الأخرى لدى تلاميذهم باستخدام أساليب وطرق تدريس ومداخل حديثة، واستخدام القصة كمدخل من مداخل تدريس اللغة العربية.
- تدريب معلمي اللغة العربية على تشخيص صعوبات التعلم والفهم القرائي لدى التلاميذ وعلاجها، وكيفية التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- إعادة النظر في كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية والإكثار من التركيز على تنمية مهارات الفهم القرائي؛ لأهميته في الارتقاء بمستوى التلاميذ وتفوقهم في اللغة العربية وزيادة تحصيلهم وفهمهم للمواد الدراسية الأخرى.

- **مقترحات البحث** :

استكمالا للبحث الحالي تقدم الباحثة بعض المقترحات للقيام ببحوث ودراسات أخرى:

- تقويم كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية في ضوء المهارات اللغوية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- تقويم الاختبارات التحريرية المقدمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الفترة من عام ٢٠٠٠إلى عام ٢٠١٢ ومدى قياسها لمهارات الفهم القرائي المناسبة للتلاميذ.
- برنامج مقترح قائم على القصة لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على صفوف دراسية أخرى بالمرحلة الابتدائية ، أو بالمرحلة الإعدادية.
- فاعلية برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.
- استراتيجية مقترحة وأثرها في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

- **مراجع البحث** :
- **أولا : المراجع العربية** :

- إبراهيم أحمد بهلول(٢٠٠٤):"اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة"، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس: كلية التربية، ع (٣٠) يناير، ص٢١٥- ٢١٨
- إبراهيم محمد عطا(١٩٩٩): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط(٤)، القاهرة: مكتبة النهضة.
- أحمد حسن(٢٠١٢): قصص الأمانة، سلسلة أخلاقنا، دار بداية للنشر.
- أحمد زكي صالح (١٩٧٨): تعليمات اختبار الذكاء المصور، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- أحمد زكي عمارة(٢٠٠٨): ازرع شجرة، القاهرة: دار المعارف.
- أحمد سليمان عودة (٢٠٠٢): القياس والتقويم في العملية التدريسية، عمَّان: دار الأمل.
- إسماعيل الصاوي(٢٠٠٣):"أثر برنامج تعليمي مقترح على بعض مكونات التفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات الفهم القرائي"، رسالة دكتوراة، جامعة الأزهر: كلية التربية.
- العنود بنت سعيد بن صالح أبوالشامات(٢٠٠٧): "فاعلية استخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة"، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة أم القرى: كلية التربية.
- أماني حلمي عبدالحميد(٢٠٠٢): "برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس: كلية التربية، ع(١٦) أغسطس.
- أماني حلمي عبدالحميد(٢٠١٠): "فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال القصة لدى طالبات الدراسات الإسلامية وتحسن اتجاهاتهن لقراءتها بالمملكة العربية السعودية"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس: كلية التربية، ع(١٦٥)، ديسمبر، ص١٥- ٥٩.
- أميرة حافظ محمد(٢٠٠٧):" فعالية برنامج للأنشطة القصصية في تعديل السلوك الاجتماعي لدى الأطفال" رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة الزقازيق: كلية التربية.
- بدر محمد شبيب فالح(٢٠١١): "فاعلية استراتيجيات قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة"، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، جامعة المنوفية: كلية التربية.
- توماس أرمسترونج (٢٠٠٦): الذكاءات المتعددة في غرفة الصف، ترجمة مدارس الزهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- جابر عبدالحميد جابر(١٩٩٢): التقويم التربوي والقياس النفسي، ط٢، القاهرة: دار النهضة العربية.
- جمال سليمان عطية(١٩٩٩):"فعالية استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة الزقازيق: كلية التربية ببنها.

- جمال سليمان عطية (٢٠٠٦):" فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية"، مجلة كلية التربية، جامعة بنها: كلية التربية، ع(٦٧)، المجلد(١٦)، ص١٤٠- ١٨٢.
- جمال مصطفى العيسوي (٢٠٠٤):" فاعلية تدريس القراءة باستخدام برنامج العروض في تحسين السرعة والفهم القرائي"، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس: كلية التربية، ع(٣٠)،.
- جمال مصطفى العيسوي، ومحمد عبيد الظنحاني(٢٠٠٦):" تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية "، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس: كلية التربية، ع (١١٤)، يونيو.
- حسن شحاتة (٢٠٠٤): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط(٦)، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- حميدة إبراهيم شملوه(٢٠٠٤): "فعالية تدريس علاجي باستخدام استراتيجية الخريطة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف الخامس الابتدائي"، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة الخليج العربي: كلية الدراسات العليا، مملكة البحرين.
- خالد عبداللطيف محمد عمران(٢٠٠٨): "فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل القصصي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتحقيق بعض أهداف التربية المائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي"، المجلة التربوية، جامعة سوهاج: كلية التربية، ع(٢٤)، ص١٤٢- ٢٢٠
- خيري المغازي عجاج(١٩٩٨):صعوبات التعلم والفهم القرائي(التشخيص والعلاج)، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
- دعاء محمد حسن خطاب(٢٠١١): "فعالية برنامج للتعليم العلاجي باستخدام الاستراتيجيات الذاكرية في تنمية الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم"، رسالة دكتوراه(غير منشورة) جامعة الزقازيق: كلية التربية.
- رشدي أحمد طعيمة(١٩٩٨): أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية - النظرية والتطبيق، القاهرة: دار الكتاب العربي.
- رشدي أحمد طعيمة، ومحمد السيد مناع(٢٠٠٠):تدريس اللغة العربية في التعليم العام(نظريات وتجارب)، القاهرة: دار الفكر العربي.
- رشدي فام منصور (١٩٩٧):حجم التأثير،الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ع(١٦)، المجلد(٧)، يونيو.
- زينب عاطف خالد(٢٠٠٩): "أثر التفاعل بين الدافع المعرفي واستخدام كل من المدخل المنظومي والمدخل القصصي على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الاقتصاد المنزلي لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي"،المؤتمر العربي الثالث عشر للاقتصاد المنزلي "الاقتصاد المنزلي في ضوء المتغيرات الاقتصادية المعاصرة"، جامعة المنوفية: كلية الاقتصاد المنزلي، الفترة من ١٨- ١٩ نوفمبر.
- سلوى حسن محمد(٢٠١٣): العصفور والحرية،(تحت الطبع).
- سلوى حسن محمد(٢٠١٣): مملكة النحل،(تحت الطبع).
- سمير عبدالوهاب أحمد(٢٠٠٤): قصص وحكايات الأطفال وتطبيقاتها العملية،عمان: دار المسيرة.

- سمير يونس صلاح(٢٠٠٢): "أثر برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع(٨١)، جامعة عين شمس: كلية التربية.
- صفاء عبدالعزيز سلطان(٢٠٠٦):"أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي"، رسالة دكتوراه(غير منشورة)، جامعة حلوان: كلية التربية.
- صلاح الدين علام (٢٠٠١):الاختبارات الشخصية، مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- صلاح بن عبدالعزيز النصار، ومحمد بن عبدالله المجيدل(٢٠١٠): "أثر تطبيق برنامج قراءة القصص على التلاميذ في تنمية اتجاهات الصف الثاني الابتدائي نحو القراءة"، المجلة التربوية، ع(٢٤)، سبتمبر، جامعة الكويت.
- طه علي الدليمي، وسعاد عبدالكريم الوائلي(٢٠٠٥): اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى،عمان: دار الكتب الحديثة.
- عادل عبدالله محمد(٢٠٠٦): قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال وصعوبات التعلم، القاهرة: دار الرشاد.
- عادل عبدالله محمد(٢٠٠٩): "فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي"، (في): عادل عبدالله: التعليم العلاجي للأطفال ذوي صعوبات التعلم، سلسلة غير العاديين٤، القاهرة: دار الرشاد.
- عاطف عبدالقادر القليني(٢٠٠٠):" فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي والتعبير والتعبير الكتابي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي"، رسالة دكتوراة(غير منشورة)، جامعة المنوفية: كلية التربية.
- عبدالباسط متولي خضر(٢٠٠٥): التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- عبدالحميد عبدالله عبدالحميد(٢٠٠٠):"فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي"، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس: كلية التربية، ع(٢)،ديسمبر، ص١٨٩- ٢٤١.
- عبدالحميد عبدالمقصود (١٩٩٧): ذئب يوسف، سلسلة قصص الحيوانات في القرآن الكريم، القاهرة: المؤسسة العربية الحديثة.
- عبدالحميد عبدالمقصود (١٩٩٧): طير إبراهيم، سلسلة قصص الحيوانات في القرآن الكريم، القاهرة: المؤسسة العربية الحديثة.
- عبدالرحمن علي بديوي(٢٠٠٧): "أثر برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات التعلم لذوي صعوبات تعلم اللغة العربية"، رسالة دكتوراه(غير منشورة)، جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربوية.
- عبدالناصر أنيس عبدالوهاب(٢٠٠٨): "أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية"، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس: كلية التربية، ع(٨١)، ص ٩٥- ١١٧.
- عزت عبدالحميد حسن(٢٠١١):الإحصاء النفسي والتربوي، تطبيقات باستخدام برنامج spss18، القاهرة: دار الفكر العربي.

- علا أمين المفتي(٢٠٠٤): "أثر قصص الخيال العلمي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى الأطفال من ٩- ١٢سنة، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس: كلية البنات.
- علي أحمد الجمل(٢٠٠٦): تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين، القاهرة: عالم الكتب.
- علي أحمد مدكور(٢٠٠٢): تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي سعد جاب الله(١٩٩٧):"تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام"، مؤتمر تربية الغد في العالم العربي، جامعة الإمارات: كلية التربية، ج(١)، ص ٦٩٥- ٧٣٩.
- علي مهدي كاظم(٢٠٠١): القياس والتقويم في التعليم والتعلم، دار الكندري للنشر.
- عمرو محمد الحسن(٢٠١٢): أثر استخدام المدخل القصصي في تدريس العلوم على تنمية الميول والمفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية العاديين وذوي صعوبات التعلم"، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة الزقازيق: كلية التربية.
- فاروق عبدالفتاح موسى(١٩٨٩): اختبارات القدرات العقلية للأعمار(٩- ١٢،١١- ١٤، ١٥- ١٧)، كراسة التعليمات،ط(٤)، القاهرة: مكتبة النهضة.
- فتحي عبدالحميد عبدالقادر(٢٠٠٨): "فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في الفهم القرائي وفعالية الذات في القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم"، جامعة الزقازيق: كلية التربية، ع(٦١)، ص٢٨٥- ٣١٥.
- فتحي مصطفى الزيات(١٩٩٨): صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية،سلسلة علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات.
- فتحي يونس، محمود الناقة، رشدي طعيمة(١٩٩٧): تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته، ج١،القاهرة: دار الطوبجي.
- فهد بن علي العليان(٢٠٠٦):" الفهم بين القراءة الجهرية والصامتة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس: كلية التربية، ع(٥٢)، مارس، ص١١٩- ١٥٤.
- فهيم مصطفى(٢٠٠١): مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة- التشخيص والعلاج، القاهرة: دار الفكر العربي.
- فوقية حسن عبدالحميد(٢٠٠٠): كيف نعد طفل الروضة لتعلم القراءة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- كامل كيلاني (١٩٨٧): غزلة الوادي، القاهرة: دار مكتبة الأطفال.
- كامل كيلاني(١٩٨٨): الدجاجة الحمراء، القاهرة: مطبعة الكيلاني.
- مجمع اللغة العربية(٢٠٠١): المعجم الوجيز، القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.
- محمد أحمد عبده حسن(٢٠٠٩): "برنامج إلكتروني لمقرر اللغة العربية لتنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة للتعلم الإلكتروني"، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربوية.
- محمد بيومي خليل(٢٠٠٠): استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية (في) محمد بيومي خليل: سيكولوجية العلاقات الأسرية، القاهرة: دار قباء.
- محمد رياض أحمد، ومحمد جابر قاسم(٢٠٠٠): "تحسين مهارة التعرف على وأثره على الفهم القرائي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل في القراءة"، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط: كلية التربية، ع(١٦)، ج(٢)، ص٣٣١- ٣٦٥

- محمد صلاح الدين مجاور(٢٠٠١): تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية (أسسه وتطبيقاته التربوية)، القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمد عادل السحار(د.ت) : اللبن المسكوب، القاهرة: مكتبة مصر.
- محمد عبد الرؤوف الشيخ(٢٠٠١): "الاتجاهات الحديثة في معالجة القراءة في المدرسة الابتدائية"، المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس: كلية التربية، مجلد(٢)، ١١- ١٣يوليو، ٢٨٥- ٣٣٤
- محمد عبدالمؤمن حسين(٢٠٠٩): صعوبات التعلم والتدريس العلاجي- تناول جديد، الإسكندرية: دار الوفاء.
- محمد عبدالهادي حسين(٢٠٠٥): مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة، فلسطين: دار الكتاب الجامعي.
- محمد عبيد محمد(١٩٩٧):"تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته في المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية المتحدة"، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة عين شمس: كلية التربية.
- محمد علاء الدين الشعيبي(١٩٩٤): "أثر برنامج معد وفق أسلوب النظم على تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى التلاميذ المتخلفين عقليًا، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة المنيا: كلية التربية.
- محمد علاء الدين حلمي الشعيبي(٢٠٠٠): "خطة أنشطة علاجية مقترحة لصعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا: كلية التربية، ع(١٣)، ج (٤)، ص٢٤٤- ٢٨٥.
- محمد لطفي جاد(٢٠٠٣):"فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي"، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس: كلية التربية، ع(٢٢) مايو، ص٣- ٤٩.
- محمد محمود الحيلة، وعائشة عبدالقادر غنيم(٢٠٠٢): "أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، عمان، ع(٢)، مجلد(١٦)، ص٥٨٩- ٦٢٦.
- محمود أمين مطر(٢٠٠٢): "أثر استخدام القصة في تنمية المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي بغزة"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة: كلية التربية.
- مختار عبدالخالق(٢٠٠٦): "فعالية برنامج مقترح لتطوير تدريس القراءة في ضوء قضايا العولمة في تنمية مهارات القراءة والوعي بتلك القضايا لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة المنيا: كلية التربية.
- مروى محمد محمد عبدالوهاب(٢٠٠٩): "فعالية برنامج لتنمية الفهم القرائي وأثره في بعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية"، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربوية.
- مريم يحيى(٢٠٠٥): الحمامة الذكية، سلسلة هيا نحكي، القاهرة: شركة بارابديس للنشر.
- مصطفى إسماعيل موسى(٢٠٠١):"أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة)، جامعة عين شمس، المجلد الأول، من ١١- ١٣ يوليو، ٦٩- ١١٠.

- منى إبراهيم اللبودي(٢٠٠٥): صعوبات القراءة والكتابة (تشخيصها واستراتيجيات علاجها)، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- مها عبدالله السليمان(٢٠٠٦):"أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم بالرياض، من١٩- ٢٢ نوفمبر، عن رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الخليج العربي بالبحرين: كلية الدراسات العليا(٢٠٠١).
- نسرين محمد علي(٢٠٠٩): "أثر برنامج تدريبي لبعض مهارات ما وراء الذاكرة على الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم"، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربوية.
- نضال حسين أبو صبيحة(٢٠١٠): "أثر قراءة القصة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي"، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة: كلية التربية.
- هاجر سامي محمد(٢٠٠٩):"أثر برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات التعلم الفعالة في الفهم القرائي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي"، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربوية.
- هادي نعمان الهيتيع(١٩٨٨): ثقافة الأطفال، سلسلة عالم المعرفة، ع(١٢٣)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- هدى محمد قناوي(٢٠٠٣): أدب الطفل وحاجاته وخصائصه ووظائفه في العملية التعليمية، الكويت: مكتبة الفلاح.
- هناء بنت هاشم بن عمر(٢٠٠٧): "التربية بالقصة في الإسلام وتطبيقاتها في رياض الأطفال"، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى: كلية التربية.
- هويدا سعيد عبدالحميد(٢٠٠٤):"فاعلية وسائط متعددة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي"، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة عين شمس: كلية التربية النوعية.
- ياسين بن محمد بن عبده العذيقي(٢٠٠٩):"فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي"،رسالة ماجستير، جامعة أم القرى: كلية التربية.
- يسري أحمد سيد(٢٠١٢): "فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التذكر في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي وأثره على تقدير الذات لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم" مجلة كلية التربية، ع(٧٦) يوليو، جامعة الزقازيق: كلية التربية.
- يعقوب الشاروني(٢٠٠٦): النصر أو الشهادة وقصص أخرى، القاهرة: دار المعارف.

- **ثانيًا : المراجع الأجنبية :**

- Cain, K., Jane, O. (2004). Reading Comprehension Difficulties. in T. Nunes, & P. Bryant. (Eds). Handbook of Children's Literacy, (pp290-322). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Cary, L.(2009). Replacing Brick and Mother Schools. The Importance of Adding Multiple Intelligences to Vitual Learning,

Dissertation Doctoral, Capella University, Retrieved 30 March, 2010, from ProQuest Database, UMI number, 3389705.

- Christenson , M. (2004). Teaching Multiple Perspectives on Environmental Issues in Elementary Classrooms, Journal of Environmental Education, vol. 35, No. 4.
- Demonet,J., Taylor, M., & Chaix, Y. (2004). Dyslexia. Dyslexics., Languauage Di sorders., Learning Disabilities., Reading Remedial Teaching. Lancet,363,9419,pp1451-1461.
- 100-Ferreira, L., Brandes- M. (2004). The Role of Science Story, Activities, and Dialogue Modeled on Philosophy for Children in Teaching Basic Science Process Skills to Fifth Graders. Dissertation Abstract International, Vol. 65.
- Folger, T. F. (2001). Reader's Parallet text Construction while Talking and Thinking about the Reading Process, Unpublished Doctoral Dissertation.
- Fung, I., Wilkison. A., Moore, C., & Dennis, W.(2003). The Effect of Cognitive and Metacognitive Strategies on the Reading Comprehension of Students with Learning Disabilities, Reading Improvement. 13(1),1-31.
- Jacobson, L.(2004). What Research Says About Vocabulary Instruction for Students with Learning Disabilities, Exceptional Children , 70(3). 299-322.
- Johnson G.(2004).Reconcep- tualising the Visual in Narrative Inquiry Into Teaching, Teaching and Teacher Education: Journal of Research and Studies, Vol.2, No. 5.
- Kaufman, L. (2002). More Evidence for the Role of the Central Executive in Retrieving Arithmetic Facts: a case Study of Sever developmental Dyscalevlia. Journal of Clinical Experimental Neuropsychology, Vol(24) No.(3) pp302-310.
- Nolen, J. (2003) . Multiple Intelligences in Classroom. Journal of Education, 124, 115-119.
- Rotman,T(1995). Using information Strategies For Learning to Enhance Reading Skills of Children With Learning Disabilities, Journal of Learning Disabilities,23 (5), P225- 23
- Rubin, A.(2005). Auditory Input Therapy Using aStory to Treat Articulation Disorders , Vol .44,No. 1.

****

Research : 6

Une cyberenquête proposée pour développer les compétences de l'exposé oral chez les étudiants de FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag

By :

Dr. Hussein Taha Atta Salem

Professeur adjoint de didactique du FLE

Faculté de PédagogieUniversité de Sohag

Une cyberenquête proposée pour développer les compétences de l'exposé oral chez les étudiants de FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag

Dr. Hussein Taha Atta Salem

Résumé

Penser à rétablir le contexte d'apprentissage où les apprenants de FLE acquièrent les compétences de la production orale apparaît à l'heure actuelle comme une nécessité pédagogique et didactique d'importance. A cet égard, il y a quelques années, une stratégie éducative est en train de gagner ses lettres de noblesse, elle permet l'exploitation des ressources d'informations disponibles sur des sites Web : il s'agit de la "cyberenquête". Cette stratégie intègre les technologies dans un processus d'apprentissage centré sur l'élève. Inspirée du cadre de référence socioconstructiviste, la cyberenquête guide les apprenants vers des ressources sur l'Internet afin de créer des productions authentiques et originales. Dans ce cadre, la présente étude se donne pour objectif d'identifier l'effet d'une cyberenquête proposée sur le développement des compétences de l'exposé oral chez les étudiants de FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag. L'analyse quantitative que qualitative des résultats indique bien que les cyberenquêtes sont des stratégies efficaces qui peuvent être exploités à géométrie variable pour maîtriser ces compétences.

- **مستخلص الدراسة** :

إن التفكير في إعادة تنظيم بيئة التعلم التي يكتسب من خلالها متعلموا اللغة الفرنسية كلغة أجنبية مهارات الانتاج الشفوي يعتبر في هذه الآونة ضرورة تعليمية وتربوية ذات أهمية بالغة. ولقد برزت - منذ سنوات قليلة مضت- إحدى استراتيجياتالتعلم التي تعتمد على الاستفادة من مواقع التعلم المتاحة عبر شبكة الانترنت، وأطلق على هذه "الاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب" أو "الاستقصاء عبر الويب". وتجمع هذه الاستراتيجية بين تكنولوجيا المعلومات وما تقدمه من سيناريوهات للتعلم وبين التدريس المتمركز حول المتعلم كما أنها تستمد جذورها من نظرية البنائية الاجتماعية، وتهيؤ بيئة للتعلم من شأنها أن تقود الطلاب إلى انتاجات لغوية تتسم بالأصالة والواقعية. وفي هذا الإطار فإن الدراسة الحالية تهدف الى التعرف على فاعلية استخدام رحلة معرفية عبر الويب في تنمية بعض مهارات العرض الشفوى لدي طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية بسوهاج. وأعتمدت الدراسة على التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة، ولقد أبرز التحليل الكمي والكيفي لنتائج الدراسة الحالية فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات العرض الشفوي لدى عينة الدراسة.

Introduction

L'approche dominante de l'enseignement/apprentissage des langues durant environ 25 ans a été l'approche dite "communicative", ce terme renvoyant à un double niveau : les actes de parole et les situations de communication. Son

objectif primordial est de permettre à l'apprenant de construire une compétence de communication ajustée à ses besoins. Cependant, comme l'a déjà fait remarquer Poteau (1998), l'observation des pratiques montre que les tentatives de rapprochement ou d'imitation de situations naturelles sont souvent vouées à l'échec. Dans cette approche, les situations d'apprentissage sont plus souvent artificielles qu'authentiques. Dans ce sens, dit Nissen (2003,13), les démarches que proposent l'approche communicative pour l'enseignement ne respectent souvent pas le contexte social, qui est pourtant au fondement du concept de la compétence de communication.

Face à ces critiques didactiques, un certain nombre de didacticiens anglo-saxons, dès le milieu des années 1980, ont proposé une approche fondée sur les tâches (Task-Based Language Teaching, Nunan, 1989, Ellis, 2003). Selon cette approche, comme dans la vie, la réalisation de la tâche et l'atteinte du résultat sont primordiales où, comme le disent Mangenot & Soubrié (2010), l'idée centrale était celle d'un accent mis sur le sens (faire réaliser des activités réellement significatives) plutôt que sur la forme (grammaire, lexique, etc.). Ces innovations pédagogiques et idées évoquées par cette approche ont fortement influencé les auteurs du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) ayant, comme le mentionnent Cuq & Gruca (2004), une approche de type actionnel qui considère l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches à l'intérieur d'un domaine d'action particulier, dans des circonstances et un environnement donnés.

Sans doute, comme l'estiment Mangenot et Louveau (2006), la meilleure manière d'exploiter les TIC (Technologies de l'information et de la communication) et plus particulièrement Internet est de s'appuyer sur ces approches (par les tâches ou actionnelle) pour apprendre

une langue. Dans ce contexte, une tâche est définie comme un agencement d'activités d'apprentissage (appelées par certains « micro-tâches » ou « sous-tâches »), appuyé sur des ressources et prévoyant une production (Dejean & Mangenot, 2006, 311-312).

Il y a quelques années, une stratégie éducative est en train de gagner, selon l'expression de Catroux (2003b) ses lettres de noblesse, elle permet l'exploitation des ressources d'informations disponibles sur des sites Web : il s'agit de la "cyberenquête", ou 'Webquest, cyberquête, mission virtuelle. Une cyberenquête, selon les travaux de Raby & d'autres (2008) et de Ben Gayed & Mompean (2009), est une activité motivante pour les apprenants d'une langue étrangère. Dans son étude "Approche collaborative de la compréhension et production écrites dans l'apprentissage précoce de l'anglais : le cas de la cyberenquête", Catroux (2004a, 2004b) met en évidence que la cyberenquête permet de mettre en œuvre un travail collaboratif pour créer des occasions de conflits cognitifs dans un cadre didactique socioconstructiviste. Ce cadre de travail peut permettre de solliciter l'engagement des étudiants dans la tâche, de nourrir leur pensée critique et de les aider à utiliser leurs connaissances dans un autre contexte.

Selon l'étude de Li, Yue&Yang (2011), la cyberenquête peut contribuer, de manière significative, à l'apprentissage des compétences orales, et à développer la capacité métacognitive des apprenants dans la mesure où ceux-ci peuvent y établir des stratégies de planification, de contrôle et d'autoévaluation. De sa part, Chuo (2007) fait observer que la mise en application d'un programme d'apprentissage fondé sur les cyberenquêtes est un moyen significatif ainsi qu'efficace d'améliorer les compétences de l'écrit. Revé Ros (2011), plus récemment, affirme que la cyberenquête est un outil d'apprentissage pertinent, susceptible de développer la

compétence grammaticale chez les apprenants d'espagnol langue seconde.

Dans son étude quantitative & qualitative sur les effets linguistiques et pédagogiques de la mise en vigueur de deux cyberenquêtes auprès des apprenants d'anglais langue étrangère, Prapinwong (2008) constate que les participants à ces deux expériences "apprenants et enseignants" avaient des perceptions positives à l'égard de cet outil didactique en ce qui concerne l'acquisition du vocabulaire, la maîtrise de l'oral, la pensée constructive et l'autonomie en apprentissage. Ces résultats qualitatifs se sont harmonieusement mariés avec les analyses statistiques données par les outils de recueil des informations établis pour l'évaluation des compétences linguistiques visés. De sa part, Godwin-Jones (2004) met en relief deux autres avantages de la cyberenquête: la maîtrise des compétences de recherche sur le Web et l'usage pertinent et authentique de la langue cible.

Problématique de l'étude

La didactique des langues étrangères et modernes est orientée, depuis les années 70, vers l'acquisition d'une compétence de communication (compréhension orale et écrite et production orale et écrite) par les apprenants. La technique idéale serait donc celle qui offrirait à tout apprenant la possibilité, d'une part, d'exercer cette double compétence et, d'autre part, d'être aidé, guidé et corrigé dans cette pratique.

Selon cette vision, le vrai défi didactique résidera toujours dans le choix des techniques, des méthodes ou des stratégies d'apprentissage qui permettraient l'acquisition d'une compétence communicative au moyen des activités qui sont proches de la vie quotidienne (selon les protagonistes de l'approche communicative) ou des tâches réelles (selon la perspective actionnelle). Face à cet enjeu, plusieurs

études ont été établies pour développer cette fameuse compétence. La production orale, en tant que sous compétence de base, a été, à son tour, la cible de maintes expérimentations par un grand nombre de chercheurs.

Dans son étude appliquée à des élèves du cycle préparatoire des instituts Azhariens, Selim (1985) a proposé la méthode SGAV en tant que méthode d'apprentissage susceptible de développer les compétences de l'expression orale. Les résultats de cette expérimentation ont mis en évidence l'efficacité de l'usage des films fixes dans l'enseignement de FLE en général et, également, dans l'acquisition des compétences de la conversation orale en particulier.

De sa part, Mohamed (2005) a essayé de vérifier l'efficacité des jeux linguistiques dans le développement des compétences orales chez les élèves de la première année secondaire. Le programme proposé postulait que les jeux sont des outils pouvant rendre l'enseignement formel plus efficace, intéressant et plus motivant. Les résultats obtenus ont bien indiqué que les jeux linguistiques favorisent le désir d'échange, engagent les apprenants dans leurs activités d'apprentissage, motivent la parole et créent le besoin de parler et le vouloir de dire.

Outre les jeux linguistiques, El-Sayed (2006) a proposé, dans une étude expérimentale, une gamme d'activités de production orale libre à partir d'une consigne de départ et qui sollicitent l'engagement de l'apprenant et font appel à sa créativité. Ces activités se sont appuyées sur les principes de l'approche communicative.Elles concentrent l'enseignement sur les activités de tous les jours et qui constituent de véritables conduites langagières : décrire, justifier, convaincre, raconter, exposer, etc… Les résultats de cette étude ont montré que ce type d'activités affecte positivement l'acquisition de la compétence orale.

Pour vérifier les corrélations existant entre l'interaction verbale et la maîtrise de l'expression orale, Osman (2006) a préparé un programme basé sur les modules didactiques qui favorisent les comportements verbaux de l'enseignant et ceux de l'apprenant. L'analyse statistique des résultats a mis en vigueur qu'il y a une corrélation statistiquement significative entre la présence des signes d'interaction verbale dans une classe de langue et le niveau de maîtrise d'une compétence orale chez les apprenants de FLE.

Conçue comme une stratégie d'organisation de l'enseignement en petits groupes hétérogènes favorisant l'interdépendance positive des apprenants pour l'accomplissement d'un but commun, la stratégie de l'apprentissage coopératif a été proposée par Abdallah (2009) pour développer les compétences orales chez les élèves du cycle préparatoire. Les résultats de la mise en application du programme coopératif proposé ont montré que ce type d'apprentissage permet aux apprenants d'interagir ensemble, de s'entraider les uns les autres et de réaliser de bonnes conduites langagières à propos de la compréhension et de la production orales.

Or, ces études ont donné naissance à de différentes techniques et stratégies susceptibles de promouvoir la capacité à produire des énoncés oraux pertinents en fonction d'une situation de communication donnée. Cependant, la maîtrise des compétences de la production orale constitue encore une problématique majeure à laquelle font face les apprenants de FLE. Comme l'avait déjà montré Abdel Razek (1986) dans son étude '' Langue orale et langue écrite dans l'acquisition du français chez les élèves du cycle secondaire'', les erreurs de prononciation et les difficultés phonologiques rencontrées par les apprenants sont dues, d'une part, à la complexité de la structure orale de la langue française et, d'autre part, à l'influence de la langue de

départ sur la langue cible. Dans son étude expérimentale basée sur les principes de l'approche naturelle, Al-Gilani (1995) a évalué au moyen d'une batterie de tests statistiquement validés les compétences orales (compréhension et expression) chez les étudiants de la première année au département de français à la faculté de pédagogie de Tanta. Les résultats de l'évaluation diagnostique (avant l'expérimentation) ont montré que le niveau de ces étudiants en compréhension et production orales est si faible. De sa part, Soleiman (2003), dans son étude sur l'évaluation des compétences orales chez les étudiants de la faculté de Pédagogie de Mansoura, a confirmé que l'oral constitue un problème majeur au niveau d'apprentissage et de maîtrise linguistique pour les apprenants de FLE, et que cette difficulté est reliée à la nature même de l'aspect oral de la langue française tant à l'écoute qu'à la production. El-Sayed (2006) a fait observer que la plupart des études ayant eu pour objet l'évaluation des compétences de l'expression orale chez les apprenants de FLE au cycle secondaire et universitaire montrent qu'il y a une faiblesse générale en ce qui concerne la maîtrise de ces compétences et que cette faiblesse est conçue comme un phénomène général présent tant chez les garçons que chez les filles.

Ces travaux d'évaluation ayant été appliqués à de différents échantillons d'apprenants de FLE confirment de manière explicite nos perspectives relatives à l'enseignement de l'oral en général et à la production orale en particulier. Ces idées peuvent être décrites comme suivi :

- Certes, la production orale est une compétence difficile à maîtriser dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cependant, l'enseignant ne se donne pas beaucoup de peine pour amener ses apprenants à communiquer oralement dans la langue cible. En dehors des questions que l'apprenant peut poser à l'enseignant, aucune activité n'est présentée de façon explicite comme

pouvant permettre aux apprenants de réaliser des tâches et des interactions verbales, à partir de leurs propres stratégies, mobilisant leurs savoirs savants et leurs savoir-faire.

- L'enseignant, dans un souci de discipline et de respect des programmes, est obligé d'axer son travail et les échanges avec les apprenants sur l'écrit.
- Les pratiques pédagogiques font souvent de l'apprenant un ''récipient vide'' dans lequel l'enseignant, non seulement vient déverser le contenu qu'il a préparé, mais aussi se met lui-même au centre du processus d'enseignement/apprentissage. Les chercheurs, suite à des analyses des pratiques de l'oral en classe de FLE, sont unanimes pour souligner la passivité des apprenants, dans le sens où très peu d'apprenants prennent la parole.
- La majorité des enseignants de FLE n'ont pas de lucidité méthodologique à propos des stratégies de soutien et d'aide à la production orale.
- La formation des maîtres de FLE est très lacunaire dans le domaine de l'oral, autrement dit, cette compétence de base n'est pas prise en charge lors de la formation des enseignants. Seul l'écrit est pris en compte en tant que critère de réussite scolaire.

En vue de confirmer nos remarques pédagogiques à propos de la réalité de l'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu universitaire, nous avons opté pour une étude pilote visant à vérifier à quel point les étudiants de FLE maîtrisent les compétences nécessaires à la prise de parole pour faire un exposé oral. Or, nous avons, d'abord, choisi un échantillon de 20 étudiants inscrits en troisième année au département de FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag1. Ensuite, nous avons demandé à chaque étudiant de

[1] ***Les étudiants inscrits en troisième année au département de FLE pour l'année universitaire 2012/2013 sont au nombre de 25.***

choisir l'un des sujets littéraires, linguistiques, méthodologiques ou sociaux dont il préfère parler et d'en faire un exposé oral de 15 minutes. Enfin, nous avons pu, à l'appui d'une grille d'évaluation, établir les résultats indiqués dans le tableau ci-dessous2 :

A la lecture du tableau ci-dessus, on peut constater que le niveau de maitrise des compétences nécessaires à un futur-enseignant de FLE pour réussir un exposé oral est si faible. Ceci traduit pratiquement les idées déjà évoquées, dans les lignes ci-dessus, et soutenues par une série d'études antérieures ainsi que par nos réflexions personnelles en tant enseignant-chercheur à la faculté de Pédagogie de Sohag.

Question de l'étude

La question qui sous-tend cette étude peut se stabiliser selon la formulation : quel est l'effet d'une cyberenquête proposée sur le développement des compétences de l'exposé oral chez les étudiants de FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag ?

Objectif de l'étude

La présente étude a pour objectif d'identifier l'effet d'une cyberenquête proposée sur le développement des compétences de l'exposé oral chez les étudiants de FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag.

Hypothèse de l'étude

L'hypothèse générale qui guide l'étude actuelle repose sur l'idée selon laquelle l'usage d'une cyberenquête peut influencer de manière positive la maîtrise des compétences de l'exposé oral chez les étudiants de FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag.

Cette hypothèse peut être statistiquement formulée de la manière suivante : il existe des différences statistiques significatives entre la moyenne des notes des étudiants à la pré-application de la grille d'évaluation des compétences de

[2] ***Nous avons mis l'accent sur les compétences les plus importantes pour réussir un exposé oral.***

l'exposé oral et leur moyenne des notes à la post-application de cette grille en faveur de la post-application.

La compétence visée	Le nombre d'étudiant maîtrisant la compétence mesurée	Le pourcentage
Les informations collectées et proposées par l'exposant sont en harmonie avec le sujet de l'exposé	8	40%
La transition entre parties se fait de façon cohérente et logique	8	40%
L'exposant détaille avec rigueur les notions fondamentales de l'exposé	6	
Il montre une bonne capacité à se confronter aux questions des auditeurs	4	20%
L'exposant utilise un plan bien structuré, organisé(titres et sous titres, introduction,développement, conclusion)	5	25%
L'exposant se sert d'un support clair et lisible au niveau du nombre des mots, du choix de la police, de la taille des caractères, des couleurs et du fond	5	25%
L'exposant produit des phrases morphosyntaxiquement bien construites	6	30%
L'exposant dispose d'une prononciation bien claire	5	25%
L'exposant dispose d'un ton assuré, vivant et bien posé	4	20%
L'exposant fait des pauses logiques	5	25%
Le débit de la présentation est régulier et calme	6	30%
L'exposant utilise des mots clairs et pertinents par rapport au contenu	5	25%
L'exposant interagit efficacement avec l'auditoire	4	20%
L'exposant varie adéquatement ses gestes et ses déplacements	7	35%

Limites de l'étude

L'étude actuelle se limite à :

- un échantillon d'étudiants inscrits en troisième année de FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag.
- une cyberenquête proposée visant le développement des compétences de l'exposé oral et mettant en jeu les six étapes d'une telle cyberenquête et ses ajouts connus en didactique du FLE.

- un ensemble des compétences nécessaires à un futur enseignant de FLE pour réussir son exposé oral. Ces compétences sont : collecter des informations pertinentes, approfondir les connaissances, maîtriser le sujet, élaborer un plan d'exposé, construire un support lisible, utiliser l'iconographie, s'exprimer à l'écrit, s'exprimer à l'oral, être à l'aise à l'oral, gérer le temps de l'exposé, maîtriser le corps, se comporter en accord avec la situation

Importance de l'étude

Il est souhaitable que cette étude puisse :

- apporter une bonne contribution ergonomique à la didactique du français langue étrangère en essayant de proposer une revue de littérature bien structurée, bien argumentée sur l'usage de la cyberenquête en didactique du FLE, et, en particulier, sur le rapport étroit entre la cyberenquête et les compétences de l'exposé oral.
- mettre en évidence les apports didactiques de l'usage d'une cyberenquête dans une classe de langue.
- sensibiliser les responsables de l'enseignement du FLE et en particulier les enseignants à mettre en application la cyberenquête dans les programmes de formation.
- aider les chercheurs à vérifier l'efficacité de la cyberenquête dans le développement des autres compétences linguistiques (compréhension orale et écrite, production écrite).
- présenter aux chercheurs et enseignants de FLE des outils de recherche (fruit de la présente étude) applicables tels qu'ils sont et également modifiables en fonction d'un contexte d'apprentissage donné.

Cadre théorique

Pour mener à bien notre réflexion de recherche, deux éléments peuvent, dans cette partie d'étude, être abordés, à savoir; la cyberenquête (définition, structure, racines psychopédagogiques, et apports didactiques,...etc.) et les compétences de l'exposé oral (définition, compétences de

base, rôle de l'exposant, critères d'évaluation, etc.…). La mise en évidence de ces éléments a pour objectif, d'une part, de fournir les éléments conceptuels et méthodologiques pour appréhender les potentialités d'une cyberenquête pour l'apprentissage du français langue étrangère et pour développer les compétences de l'exposé oral chez les apprenants de FLE. D'autre part, elle met en vigueur les modalités de la mise en application d'une cyberenquête dans le cas d'une activité authentique d'un exposé oral dans une classe de FLE.

Définition d'une cyberenquête

Selon Dodge (1995), fondateur du concept, une cyberenquête peut être définie comme "une activité orientée en fonction de l'esprit d'investigation dans laquelle une partie ou la totalité de l'information traitée par les apprenants vient des ressources sur l'internet [...] Puisque les liens aux ressources en font partie intégrante, l'apprenant n'est pas laissé à la dérive dans l'immensité du cyberespace."

Le site http://webquest.org donne la définition suivante :

"Une cyberenquête est une activité d'investigation (inquiry) pour laquelle toutes ou presque toutes les informations utilisées par les apprenants sont tirées de la Toile. Les cyberenquêtes sont conçues pour faire gagner du temps aux apprenants, en se concentrant sur l'exploitation de l'information plutôt que sur sa recherche, et pour encourager la réflexion des apprenants sur les plans de l'analyse, de la synthèse et de l'évaluation". Dans le même sens va la définition de Salengros-Iguenane (2010,82) qui constate que pour ce concept de cyberenquête, il s'agit, pour l'apprenant (ou un groupe d'apprenants), de mettre en place un processus intellectuel et de profiter de l'hypertextualité pour réaliser une investigation. Les informations recueillies pour répondre aux questions ou résoudre l'enquête, sont issues en totalité, ou presque, de la Toile. Cette recherche peut s'organiser autour d'un thème,

d'une situation problème au cours de laquelle les apprenants ont la possibilité de définir un objectif en commun, ils doivent surmonter un ou des obstacles afin de l'atteindre.

D'après Catroux (2003a, 27), une cyberenquête désigne "une forme particulière d'activité d'apprentissage sur l'Internet où l'élève cherche les éléments d'information à partir de questions et d'indices, en vue de réaliser une tâche particulière. La cyberenquête intègre les technologies dans un processus d'apprentissage centré sur l'élève. Inspirée du cadre de référence socioconstructiviste, la cyberenquête guide les élèves vers des ressources sur l'Internet afin de créer des productions authentiques et originales. Transdisciplinaire et transversale, elle sollicite la motivation, l'engagement des élèves, la pensée critique et nourrit la formation des compétences. En outre, elle favorise la pédagogie centrée sur la tâche en instaurant un travail de type collaboratif et ouvre la voie à l'autonomisation et à la construction individuelle des savoirs.

Ces définitions mettent, alors, en évidence qu'une cyberenquête constitue un mode de travail informatisé qui vise la recherche d'informations sur des sites Web présélectionnés par l'enseignant, organisée autour d'une tâche complexe impliquant la participation active des apprenants et reposant sur un travail collaboratif et autonome. Elle propose une façon différente d'aborder un thème, de développer de nouvelles compétences ou de faire des apprentissages plus spécifiques dans un contexte multidisciplinaire et fortement en lien avec les intérêts des élèves.

Une cyberenquête, pour nous, apparait comme un outil didactique qui s'articule autour d'une tâche complexe d'apprentissage intégrant de manière efficace et constructive les technologies de l'information et de la communication dans un cours de français langue étrangère (usage

didactique des sites Web) et faisant appel à une production langagière. Elle permet aux apprenants de s'engager dans un processus créatif et intellectuel de haut niveau en les amenant à répondre à différentes consignes, dans un environnement stimulant où l'interdépendance devient la base du travail.

Cyberenquête entre une approche fondée sur les tâches et une approche actionnelle

De façon plus précise, la mise en place de cyberenquêtes s'inscrit, comme le confirme Quéré (2006), dans une perspective actionnelle préconisée par les orientations du CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues). Ces orientations sont, en effet, fortement influencées par les réflexions de Nunan (1989) et d'Ellis (2003), auteurs anglo-saxones de l'approche fondée sur les tâches. De sa part, Westhoff (2004) constate que la cyberenquête traduit de manière plus pertinente les principes de l'approche fondée sur les tâches, elle est alors une application pédagogique adaptée à cette approche. Or, ce qui éclaircit ce rapport apparemment complexe est la détermination précise de la notion de la tâche conçue comme l'élément central de deux approches. Ces dernières envisagent, comme le constatent Mangenot & Soubrié (2010), la tâche comme unité possible d'apprentissage, un curriculum pouvant être fondé sur un ensemble de tâches. Or, nous essayerons dans les lignes qui suivent de jeter la lumière sur cette notion de base en indiquant les points de similitude qui regroupent ces deux approches.

L'approche fondée sur les tâches et la notion de la tâche

L'approche fondée sur les tâches part effectivement de l'idée selon laquelle la priorité, dans une tâche d'apprentissage, devait être donnée au sens plutôt qu'à la forme (Guichon, 2006). Pour Nunan (1989, 10), dans son Designing tasks for the communicative classroom, une

tâche est une unité de travail centrée sur le sens (Meaning-Focused Work) impliquant les apprenants dans la compréhension, la production et / ou l'interaction en langue cible. Egalement, selon Ellis (2003 : 5), la tâche est un plan de travail, principalement orienté vers le sens, menant des apprenants à utiliser la langue d'une manière proche de la vie réelle, pouvant concerner une ou plusieurs des quatre compétences, ainsi que des différents processus cognitifs, et possédant un résultat clairement identifiable qui permet de déterminer si la tâche a bien été effectuée. Selon Curran, Williams, Miletto, & Van der Straeten (2001), l'accent est ainsi placé non pas sur l'apprentissage de points de langage dans un vide non contextualisé, mais sur l'utilisation de la langue en tant qu'outil permettant de satisfaire des besoins authentiques. Dans ce contexte, la langue n'est pas une fin en soi, mais un moyen au service de la tâche à effectuer.

La conception d'une tâche requiert préalablement la prise en compte de six paramètres (Nunan, 1991): les objectifs pédagogiques, les données (ou l'input), l'activité, le rôle de l'enseignant, le rôle des apprenants, le dispositif (settings). D'autres auteurs, relatent Mangenot et Louveau (2006), ont ajouté un septième paramètre : le résultat (l'outcome).

En suivant Guichon (2006), une tâche d'apprentissage d'une langue, dans une approche par les tâches, devrait avoir un ensemble de caractéristiques qui peuvent être décrites comme suivi:

- Une tâche fournit un cadre à l'activité d'apprentissage. S'engager dans une tâche, c'est avoir un projet, être à même d'anticiper les moyens à mettre en place et pouvoir se représenter le résultat.
- Une tâche implique que la priorité soit donnée au sens. Elle cherche à conduire les apprenants à une utilisation de la langue qui soit pragmatique plutôt que gratuite.

- Une tâche implique que l'utilisation de la langue se fasse selon des critères se rapprochant de la vie extrascolaire et peut inclure toutes les compétences langagières (compréhension, production, interaction).
- Une tâche débouche sur un produit langagier clairement défini.

L'approche actionnelle et la notion de la tâche

Selon l'approche actionnelle, la notion de tâche renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables (Coste, 2009,15).Or, il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif clairement perçu par les apprenants et si cette action donne lieu à un résultat discernable.

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé (CECRL, 2001, 16).

Une des caractéristiques de cette tâche est son inscription dans un contexte social donné où les apprenants sont impliqués dans des tâches faisant appel à des pratiques sociales authentiques. Et, ceci donne du sens à l'activité même d'apprentissage.

La perspective privilégiée ici est (…) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (CECRL, 2001, 15).

L'approche/perspective actionnelle requiert que l'apprenant (acteur et usager de la langue), dans une tâche donnée, soit stratégiquement engagé dans un travail de mobilisation des compétences personnelles (linguistiques, discursives, pragmatiques, etc.) en vue d'arriver à réaliser avec succès un produit langagier bien déterminé. Dans ce sens, disent Mangenot & Penilla (2009, 82), les différentes innovations et expérimentations, auxquelles le CECRL fait écho, partagent une vision pragmatique ''actionnelle'' de la langue et de son apprentissage, qui s'intéresse à ce que l'apprenant fait et surtout au résultat qu'il atteint en faisant. Les tâches requièrent en effet des participants d'agir principalement en tant qu'utilisateurs de la langue et ainsi d'employer les mêmes processus communicatifs que ceux du monde réel.

Une autre caractéristique de la tâche présentée dans le CECRL est qu'elle peut être de nature essentiellement langagière ou non langagière.

La tâche (…) peut être essentiellement langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert sont avant tout des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent d'abord sur ces activités langagières (par exemple : lire un texte et en faire un commentaire, compléter un exercice à trous, donner une conférence, prendre des notes pendant un exposé). Elle peut comporter une composante langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert ne sont que pour partie des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent aussi ou avant tout sur autre chose que ces activités (ex. : confectionner un plat à partir de la consultation d'une fiche-recette) (CECRL, 2001, 19).

En résumé, quatre éléments apparaissent dans les définitions ci-dessus et constituent ainsi des éléments de similitude entre les deux approches: l'implication de

l'apprenant dans la tâche d'apprentissage, la priorité accordée à la construction du sens par rapport à la forme, l'authenticité de la tâche et le traitement de l'information nécessitant un effort croissant de la part de l'apprenant qui mobilise toutes ses connaissances déjà stockées à la mémoire à long terme en fonction des données de la tâche sociale à réaliser.

Cependant, ces définitions laissent une certaine ambiguïté à propos des types de tâches d'apprentissage même si elles évoquent la possibilité qu'une tâche peut être langagière ou non langagière. Certains comme Mangenot et Louveau (2006) préfèrent l'usage de la classification (tâche fermée & tâche ouverte). Une tâche ouverte doit impliquer une production langagière, et ceci fait impérativement appel à une interaction. Tandis qu'une tâche fermée n'est pas conditionnée par une production langagière. D'autres comme Demaizière et Narcy-Combes (2005) et Guichon (2006) évoquent une autre classification de type "micro-tâches & macro-tâches". La macro-tâche se définit comme un ensemble d'actions constituant une forme de "mise en scène" de la réalité. Elle conduit à une production langagière non limitée à l'univers scolaire, à un projet d'apprentissage global au cours duquel les apprenants sont amenés à traiter de l'information écrite ou orale en langue 2 pour construire un objet de sens écrit ou oral. Une micro-tâche est plus circonscrite et moins réaliste et doit inclure gestion du sens et focalisation de l'attention sur certains aspects précis de la langue.

Cyberenquêteetmodèle constructiviste de l'apprentissage

Le constructivisme est une des théories de base en Sciences de l'Education et en particulier en didactique des langues étrangères et maternelles. Selon Jonnaert (2002, 71-75), il existe trois dimensions / assises qui sont solidaires entre elles dans la mesure où chacune alimente les autres et qui peuvent déterminer les contours de cette théorie :

L'assise constructiviste

Le constructivisme postule que la connaissance n'est pas le résultat d'une réception passive d'objets extérieurs, mais constitue plutôt le fruit de l'activité du sujet. Cette activité porte non pas sur des objets concrets, mais bien sur les connaissances du sujet mises en interaction avec les réalités physique et sociale, dans lesquelles l'objet à apprendre est rencontré. Ces activités portent aussi sur les opérations que le sujet effectue, mais ne se réduisent jamais à ces opérations. Son activité s'intéresse aussi aux résultats de ces opérations.

L'assise interactive du constructivisme

La dimension interactive évoque les situations auxquelles le sujet est confronté et à l'intérieur desquelles ses connaissances se heurtent à de nouveaux objets. Il s'agit alors d'une mise en interaction des connaissances anciennes du sujet avec le nouveau à apprendre, rencontré dans des situations contextualisées. Par cette dimension interactive nous évoquons essentiellement le fait que le sujet construit de nouvelles connaissances et modifie d'anciennes connaissances parce qu'il se trouve en interaction avec son milieu physique et social.

La dimension sociale du constructivisme

Évidemment, en contexte scolaire, mais pas seulement en contexte scolaire, les interactions sociales constituent une composante essentielle du processus de construction des connaissances. Ces interactions sociales sont faites, d'une part, des échanges avec les pairs, et d'autre part, des échanges avec l'adulte. Mais à nouveau, le processus est complexe. Si l'apprentissage est fortement déterminé socialement, les interactions sociales n'en sont qu'une dimension parmi beaucoup d'autres.

A la lecture des lignes ci-dessus, on peut constater que les théories constructivistes semblent constituer le paradigme

de référence pour développer les environnements conçus à l'aide des TIC et favoriser leur intégration dans les classes. D'ailleurs, plusieurs pédagogues (March, 1998, Davis, 2003, Smith & Baber, 2005, & Guichon, 2006) ont souligné que l'idée de base d'une cyberenquête est fortement liée aux assises constructivistes. La mise en situation préalable au traitement de l'information, la recherche ou la production d'informations et une collaboration plus ou moins importante entre les apprenants, toutes ces pratiques relèvent de l'approche constructiviste. Autrement dit, la cyberenquête crée un contexte d'apprentissage authentique ancré dans la réalité et permet aux apprenants de comprendre en profondeur un thème complexe. Dans ce contexte, l'apprenant est au cœur du processus d'apprentissage et acteur de ses connaissances : il part d'un problème à résoudre, détermine les étapes de sa résolution, recueillit de maintes informations appartenant à plusieurs sites Web, analyse et synthétise ses idées, interagit avec des coéquipiers, modifie certaines idées (si nécessaire) suite à ces interactions, et présente le fruit de tout ce travail sous forme d'un message oral ou écrit.

Structure d'une cyberenquête

Nous détaillerons ci-dessous en suivant Arévalo (2009) les différentes parties d'une cyberenquête :

- L'introduction : elle met en place le scénario où se déroulera la cyberenquête. Il s'agit d'une préparation intellectuelle et psychologue de participants. Son objectif est d'orienter l'apprenant vers la tâche à accomplir ainsi que le défi que celle-ci porte et de susciter son intérêt et son enthousiasme. Un des critères importants d'une bonne introduction est le fait qu'elle soit motivante et amusante. Un autre critère réside dans le choix minutieux de ses mots qui doivent être adaptés à l'âge ainsi qu'aux connaissances des apprenants.
- La tâche : elle désigne le produit final que l'apprenant va élaborer à la fin du projet. La conception d'une telle

tâche doit, d'une part, s'adapter le mieux aux objectifs d'apprentissage visés, et être clairement présentée, d'autre part. Une tâche peut faire le projet d'une production orale ou écrite qui fait appel à l'un des types textuels les plus figurés : descriptif, informatif, argumentatif, scientifique, analytique, narratif, etc. Certainement, chacune de ces productions met en place un ensemble varié de processus cognitifs, métacognitifs et sociaux.

- Le processus : parfois appelé procédures à suivre, les processus indiquent à l'apprenant comment il va arriver à accomplir la tâche demandée. Il s'agit, ici, de dessiner finement l'ensemble des étapes chronologiques que l'apprenant devra franchir pour bien terminer son travail. Cette étape peut également indiquer la répartition de sous-tâches au sein de l'équipe et la description des rôles coopératifs à jouer.
- Les sources d'information : elles représentent le fond d'une cyberenquête. La plupart des ressources sont intégrées dans le document de cyberenquête sous forme de liens vers des informations accessibles sur internet. Ces sources d'information peuvent comprendre des pages web, des experts joignables par email, des conférences en temps réel, des bases de données consultables en ligne, des livres et autres documents physiques mis à la disposition de l'apprenant. Ces sites peuvent être subdivisés selon les rôles des participants. Cela a pour avantage de délimiter clairement les responsabilités, de diminuer le risque de chevauchement des résultats et de partager les découvertes.
- L'évaluation : cette étape consiste à évaluer le produit final des groupes de travail en fonction des critères déjà établis par le concepteur de la cyberenquête et fournis aux apprenants avant le début de la tâche. L'apprenant doit savoir avant de commencer le travail comment il va être évalué. Lors de la création des cyberenquêtes,

l'évaluation doit, normalement, correspondre à la tâche demandée avec critères clairs et à la mesure du niveau cognitif et linguistique des apprenants.

- La conclusion : appelée parfois prolongement, il s'agit d'une objectivation personnelle accomplie par l'apprenant qui se trouve invité à cette étape à une réflexion sur ce qu'il a appris au cours de la tâche. Certainement, chaque apprenant a la possibilité de suggérer une ou des idées pouvant approfondir et améliorer le thème développé dans la cyberenquête ainsi que toutes les étapes de son déroulement.

Cyberenquête et apports didactiques en apprentissage de FLE

Nous pouvons, à la lumière d'Arévalo (2009), recenser trois apports didactiques d'une cyberenquête dans l'apprentissage de FLE. Ceux-ci sont la présence d'une pédagogie d'apprentissage plus active, la mise en application d'une approche sociale collaborative, et l'intégration des technologies dans la salle de classe de FLE.

Une pédagogie d'apprentissage plus active

Une bonne cyberenquête, comme le signale Adell (2004, cité par Arévalo, 2009)), suscite des processus cognitifs supérieurs, car elle implique l'apprenant dans une tâche complexe de planification, de résolution de problèmes et de prise de décisions. De leur part, Guichon (2006, 58) et Mangenot & Louveau (2006, 42) indiquent que la cyberenquête, en tant que macro tâche semble encourager la réflexion des apprenants sur les plans de l'analyse, de la synthèse et de l'évaluation. L'apprenant est, ainsi, l'acteur de son propre apprentissage et amené à construire ses propres connaissances. Nombreuses sont les tâches qui sont attribuées aux participants dans une cyberenquête, on leur demande de (Catroux, 2003b):

- trouver les réponses à une série de questions convergentes et divergentes et d'atteindre un but défini.
- traiter l'information qui se trouve à l'intérieur d'un seul site ou de naviguer entre plusieurs sites sélectionnés préalablement. Il s'agit d'un travail de comparaison, d'analyse, de synthèse et d'évaluation.
- jouer des rôles divers au sein d'une équipe de travail. Les apprenants sont amenés à unir leurs efforts dans la perspective d'un but commun.
- présenter oralement ou par écrit les résultats de leurs recherches.

La cyberenquête impose, de même, à l'enseignant de maintes tâches : il doit fixer les objectifs avec les apprenants, choisir la tâche qui s'adapte le mieux aux objectifs pédagogiques visés, proposer des liens vers des sites Web, susciter la participation active des apprenants, encourager les interactions et l'entraide, faire prendre conscience aux participants de leurs progrès et de ceux qui peuvent encore accomplir, et évaluer, enfin, le produit linguistique final de chaque groupe de travail.

Une approche sociale coopérative /collaborative

En tant qu'instrument de recherche, la cyberenquête incite l'enseignant à orienter son enseignement vers des approches qui mettent en valeur l'apprentissage coopératif et la pédagogie par projet : les apprenants se voient en effet attribuer un rôle au sein d'un groupe et sont amenés à unir leurs efforts dans la perspective d'un but commun. Ce scénario, comme le confirme Catroux (2004), place les apprenants en contact direct avec la langue cible dans une situation de communication sociale authentique. Selon Guichon (2006), les participants, grâce à leur collaboration, ont la possibilité de mettre en œuvre des procédures de résolution, d'analyse, exercent leurs capacités de raisonnement et de synthèse pour surmonter le problème à l'aide d'activités d'échange d'opinions et d'informations.

Une intégration de TICE dans une classe de FLE

La cyberenquête repose sur les ressources plurimédia et hypertextuelles des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans un processus d'apprentissage centré sur l'apprenant. Elle associe les caractéristiques d'une base de documents authentiques culturellement connotés à celles des environnements multimédias interactifs (Catroux, 2003a). L'interactivité suppose que l'apprenant agisse, c'est-à-dire qu'il traite de l'information, réfléchisse, questionne, réponde, compare, critique, etc., au cours même de l'activité de l'apprentissage (Salem, 2008). Ce travail informatisé lui permet alors d'explorer les ressources disponibles afin de les structurer et de construire ses connaissances à son propre rythme.

La production orale dans les approches actuelles

L'oral désigne tout à la fois une situation d'échange : deux interlocuteurs face à face qui coopèrent ensemble dans l'élaboration d'un discours en remaniement constant. L'oral, dans sa face sonore, dotée de propriétés acoustiques particulières, met en jeu la perception auditive et les capacités articulatoires du sujet (Vigner, 2001). Deux compétences y sont alors impliquées : la compréhension orale et la production orale. En didactique des langues, ces compétences ont acquis une importance décisive puisque le plus grand nombre de communications s'effectuent au plan de l'oral. L'écrit conserve une pertinence mais qui dans l'ordre de l'urgence vient en deuxième place.

Quant à la production orale, elle est une opération consistant à produire un message oral en utilisant les signes sonores d'une langue (Galisson et Coste (1976, 110). Elle peut être motivée par des activités créatives où l'apprenant prend l'initiative. L'interaction entre les apprenants peut être favorisée en variant les configurations de la prise de parole (Bérard, 1991). Souvent, dans l'approche dite communicative, deux types d'activités sont vues comme

étant susceptibles de développer la compétence de production orale: les simulations et les jeux de rôles. La simulation peut être définie comme la reproduction simulée, fictive et jouée d'échanges interpersonnels organisés autour d'une situation problème : cas à étudier, problème à résoudre, décision à prendre, projet à discuter, conflit à arbitrer, litige, dispute, débat, situation de conseil (Caré & Debyser, 1978, 65). Tagliante (1994) rapporte que la simulation obéit à un canevas relativement précis et réglé à l'avance, même si les participants doivent y faire preuve d'initiative et si la ou les solutions apportées au problème dépendent d'eux.

Caré & Debyser (1978, 66) appellent les jeux de rôles, l'animation par deux ou trois étudiants de scènes ou de personnages plus spontanés, plus fantaisistes, éventuellement plus caricaturaux que dans les simulations proprement dites, sans canevas, ni scénario prédéterminés, sans documentation ni préparation particulières autre que le cours de langues lui-même, sans consignes autres que l'indispensable nécessaire pour le point de départ. En didactique des langues, un jeu de rôles est conçu comme un évènement de communication interactif à deux ou plusieurs participants, simulé par les apprenants pour développer leur compétence de communication sous ses trois aspects : compétence linguistique, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique (Debyser, 1997, 2). Le jeu de rôles incite, ainsi, l'apprenant à mobiliser tous les moyens expressifs de la langue, en y intégrant l'affectif et le rationnel, le verbal et le gestuel, la phonétique et la mimique, il doit se comporter tel qu'il est, comme en situation de langue authentique. Mais, comme le confirme Debyser (1997), le jeu de rôles doit laisser une marge à l'improvisation, sans laquelle il ne serait pas formateur et ne permettrait pas de travailler sur un des éléments essentiels de l'interaction réelle, à savoir l'aptitude réagir à l'imprévu.

Pour l'approche actionnelle, celle-ci place l'apprenant dans une situation quasi-authentique avec des interlocuteurs réels (Rosen, 2009). Selon cette perspective, la compétence de production orale est divisée en deux activités langagières: l'interaction et la prise de parole en continu. L'interaction fait intervenir des processus réceptifs et productifs qui se chevauchent, le discours est cumulatif, l'interaction progresse et évolue en fonction de la personnalité des interlocuteurs. Le contenu de l'interaction revêt un caractère spontané. La prise de parole en continu est un processus productif, le contenu de ce qui va être présenté est préparé / étudié préalablement ; il s'agit de le délivrer à un auditoire en montrant des qualités d'organisation des idées et une de maîtrise du savoir-être spécifique à cet exercice (CECRL, 2001). Ces deux activités peuvent prendre la forme de productions orales variées : lire un texte à voix haute, faire un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagramme, dessin, tableau, etc.), jouer un rôle qui a été répété, prendre la parole spontanément, décrire, raconter, justifier, convaincre, argumenter, chanter…

Dans les limites de la présente étude, nous mettons l'accent sur l'exposé oral en tant qu'activité pouvant mobiliser les apprenants à s'exprimer librement en classe.

L'exposé oral : définition et objectifs d'enseignement

L'exposé oral peut être défini comme l'une des activités orales consistant à donner un ensemble cohérent d'informations sur un sujet précis devant un auditoire large ou restreint à une personne et selon un cheminement référé à une conclusion générale (Jambin, 2006). Il se réalise dans une situation de communication relativement formelle et de caractère bipolaire, qui réunit un orateur ''expert'' dans un domaine particulier du savoir et son auditoire (Bronckart & Dolz, 2002).

L'exposé oral en tant qu'activité langagière, discursive et linguistico-textuelle permet d'identifier trois grandes catégories d'objectifs d'enseignement (Bronckart & Dolz, 2002) :

- au plan de l'action langagière, l'exposé constitue une structure communicative particulière mais largement conventionnalisée : présence d'un exposant expert maîtrisant des savoirs, et d'un auditoire, réel ou fictif ; volonté de réduire la dissymétrie des connaissances entre ces deux actants ; évaluation au cours même de l'exposé des nouveautés et des difficultés des contenus ; mise en jeu du corps et incorporation de systèmes sémiotiques non langagiers (attitudes corporelles, gestes, regards, mimique faciale, occupation et gestion des lieux), etc. ;
- au plan discursif, l'exposé est un monologue dont l'organisation interne comporte généralement les phases suivantes : ouverture, délimitation du sujet, présentation du sommaire ou du plan à suivre, développement de différents thèmes annoncés contenant des phases descriptives, des phases argumentatives et des phases de récapitulation ou synthèse, conclusion ou message final et clôture ;
- au plan des propriétés linguistico-textuelles, l'exposé mobilise un répertoire d'unités linguistiques particulières (reprises anaphoriques, reformulations, marqueurs du discours oral, organisateurs textuels, exemplifications, etc.) ainsi que des dimensions sonores caractéristiques de la prise de parole (diction, intonation, accentuation, pauses, rythme, etc.).

Rôle de l'exposant

Pour assurer une bonne transmission de son discours, l'exposant doit (Vanoye, 1990, Dolz & Schneuwly, 2000, Chtatha, 2008):

- bien préparer l'exposé.
- chercher la documentation.

- utiliser un plan très clair et assez détaillé; numéroter et annoncer ses divisions (premièrement deuxièmement).
- rédiger entièrement l'exposé.
- le mémoriser et s'entraîner à le dire, dans le but de n'utiliser que ses notes comme points de repères lors de la présentation de l'exposé.
- adapter l'exposé à l'auditoire.
- bien utiliser le temps prévu.
- utiliser l'espace de façon fonctionnelle : écrire le plan de son exposé au tableau pour faciliter le repérage pour les auditeurs, prévoir des espaces pour les supports iconiques, adapter son débit et sa tonalité à l'auditoire et aux conditions matérielles et psychologiques.
- animer l'exposé, varier les formules, présenter de façon habile.
- bien marquer la succession.
- formuler avec rigueur les idées principales.
- changer les rythmes, de force et d'intonation.
- répéter quand cela est important, sans en abuser.
- maîtriser son trac et contrôler l'anxiété grâce à des exercices de répétition avant la présentation réelle.
- s'entraîner à augmenter le volume, l'intensité de savoirs sans en modifier la hauteur afin de rendre la diction à la fois plus agréable et plus nuancée. Le débit ne doit être ni trop rapide ni trop lent.
- donner une bonne image de soi tout en essayant de respecter la face de l'autre (s'ouvrir sur lui, l'intéresser, lui transmettre les informations de manière intelligible).
- bien gérer le corps (les mains, le regard, les yeux, etc.).

Les compétences à acquérir pour un exposé oral

Les rôles variés relatifs à la tâche de l'exposant, ainsi que les écrits de Beaulieu & d'autres (2001) et de Careau (2000) nous laissent apparaître un ensemble des compétences spécifiques dont on doit disposer pour réussir un exposé oral.

Collecter des informations

En fonction du titre et des détails du sujet de l'exposé, l'exposant est orienté, dans une première étape, vers une recherche documentaire des informations en consultant des ouvrages, des sites scientifiques, des articles, etc.

Approfondir les connaissances

Cette compétence exige une recherche détaillée, approfondie, analytique et hiérarchique des éléments de l'exposé.

Maîtriser le sujet

Cette compétence se montre, d'une part, par une maîtrise du contenu de l'exposé et des notions fondamentales sous-jacentes, et d'autre part, par une capacité à se confronter aux questions des auditeurs.

Elaborer un plan d'exposé

Il s'agit d'un plan bien structuré avec une précision des intitulés et un équilibre entre les différentes parties.

Construire un support lisible

L'usage d'un support a pour objectif de briser la monotonie d'un exposé et aider à la compréhension du contenu. Le critère de lisibilité porte, en effet, sur le nombre de mots ainsi que sur le choix de la police, de la taille des caractères, des couleurs et du fond. Utiliser l'iconographie

Cette compétence concerne l'usage adéquat des figures, des illustrations, des photos, des tableaux, des graphiques, etc.

S'exprimer à l'écrit

Il s'agit de produire par écrit un texte soigné où les fautes d'orthographe et de syntaxe sont très rares.

S'exprimer à l'oral

Ici, l'accent est mis sur la qualité du langage oral (les segmentaux et les phénomènes suprasegmentaux ou prosodiques, le débit, les pauses constituant une sorte de ponctuation orale, la structure morphosyntaxique des

phrases), la clarté (choix du vocabulaire limpide, riche, varié) et la compréhensibilité du discours oral (des phrases pertinentes, adaptées au niveau de l'auditoire), et la hiérarchisation du texte (agencement logique et organisé des idées : introduction, développement, clôture). L'organisation et la cohérence des idées exprimées consistent à créer une introduction excitante, à développer des idées pertinentes en fonction de l'intention de communication, à agencer et ordonner les idées et les éléments du contenu, à élaborer une conclusion cohérente au discours, et à assurer la cohésion entre l'introduction, le développement et la conclusion.

Selon Champagne-Muzar & Bourdages (1998), il nous est difficile d'aborder l'expression orale en faisant abstraction des considérations phonétiques puisque les faits phonétiques (articulatoires et prosodiques) constituent le support oral du message. Or, l'articulation, comme le dit Parizet (2008, 115-116), ne saurait être dissociée de la prosodie : lorsque l'on parle d'une langue, c'est bien à sa musicalité que l'on fait d'abord référence. Ce n'est qu'ensuite que l'on mentionne les sons, c'est à dire les phonèmes qui la composent. De même, nous n'ignorons pas que l'essentiel du sens d'un message oral tient dans l'accentuation et le rythme de la phrase, dans son intonation plus que dans les mots employés.

De sa part, Guimbretière (1994, 5) a déjà retracé le lien finement étroit et équilibrement homogène entre les éléments phonétiques et la structure morphosyntaxique du message oral. Selon cet auteur, il ne suffit pas, cependant, de s'en tenir à la syntaxe, même celle du français parlé: comment envisager d'étudier l'oral, ou si l'on préfère la parole, sans le support de la composante prosodique? L'existence et l'agencement des mots, des éléments grammaticaux de la langue ne peuvent en aucun cas exister sans l'organisation segmentale et suprasegmentale de la substance sonore; cela reviendrait tout bonnement à imaginer que l'on puisse vivre sans squelette.

Les phénomènes suprasegmentaux ou prosodiques sont, comme le déterminent Champagne-Muzar & Bourdages (1998, 27), des faits phonétiques qui se superposent à des suites de sons et représentent des propriétés inhérentes des segments phonétiques (l'intonation, l'accent et le rythme). Il est vrai que le rôle de l'intonation, étant définie par Champagne-Muzar & Bourdages (1998,28) comme le mouvement mélodique d'une phrase, est fondamental dans le processus de compréhension. Dans son fameux ouvrage "Enseigner l'oral en interaction", Lhote (1995) décrit que l'intonation, qui organise l'ensemble de l'énonciation et structure la pensée du locuteur à travers la syntaxe de la phrase, exprime l'état intellectuel et émotionnel du locuteur, révèle le sens général de l'énoncé, dévoile à l'auditeur des ambiguïtés cachées, des intentions qui ne sont pas exprimées clairement, oriente le choix et l'interprétation de l'auditeur, et suggère des pistes multiples de compréhension, des choix préférentiels à faire dans l'interprétation, en particulier dans le non-dit.

L'accent est la mise en relief de certaines parties de la chaîne sonore aux dépens des autres. C'est, comme le dit Robin (1979), la force particulière avec laquelle est articulée une partie d'un énoncé.

Pour les segmentaux, ils comprennent les sons utilisés dans la parole: les consonnes, les voyelles et les semi-voyelles. Il existe, sans aucun doute, une distinction articulatoire fondamentale dans la production des consonnes et des voyelles. Les consonnes sont produites par un rétrécissement du passage de l'air expulsé des poumons. Dans la production des voyelles, l'air s'écoule librement sans rencontrer d'obstacle. Les semi-voyelles ont des caractéristiques vocaliques et consonantiques mais ne peuvent constituer un noyau syllabique. Ceci entraîne un léger rétrécissement du passage de l'air dans la production

des semi-voyelles (Champagne-Muzar & Bourdages (1998, 29-30).

Etre à l'aise à l'oral

Cette compétence touche un certain nombre d'éléments: la fluidité, l'expression avec un ton naturel, la variation du rythme, la symétrie du mouvement de la respiration, la capacité à interagir avec l'auditoire, etc. La fluidité désigne, comme le signalent Cuq et Gruca (2005), l'habilité à parler de façon continue, sans arrêt sur les mots, mais sans forcément employer des formulations élaborées.

Pour réaliser la symétrie du mouvement de la respiration, il est nécessaire de faire appel à la capacité maximale des poumons (respiration abdominale) et également à la respiration thoracique qui permet de ventiler l'ensemble des poumons (Charles &Williame, 1994).

Interagir avec l'auditoire signifie, d'une part, que le dosage de l'information véhiculée par le langage s'opère en même temps qu'une adaptation de ce dernier au destinataire et à la situation (Baril et Guillet, 1996). D'autre part, il convient d'établir un contact visuel et intellectuel avec l'auditoire. Ceci nécessite que l'exposant doive faire face aux questions d'éclaircissement ou et d'approfondissement qui lui sont posées. Il doit aussi s'efforcer d'être précis que bref dans ses réponses.

Gérer le temps de l'exposé

Cette compétence consiste à proportionner efficacement le contenu de l'exposé au temps prévu. Un bon exposant ne doit pas hésiter à supprimer les éléments d'informations qui lui apparaissent les moins importants si l'exposé est si long. Un exposé bien géré temporellement exige alors des entraînements intensifs, de la part de l'exposant, avant que ce dernier fasse face au public afin de s'assurer que son discours est toujours fidèle aux limites du temps imposées.

Maîtriser le corps

Cette compétence met l'accent sur la conscience de l'exposant vis à vis de la particularité de la situation de communication et donc de l'importance du regard (contact visuel avec tout son auditoire), des gestes, et des déplacements accompagnant la parole et qui en renforcent le sens. Selon Charles & Williame (1994), le regard mobilise l'attention, crée la communication et offre une image de soi. De leur part, Calbris & Montredon (1986) constatent que geste et parole sont intimement liés. Les gestes, au même titre que l'intonation, transmettent un message, répètent l'information et appuient le discours.

Se comporter en accord avec la situation

Cette compétence regroupe l'ensemble de règles qui régissent les rapports sociaux entre l'exposant et son auditoire. Ces règles traduisent finement les valeurs culturelles et sociales des participants (règles de politesse, respect des usages, etc.). L'exposant a donc pour tâche de choisir soigneusement les formulations langagières pouvant satisfaire aux attentes socioculturelles de l'auditoire.

Cyberenquête et maîtrise de la production orale

Rares sont les études construites dans l'objectif de vérifier l'effet de l'usage d'une cyberenquête sur la maîtrise de la production orale chez les apprenants d'une langue étrangère. Pourtant, Laborda (2009) constate la présence d'un ensemble de facteurs dans la mise en application d'une cyberenquête et que ceux-ci peuvent faciliter l'acquisition d'une compétence orale : une lecture profonde et détaillée via des sites web variés, un sentiment de sécurité proche du contexte social des apprenants, une interaction intergroupe et enfin une répétition du produit oral qui précède l'exposé devant le groupe classe.

''Oral production and development is fostered through reading and oral interaction - both comprehensible and incomprehensible input - and also by repetition,

contextualized settings and experiential work. The fact that in many instances students can identify the oral and written input also leads to learning and, even more importantly, helps in understanding of the information and, thus, students feel motivated because they are able to communicate with one another and can limit the adjustment of their oral production while feeling that they are in a real communicative and safe in-group situation'' (Laborda, 2009, 264).

Les propos de Laborda (2009) nous laissent entendre que la cyberenquête est une source de motivation pour les apprenants d'une langue étrangère ou seconde. Cette motivation peut être la cause d'une amélioration de l'apprentissage des compétences de la production orale parce que les apprenants observent qu'ils sont capables d'accomplir la tâche proposée.

Au-delà de la motivation qui encourage les apprenants à perfectionner leur performance orale, il y a aussi la valeur référentielle que ceux-ci donnent à leur travail. Cette valeur vient du fait qu'ils travaillent dans un cadre de communication réel. Autrement dit, ils communiquent ensemble en langue cible pour réaliser des objectifs réels (Laborda, 2009). De sa part, Bitchener (2004) met en évidence que le développement linguistique de l'apprenant est également l'un des apports de la mise en œuvre d'une cyberenquête dans une classe de langue. L'interaction qui se déroule au sein du groupe de travail implique l'apprenant dans un contact linguistique riche et efficace avec ses pairs. Elle favorise l'ancrage de la langue et renforce le phénomène de transfert des connaissances et l'assimilation du système de la langue cible.

Sans doute, l'une des difficultés majeures auxquelles l'apprenant d'une langue étrangère fait face est celle du

transfert linguistique qui consiste en une adaptation du discours du locuteur en fonction du niveau linguistique de son auditoire. Ceci exige que l'apprenant cherche à transmettre ses idées à travers des mots accessibles et compréhensibles. Levy & d'autres (1997) ont fait observer que, dans une tâche de production orale, l'entraînement et la répétition constituant l'une des sous-tâches d'une cyberenquête peuvent faciliter le choix du vocabulaire pour l'exposant. Dans ce sens, dit Catroux (2004b), la cyberenquête s'inscrit dans une démarche de résolution de problèmes et peut être envisagée comme une tâche significative permettant le transfert des connaissances grâce à la construction de compétences orales et écrites dans et par l'action.

Outils de l'étude La cyberenquête proposée3

Ce qui parait déterminant dans la réalisation d'une cyberenquête à des fins didactiques est de concevoir le scénario pédagogique à partir duquel un apprentissage sera effectivement réalisé. Un scénario pédagogique, comme le définit Nissen (2004,15), est la suggestion d'un parcours, avec des étapes progressives, échelonnes dans le temps, avec la proposition d'un mode d'organisation (par exemple le rôle joué par les différents acteurs de la formation), des consignes et la description du résultat attendu. A la lumière de cette définition, nous avons pu concevoir une cyberenquête ayant pour titre ''Histoire de la didactique du français langue étrangère'' et qui tient compte de six éléments étant en interaction les uns avec les autres (une tâche autour de laquelle s'articulent cinq éléments : l'introduction, les procédures, les ressources, l'évaluation et le prolongement). La tâche est réalisée avec l'aide d'un tuteur et dans le cadre d'un travail en petits groupes de travail. Certaines étapes de cette tâche se déroulent en ligne

[3]**Voir en annexe, la page Web de la cyberenquête envisagée.**

et d'autres hors ligne. La figure ci-dessous met en évidence le scénario de la cyberenquête proposée.

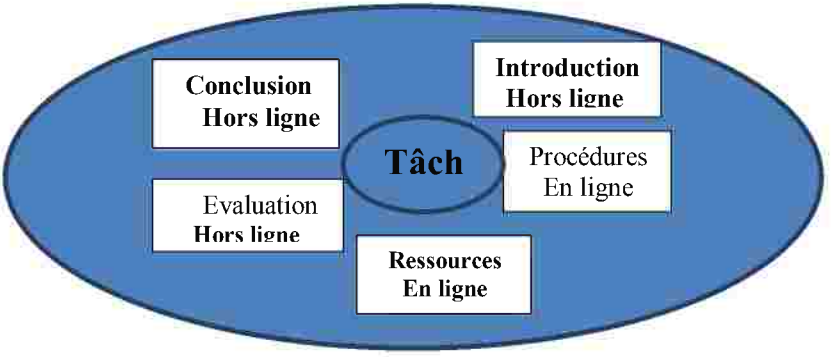


Figure 1 : Scénario d'une cyberenquête proposée pour une tâche d'un exposé oral

Introduction

L'introduction touche à trois éléments : la définition de la didactique, les grandes questions posées par les chercheurs (Qui enseigne ?, à qui ? Quoi enseigner ? et Comment enseigner ?) et un aperçu historique sur la didactique du français langue étrangère.

La tâche

Les participants ont pour tâche de faire un exposé oral de 45 minutes sur l'une des méthodes d'enseignement du FLE (méthode grammaire-traduction, méthode directe, méthode audio-orale, méthode audio-visuelle, approche communicative).

- Groupe 1 : la méthode grammaire-traduction.
- Groupe 2 : la méthode directe.
- Groupe 3 : la méthode audio-orale.
- Groupe 4 : la méthode audio-visuelle.
- Groupe 5 : l'approche communicative.

Dans chacune de ces méthodes, chaque membre du groupe a une sous-tâche précise. Le premier est invité à commencer l'exposé par une introduction générale, puis il doit mettre l'accent sur les objectifs de la méthode en

question, et enfin il conclut par la conception de la langue selon cette méthode. Le deuxième est chargé de mettre en évidence la nature de l'apprentissage, le rôle de l'apprenant et celui de l'enseignant, les types d'activités proposées et les modalités de leur organisation. Le troisième a pour sous-tâche d'évoquer le rôle de la première langue dans la méthode envisagée, l'enseignement de la grammaire, le traitement de l'erreur et la nature de l'interaction. Une conclusion générale est également donnée par ce dernier membre.

Procédures

Quatre étapes doivent être respectées par chaque groupe de travail pour mener à bien la tâche principale ainsi que les sous-tâches attribuées. Ces étapes sont .

Etape 1: Collecte, analyse et synthèse des informations

Dans cette étape, les participants sont invités à chercher via les ressources indiquées par l'enseignant les informations pertinentes qui répondent suffisamment aux exigences de la tâche. Ce travail exige de la part de chaque membre une réflexion profonde et analytique pour réussir la tâche signalée. Dès qu'ils réussissent à rassembler les idées cherchées, ils commencent à en faire une analyse et une reconstruction leur permettant de les exposer de manière cohérente et compréhensible. Chaque membre devrait présenter le fruit de son travail à son groupe pour y recevoir les feedbacks pouvant améliorer le produit final du groupe. Le temps consacré à cette étape est d'une semaine. **Etape 2 : Elaboration d'un support lisible à l'aide du logiciel de présentation Power Point**

Les participants ont pour tâche, dans cette étape, de préparer une présentation Power Point de leurs idées à condition que celle-ci respecte certainement les normes reliées à ce type de travail. Le temps consacré à cette étape est de deux jours.

Etape 3 : Entrainement à la présentation orale des idées

Au sein de chaque groupe, une présentation orale doit avoir lieu. L'objectif d'une telle activité est d'aider chaque

participant à s'initier à prendre la parole au sein du groupe en vue d'une amélioration de sa performance. Les évaluations individuelles et collectives des membres du groupe peuvent aider chaque exposant à la maîtrise de son discours oral. Les participants peuvent s'appuyer sur les critères d'évaluation d'un exposé oral qui seront fournis par l'enseignant. Le temps consacré à cette étape est de 4 jours.

Etape 4 : Evaluation des exposés oraux

Dans cette dernière étape, les participants présentent oralement leurs travaux au sein du groupe classe. 5 cours sont consacrés à cette étape d'évaluation, autrement dit, chaque groupe a un cours de 2 heures pour pouvoir exposer oralement ses idées.

Ressources

Un ensemble varié des sites Web est mis à la disposition des participants ayant pu librement naviguer librement et collecter des informations sur leur tâche signalée. Ces sites sont :

- http://www.lepointdufle.net/didactiquefle.htm
- http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd01.htm
- http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm
- http://langues.superforum.fr/t251-levolution-des methodologies-dans-lenseignement-du-francais-langue-etrangere-depuis-la methodologie-traditionnelle-jusqua-nos-jours
- http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s 1/overmann/glossaire/ methodologies.html
- http://www.echofle.org/COURSES/DocumentsDidactiques/M%C3%A9thodologiesFLE/tabid/114/Default.aspx
- http://perso.univlyon2.fr/~mollon/M1FLES/07_08/didac-intercult/didacti.html
- www.christianpuren.com

Evaluation

- Chaque exposé oral est évalué en fonction des critères ci-dessous :

- Pertinence des informations avec le sujet de l'exposé.
- Intégration et approfondissement des idées évoquées.
- Compréhension et maîtrise du contenu de l'exposé et des notions fondamentales sous-jacentes.
- Clarté et structuration organisée et équilibrée du plan de l'exposé.
- Clarté et lisibilité du support utilisé.
- Adéquation des illustrations utilisées (des figures, des illustrations, des photos, des tableaux, des graphiques, etc.) au contexte de l'exposé.
- Qualité du langage oral.
- Clarté du message.
- Cohérence des idées.
- Fluidité du discours oral.
- Naturalité du ton.
- Interaction efficace avec l'auditoire.
- Gestion efficace du temps disponible.
- Maîtrise du regard, des gestes et des déplacements.
- Adaptation du discours à la situation posée.

Prolongement

A cette dernière étape de la cyberenquête, les participants sont invités à discuter des modifications qui peuvent améliorer leur performance et leur capacité à produire un discours oral cohérent.

Validation de la cyberenquête

En vue de réaliser la validité de la cyberenquête proposée, cette dernière a été présentée à des experts en Informatique, et en didactique du FLE. Ces experts ont signalé que la cyberenquête est bien construite, l'interactivité en tant que critère de base a été bien respectée, les ressources d'informations sont variées et suffisantes, la tâche et le scénario du travail proposé ont été déterminés et rédigés de manière claire et minutieuse.

Grille d'évaluation d'un exposé oral Objectif

Dans le cadre de la présenté étude, nous avons établi une grille dont l'objectif est de permettre l'évaluation d'un exposé oral des étudiants ayant participé à la cyberenquête ''Histoire des méthodes d'enseignement du FLE''.

Construction de la grille d'évaluation :

L'évaluation d'une compétence orale ou plus spécifique - ment de l'une des activités de cette grande compétence telle que l'exposé oral nécessite, à notre sens, la mise en place de critères, d'indicateurs et d'items. Le critère est un point de vue abstrait pour l'analyse de la production. L'indicateur est un observable, sensible, pertinent en lien avec le critère qu'il contextualise dans la situation de l'exposé oral (Jorro, 2000). L'item traduit concrètement l'indicateur. Un indicateur peut pourtant porter un ou plusieurs items. Le tableau ci-dessus traduit les critères en indicateurs.

Validation de la grille d'évaluation

Pour réaliser la validité de la grille d'évaluation, nous avons exposé celle-ci à des experts en Sciences de l'Education et en didactique du FLE.45 Les experts ont signalé que les items de la grille d'évaluation ont été bien formulés. Pourtant, certains d'entre eux ont proposé de supprimer quatre items conçus, selon eux, comme répétés:

- Les modulations de la voix de l'exposant ont été harmonieuses.
- L'exposant parlait avec un ton normal, sans hésitations.
- L'exposant a efficacement réussi à proportionner le contenu de l'exposé au temps prévu.
- L'exposant a tenu compte des contraintes imposées par la situation (tâches, temps, objectifs, public, etc…).

[‘] Voir la liste des noms d'experts en annexe.
[°] Voir la liste des noms d'experts en annexe.

Compétences	Critères	Indicateurs
1- Collecter des informations	1-1 Pertinence des informations avec le sujet de l'exposé	1-1 Usage des informations qui sont en harmonie avec le sujet de l'exposé
2- Approfondir les connaissances	2-1 Intégration et approfondissement des idées évoquées	2-2 Présence des idées si approfondies et intégrales sur le sujet de l'expose
3- Maîtriser le sujet	3-1 Compréhension et maîtrise du contenu de l'exposé et des notions fondamentales sous-jacentes	3-1 Capacité à expliquer avec rigueur les notions fondamentales de l'exposé
		3-2 Capacité à se confronter aux questions des auditeurs
4- Elaborer un plan d'exposé	4-1 Clarté et structuration organisée et équilibrée du plan de l'exposé	4-1 Présentation d'un plan clair, bien structuré, organisé
		4-2 Présence d'un équilibre au niveau de différentes parties de l'exposé
		4-3 Présence d'une transition logique entre les différentes parties de l'exposé
5- Construire un support lisible	5-1 Clarté et lisibilité du support utilisé	5-1 Usage d'un support clair et lisible au niveau du nombre des mots, du choix de la police, de la taille des caractères, des couleurs et du fond
6- Utiliser l'iconographie	6-1 Adéquation des illustrations utilisées (des figures, des illustrations, des photos, des tableaux, des graphiques, etc.)au contexte de l'exposé	6-1 Usage adéquat des illustrations utilisées (des figures, des illustrations, des photos, des tableaux, des graphiques, etc.) en fonction du contexte de l'exposé
7- S'exprimer à l'oral	7-1 Qualité du langage oral	7-1-1 Production des phrases morphosyntaxiquement correctes
		7-1-2 Disposition d'une prononciation bien claire
		7-1-3 Usage des modulations vocales harmonieuses
		7-1-4 Disposition d'un ton assuré, vivant et bien posé
		7-1-5 Un débit régulier et calme
		7-1-6 Usage des pauses logiques et significatives
	7-2 Clarté du message	7-2 Choix des mots clairs et pertinents par rapport au contenu
	7-3 Cohérence des idées	7-3 Construction des phrases vivantes et enchaînées
8- Etre à l'aise à l'oral	8-1 Fluidité du discours oral	8-1 Parole avec fluidité à l'auditoire
	8-2 Naturalité du ton	8-2 Expression avec un ton naturel
	8-3 Interaction efficace avec l'auditoire	8-3 Interaction efficace avec l'auditoire
9- Gérer le temps de l'exposé	9-1 Gestion efficace du temps disponible	9-1 Respect de la durée de l'exposé
		9-2 Répartition efficace du contenu de l'exposé au temps prévu
10- Maîtriser le corps	10-1 Maitrise du regard, des gestes et des déplacements	10-1 Regard de l'auditoire avec attention
		10-2 Variation logique des gestes et des déplacements
11- Se comporter en accord avec la situation	11-1 Adaptation à la situation posée	11-1 Prise en compte des règles socioculturelles des auditeurs
		11-2 Prise en compte des contraintes imposées par la situation

Le tableau ci-dessus traduit les indicateurs en items.

Indicateurs	Items
1-1 Usage des informations qui sont en harmonie avec le sujet de l'exposé	Les informations collectées et proposées par l'exposant ont été en harmonie avec le sujet de l'exposé
2-2 Présence des idées si approfondies et intégrales sur le sujet de l'expose	L'exposant a présenté des idées approfondies et si intégrales
3-1 Capacité à expliquer avec rigueur les notions fondamentales de l'exposé	L'exposant a expliqué avec rigueur les notions fondamentales de l'exposé
3-2 Capacité à interagir efficacement avec les auditeurs	L'exposant interagit efficacement avec l'auditoire pour transmettre ses idées
4-1 Présentation d'un plan clair, bien structuré, organisé	L'exposant a utilisé un plan bien structuré, organisé (titres et sous titres, introduction, développement, conclusion)
4-2 Présence d'un équilibre au niveau de différentes parties de l'exposé	Le plan de l'exposé montrait un équilibre entre les différentes parties
4-3 Présence d'une transition logique entre les différentes parties de l'exposé	La transition entre parties s'est faite de façon cohérente et logique
5-1 Usage d'un support clair et lisible au niveau du nombre des mots, du choix de la police, de la taille des caractères, des couleurs et du fond	L'exposant s'est servi d'un support clair et lisible au niveau du nombre des mots, du choix de la police, de la taille des caractères, des couleurs et du fond
6-1 Usage adéquat des illustrations utilisées (des figures, des illustrations, des photos, des tableaux, des graphiques, etc.) en fonction du contexte de l'exposé	L'exposant a utilisé des illustrations (figures, photos, tableaux, graphiques, etc.,) assez adaptées au contexte, raisonnablement clairs et explicites
7-1-1 Production des phrases morphosyntaxiquement correctes	L'exposant a produit des phrases morphosyntaxiquement bien construites
7-1-2 Disposition d'une prononciation bien claire	L'exposant disposait d'une prononciation bien claire
7-1-3 Usage des modulations vocales harmonieuses	Les modulations de la voix de l'exposant ont été harmonieuses
7-1-4 Disposition d'un ton assuré, vivant et bien posé	L'exposant disposait d'un ton assuré, vivant et bien posé
7-1-5 Un débit régulier et calme	Le débit de la présentation a été régulier et calme
7-1-6 Usage des pauses logiques et significatives	L'exposant faisait des pauses logiques
7-2 Choix des mots clairs et pertinents par rapport au contenu	L'exposant utilisait des mots clairs et pertinents par rapport au contenu
7-3 Construction des phrases vivantes et enchaînées	Les phrases construites par l'exposant ont été vivantes et bien enchaînées
8-1 Parole avec fluidité à l'auditoire	L'exposant parlait à l'auditoire sans arrêts sur les mots
8-2 Expression avec un ton naturel	L'exposant parlait avec un ton normal, sans hésitations
8-3 Interaction efficace avec l'auditoire	L'exposant a pu se confronter aux questions de l'auditoire
9-1 Respect de la durée de l'exposé	L'exposant a fini son exposé à l'heure
9-2 Répartition efficace du contenu de l'exposé au temps prévu	L'exposant a efficacement réussi à proportionner le contenu de l'exposé au temps prévu
10-1 Regard de l'auditoire avec attention	L'exposant regardait l'auditoire avec attention
10-2 Variation logique des gestes et des déplacements	L'exposant variait ses gestes et ses déplacements
11-1 Prise en compte des règles socioculturelles des auditeurs	L'exposant a pris en compte les règles socioculturelles des auditeurs
11-2 Prise en compte des contraintes imposées par la situation	L'exposant a tenu compte des contraintes imposées par la situation (tâches, temps, objectifs, public, etc.)

Or, la forme finale de la grille d'évaluation a comporté 22 items répartis en 4 dimensions 6: la première concerne les informations collectées, la deuxième porte sur le support préparé, la troisième met l'accent sur les aspects linguistiques et la quatrième concentre sur le discours établi avec l'auditoire. A tenir que les 4 dimensions impliquent les 11 compétences déjà détaillées. Le tableau suivant indique bien ces répartitions :

Dimensions	Compétences	Items
Les informations collectées	1-3	1-4
Le support préparé	4-6	5-9
Les aspects linguistiques	7-8	10-17
Le discours établi avec l'auditoire	9-11	18-22

Egalement, nous avons statistiquement calculé la fiabilité et la validité de la grille d'évaluation. La fiabilité de cette grille a été réalisée par le calcul du coefficient de Sperman où la corrélation a été 0.82. A partir de cette valeur, nous avons pu calculer la validité de la grille, celle-ci a été 0.91. Les deux valeurs sont apparemment significatives.

Guide du tuteur

Ce guide a pour objectif d'accompagner à tout moment le tuteur dans son application de la cyberenquête envisagé. Il contient les objectifs didactiques visés, les étapes de la mise en application de la cyberenquête, le rôle d'accompagnement suivi par le tuteur et la grille d'évaluation des produits langagiers oraux des participants.

Méthode

A partir de l'objectif de la présente étude, nous avons opté pour une méthodologie mixte où seront mises à profit des méthodes de collecte et d'analyses de données qualitatives et quantitatives (Karsenti et al, 2001). Cette méthodologie permet le mariage stratégique de données

[1] *Voir cette grille d'évaluation en annexe.*

qualitatives et quantitatives, de façon cohérente et harmonieuse, et, ainsi, elle réalise l'objectivité du traitement quantitatif et l'importance accordée à l'induction et aux descriptions et analyses riches distinguant le traitement qualitatif. Les données quantitatives serviront à évaluer le taux du développement de compétences de l'exposé oral chez les étudiants. Les données qualitatives permettront une meilleure explication des facteurs qui sont à la base des résultats quantitatifs.

Participants

La présente étude s'est limitée à un échantillon d'étudiants inscrits en troisième année au département de français langue étrangère, à la faculté de Pédagogie de Sohag. Ils ont été au nombre de 15. Ce nombre limité a été dû au fait que le nombre total d'étudiants inscrits en FLE, pour l'année universitaire 2012-2013, avait été de 21. Or, 6 étudiants ont refusé de participer à l'expérimentation en raison de l'effort et du temps que la tâche d'une cyberenquête demande.

Procédures

- Pré-application de la grille d'évaluation des compétences de l'exposé oral : une première séance a été consacrée à la pré-application de la grille. Les participants à l'expérimentation ont été invités à faire un exposé oral de 15 minutes sur l'un des sujets de leur choix. Ces exposés ont été évalués sur une échelle de 4 points (1, 2, 3, 4) au niveau des quatre dimensions de la grille. Les résultats d'évaluation ont mis en évidence que la moyenne des notes des étudiants avait été si basse. Ceci montre qu'ils avaient besoin d'une série d'activités socioconstructivistes faisant appel à des tâches d'apprentissage authentiques dont l'objectif est de développer leurs compétences orales et en particulier celles de l'exposé oral.
- Séance introductive de l'expérimentation : dans cette séance ayant duré 3 heures, l'accent a été mis sur

l'objectif de la cyberenquête envisagée, ainsi que sur ses composantes de base et comment les mettre en application. De plus, une division des participants en cinq groupes de travail a été faite de façon aléatoire. Chaque groupe a eu une tâche définie avec des sous-tâches précisément attribuées à chaque coéquipier.

- Présentation des sites Web et des critères d'évaluation : faute de l'importance de deux éléments de la cyberenquête, à savoir, les ressources et l'évaluation, la deuxième séance de l'expérimentation a eu pour objectif de sensibiliser les apprenants à l'usage adéquat des ressources et aux méthodes de l'évaluation d'un exposé oral. Les participants ont consciemment pris connaissance des sites Web et des critères d'évaluation selon lesquels leurs exposés seront jugés. A noter que les participants pouvaient consulter des sites de traduction leur permettant une conceptualisation profonde des informations recueillies et, également, des sites leur offrant des écoutes phonatoires des mots. D'ailleurs, une partie de la séance a été consacrée au logiciel Power Point en vue d'aider les participants à bien préparer leur support écrit.
- Mise en application de la cyberenquête : après avoir connu, de manière lucide, les éléments constituants d'une cyberenquête avec une représentation claire sur les tâches données, les groupes des participants ont commencé à travailler selon l'emploi de temps déjà précisé. Ils ont eu la possibilité de prendre contact avec la formatrice pour lui poser les questions qui leur paraissaient difficiles à résoudre.
- Post-application de la grille d'évaluation des compétences de l'exposé oral: selon l'emploi de temps déjà précisé, cinq séances ont été consacrées à l'évaluation des exposés oraux de cinq groupes de travail. Chaque coéquipier avait 15 minutes de

présentation. Une discussion détaillée a suivi la présentation orale de chaque groupe. Ce débat a permis à l'évaluateur de recueillir des informations solides qui ont été à la base de l'analyse qualitative des données.

Analyse statistique des données

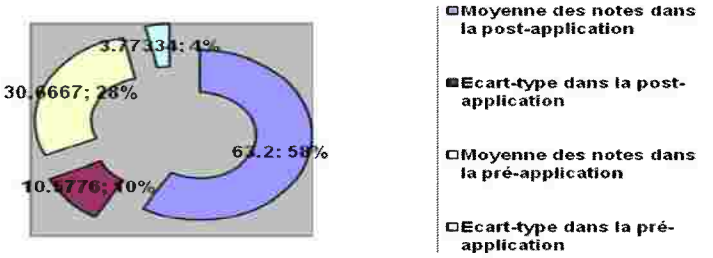
Pour vérifier l'hypothèse de la présente étude selon laquelle ''il existe des différences significatives entre la moyenne des notes des participants à la pré-application de la grille d'évaluation des compétences de l'exposé oral et leur moyenne des notes à la post-application de cette grille en faveur de la post-application'', nous avons calculé, selon le test de Wilcoxon, la valeur de Z comme suivi :

Type d'application	Moyenne	Ecart type	Z	Significativité
Pré-application	30.6667	3.77334	3.416-	0.001
Post-application	63.2000	10.57760		

Egalement, pour bien étayer nos résultats, nous avons calculé la valeur de Z pour chacune de quatre dimensions constituant la grille d'évaluation des compétences de l'exposé oral. Le tableau suivant montre bien ces valeurs :

Dimensions	Type d'Application	Nombre	Moyenne	Ecart-type	Z	Significativité
1	Pré-application	15	٦,٠٦٦٧	١,٠٣٢٨٠	-٣,٤٢٦	0.001
	Post-application	15	١٢,٨٠٠٠	١,٧٤٠٢٨		
2	Pré-application	15	٧,٠٦٦٧	١,٠٣٢٨٠	-٣,٤١٧	0.001
	Post-application	15	١٣,٩٣٣٣	٢,٥٢٠٣٩		
3	Pré-application	15	١٠,٨٦٦٧	١,٥٩٧٦٢	-٣,٤١٣	0.001
	Post-application	15	٢٢,٤٠٠٠	٥,١٣٨٠٩		
4	Pré-application	15	٦,٦٦٦٧	١,٧٩٩٤٧	٣,٤١٥	0.001
	Post-application	15	١٤,٠٦٦٧	٢,٤٦٣٠٦		

A la lecture du tableau ci-dessus, il apparaît clairement qu'il existe des différences statistiques significatives à propos de quatre dimensions de la grille d'évaluation en faveur de la post-application de cette grille. Le Schéma ci-dessous montre bien ces différences significatives.



Analyse qualitative des données Item 1

Ce premier item concernait l'harmonie des informations collectées par l'exposant avec le sujet de l'exposé. 100% des apprenants ont bien pris en compte ce critère de cohérence intellectuel. Ceci est en fait le résultat de deux facteurs d'importance : 1-l'explication détaillée des sous-tâches attribuées aux participants de chaque groupe avant le commencement du travail. Chaque groupe savait déjà les éléments constituants de son exposé 2- la mise en application d'une auto-évaluation des travaux effectués au sein de chaque groupe.

''Nous avons veillé à recueillir des informations qui touchent directement le plan de notre exposé''

''On s'assurait toujours que les informations collectées appartiennent aux idées de l'exposé''

''Nous évaluions au fur et à mesure les informations recueillies avant qu'elles soient traduites dans la version finale de l'exposé''

Item 2

Cet item portait sur la présentation des idées approfondies et intégrales par l'exposant. 87 % des apprenants ont

présenté des idées exhaustives et profondes. Ceci peut s'expliquer par : 1- le nombre d'heures de travail, cela veut dire que la plupart des groupes ont mis un nombre d'heures suffisant pour accomplir avec approfondissement leurs travaux. Les coéquipiers du groupe 1, par exemple, ont déclaré qu'ils avaient travaillés 24 heures pendant trois jours (8 heures par jour). Les membres du groupe 1 et ceux du groupe 4 ont confirmé qu'ils avaient mis 4 heures par jour pour chercher des informations pertinentes, les analyser et les synthétiser.

Item 3

Cet item concernait la maîtrise des notions fondamentales de l'exposé. 87% des participants ont réussi à expliquer avec rigueur les notions de base incluses dans leur exposé. Ceci se justifie par une idée centrale habitant les participants : ils devraient avoir une capacité à répondre à toutes les questions posées par les auditeurs. Ils ont, ainsi, essayé de trouver via les dictionnaires en ligne et les liens proposés d'avoir une définition précise et détaillée de chaque notion. La plupart du temps, disent les groupes 1, 2 ,3 et 4, ils cherchaient à remplacer les notions, qui leur paraissaient difficiles à utiliser ou à être expliquées, par d'autres qui étaient beaucoup plus faciles à saisir et à détailler.

Item 4

Cet item mettait l'accent sur la capacité de l'exposant à interagir efficacement avec l'auditoire. Cette capacité, en effet, n'a pas été mesurée pour une seule et unique raison : les auditeurs, par crainte de mettre leurs camarades en situation critique et par solidarité avec ceux-ci, se sont arrêtés à poser des questions. L'interaction a été, donc, limitée et allait, la plupart du temps, de l'exposant aux auditeurs. L'enseignant a essayé, en vain, de pousser les participants à interagir avec l'exposant en lui demandant des explications. Les apprenants estimaient que la situation

semblait difficile et l'exposant avait besoin d'un soutien moral.

''C'est difficile de se mettre en position de présentation orale, il fallait être en collaboration avec l'exposant en ne pas lui posant des questions''

''A tour de table, si on pose des questions, on aura également nous-mêmes des questions quant on fera notre exposé''

Item 5

Cet item est relié à l'usage d'un plan bien structuré, organisé (titres, sous titres, introduction, développement, conclusion). 93% des apprenants ont présenté un plan bien enchaîné, bien construit et bien synthétisé. Cette performance réussie peut être attribuée aux informations minutieuses fournies au cours introductif ayant précédé l'expérimentation et portant sur les critères d'évaluation d'un exposé oral.

''On a tiré profit du cours préparatoire sur les critères de réussite dans un exposé oral''

''On a bien sélectionné et organisé nos idées avant de commencer la tâche du recueil d'informations''

''Le plan qu'on a établi avant de commencer notre cyberenquête a eu un effet positif sur tout le travail achevé''

Item 6

Cet item se reliait à la présence d'un équilibre entre les différentes parties de l'exposé. L'équilibre désignait la taille de chaque partie ainsi que la durée de temps qui y était consacrée dans la présentation. 93 % ont bien respecté ce principe d'équilibrage. Les groupes de travail s'entraînaient intensivement à respecter le temps de l'exposé en total et celui de chaque partie en particulier.

''On faisait des entraînements pour pouvoir finir notre exposé à l'heure''

''Le critère du temps était toujours respecté par notre groupe''

Item 7

Cet item portait sur la transition progressive entre les différentes parties de l'exposé. 87 % des apprenants ont montré une capacité à faire un exposé oral caractérisé par une transition cohérente et logique. Cette capacité est due à une discussion primordiale sérieuse des idées qui peuvent être abordées dans l'exposé et, également, à un travail de planification qui pouvait conduire à la production hiérarchique d'un ensemble d'idées.

Item 8

Cet item nécessitait l'usage d'un support clair et lisible. Contrairement au respect, de la part des apprenants, des critères déjà abordés dans les lignes ci-dessus, 53% des apprenants ont utilisé un support portant un texte quasiment illisible à cause de la police choisie et de la couleur du fond qui ne s'adapte au texte. S'ajoute à ces raisons, la quantité des phrases qui entravent la lisibilité du texte projeté.

''On voulait tout dire''

''On s'est servi d'un texte long pour ne pas perdre le fil d'idées''

Item 9

Cet item concernait l'usage adéquat des illustrations (figures, photos, tableaux, graphiques, etc…). 53% des apprenants, seulement, ont pris en compte ce critère. Certains ont justifié l'absence de ce critère par le fait que les éléments de l'exposé demandés avaient été de nature catégoriquement théorique. D'autres ont utilisé de simples figures (flèches, une numérotation, des cercles).

''Notre exposé ne nécessitait pas l'utilisation des illustrations''

''On présente des informations de nature purement théoriques''

''Il suffit d'utiliser des éléments organisateurs du texte''

Item 10

Cet item portait sur l'usage adéquat de la morphologie et de la syntaxe.87% des exposants ont utilisé des phrases morphosyntaxiquement correctes. En effet, ils ont compté sur des phrases copiées à des textes variés. Ils avaient la liberté de sélectionner les phrases qui leur apparaissaient courtes, si compréhensibles et simples à prononcer.

''On cherchait des phrases courtes, simples à prononcer''

''On utilisait souvent, comme base des données, des phrases grammaticalement correctes''

Item 11

Cet item a été relié à la bonne prononciation des lettres, des mots et des phrases. 73% des exposants étaient disposés d'une prononciation bien claire. Ce niveau de maîtrise revient en réalité au type d'entraînement qu'ils ont suivi avant de passer à l'exposé. Ils avaient la chance d'entendre de maintes fois les mots qui leur portaient une certaine confusion phonatoire.

Item 12

Cet item concernait la présence d'un ton rassuré et des modulations vocaliques harmonieuses auprès des exposants . 53 % de ceux-ci disposait une certaine harmonie de voix. Ceci s'explique par l'état de crainte et timidité ayant dominé ces exposants. A vrai dire, c'était la première fois qu'ils passent par une telle expérience. Ils n'étaient pas habitués à ce type d'activités orales. Leur formation professionnelle porte sur l'aspect écrit sous forme de mémorisation et de récitation par cœur des passages entiers.

''C'est une nouvelle expérience pour nous''

''On avait peur de la situation''

''Un sentiment de crainte nous habitait durant l'exposé''

''Si on répète cette expérience, on aura plus de confiance''

Item 13

Cet item portait sur le débit de la présentation. Ceci, pour 75% des exposants, a été régulier et calme. Ils veillaient à créer, au sein de leur discours, un certain équilibre entre le temps d'exposé et le contenu linguistique et académique présenté.

Item 14

Cet item a été relié aux moments d'arrêt logique qui se déroulaient au cours de l'exposé. 80% ont fait des pauses logiques. Cette sous compétence a été facile à maîtriser.

''Il est facile d'apprendre à organiser notre souffle de manière à produire des pauses logiques''

''Avec un petit entraînement, on arrive à faire des pauses logiques entre les propos''

Item 15

Cet item a mis l'accent sur le choix pertinent des mots. 93% des apprenants ont utilisé des mots clairs et adaptés au discours. Le choix de ces mots a été facilité par la présence variée des sources d'informations et la possibilité de consulter en ligne des dictionnaires de synonymes et d'expressions.

Item 16 :

Cet item portait sur la cohérence et la cohésion du discours. 80% des apprenants ont utilisé des phrases cohérentes et cohésives. Ils ont tiré profit des conseils et des consignes donnés au cours préparatoire durant lequel la formatrice a focalisé sur le rôle des mots de connexion dans la réalisation de l'enchaînement phrastique et textuel.

Item 17 :

Cet item concernait l'arrêt sur les mots durant l'exposé. 60% des apprenants parlaient à l'auditoire sans arrêt sur les mots. Comme nous l'avons déjà montré ci-dessus, certains exposants ont été habités par des sentiments de crainte. Ils ne pouvaient pas faire face aux situations de communication orale.

Item 18 :

Cet item a été relié à la capacité des exposants à se confronter aux questions aux questions de l'auditoire. Cinq minutes ont été données à l'auditoire pour poser leurs questions portant des confusions au niveau d'assimilation informations entendues. Pourtant, ils n'ont pas tiré profit de cette pratique de discussion. Ceci a été, selon la plupart d'entre eux, par sympathie avec le groupe d'exposé.

Item 19 :

Cet item concernait le respect du temps de l'exposé. 93% des exposants ont fini leur exposé à l'heure.

Item 20 :

Cet item a été relié au regard de l'exposant. 60 % dis exposants ont regardé avec attention l'auditoire. Ils variaient de manière équilibrée entre le regard de l'écran de démonstration et celui des auditeurs.

Item 21 :

Cet item portait sur la variation des gestes et des déplacements. 75% des exposants n'ont pas varié leurs gestes et déplacements. Ils sont restés dans la même place sans utiliser adéquatement les mains. Or la langue de communication gestuelle a été absente dans leurs exposés.

''On ne pouvait pas trop bouger, on était pris par le souci de transmettre les informations''

''On est resté debout dans la même place sans utiliser la langue des mains''

Item 22 :

Cet item concernait le respect des règles socioculturelles. Tous les exposants ont tenu compte des règles sociocul turelles des auditeurs. Les participants (exposants et auditoire) se sont respectés les uns les autres.Ils partageaient les mêmes valeurs et traditions.

''On se respectait les uns les autres''

''On a la même culture et on partage les mêmes principes''

Conclusion

Penser à rétablir le contexte d'apprentissage où les apprenants de FLE acquièrent les compétences de la production orale apparaît à l'heure actuelle comme une nécessité pédagogique et didactique d'importance.L'apprentissage des compétences orales reste encore marginalisé dans la mesure où les apprenants sont souvent privés de toute initiative à la parole dans la salle de classe. Dans ce cadre, une des propositions possibles qui s'impose avec force dans le milieu éducatif est l'intégration des TICE dans l'apprentissage des langues étrangères que maternelles. Les possibilités offertes par les TICE peuvent être précieuses, car elles permettent le passage harmonieux de la théorie à la pratique (recherche-action) et offrent à l'apprenant un environnement d'apprentissage riche et cohérent.

La cyberenquête en tant que stratégie d'apprentissage faisant appel à l'exploitation des ressources d'informations sur la Toile s'inscrit dans cette idée de recherche-action. Elle s'appuie sur des bases théoriques solides :une approche socioconstructiviste et une intégration des TICE dans l'apprentissage de FLE. De plus, en envisageant la structure d'une cyberenquête, nous apercevons, de prime abord, qu'il s'agit d'une tâche d'apprentissage complexe et exigeante. Cette tâche crée un univers de communication authentique où les apprenants tendent à utiliser la langue cible dans leurs discussions. Ils sont, de même, amenés à retravailler les informations recueillies sur les sites Web pour pouvoir transmettre un message communicationnel homogène. S'ajoute à cela la présence d'un ensemble de critères d'évaluation de la tâche donnée. Ceux-ci visent à orienter les apprenants tout au long de leur cheminement. A la fin de ce travail de groupe orienté par une tâche définie, et de cet usage informatique, un produit langagier tangible sera soumis à une évaluation collective et à une réflexion introspective dont l'objectif est l'amélioration de la performance des apprenants dans d'autres futures tâches.

En mettant en application l'ensemble des orientations citées plus haut, l'étude actuelle a montré un effet significativement positif de l'usage de la cyberenquête proposée sur le développement des compétences de l'exposé oral chez les étudiants de FLE constituant l'échantillon de la présente expérimentation. Les apprenants ont été motivés au cours des activités, et ils ont souligné avoir vu améliorer leurs compétences orales. Ceci signifie, d'une part, que l'hypothèse de notre étude a été acceptée et qu'il y a certainement des raisons réelles et pratiques à partir desquelles ces résultats positifs peuvent être expliqués, d'autre part. Parmi ces raisons visibles, on tient à citer que les cyberenquêtes présentent l'avantage de permettre aux apprenants de travailler en semi autonomie dans la mesure où la recherche en ligne guidée par l'enseignant et l'accès à la multimodalité peuvent permettre la flexibilité des parcours et ouvrent la voie à l'autonomisation et à la construction individuelle et collective des savoirs. De plus, les cyberenquêtes s'inscrivent parfaitement dans la perspective actionnelle : il s'agit de résoudre une situation problème et s'immerger dans une langue cible. Les étudiants doivent souvent expliquer dans leurs mots les informations qu'ils ont trouvées. Ils sont actifs, les apprentissages sont beaucoup plus significatifs pour eux. Ceci a pour effet d'être plus ancrés dans leur mémoire. D'ailleurs, une cyberenquête est une activité coopérative : les étudiants doivent trouver des réponses à une suite de questions et atteindre un but défini, traiter de l'information sur Internet, et jouer des rôles différents dans une équipe de travail. S'ajoute à cela le fait que la cyberenquête est souvent conçue comme une activité pédagogique motivante.

Mais, également, il faut souligner que ces résultats positifs rejoignent, en particulier, ce qu'avaient déjà confirmé les travaux de Catroux (2004a, 2004b), de Raby & d'autres (2008), de Prapinwong (2008), de Ben Gayed & Mompean (2009) et de Li, Yue & Yang (2011). Ces travaux

de recherche mettent en évidence que les cyberenquêtes sont des outils efficaces qui peuvent être exploités à géométrie variable pour enseigner toutes les compétences linguistiques. Le conflit cognitif, le traitement de l'information, la pédagogie active et tant d'autres avantages pédagogiques font de cet outil une stratégie d'enseignement privilégiée dans une classe de FLE.

Recommandations de l'étude

En conclusion, malgré les effets bénéfiques que la présente étude avait montrés à l'égard de l'usage des cyberenquêtes en matière de compétences de l'exposé oral chez les apprenants de FLE, il convient de se garder de toute généralisation et de toute simplification. L'usage des technologies en classe de FLE en Egypte n'est, en effet, qu'à ses débuts et demande à être développé. Il sera, ainsi, plus fécond si les chercheurs continuent à en vérifier l'efficacité. Dans ce cadre, de maintes pistes de recherche sont possibles, parmi lesquelles, nous présentons l'ensemble de propositions suivantes :

- Etude des effets des cyberenquêtes sur le développement de la compétence grammaticale chez les apprenants de FLE.
- Etude des effets des cyberenquêtes sur le développement de la compétence lexicale chez les apprenants de FLE.
- Etude des effets des cyberenquêtes sur la maitrise du système phonatoire par les apprenants de FLE.
- Etude des effets des cyberenquêtes sur l'argumentation orale et écrite chez les apprenants de FLE.
- Etude des effets des cyberenquêtes sur la description orale et écrite chez les apprenants de FLE.
- Etude des relations entre l'usage des cyberenquêtes et l'autonomie des apprenants du FLE.
- Etude des relations entre l'usage des cyberenquêtes et les attitudes vers l'apprentissage du FLE.

Références

- *Abdallah, N. (2009). Efficacité de stratégie de l'apprentissage coopératif en vue de développer les compétences orales en langue française chez les élèves du cycle préparatoire. Thèse de Magistère. Université de Helwan.*
- *Abdel Razek, A. (1986). Langue orale et langue écrite dans l'acquisition du français chez les élèves du second degré en Egypte. Thèse de Doctorat. Université de Sorbonne.*
- *Arévalo, J. (2009). La cyberquête : faite par et pour les élèves. Colloque Cyberlangues. Du 25 au 27 août au Lycée Hugues LIBERGIER, 'TICE et Langues : pratiques au quotidien''. Document téléchargé sur http://www.cyberhttp://cyber---langues.asso.fr.*
- *Bitchener, J. (2004). The relationship between the negotiation of meaning and language learning: A longitudinal study. Language Awareness, 13 (2), 81-95.*
- *Bronckart, J.P. & Dolz, J. (2000). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds), L'énigme de la compétence en éducation (27-44). Bruxelles: De Boeck Université.*
- *Calbris, G. & Montredon. J. (1986). Des gestes et des mots pour le dire. Paris: CLE international.*
- *Caré, J.M. & Debyser, F. (1978). Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français. Paris : Hachette.*
- *Catroux, M. (2003a). La cyberenquête dans l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. 27-30. Document téléchargé sur* http://archiveseiah.univlemans.fr/EIAH2003/Pdf_annexes/Catroux.pdf.
- *Catroux, M. (2003b). La webquest ou cyberenquête à l'école primaire : une tâche favorisant un travail transdisciplinaire (anglais et B2i). Cyberlangues Colloque EIAH 2003. Site des archives du colloque EIAH. Document téléchargé sur http://archiveseiah.univlemans.fr/EIAH2003/Pdf_annexes/Catroux.pdf.*

- *Catroux, M. (2004a). La cyberenquête, tâche significative vecteur de transfert des connaissances. Les Cahiers de l'APLIUT. 23 (1), 57-66.*
- *Catroux, M. (2004b). Approche collaborative de la compréhension et production écrites dans l'apprentissage précoce de l'anglais : le cas de la cyberenquête. Thèse de Doctorat. Sciences de l'éducation. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III.*
- *Champagne-Muzar, C. & Bourdages, J.S. (1998). Le point sur la phonétique. Paris : CLE international.*
- *Charles, R. & Williame, C. (1994). La communication orale. Paris: Nathan.*
- *Chtatha, H. (2008). Le rôle de l'exposé oral dans le développement des compétences communicatives orales : cas des étudiants de première année licence de français. Thèse de Magistère. Facultés des Lettres et des Langues. Université de Constantine.*
- *Chuo, T-W.I. (2007). The Effects of the WebQuest Writing Instruction Program on EFL Learners' Writing Performance, Writing Apprehension, and Perception. TESL-EJ, 11(3),1-27.*
- *Conseil de l'Europe. (2001). Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.*
- *Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. In E. Rosen (Ea) La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue (15-24). Le Français dans le monde. Recherches et applications, 45.*
- *Cuq, J.P. & Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: PUG.*
- *Curran, P, Deguent, S, Williams, S, Miletto, L.H. & Van der Straeten, C. (2001). T-Kit : Une méthodologie de l'apprentissage des langues. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.*
- *Davis, R. A. (2003). Using WebQuests as a tool to teach literacy skills. The 5th CULI International Conference Selected Papers, (CULI's 2003 International Conference), 17- 40.*

- *Debyser, F. (1997). Les jeux de rôles. Document téléchargé sur* http://www.ciep.fr/memoire-du-belc/docs/les-jeux-de *roles/files/jeux_roles_complet.pdf*
- *Dejean, C. & Mangenot, F. (2006).Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles, Les Cahiers de l'Asdifle17, 310-321.*
- *Dodge, B. (1995). Webquests: a technique for Internet-based learning". Distance Educator, 1(2), 10-13.*
- *Dolz, J. & Schneuwly, B. (2000). Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école. Paris, ESF.*
- *El Gilani, A. (1995). L'effet de l'emploi de l'approche naturelle sur le développement de la compréhension et l'expression orale chez les étudiants des facultés de pédagogie. Thèse de doctorat. Université de Tanta.*
- *Ellis, R. (2003). Task-based Language Learning and Teaching. Oxford : Oxford University Press.*
- *Elsayed, R. (2006). Un programme proposé pour développer les compétences de la communication orale chez les étudiants de la quatrième année au département de français à la faculté de Pédagogie. Thèse de Magistère. Université d'Assiout.*
- *Galisson, R. & Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactiques des langues. Paris : Hachette.*
- *Godwin-Jones, B. (2004). Language in Action: From Webquests to Virtual Realities. Language Learning & Technology, 8 (3), 9-14.*
- *Grosbois., M. (2006). Projet collectif de création d'une ressource numérique comme levier d'apprentissage de l'anglais. Thèse de Doctorat. Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.*
- *Groupes de Ressources Pédagogiques animé par Gérard Beaulieu (2000/2001)http://www.acrennes.fr/pedagogie/hist_geo/ResPeda/ORAL/enseignerloral.pdf, page active le 06/10/2007 : Page 56.*
- *Guichon, N. (2006) : Langues et TICE : Méthodologie de conception Multimedia. Paris: Ophrys.*
- *Guimbretière., E. (1994). Phonétique et enseignement de l'oral. Paris: Didier.*

- *Jorro., A. (2000). L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question. Bruxelles: De Boeck.*
- *Laborda, J. G. (2009). Using webquests for oral communication in English as a foreign language for Tourism Studies. Educational Technology & Society, 12 (1), 258–270.*
- *Lehote, E. (1995). Enseigner l'oral en interaction, percevoir, écouter, comprendre. Paris : Hachette.*
- *Levy, B. A., Abello, B., & Lysynchuk, L. (1997). Transfer from word training to reading in context: Gains in reading fluency and comprehension. Learning Disability Quarterly, 20(3), 173-188.*
- *Li, J., Yue, Y & Yang, M. (2011). On WebQuest-based Metacognitive Speaking Strategy Instruction.Theory and Practice in Language Studies, 1(12), 1762-1766.*
- *Lozinguez, L., Ben Gayed., B & Mompean., A.R (2009). L'impact d'une cyberquête sur la motivation d'apprenants en anglais de spécialité''. Revue Lidil. Numéro spécial : La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde entre concept et dispositifs. 40, 89-104.*
- *Mangenot, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. Alsic, 6 (1), 109-125.*
- *Mangenot, F. (2008). "La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne". In M. Sidir, G.-L. Baron, E. Bruillard (Eds.) Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux (13-26), Paris : Hermès.*
- *Mangenot F. & Louveau E. (2006). Internet et la classe de langue, Paris: CLE International.*
- *Mangenot, F. & Penilla, F. (2009) Internet, tâches et vie réelle. Le Français dans le Monde, 45, 82-90.*
- *Mangenot, F. & Soubrié, T. (2010). "Créer une banque de tâches Internet : quels descripteurs pour quelles utilisations ?". In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (Eds). La tâche comme point focal de l'apprentissage. Actes du 2ème colloque international Lidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.*
- *March, T. (1998). WebQuests for learning. Document téléchargé sur http://www.ozline.com/webquest/intro.html.*

- *Mohammad, N. (2005). Effet des jeux linguistiques sur le développement de quelques compétences d'expression orale chez les élèves de la première année secondaire. Thèse de Magistère. Faculté de Pédagogie. Université d'Assiout.*
- *Narcy-Combes, J.-P. (2005). Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable. Paris: Ophrys.*
- *Nissen, E. (2003). Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale. Thèse de Doctorat. Nouveau Régime. Université Strasbourg I – Louis Pasteur*
- *Nissen, E. (2004). Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne. Les Langues modernes, 4, 14-24.*
- *Nunan, D. (1989). Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.*
- *Osman, G. (2006). L'efficacité d'un programme proposé pour analyser et développer les types de l'interaction verbale des futures enseignants de la langue française sur leur acquisition et utilisation de ces types au cours d'enseignement et sur leur attitude envers la langue française et son enseignement. Revue de la faculté de pédagogie. Université de Minia. Juillet.*
- *Parizet, M-L. (2008). Phonétique et Cadre Commun : Propositions pour un cours de FLE. Synergies Espagne, 1, 113-122.*
- *Poteaux, N. (1998). La didactique des langues en contexte scolaire. ELA, 111, 315-324.*
- *Prapinwong, M. (2008). Constructivist language learning through Webquests in the EFL context: An exploratory study. PH.D Thesis. Indiana University.*
- *Quéré, D. (2006). L'utilisation des TICE en classe de langue : création de webquests en anglais. Document téléchargé sur http://www.langues.ac-versailles.fr.*
- *Raby, F., Lima, L & Zouari, K. (2008). L'effet du cyber scénario sur la motivation des élèves. Ecole et sciences cognitives/ Axe 3. La dynamique des apprentissages. Rapport de recherche. http://www.grenoble.iufm.fr/fraby/PUBLICATIONS/rabyHDR.pdf*

- *Revés Ros, M. (2011). Improving grammatical competence in Second Language Spanish using a WebQuest. Master Thesis. Sciences in Technology & Learning. University of Dublin.*
- *Robin, R. (1979). Linguistique générale une introduction. Paris : Armand.*
- *Rosen, E. (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 45, 6-14.*
- *Salengros-Iguenane, I. (2010). FLE, Internet et approche culturelle. Une recherche à l'Ecole Nationale des Ponts et Chaussées. Thèse de Doctorat. Université de Provence.*
- *Selim, K. (1985). Développement de l'aptitude à parler la langue chez les élèves du cycle préparatoire des instituts Azhariens. Thèse de Magistère. Faculté de Pédagogie. Université d'El-Azhar.*
- *Smith, D.G. & Baber, E. (2005). Teaching English with information technology. London: Modern English Publishing.*
- *Soleiman, R. (2003). Les compétences orales dans l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère en Egypte. Evaluation des futurs enseignants. Thèse de Doctorat. UFR des Sciences du langage. Université Stendhal -Grenoble 3.*
- *Tagliante, C. (1994). La classe de langue. Paris : CLE International.*
- *Vanoye, F. (1990). Expression, communication. Paris: Armand Colin.*
- *Vigner, G. (2001). Enseigner le français comme langue seconde. Paris : CLE International.*
- *Westhoff, G.J. (2004). The art of playing the pinball machine. Characteristics of effective SLA-tasks. Retrieved on april, 2011 from: http://www.babylonia-ti.ch/BABY304/PDF/ westhoff.pdf.*
- *http://webquest.org*

❋❋❋❋❋❋❋

Research : 7

"The Effect of Training Commercial Section Student -Teachers on Using Vocabulary Teaching Strategies for Enhancing Their Vocabulary and Their Students' achievement in Business"

By :

Dr. Manal Farouk
Lecturer of curriculum and Instruction (EFL),

Dr. Hanan El Sayed
Lecturer of curriculum and Instruction (Commercial Section),

Faculty of Education,Helwan University.

"The Effect of Training Commercial Section Student - Teachers on Using Vocabulary Teaching Strategies for Enhancing Their Vocabulary and Their Students' Achievement in Business"

Dr. Manal Farouk Dr. Hanan El Sayed

Abstract :

This study investigated the effect of training student- teachers of commercial section on using vocabulary teaching strategies for enhancing their vocabulary and its teaching strategies and their secondary school students' achievement in Business. Participants of the study were 70 student-teachers of commercial section, Faculty of Education , Helwan University and 56 secondary commercial students. The required Business vocabulary for the student - teachers were set in a Business vocabulary checklist. A Business vocabulary and its teaching strategies test for the student- teachers and an achievement test in business for secondary commercial students were used before and after the experiment to collect the required data . Results showed there was a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group student- teachers on the pre and post administrations of the business vocabulary and its teaching strategies test in favour of the post administration . Another statistically significant difference existed between the mean scores of the experimental group students of commercial secondary school on the pre and post administrations of the business achievement test in favour of the post administration. It was concluded that training student- teachers of commercial section in using vocabulary teaching strategies had a large effect on developing their Business vocabulary and its vocabulary strategies and on enhancing their secondary school students' achievement in Business.

Keywords :student teachers , vocabulary teaching strategies, commercial section, achievement

Introduction :

No sensible decision can be made any longer without taking into account not only the world as it is, but the world as it will be .

English is the leading language of international communication and the established language of Science and Business in the world . With the growing demand for English courses tailored to specific needs, new trends

began to emerge in the study of language. " Traditionally , the aim of linguistics had been to describe the rules of language usage , however, the new studies shifted attention from defining the formal features of language to discover the ways in which language is actually used in real communication . This phenomenon along with the new developments in educational psychology , contributes to the rise of English for specific purposes (ESP) ''. (Ellis and Johnson , 2002)

The particular aspect with English language teaching (ELT) that has been in a great demand a fast growing activity and already a major one around the world today is the teaching of ESP . ESP is seen as one of the branches of English as a foreign language (EFL) which are themselves the main branches of ELT . Although ESP has had considerable influence on the whole field of ELT in the last thirty years , especially in the field of materials and syllabuses design , the relationship of ESP to ELT is still not quite clear. The consensus nowadays is that ESP is clearly a type of ELT. (Jiajing , 2007 , P 23)

From the early 1960, English for specific purposes has grown to become one of the most prominent areas of EFL teaching today. "English for specific purpose is a learner centered approach to teaching English as an additional language , which focuses on developing communicative competence in a scientific discipline such as academics and accounting Business."(Hewings, 2002)

English for specific purposes should not to be confused with specialized English. It is a sphere of teaching English language including scientific English , technical English and business English. In fact, English is unquestionably the international language of business because people are living in a world of business changing as rapidly as it has never had before . They find themselves in front of new and

ever growing challenges when it comes to teaching business English . A huge number of courses teaching Business English are being taught all around the world . Learning Business in English is an absolute must . However, even if students are working in another country, the chances are that they will need to learn some English , particularly if their work is for a multinational cooperation. In fact , three quarter of the world's business communication is in English and 80% of information stored on computers worldwide is also in English. (Gatehouse , 2001, P65)

In recent years , there have been a variety of ideas concerning the conception of Business English as it should be included in the range of ESP .However , Business English as a variety of ESP must be seen in the overall content of ESP as it shares a number of characteristics with general English such as needs analysis , syllabus design , course design , materials selection and developments which are common to all fields of work in ESP, still differing from other varieties of ESP in point of content . " It is a mixture of specific content (relating to a particular job area or industry) and general content (relating to general ability to communicate more effectively , especially in the business situations) . That is to say , Business English is English for communication in specific content." (Zhang , 2002)

In fact, there have been developments in the ways in which teachers and course designers look at Business English and in the approach of teaching Business English over decades. " It became a topic to be taught distructively in the late 60 s and early 70 s when it was already clear for specialists that it was different from general English at least in point of vocabulary as special vocabulary was considered as what distinguished Business English from general English. Thus, there appeared constant methodological pre -occupations. At the beginning , it was all about reading economic texts followed by comprehension questions ,

vocabulary exercises that lack the interest in creating true life Business situations." (Wenxiong ,2010, P 120)

In the 70s and early 80s, following the trends in general English , Business English began to focus more and more on functional areas ie formulaic expressions introduced in business contexts and practised in role play of common business situations (eg recommending, giving opinion ,and showing agreements) . " It was only in the late 80s,that the emphasis was on the development of business communication skills that it was a direct consequence of the development of in house training programs and company training program began to provide employees with opportunities to attend courses in presentation techniques, negotiating and effective meeting skills which led to the publication of books and materials on business skills.''

(Danet, 2007)

Nowadays, business English is high demand and most teachers will be asked to teach business English at some points. There is a lot more to teaching Business English than just introducing Business terms or having over endless lists of business vocabulary . "The focus on real effective Business communication should be a feature of the contemporary English teaching and it has been the approach to English language teaching from the past twenty years. The main purpose of teaching it, is to develop the communication skills and the learner's capacity to make use of language in its effective way . ' (Li, 2002)

When teachers teach Business English , they actually teach English but the difference lies in the language needed . In other words, they teach English in a new content . "The acquisition of the language should be from authentic business text and language . Learners of business are expecting to express themselves properly in their business environment. '' (Fang, 2006)

Knowing what the real and carrier contents are in teaching Business is of utmost importance to Business English teachers. So, the question that always arises is that : Should teachers teach and then assess the learner's knowledge of Business or should they teach a language and assess solely the learner's knowledge of English? ‘‘ One of the skills that teachers have to acquire is the ability to balance content level and sometimes quite specialized and language level. The general consensus is that specialist subject matter is only a framework through which the real content of English is to be brought out.’’ (Vaness, 2009, P142)

Teaching Business English for the first time can seem a daunting task. It is a common misconception that teaching Business is a lot more difficult than teaching general English , but preparation is the key to seeming confident and knowledgeable in front of students. ‘‘ Before starting the course, it is highly recommended a needs assessment session in the first lesson . It is also imperative to find out what students are hoping to achieve from the course .Teacher can elicit interesting topics to start with. Teacher's role is to present business concepts to the learners and instruct them how to conduct their business. Generally, most teachers of business English are trained language teachers who lack the expertise and the confidence to teach business specific contents especially in the increase of business contents in business English textbooks . ”(Beare, 2012)

General usage of business English on a day to day basis is the best way for anyone to learn any vocabulary. As a variety of ESP, business English implies specific terminology which might look like a daunting task both for students and teachers, students of business English should try to study vocabulary that is most directly tied to their area

of work. " Learners who are fluent in English may still lave a lack of knowledge of specific vocabulary used in the business world and even in their own field. For actually using language tough, students should learn to put vocabulary into the functions in the lesson . Functions are the best way to learn to use new language skills. Teachers of business English need to focus clearly on the needs of their students and work with them in their specialists in terms of vocabulary.'' (Scott,2003)

Another important point in teaching Business is to ask students about specialist vocabulary they need in their day to day work . That means they will able to go back , do research straight away and find out similar terminology that they need, with appetitive to learn new things . This is effective when students get involved in out of box thinking. Therefore, Business English teacher should use a wide variety of ways to help their students acquire , retain , be able to use the words they need in their professional lives and move vocabulary from a passage usage to an active one. Thus, their access to the word has also increased and the word comes to them more easily when they need it. . (Hamdallah and Temraz 2012)

The importance of vocabulary has been demonstrated by repeated scientific experiments and wide ranging data analysis studies which show that the strengths of person's business vocabulary is the single measure that is found to predict income every time . It was found that vocabulary scores were in direct relationship to the employee 's rank on the carrier ladder. It seems that having a good vocabulary gives students an almost advantage in the workplace.(Allen, 2000)

Did students know that their success or failure in Business is linked to vocabulary ? This has been proven. If students want to advance their career, they have to first expand their business English vocabulary. Presenting

business concepts in English gives the students relevant practice in their field of expertise and put the teacher into the role of language provider, correcting where necessary and providing the correct word or phrase where needed. (Hussian ,2010)

To conclude , it is vocabulary , the living body of a language that registers the most dramatic changes of modern world , making it difficult for students , teachers included – to keep up eg the very recent financial crises provide people with specific vocabulary that becomes almost basic words for most speakers .Vocabulary knowledge is important because it encompasses all the words used to access background knowledge, express ideas , communicate effectively and learn about new concepts. Students' word knowledge is linked strongly to academic success because students who have large vocabulary can understand new ideas and concepts more quickly than students with limited vocabulary. (Sweeney , 2005)

The point is well taken , mastering the meaning of words is often vital and frequently a challenging and time consuming task . However, the tasks students face in learning words vary tremendously depending on their knowledge of the words , their meaning and on how thoroughly students need to know the words . Moreover, the amount of time teachers have available for dealing with particular words also varies. For these reasons, different methods of teaching words are appropriate in different circumstances. (Carten , 2007)

Teachers neglect to teach vocabulary in a manner that is explicit and direct for their students. Frequently, teachers provide students with the vocabulary they need but they are not able to teach how to access that vocabulary and make the words their own. Students own words when they use

words in a variety of ways , when students are able to choose and incorporate new words into their writing and speaking. Then , teachers can infer that students truly understand the vocabulary and in fact own it. (Boswood , 2002)

Allen (2000) summarized the research on effective vocabulary teaching as coming down to three critical notions :

- integration:connecting new vocabulary to prior knowledge
- repetition : counting and using the word concept many times.
- Meaningful use : multiple opportunities to use new words in reading , writing and discussion.

After that, Joseph (2005) ideally indicated that there is no single effective strategy to teach word meanings, but that all strategies require students to go beyond definition and make connections between the new and the known. Vocabulary should be taught both directly or indirectly . Direct instruction means teaching specific words such as analysis of word roots. Indirect instruction includes methods such as posing students to lots of new words , helping them develop an appreciation for words , experience enjoyment and satisfication in their use.

However, educators have described strategies of teaching vocabulary,drawing a three way distinction between presentation strategies, practice strategies and strategy training strategies as follows :

- Presentation strategies : Involving introducing the target vocabulary for the first time either presentation of the meaning or the form. Among the meaning strategies are visual strategies eg the use of picture and body action. In addition, verbal presentation strategies eg definitions , translation or examplification. Moreover,

audio presentation strategies eg imitation of sound or having students listen to a tape recording. As for form presentation strategies, they focus on the pronunciation or spelling of the words and include the teacher's modeling of the target word or chorus repetition.

- Practice strategies : Including classroom review of the previous introduced vocabulary eg semantic maps and written repetition .
- Strategy training strategies : Involving teaching learners strategies for independent vocabulary learning eg guessing from the context , word building , dictionary use or keeping vocabulary use. (Mckkeon, 2004)

The core obstacle of teaching and learning business vocabulary may be due to that general English words are widely used in business with another meaning in business English . Teachers are supposed to pick up these words which contain different meaning and make students aware of that difference. The business English teacher needs constantly update his / her vocabulary knowledge .In addition, students of business English usually face the following main difficulties while acquiring business vocabulary :

- they can not pronounce words correctly
- they do not know how to use words
- they can not remember words
- they can not translate words into their mother tongue. (Crosling, 2010)

So, the present study seeks to training student- teachers of commercial section, at the Faculty of Education in Helwan University on using vocabulary teaching strategies for developing business vocabulary and its teaching strategies and measuring its effect on enhancing commercial secondary school students' achievement in Business.

Context of the Problem

A great deal of business English teachers who graduate from the Faculty of Education have been exclusively trained for teaching commercial subjects. They feel aliented by the more specialist career content ie ESP subject matter that they are supposed to teach such as Business English . Suddenly , they find themselves teaching subject content that they know little or nothing about . Most of the time ,they lack an in depth understanding of learners' area of knowledge and have to struggle to master the subject matter in situations in which they are not in the position of being the primary knowers of the carrier context .

So, the great challenge that business English teachers face is related to Business English content ie discerning the particular vocabulary and discussing within specialized contexts that are essential to the training of their special group of students. This may have been caused by the fact that most Business English teachers have no relevant training or experience in the Business English field.

On observing student - teachers of commercial section at the Faculty of Education, Helwan University in their teaching practice, the researchers noticed that most of student- teachers could not teach Business English well in general and specialized vocabulary in Business in particular. This might be because they were not trained on teaching this subject and the strategies used in presenting business vocabulary.

When the researchers felt the problem , they did a pilot study of the following aspects

- **First : Interview**
  Asking fifteen teachers who taught Business English in commercial secondary schools about the methods and strategies they used in teaching Business vocabulary and

how far they affected their commercial secondary students ' achievement in Business.

Teachers assured the importance of using various methods and strategies in teaching Business, but they did not have knowledge about the methods and strategies to be used in teaching Business in general and Business vocabulary in particular. They used the regular methods of instruction such as giving the meaning of vocabulary in students' mother tongue and putting it in a list directly to be memorized without resorting to any other teaching method to help the students understand well the meanings of these business vocabulary.

- **Previous Studies**

  Reviewing recent previous related studies such as Estern (2004) and Michael(2011) assured the urgent need and importance of training teachers on teaching business English and acquiring the specialized vocabulary in Business and its teaching strategies . So, the problem of the study was further supported.

- **Business English test**

  In order to confirm the information derived from the interview and the review of the related previous studies , the researchers designed and administered a Business vocabulary and its teaching strategies test to the third year student- teachers of Commercial Section , Faculty of Education , Helwan University. Student- teachers ' answers confirmed the researcher's remarks about the problem . It was clearly disclosed that those student-teachers lack knowledge about Business vocabulary and how to teach it . Accordingly, it was doubtless that those student- teachers were in a dire need for developing their Business vocabulary and the suitable strategies for teaching it ,

- Reviewing the results of the monthly exams of the students of secondary commercial school as most of

them obtained low scores in the achievement test in business . (Business and Modern Secretarial Practice)

- Reviewing the study plan of student -teachers of Commercial Section , at the Faculty of Education , Helwan University , it was found that teaching Business English is not included in teachers' preparation progamme of commercial section while they are supposed to teach it in secondary commercial school. .

Hence , the researcher started to think of a way that develops student- teachers ' business vocabulary and how to teach it. The difficulty lies in finding a way that helps both student- teachers to teach business vocabulary and the commercial secondary school students in learning business as well. Reviewing previous related studies and pertinent literature recommended that vocabulary teaching strategies can improve students' acquisition in English vocabulary in science and math as Zeng 2003 and Crosling (2010) stated . Yet, there is no evidence that vocabulary teaching strategies can be used to develop students ' vocabulary in business English . Thus , the present study seeks to use suitable vocabulary teaching strategies to develop business vocabulary and its teaching strategies for student- teachers in the commercial section and to enhance their commercial secondary students' achievement in Business .

Statement of the Problem

The research problem can be summarized in the following:

Student- teachers of Commercial Section at the Faculty of Education , Helwan University are not trained on teaching Business English vocabulary.This badly affects the achievement of commercial secondary school students in Business . Thus , the present study attempted to train those student-teachers on some vocabulary teaching strategies in a trail of overcoming this problem .

Questions of the Study

To tackle this problem, the present study attempted to answer the following questions :-

What is the effect of training student - teachers of Commercial Section at the Faculty of Education , Helwan University on using vocabulary teaching strategies for enhancing their vocabulary , its teaching strategies, and their commercial secondary students' achievement in Business?

From this question, the following sub-questions emerged :

- What is the most necessary Business vocabulary to be developed for student -teachers of Commercial Section , at the Faculty of Education , Helwan University ?
- What is the suggested framework for training student-teachers of Commercial Section , Faculty of Education , Helwan University on using vocabulary teaching strategies in Business?
- What is the size effect of training student -teachers of Commercial Section at the Faculty of Education , Helwan University on using vocabulary teaching strategies for developing Business vocabulary and its teaching strategies ?
- What is the effect of training student- teachers of Commercial Section at the Faculty of Education, Helwan University on using vocabulary teaching strategies on enhancing achievement of their commercial secondary school students in Business?

Hypotheses of the Study

The present study hypothesized that:

- There is a statistically significant difference between the mean scores of the control group and the experimental group student- teachers on the post administration of business vocabulary and its teaching strategies test in favour of the experimental group.

- There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group student-teachers on the pre and post administrations of business vocabulary and its teaching strategies test in favour of the post administration mean score.
- There is a statistically significant difference between the mean score of the control group and the experimental group students of the commercial secondary school on the post administration of the achievement test in Business in favour of the experimental group.
- There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students of the commercial secondary school on the pre and post administrations of the achievement test in Business in favour of the post administration mean score.

Variables of the Study

The present study ' variables are as follows:-

- Independent variable ;- This refers to the treatment implemented with the experimental group of the study (training student-teachers on vocabulary teaching strategies)
- Dependent variables :This refers to the student- teachers ' improvement in acquiring business vocabulary and its teaching strategies and enhancing the achievement of their commercial secondary school students in business as shown in the performances in the post administration of the two tests designed for these two purposes.

Aims of the study

The present study aimed at:

- Identifying the most necessary Business vocabulary to be developed for student- teachers of Commercial Section , at the Faculty of Education , Helwan University
- Investigating the effect of training student- teachers of Commercial Section at the Faculty of Education, Helwan University on using vocabulary teaching strategies for

developing their Business vocabulary and the strategies of teaching it .

- Identifying the effect of training student -teachers of Commercial Section at the Faculty of Education , Helwan University on using vocabulary teaching strategies for enhancing their commercial secondary students' achievement in Business.

Significance of the Study

The present study lies in the fact that it was an attempt to training student- teachers of Commercial Section , at the Faculty of Education , Helwan University on using vocabulary teaching strategies in Business and measuring its effect on developing their business vocabulary and its teaching strategies and enhancing their commercial secondary school students' achievement in Business . It is hoped that the results of the study may contribute to :

- Emphasizing the importance of training student- teachers of commercial section at the Faculties of Education on using vocabulary teaching strategies in teaching business vocabulary.
- Drawing the attention of the responsible personnel to the importance of training student- teachers on teaching business as subjectin the teacher preparation programme.
- Paving the way for further research on how to teach business English in general and business vocabulary in particular in teacher preparation programmes in the Faculties of Education.

Delimitations of the Study

The present study was delimited to the following :

- A sample of seventy student -teachers of commercial section, Faculty of Education , Helwan university . The reason for choosing those students was that they began practice teaching in the secondary commercial school this year for the first time with no or little experience on business English as a subject in general and teaching

vocabulary in business in particular. So, they were in a dire need for practicing teaching business subject as the other subjects in the commercial secondary school.

- Fifty six, first year students of commercial secondary school were selected and divided into a control group and an experimental group.
- Dealing only with the most necessary business vocabulary to be developed for student -teachers of Commercial Section, Faculty of Education , Helwan University, that are shown in appendix (A)

Definition of terms Business English

Business English is not simply referring to business terms used by business professionals in different industries. Although business terms and jargon are a part of business professional at work. (Jerry, 2007 , P45)

Business English means different things to different people .To some , it means the language of international trade while others define it as the language and communication skills office workers need. (Frobes 2001 , P3)

To put it simply , business English in the present study, is the English required when doing business. It is about teaching English in business environment to student-teachers of Commercial Section, Faculty of Education, Helwan University..

Vocabulary teaching strategies

Vocabulary teaching strategies mean actions taken by the teacher to teach or practise target vocabulary. (Seddigh, 2012, P43)

Gauntley(2013,P12) defined vocabulary teaching strategy as a plan that is extensively used to ensure a certain message that is passed from teachers to students. These plans use various means either theoretical or practical to achieve the target.

In the present study , vocabulary teaching strategy refers to the plan that a teacher takes and follows to actively engage students in learning vocabulary. This strategy drives a student- teacher's instruction as it works to meet specific learning objectives.

Theoretical background

The theoretical background is divided into two parts .The first one is concerned with teaching business English .The second one focuses on teaching vocabulary and the strategies used in teaching it.

Section one : Teaching Business English ESP and Business English

English for specific purposes concentrates more on a language in context than on teaching grammar and language structures. The ESP focal point is that English is not taught as a subject separated from students' real world : instead , it is integrated into a subject matter area important to the learners. According to Duedley (2000) English for specific purpose which is related to specific disciplines is designed to meet specific needs of the learner , ESP focuses on language skill: however, it may take place in specific teaching situations .Therefore,its methodology differentiates ESP from general English .However, ESP diverges not only in the nature of the learner, but also in the aim of instruction While inESL all the four language skills are stressed equally inESP,it is a needs analyses that determines which language skills are most needed by the students and the syllabus is designed accordingly.(Xenodohidis, 2002)

The main characteristics of English for specific purposes are as follows :

- Designing to meet the specific needs of the learners,
- Relating in content to particular disciplines,
- Promoting cultural awareness and seeking to improve intercultural competency,
- Using authentic work specific documents and materials,

- Delivering intermediate and advanced level language teaching. (Anthony , 2013)

The similarity between ESP and Business English

The similarity between ESP and business English lies in the following :

- Learner's needs :considering learner's needs of equally important in teaching ELT .
- The general content : business English is to put as much emphasis as possible on the general content ie learner' s general ability to communicate more effectively usually in business situations.
- The nature of learners : there is no major difference is to be found in the area of learners , since in business English and ESP learners are drawn from pre – service and in service community.(Sysoyew, 2000)

The difference between ELT and Business English

The radical difference between teaching general English and Business technical English resides in the target aim of the teaching . It may mean teaching technical academic words or just taking notes , making presentation depending on students' expectations . Even if it may be hard , teaching business English is special and really rewarding as it offers the possibly to quickly answer to students ' immediate needs for English . It is in strong connection to the day to day activities of real life and teachers build special relation-ship with students in order to find out more about their working lives and about their particular needs in terms of English language. (Fang , 2006)

Generally , the difference between ELT and Business English lies in the following aspects :

- The aim : the goal of business English always relates to learners' work and to fulfill their occupational and professional language need for English .The claims for business English are that it is more cost effective than

ELT , focused on learners' needs , relevant to them and successful in imparting learning

- The area of program : the focus in business English is not merely on learner's accuracy and fluency but on developing the effectiveness of communication. It aims to develop specialist language knowledge and professional communication skills not just general language, knowledge and general communication skills.
- The content : knowledge of business content and communication skills training is instrumental to business English trainers and not just the knowledge of ELT methodology . The business English syllabus is likely to be defined primarily in relation to business performance skills and certain skills typically broken down into functional language. In fact, teaching business English differs from teaching general English in the choice of contents for listening and reading texts and in the choice of lexis in grammar and vocabulary exercises. Harding (2007) and Morrow (2010)

The history of Business English

Business English is definitely the current growth area in ESP which in the two or three decades attracted business interest and awareness. Several developments may have contributed to the expansion off Business English , but speaking from the pedagogical point of view , the demand for business English must have originated for particular kind of learners , often adults who already had both grammatical knowledge of English and specific purpose in learning English. In short, looking for different approach one which would provide an opportunity to use this knowledge more productively and therefore approached business English courses with heightened expectations. (T ianhu,2001)

Changes in the business world that influence the teaching of business English

Wang(2012) pointed out that business English which appeared on the ELT stage as a course program and learning objective in the late seventies , has been shaped by a range of influences from both ELT and non ELT world eg the need to focus on functional formulaic key language lists in business English in 1970 s and 80 s . In addition, there have been four major influences over the last ten years with a great impact on the process of teaching and learning business English as follows :-

- The development of technology which allowed people to be in closer and permanent connection and led to globalized world of business in English has become the tool for this global communication and new power house economies
- When countries such as China and Russia became major players in the world of business
- The emergence of new markets in Eastern Europe with consumers for new products.
- Huge growth of the financial sector which became more dynamic creating a closely joined world, where economies influence each other in a positive or negative way .

All these important improvements and changes naturally influence the teaching of business English. So, students are no longer that much interested in grammar or basic business language. To improve effectiveness they need to know specialized vocabulary.

The importance of teaching Business English

To make students to understand business English is inevitable, teachers make them to ascertain that they have to be master in their domain .In addition, teachers make students to realize their skill gap between current skills and

required skills. In fact, students should know the importance of teaching business as it is quite necessary for getting a job and also surviving in the organization for a long span of time . Business English is quite instrumental in determining a management students' career and work life and implementing this ,is the need of the hour. In addition, teaching business should establish the kind of teacher – learner relationship where both sides are recognized as experts . The learners are experts in their particular field of expertise and teacher as an expert in the field of teaching language and Business. (Jerry, 2007)

A person planning to teach business subject in the twenty first century faces a wide array of possibilities regarding the students , subject areas and school levels . The challenge in business teacher education is to provide viable paths for professional development and growth in settings that often require diverse technical skills and teaching competences. Forbes (2011)

The importance of studying Business

Studying business is important while it is obvious that those planning on work in most business industries and prospective enterpreners should study business , all people should learn as much about business operations as possible. This includes those in the scientific medical , education sector , along with those who are simply consumers of products and services. Becoming knowledgeable about how businesses operate helps in understanding how the engine that drives the world' economics work. (Mckinney, 2011)

Students across the globe taking business English lessons and the reasons are obvious . In today's globalized world, English is the language of choice when it comes to conducting business . Moreover, those who speak English often have a competitive advantage over their business rivals and those who seek better job opportunity also turn to

business English courses to increase the chances of success in today's tough job market

Studying Business English is so benefit for the following reasons:-

- General business : If one does not plan on working in any particular industry , learning about general business is worthwhile. Classical items such as income expenses and cash flow whether from an accounting or operational perspective are involved in all business organizations, including non profits,education, medical and government entities.
- Follow interests : Everyone performs better and stays focused when s/ he does something like it. Students should follow those subjects that interest them . eg If a student is fascinated by the internet and e- commerce , learning how electronic business is conducted and secured, is considered a valuable exercise. After learning the basics, students may become more interested and follow this education track further.
- Business is life : Just people learn about weight management , nutrition and other life improving subjects, business belongs in the lifestyle improvement universe. Business is much more accounting report , money and jobs. Just as corporate entities are considered living , breathing ''beings'' by most of the world's governments, they also strive to improve the lives of their clients and customers . Understanding a business operations helps enterprener and costumer a like.
- The world of business has changed : Decades ago, it was typically unnecessary for most company employees to know how their employers operated. In an era of democratic management and career planning , all employees need to understand how business operates. Experts strongly and relentlessly recommend that all staff view their jobs with an enterpreneurial mindset . This helps employees approach their jobs with more

knowledge , dedication , motivation and interest , knowing that they contribute positively to success of organization. (Michael 2011)

The theoretical base of business English teaching

One of the dilemmas facing business English is whether there is anything to be taught that can be called business English .Business English is currently one of the areas of growth in ESP . Business English has already become a school subject, some Universities offer business English major undergraduate programs . Hence, a question arises is whether business English still belongs to ESP or not . In fact, business English can be developed into an independent discipline, although it is generally accepted as one branch of ESP. In recent years , there have been a variety of ideas concerning the conception of Business English as it should be included in the range of ESP .

The categories of business English teaching

It seems that business English can be also called English for business which forms an inseparable part of English for business and economics.

ESP is divided into three branches ie English for science and technology (ESI) , English for business and economics (EBE) and English for Social Studies (ESS) . Each of these branches falls into two categories ; English for academic purposes (EAP) and English for occupational purposes (EOP)or English for vocational purposes (EVP).An example of English for academic purposes (EAP) for the English for business and economics (EBE) branch is English for economics , where an example of English for occupational purposes (EOP) for the English business and economics EBE branch is English for secretaries.(Dudley, 2001)

So, (EBE) is one branch of (ESP) and (ESP) is part of English as a foreign language(EFL) and belongs to English language teaching. Thereby, business English teaching is part of language teaching in general. As one part of (EBE) ,

business English can be divided into (EAP) and (EOP) aspects . However, the research base on business English for (ESP) is still in its infancy. One of the major reasons for this is that with a number of notable exceptions , it is only very recently that business English has started to be taught in Universities. (Harding 2007)

Business English Teaching Models

Business English has three different teaching models as follows :-

- Business English is taught as a type of ESP and a model of English for occupational purposes is adopted . It starts with students ' needs and cultivates the students' basic ability both in language and in behaviour.
- Content based language instruction : It has two stages . In the first stage, English is used as a tool to teach general business topics . In the second stage, English international trade courses are offered , students are required to accomplish all these courses to gain the qualification to attend advanced oriented course of business.
- Real life situation planning in which business material is adapted as the course content. Students are supposed to gain competence in the language used in business communication. (Vaness , 2009)

Teaching business English professional skills

Business teachers should be able to :

- Demonstrate a knowledge of needs analysis skills including :
- the purpose of needs analysis .
- the content of the needs analysis .
- different types of needs analysis .
- demonstrate a knowledge of syllabus design skills including :
- different types of syllabuses .
- interpreting and utilizing the results of a needs analysis.
- demonstrating a knowledge of lesson plan including:

- ingredients of a lesson plan eg headings, columns ,
- prompts.
- planning for differentiation.
- timing and varying activities and materials .

• demonstrate a knowledge of the client approach including :

- the importance of establishing an adult personal but
- professional and rapport with students who should be
- viewed as clients or customers.
- the importance of establishing an appropriate relationship with
- learners which is different to that of the standard teacher
- student eg consult and business partner
- adapting appropriate results oriented approach to teaching and
- appreciating the importance of selling and achieving realistic
- targets to secure repeat business

• Demonstrate a knowledge of feedback and evaluation including :

- understanding the different forms of feedback and evaluation and their uses.
- an appreciation of the importance of feedback and evaluation as education tool ; motivation and providing a business like basis for the trainer's relationship with clients .
- an understanding that learners can negotiate the content of their courses with their trainers by using the set of the learning goals identified in the needs analysis as a measure. (Li, 2001)

Teaching business English Methodology

Teachers should be able to:

• Demonstrate a knowledge of different approaches to language teaching including :

- An awareness of the learner – centered approach and related language learning concepts.
- acquisition and learning.
- task based learning.
- self directed learning .
- input and output.

- An awareness of the various approaches to language teaching determined by specific and apparent reasons for learning and the relevant application of each depending upon the nature and needs of the clients such as :
  - humanistic approaches '' a perspective of the learner as a whole person '' . The experience of the learner and encouragement of positive feelings seen as an important .
  - part of the language learning process and frequent learner .
  - centered activities
  - communicative teaching approach
  - role play / simulations involving business meeting
  - specific oral skills practice eg telephoning
  - business games eg word build games
  - the use of authentic texts (providing by the client)
  - suggestopedia
  - lexical approaches
  - The numerical – graphic approach : most business people are highly numerate and graph literate and ulitilizing such business information in the teaching of language can be highly effective.
- Demonstrate a knowledge of classroom management including
- creating a good report with clients and being sensitive to their needs
- demonstrating interactive activities
- ensuring a variety of activity

- adapting a role as a facilitator
- demonstrate a knowledge of materials including authentic material such as advertisements, video, documentaries, newspapers, magazines, business journals , radio, TV broadcasts , relevant business company materials such as brochures,reports and the internet.(Master, 2003)

Basic business concepts

Awareness of up to date and current business related language and terminology including :

- demonstrating an awareness of basic business communication and the stages of a deal as :
- arranging a meeting.
- making an offer .
- placing an order.
- negotiating a scale .
- promoting materials .
- handling an inquiry and providing information .
- telephone / fax / e mail .
- demonstrating awareness of the basic written forms of business communication including :
- the style of language used in letters , reports .
- basic structure of reports .
- the content and layout of basic business documents and forms .
- the layout of letters and faxes a familiarity with common formats and the key language of :
- conferences .
- meetings.
- presentations .
- negotiation .
- a familiarity with basic marketing principles .
- a familiarity with basic financial terms .
- a familiarity with basic terminology and activities of research and developments .

- a familiarity with general business documents and terminology including :
- mission statements .
- company reports .
- shares (Fouad , 2013) .

English skills needed for the business world

There are essential English skills students need for the business world as follows :

- listening through:
- meeting : it will be a part of any business setting , by giving students times for group discussion , especially group problem solving . They will acquire skills for listening to multiple people simultaneously and deciphering the meaning of participants ' words.
- Presentation : students at times listen to others giving presentation. It may be analysis oriented, proposal based and inviting guest speaking into classroom.
- Speaking : through
- Giving presentation ; giving students opportunities to speak to fellow.Students will ease the tension that comes with public speaking .In addition, working on pronunciation and accent reduction can help students be confident when they speak to groups and help their listeners understand them better .
- Small talk : giving students a chance to meet new people in public setting or by inviting groups to class . Linking up conversation partners is a great way to help with small talk , too.
- Talking with the boss: many companies require weekly or monthly one on one meeting between each empolyee and the boss to discuss problems. Scheduling one on one teacher - student conferences to allow students to express their concerns , ask and offer suggestions .
- Reading : through

- E mail: It is essential in the office . If school offers e – mail accounts making a habit of communicating with students via e mail , sending out details on homework, assignments, field trips or test review.
- Letters : making sure that students will be able to tackle the daily mail by discussing the format of a letter as well as formal vocabulary used to write them.
- Non text reading : business students will have to manage their own schedules as well as departmental calenders . Giving students practice reading non text terms like charts or graphs and realia found in the newspaper is important to develop them .

• Writing : through

- E mail : asking students to submit items to email account typing and asking for feedback on field trips or class activities .
- Letters : students need to have the tools required to write the occasional letter when necessary. (Wang , 2002)

Business English Teachers

Business English teachers should not become teachers of the subject matter, although they should be genuinely interested in the learners' subject matter. They require three things only as follows:;

- A positive attitude towards ESP content.
- Knowledge of the fundamental principles of the subject area.
- An awareness of how much they probably already know. (Crosling 2010)

Teachers of business English need the following mix of knowledge and skills as follows :

- ELT methodology
- Communicative skills training
- Knowledge of business content (Shi, 2000)

Business English teachers' role consists of many partsand extends well beyond teaching. Teachers ' role is that practi-

tioner, monitor , facilitator and trainer,. In addition . Dudley (2000) believed that business English teachers seem to have five key roles namely a course designer, materials provider, a researcher, a collaborator and an evaluator. In addition, Business English teachers should constantly more on the continuum that extends from business English teachers as controllers of teaching activities at one end to business English teachers as facilitators at the other end . The more specific the courses , the more complicated the carrier content of the teaching materials, the more are business English teachers required to take up the stance of consultants .Such a role is quite difficult to adapt ,and depends on a number of factors eg learners'culture,language knowledge subject or professional knowledge . (Mustapha ,2005)

Teaching business English implies highly specific goals and objectives which demand a tight control of the course plan , careful selection of materials and learning activities . Thus, teachers have to be aware of what their real goals who they have to communicate with English , what about and why .If teachers manage to find out precisely what they need to do and in what contexts , then they adapt lesson accordingly. The business English teacher does not need to be an expert in a particular field of business , does not need a business background to succeed in teaching business English . S/he does not have to teach negotiation strategies and management theory . S/ he should be seen as an expert in presenting and explaining business topics . S/ he also has to prepare students to communicate in a foreign language ie English about business issues . (Vaness 2009)

Practical problems existing in business English teaching

Kirkpatrck (2000)mentioned the practical problems of teaching business English in the following :

- The scope of business English teaching In fact, there is no research paper or study available to prove that

business English is a new kind of teaching that needs special teaching methodology and has nothing in common with English language teaching for general purposes .Many English language teaching methodologies are applicable both in teaching business English and ESP. Thus, BET is still part of TEFL and within the scope of ELT in general . Business English is difficult to define and limit in linguistic terms .

The scope of business English , however, sometimes becomes quite unclear owing to several factors eg changes in the content of some business text books , promotion of bilingual teaching ie English and another language .

- The focus of business English TeachingThe knowledge of business rather than language skills is the core of teaching Business . On the other hand, it is focused on teaching vocabulary , useful expressions , grammar rules and learning skills within the business content. Since business English teaching within the scope of ESP , it should focus on teaching English for business purposes and come to ELT in the end of ESP centered on the language .

  Of course , business English teachers have to teach some business contents , since business content seems to be the principal element that makes business English teaching different from general teaching .Business English teaching makes use of carrier content , but what the language associated with the process of teaching . This kind of language learning encourages open minded , reflective, critical and active learning
- Business English textbooks differ from the focus of business English teaching : Business English textbooks can be generally divided into language based and content based according to the model of ESP material design . In fact, the language that is used and the content that is

expressed through language are in extracally interwoven. There is no clear cut division between two types of business English textbooks. In fact, the language based textbook is designed to teach the four basic skills. The content based textbooks can be categorized into topic based that provided different topics which are business related , task based books that offer specific tasks which are carried out through four language skills activities and theme based books that supply more specific aspects of business knowledge.

- To be a business English teacher , language teaching competence includes English knowledge and English teaching methodology . It has generally been thought that the teacher does not require specialized academic knowledge of the major subject of the study. This is because business English teaching should not only focus on developing language and study skills but also on the academic subject itself .

Teaching business English

Teaching business English has the following advantages: Getting to learn new things about the business world and develop new skills a a teacher.

- Students have a specific purpose for learning English
- A huge bank of business related authentic materials to choose from.
- Getting to meet a wide range of professionals and learning about the work culture of different countries. (Scott, 2003)

On the other hand, teaching business English has many disadvantages such as :

- It is hard to meet all students' specific needs
- Teachers may not be familiar with some of the specialist vocabulary they have to teach.
- Some business course books can be a bit dry and ironically , can take time to learn how to bring business English to life. (Zhang ,2002)

Elis and Johnson (2002) basically indicated that there are two methods of planning the course in business English teaching . The first is to take each of the main performance areas and break it down its constituent parts ; skills components, language functions , grammar and lexical constituents. The second is to analyze the language used taken from real life situations or from simulations of real life situations.

Business English can undoubtedly adopt the way of course design for ESP which is based on learner centered course design. It is particularly centered on interactive ,student- focused teaching methods.Students should actively participate in communication tasks which can be transferred to their real work situations eg role play mimicking situations that are identical to the students' real life work circumstances , teacher can use authentic materials from the students' own business work eg their reports and e mails. (Hosny , 2008)

There are some practical tips to be followed while teaching business English :

- Considering teacher as colleague : For business English students , teacher is not a superior as much as s/he is a colleague like in the workplace . Colleagues work together to accomplish professional goals. When teacher addresses students as professionals , they will be more receptive to what they have to share and will be more willing to work with him / her toward a common goal of language fluency .
- Doing an assessment : Because the goal is to give students exactly what they need , teachers should give an assessment to find out what students really need so teachers should not waste time on material students have already mastered.
- Asking students about what they want : Once assessing students skills , teacher should ask students what they want to focus their time and energy on.

- Making teacher available outside classroom :Students want teacher to be available resource for them when needed whether inside or outside classroom .(Michael 2011)

Second part : Vocabulary teaching strategies The importance of teaching vocabulary

Research emphasized that vocabulary development is a vital part of all content learning , but it is too often ignored . The link between vocabulary knowledge and developing language skills is undeniable . So, teacher must build word rich environments. Modern advances in brain science and in software such as the popular ultimate vocabulary now can make it possible for students to improve vocabulary in record time. (Maftei 2009)

So, acquiring vocabulary leads to :

- Developing students' skill in writing : As every good teacher has a toolbox that is full of tools . Some tools are used more than others, one tool can power up writing is a strong vocabulary. Students use written words to communicate ideas , thoughts and emotions . Good vocabulary can help students say what they mean.
- Developing reading : Vocabulary is critical to reading success for three reasons :
  - Comprehension increases when students know what the words mean , Since comprehension is the ultimate goal of reading , students can not overestimate the importance of vocabulary development.
  - Words are the tools of communication . A robust vocabulary improves all areas of communication ie listening , reading , speaking, and writing .
- When students improve their vocabulary , their academic and social confidence and competence improve too.
- Improving listening and speaking skills: understanding what student hears and allows opportunity to express thoughts and feelings orally. (Saeidil (2012)

Generally,improving vocabulary has a direct and positive impact on students' capacity to build up language proficiency as a whole.

Vocabulary plays an essential role in helping students communicate successfully with people within and outside of the circle. For this reason , it becomes important to build up a large store of words . So, possessing an extensive vocabulary has strong links with achieving students' success as it leads to :

- Creating successful communication
- Increasing self judgment : Research showed that people with a good vocabulary are more likely to be judged as competent and proficient.
- Enhancing expression of thoughts : students need words to think and to express those thoughts. Therefore, the more words students know, the more ways they can use to think about things and more tools can be utlilized to plan and solve problems.
- Creating better image : As students learn and understand the meaning of more words , they will be able to use better descriptive words to communicate thoughts clearly and fluently. (Nunan and Carter 2001)

Guidelines for teaching vocabulary

Teaching vocabulary requires the following:

- Effective vocabulary instruction does not rely on definite alone words ,but it should be written in a conversational manner rather than in the more formal dictionary format.
- Students must represent their knowledge of words in linguistic or in non linguistic ways . They can create a symbol or dramatize the words.
- Different types of words require different types of instruction.
- Effective vocabulary instruction involves the gradual shaping of word meanings through multiple exposures

including comparing, contrasting, classifying and creating metaphors and analogies.

- Instuction should focus on terms that have a high probability of enhancing academic success. (Parveen and Rajan2012)

Developing effective practices in vocabulary instruction requires teachers to increase the following :-

- Using of varied rich text .
- Allowing opportunities for students to hear and use words in natural sentence contexts .
- Using of concrete contexts when possible .
- Providing opportunities for students to use words in meaningful ways .
- Studying in context rather than single unrelated words
- Using teaching strategies leads to independent word learning . (Thombury , 2002)

On the other hand , teachers should decrease all the following :

- Looking up definitions as a single source of word knowledge.
- Asking students to write sentences for new words before they have studied the word in depth
- Using notion that all words in a text need to be defined for comprehension.
- Using assessments that ask students for single definitions on target strategies to build student vocabulary. (Stahl 2006)

Obstacles of vocabulary development There are significant obstacles to developing sufficient vocabulary as follows:

- Students with limited and no knowledge of language.
- Students who do not read outside the school
- Students who enter school with limited vocabulary knowledge (Nunan and Carter, 2001)

Teaching Business English vocabulary

Recent developments in teaching methods and learning theories have emphasized the increasingly important role vocabulary plays in language acquisition . Although considered as coming second place after grammar teaching by some methods such as the grammar translation method , the direct method or the audio lingual method , vocabulary came to the fore during 1970 s with the advent of the communicative approach . Students can say very little with grammar but they can say almost anything with words. This new trend in English language teaching seems to be best applied to ESP which has emphasized the need for teaching specialized vocabulary ever since its beginnings , backing 1960 s .The main objective of English for specific purposes has always been the teaching of highly specialized vocabulary to specialists in various domains .To prove the importance of vocabulary in the process of teaching English for specific purposes. Accuracy and fluency could not possibly be obtained without acquiring a rich vocabulary . So, ESP course should focus on vocabulary teaching as much as possible , exposing students to as many communicative situations. (Rosenberg, 2009)

In fact , the best way to introduce new words in business English is by using them in a relevant context that is by reading a text,listening to conversation or involving students in a conversation .Teacher has several methods of clarifying meaning : by providing an example situation,by giving several example sentences and by giving synonyms and antonyms. (Ilangovan,2008)

ESP focuses more on vocabulary in context than on teaching grammar and language structures as the students are learning the language integrated into a subject matter area that is important to them .ESP vocabulary can be learnt by writing words many times ,translating words into mother tongue ,reading words many times, using words to make sentences,simply going through a dictionary (one of the best

resources of new words and uses for old words) and learning new words from word lists given by the teachers. Undoubtedly , specialized vocabulary in teaching ESP is a primary goal, a fundamental and important component of the course. (Dudley,2000)

While lectures will be needed to introduce the topic , the best way for students understand how to use their newly learnt English business vocabulary is to practise using it. This can be done in a variety of ways as follows :

- The use of role play in teaching business vocabulary is highly recommended . Students should first listen to the presentation and videos to get understanding of the business vocabulary used in the given business topics.
- using activities to keep English business vocabulary in students' minds
- using visual aids
- using the target language to define the new words
- using synonyms and antonyms
- using miming , gestures and facial expressions
- saying words clearly and writing them on the board.
- translating words. (Nation , 2001)

Useful ways of new business words presentation to students are the following :-

- Playing games .
- filling the gap.
- asking and answering questions related to new words.
- matching words .
- completing sentences. (Dudley , 2000)

For better effects on learning business vocabulary, it is suggested that teacher should :

- use various techniques in teaching vocabulary.
- provide students with strategies to learn vocabulary of business more effectively.
- give and explain native language equivalents for the specific words.

- apply new vocabulary in the real context to make it easy to remember.
- train students to become self studiers
- provide students with vocabulary learning strategies : learning words in groups, making association, guessing words from the content and using bilingual dictionary.
- improve teachers' techniques in teaching vocabulary .
- improve teachers ' professional knowledge. (Naveen , 2009)

Factors that affect vocabulary acquisition in Business

Students' learning of business vocabulary are affected by a number of factors:

- The students ' vocabulary learning strategies that are quite limited and ineffective .
- The common factor is the nature of the business vocabulary that makes students encounter some difficulties in learning vocabulary.
- The teacher's methodology is a factor that affects the students' learning of ESP vocabulary. (Boaras 2009)

Considerations to be taken into account before choosing vocabulary teaching strategies

To effectively educate students, teachers must carefully consider instructional strategy options and pick one that is appropriate for both the content and the students . Through the use of appropriate instructional strategies teacher can increase both students engagement and overall comprehension of the presented information .Many considerations should take into account before choosing teaching strategies in general and vocabulary teaching strategies in particular as follows :

- Selecting one objective ; The objective is what teacher wants to accomplish through the completion of a lesson .Teachers can not effectively determine how they are going to accomplish a task without deciding which task they want to accomplish.

- Taking resources into account : Some instructional strategies require using technology tools.
- Considering the ability level :Some strategies are intended for higher level students while others can be used with students of all ability levels . If teacher selects an instructional strategy that is either too difficult or too easy, students will not be appropriately challenged and the lesson will not be as effective as it could have been.
- Considering learning style : Every student learns differently while teachers can not necessarily use an instructional strategy that will research all equally effectively , they consider the general learning style trends within their class when making a decision .
- Avoiding using the same strategy every time :Even if a strategy is exceptionally effective ,students will likely fire of it when teachers depend on it heavily. (MCKinney , 2011)

As mentioned above, vocabulary teaching strategies should be selected according to students' needs ,and levels, the content and the aim that seeks to achieve. Thus, the present study tried to take into account the above factors before selecting the vocabulary teaching strategies to be used in teaching business vocabularies.

Vocabulary teaching strategies

Teaching is one of the most satisfying , most exciting and most frustrating occupation , teacher will ever attempt. No matter , what level, grade , topic teachers choose , they will need to make lesson plans, and develop strategies for students to learn and integrate knowledge .Teaching strategies are plans teachers make for individual types of students with different needs . Some strategies work for all Some work for only one student at a time.

Various strategies in teaching are classified as follows :

- Activity -based strategies : striving to improve students' achievement by engaging students in individual or group

experiential learning opportunities such as purposeful conversation project planning and hands on inquiry . They benefit from being in diverse settings that include both the traditional classroom and other locations such as school library and mutual environments. They help students sequence and stage learning using both formal and informal formats . They include debate, learning centre , field trip , oral presentation , panel discussion , simulation and survey.

- Arts - based strategies : they strive to improve students ' achievement by engaging students in dramatic , dance , musical and visual forms and experiences. Such strategies can be employed throughout the curriculum and generally emphasized the creative and critical processes . They help students integrate physically and mentally all aspects of learning , based on human needs and the ability to express feelings and thoughts through the senses .They include chanting, choral reading , forum theatre, mask making , improvisation , reader's theatre and story theatre.
- Coopoerative strategies : striving to improve students' achievement by consciously grouping students to work together in specific ways . They include buddy system , community links , discussion,interview,jigsaw , literature circle and think, pair ,share.
- Direct instruction strategies : improving students' achievement and timely intervention of the teacher. Teacher's words and actions both guide and model the learning . They include conferencing, demonstration, direct reading thinking activity, wordwall , socratic dialogue , story mapping and storytelling .
- Information communication technology strategies: improving achievement by harnessing the power, innovation and potential of information and communication technology.They use digital or electronic data and applications to create , modify and transmit information .

They include blog, computer aided design and data base applications.

- Independent learning strategies:
  increasing students'achievement by developing the ability to take responsibility for one's learning and understanding how one learns . They encourage students to make personal connections and responses to the curriculum and structure to fit their needs and goals . They include homework, learning contract , note making, reflection , report and response journal .
- Inquiry- based strategies :
  engaging students in individual and group investigation and research of topic idea and problem . They include cognitive skills model decision making model , inquiry process , questioning process and representation .
- Multiple intelligences strategies : referring to the psycho-logical potentional of species to process certain kinds of information in certain kinds of way. They include eight intelligences ; body kinesthetic interpersonal,verbal, linguistic , logical mathematical ,intrapersonal ,naturalist and visual spatial ones.
- Thinking skills strategies : improving achievement by consciously developing students' ability to consider ideas,analyzing perspectives, solving problems and making decisions , analyzing bias , stereotype, antici-pation guide, brainstorming , case study and concept mapping. (Maftie 2009 and Guantley 2013)

Teaching strategies in general can be used to develop students' four language skills and improve their acquisition of vocabulary . To be more specific , other strategies can be used in teaching vocabulary namely vocabulary teaching strategies .

Harmon (2005 , p 275) and Graves(2006) stated that direct instruction of vocabulary can help students learn enough words to become better readers. Becoming a better

reader can in turn earn more vocabulary. Research suggested that vocabulary instruction should include the following components:definitional ,contextual information about a word , multiple exposures to word in different contexts and encouragements of students 'active participation in their own learning of the new words. Bleck(2002) and Fisher (2011) suggested the following strategies to be used in teaching vocabulary.:

- List–group–label: it is a form of structured brainstorming designed to help students identify what they know about a concept and the words related to the concept while providing a degree of analysis and critical thinking.It begins with thinking of all the words related to the new word, then grouping the words listed by some shared characteristics,deciding on a label for each group ,finally trying to add words to the categories on the organized lists.
- Possible sentences : teacher chooses six to eight words from the text that may pose difficulty for students. These words are usually key concepts in the text. Next, teacher chooses 4 to 6 words that students are more likely to know something about . Teacher defines words. Students are challenged to devise sentences that contain words,all sentences that students come up with are discussed. Students then read the selection . After reading , teachers revise the possible sentences and discuss whether they can be true based on the passage and how they could be modified to true. In fact, this strategy significantly improved both students' overall recall of words meaning and their comprehension of text containing those words.
- Concept map : a graphic way to empower uses to construct , navigate , share and criticize knowledge.
- Concept of definition map : reflecting the idea that students need to have some understanding of definition and how it works before students can give the meaning

of a word in their own. They are graphic displays that show common elements of a dictionary definition .

- Semantic mapping : involving a web like graphic display. To begin the instruction, students are presented with a concept that is essential . They then brainstorm on freely associate words that are related to that concept . Teacher writes their suggestions on the board and adds words they need to learn .
- Vocabulary frames : turning the traditional vocabulary review index card into a higher order thinking strategy for learning new words . Students create vocabulary frames using concept terms .They develop a definition based on their own understanding (right corner) as well as the opposite (left corner).Finally , they write a quickly sentence to remind them the word's meaning (lower left corner) and a quick sketch (lower right corner).
- Interview word : teacher selects key words important to understand a concept , divides the class into two teams, gives each team a word and lists interview questions . Without revealing the word, the teacher or student acts as interviewer and asks the questions as team members read their written answers . After the interview, the class guesses the word.
- Pre teaching vocabulary words :Teaching unfamiliar words used in a text prior to the reading experience. Students preview reading materials to determine which words are unfamiliar , then these words should be defined and discussed. So, students not only understand what the word means but also discuss its meaning.
- Key word method :unfamiliar words are introduced prior to reading .This word clue may be a part of the definition ,an illustrative example or image that the reader connects to the word to make it easier to remember the meaning when reading it in a context. The idea behind the key word method is to create an easy cognitive link to the

word's meaning that the reader can access efficiently during a reading experience.

- Contextual redefinition : associating the terms meaning with its use in context. Students first determine what they think the words mean outside of the context. After students have discussed what they think the words mean, teacher records suggested definition . Students then read the assignment text, and note the vocabulary in context. Students then discuss and revise their initial definitions based on the use of the word in the text. Teacher and students can also discuss how context affects multi meaning words.
- Restructuring reading materials: Learners can restructure the materials in several different ways to help readers comprehend them more easily. A portion of the difficult words can be replaced with easier synonyms to help the reader understand the overall text. Vocabulary footnotes (definition provided at the bottom of the page) can be added for particularly challenging words so that the reader can easily look up the word while still reading the text. Words that are included in the guide should be highlighted or printed in bold text to direct the reader to check the vocabulary guide if the word or its meaning is unfamiliar clues.
- Vocabulary squares:Students dissect a word by compl-eting the components of vocabulary square worksheet. Students not only learn the term, they also apply their knowledge by creating a visual represent- ation and sentence,
- Vocabulary self selection strategy (VSS): Students read a text .Teacher and each student are responsible for bringing two words .Each student shares a word and talks about where it was encountered and what it might mean.After everyone in the group has had a chance to share ,the groups determine words . After the list is made

, teacher leads a discussion about the words to clarify and extend the definitions. Students enter the words and their definitions into their vocabulary logs.

- PAVE procedure : Associating the word with a visual image .It stands for the four parts of the procedure ; prediction,association verification and evaluation. Students predict the meaning of the word based on the context clues, associate the word with mental image , verify the word's meaning by consulting a dictionary and evaluate the prediction they made. While this procedure seems time consuming , students report that it helps them remember the words better.
- Think a loud for vocabulary : When teachers read a loud to students, they can expose their word learning strategies by stopping at words Students might find hard or confusing . They can think aloud about how to uncover the meaning of such words by rereading and noting the context clues , by looking at the root and affixes of the word, by remembering where they might have seen the word before, or even by stopping to look the word up.

The Instruments

Two instruments were used in the present study as follows:

- The student- teachers vocabulary and its teaching strategies Business test . (Appendix B)
- To investigate the effect of training student -teachers of Commercial Section at the Faculty of Education, Helwan University on using vocabulary teaching strategies for developing acquisition of vocabulary and its teaching strategies in business.there was a need for exposing those students to a Business vocabulary and its teaching strategies test before and after carrying out the experiment. The test was submitted to five jury members specialized in the field of methods of teaching English and five jury

members specialized in the field of methods of teaching commercial studies to judge the validity and the appropriateness of the test.They sugg- ested omitting the fourth part of the test concerning abbreviations .

- So, The final version of the test consisted of four items namely choose th correct answer, true or false, complete and write concepts .
- Reliability was established through test - retested admin-istration (r =.79). This proved that the business test was reliable.
- The students 'achievement business test (Appendix (c)
- To investigate the effect of training student -teachers of Commercial Section at the Faculty of Education, Helwan University on using vocabulary teaching strategies for enhancing commercial secondary students'achievement in business ,there was a need for exposing those students to achievement business test before and after carrying out the experiment. The test was submitted to five jury members specialized in the field of methods of teaching English and five jury members specialized in the field of methods of teaching commercial studies to judge the validity and the appropriateness of the test. They suggested adding five statements instead of three in the matching item.
- So, The final version of the test consisted of three items namely , complete, choose the correct answer and true or false . Reliability was established through test - retested administration (r =.78). This showed that the business test was reliable.

Duration of the Experiment

The experiment lasted for almost 14 weeks ,three periods per week . It started on the 15 th of Feb , and continued to the 21 st of May, 2013. Three sessions a week (two in the faculty and the other in the school during the teaching practicum that started in the 2 nd of March, 2013) .These

sessions were held for three hours each. The two tests were administered before and after the experiment ie the student-teachers business vocabulary and its teaching strategies test and the students' achievement test.

Method of the Study

The present study followed the analytical descriptive method for reviewing the related literature and previous studies for arriving at the theoretical background of the study and the quasi experimental method for conducting the experiment , collecting data and analyzing the results . The design used in this study was non equivalent group design which is identical to the pre test / post test , control group / experimental group in all aspects

Data Analysis and Discussion

The results of the present study are discussed and interpreted in relation to the research hypotheses and questions mentioned earlier in the study.

Answering the first question of the study

The business vocabulary checklist was designed to determine the most necessary business vocabulary that should be developed for student teachers of commercial section , at the Faculty of Education, Helwan University. The business vocabulary included in the checklist in its primary version were determined through reviewing related studies and previous literature that focus on developing business vocabulary . The checklist was submitted to ten jury specialized in the field of curriculum and Methods of teaching English as a foreign language and of teaching commercial subjects .To judge its validity and appropriat-eness . Having done their modifications,The jury confirmed that the checklist was valid and the vocabulary included was clear and adequate . The list in its final version in appendix (A) contained the most important business vocabulary to be developed for student - teaches of commercial section, Faculty of Education, Helwan univ- ersity.Thus, the first question of the study was answered.

Answering the second question

In an attempt to answer the second question of the present study , a suggested framework for training student teachers of commercial section at the Faculty of Education,Helwan university on using vocabulary teaching strategies in teaching business was designed.

The suggested framework for training student teachers. The steps followed in training student –teachers on using vocabulary teaching strategies went through the following :

- Setting the aim : The course is designed to prepare the student- teachers for teaching business by familiarizing them with various vocabulary teaching strategies through business related topics.
- Analyzing student – teachers 'needs of business vocabulary in English through student teachers 'questionnaire as the researchers used Ghenghesh's business questionnaire (2011) to determine student - teachers' needs concerning the most required business vocabulary .In addition, using the business vocabulary checklist to be judged by the experts before preparing the content.
- Developing the content : Content analysis is considered a structure objective description of the content since analyzing the content into lessons served as the basic for the choice of business vocabulary to be developed .This determination of how the content is organized contributed to the achievement of the desired educational objectives.
- Identifying the strategies: Due to the huge number of teaching vocabulary strategies and teaching business strategies , the researchers made interview with ten jury members with aim to identify the most suitable vocabulary teaching strategies in business. It was found that, vocabulary square ,vocabulary self selection strategy, PAVE strategy,word map , interview word and contextual redefinition and presentation strategies such as

audio, verbal and form presentation were the most suitable ones .

- Applying the strategies: The instructors trained student – teachers on how to use each strategy in teaching business vocabulary and when it is used in teaching business vocabulary such as:

– Word map and vocabulary square work best with concerte nouns as :mobile phone, fax and printer.
– Contextualization can be used in presenting adjectives such as legal secretary and medical secretary.
– Visual presentation strategies can work best in illustrating the opposites such as drawer and drawee.

Before training on each strategy , the instructors held discussion around the importance of using this strategy in developing business vocabulary, then allowed to the student- teachers to practise this strategy first in the faculty sessions to be aware of facing any difficulty in applying the strategy , then, allowed them to apply the strategy in their actual classroom during their practicum in the commercial secondary schools.

- Evaluation : The business vocabulary and its teaching strategies test was administered to the student- teachers of Commercial Section at the Faculty of Education , Helwan University and business achievement test was administered to commercial secondary school students before and after the experiment .

Thus, the second question about the suggested framework for training student teachers of Commercial Section, Faculty of Education ,Helwan university on using vocabulary teaching strategies in business was answered.

Answering the third question of the study

Answering the third question is related to verifying the two hypotheses of the present study . So, they will be dealt with together

Findings related to the first hypothesis of the study

To investigate the effect of training student -teachers of Commercial Section at the Faculty of Education , Helwan University on using vocabulary teaching strategies for developing business vocabulary and its teaching strategies, the pre –post business vocabulary and its teaching strategies test was administered to the control group and the experimental group student- teachers after the experi- ment . Data obtained were treated statistically through the use of the t test and the findings are shown in table (1-1)

Table (1-1) t-value of the difference between the mean scores of the experimental and control groups student teachers on the post administration of the business vocab- ulary and its teaching strategies test

Group	Means	Standard Deviation	Calculated t value	Tabulated T	Significance
Control	35. 91	6. 33	16.7	2. 617	Sig at (0.01)
Experimental	59.97	5.52.			

Table (1-1) above reveals that the calculated t value 16,7 (was significantly higher than the tabulated t (2.61) with (68) degrees of freedom at the (0,01)level .This means that training student- teachers on using vocabulary teaching strategies has significantly developed student- teachers acquisition of business vocabulary and its teaching strategies.Thus, the first hypotheses that stated'there is a statistically significant difference between the mean scores of the control group and the experimental group students at (0,01) level on the post administration of the business vocabulary and its teaching strategies test in favour of the experimental group " was verified.

Findings related to the second hypothesis

To investigate the effect of training student -teachers of Commercial Section at the Faculty of Education , Helwan

University on using vocabulary teaching strategies for developing business vocabulary and its teaching strategies, the pre –post business vocabulary and its teaching strategies test was administered to the experimental group student-teachers after and before the experiment .Data obtained were treated statistically through the use of the t test and findings came as shown in table (1-2)

Table (1-2) t- value, Mean scores , Standard Deviation of the experimental group student-teachers on the pre and post administrations of the business vocabulary and its teaching strategies test

Experimental group	Means	Standard Deviation	Calculated t value	Level of Significance	(d) effect size
Pre – test	14.08	7.219			
Post –test	59. 97	5. 52	41.02	0.01	. 98

Table (1-2) reveals that the calculated t value (41,02) value.was significantly higher than the tabled T value (2.71) (with(34) degrees of freedom at the (0,01) level of significance .Thus, training student -teachers of commercial section at the Faculty of Education ,Helwan University on using vocabulary teaching strategies significantly affected developing student teachers acquisition of business vocabulary and its teaching strategies .Thus , the second hypothesis which stated " there is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group student- teachers on the pre and post administrations of the business vocabulary and its teaching strategies test in favour of the post administration of the test " was verified .

Moreover, the effect size of training student- teachers of Commercial Section at the Faculty of Education , Helwan University on using vocabulary teaching strategies for developing their acquisition of vocabulary and its teaching strategies was calculated and the result is shown in the above table (1-2)

The obtained effect size(0.98) of training student-teachers of Commercial Section at the Faculty of Education, Helwan University on using vocabulary teaching strategies for developing business vocabulary and its teaching strategies is higher than the large effect size value(0.8) .This showed that training student- teachers of Commercial Section at the Faculty of Education , Helwan University on using vocabulary teaching strategies had a large effect on developing business vocabulary and its teaching strategies.

Thus , the third question which is " What is the size effect of training student - teachers of Commercial Section at the Faculty of Education , Helwan University on vocabulary teaching strategies for developing business vocabulary and its teaching strategies was answered.

Answering the fourth question

Answering the fourth question is related to verifying the other two hypotheses of the present study . So, they will be dealt with together.

Third : Findings related to the third hypothesis of the study

To investigate the effect of training student - teachers of Commercial Section at the Faculty of Education ,Helwan University on using vocabulary teaching strategies for enhancing students' achievement in Business ,the pre–post business test was administered to the control group and the experimental group students of the commercial secondary school after the experiment . Data obtained were treated statistically through the use of the t - test and findings came as shown in table (1-3)

Table (1-3) t - value of the difference between the mean scores of the experimental and control groups students on the post administration of the achievement test in Business

Group	Means	Standard Deviation	Calculated t value	Tabulated T	Significance
Control	24.21.	7.81	29.58	2.66	Sig at (0.01)
Experimental	36.5	7.6			

Table (1-3) above reveals that the calculated t (29,58) valuewas significantly higher than the tabuled value (2.66) with(54) degrees of freedom at the (0,01) level .This means that training student teachers on using vocabulary teaching strategies has significantly enhanced their students' achievement in Business .Thus, the third hypotheses that stated ''there is a statistically significant difference between the mean scores of the control group and the experimental group students at (0,01) level on the post administration of the achievement test in Business in favour of the experimental group " was verified.

Fourth : Findings related to the fourth hypothesis of the study

To investigate the effect of training student -teachers of Commercial Section at the Faculty of Education , Helwan University on using vocabulary teaching strategies for enhancing their students' achievement in Business ,the pre – post business achievement test was administered to the experimental group students after and before the experiment .Data obtained were treated statistically through the use of the t -test and findings are shown in table (1- 4) below

Table (1-4) t- value, Mean scores , Standard Deviation of the experimental group students on the pre and post administrations of the Business achievement test

Experimental group	Means	Standard Deviation	Calculated t value	Level of Significance	(d) effect size
Pre – test	5.18	4.02			
Post –test	36. 5	7.6	20.015	0.01	. 94

Table (1-4) reveals that the calculated t- value (20.01) wassignificantly higher than the tabled T value (2.77) with (27) degrees of freedom at the (0,01)level of significance .Thus, training student - teachers on using vocabulary teaching strategies has significantly affected enhancing achieve-

ment of commercial secondary school students in Business. Thus ,the fourth hypothesis which stated " there is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students of commercial secondary school on the pre and post administrations of the business achievement test in favour of the post administration of the test " was verified .

The obtained effect size (0.94) of training student - teachers of commercial section at the Faculty of Education , Helwan University on using vocabulary teaching strategies for enhancing students' achievement in Business is higher than the large effect size value (0.8) .This showed that training student - teachers of Commercial Section at the Faculty of Education , Helwan University on using vocabulary teaching strategies for enhancing students' achievement in business had a large effect.

Thus, the fourth question of the present study which is"What is the effect of training student teachers of commercial section, the Faculty of Education , Helwan University on using vocabulary teaching strategies for enhancing commercial secondary students' achievement in business? was answered and the main question of the study was also answered. So,all research questions were answered as the first, second and third questions were answered before, and the four hypotheses of the study were also verified.

Discussion of Results

The previous statistical analysis was carried out with the purpose of answering the present study questions and verifying its hypotheses. The effect sizes on student teachers 'development in business vocabulary and its teaching strategies and enhancing the achievement of secondary students of commercial school were large for some good reasons as will be shown below:

- An analyzing the student-teachers' needs of business vocabulary through a questionnaire and a checklist. Having been driven from the actual needs analysis helped greatly in meeting student teachers' needs.So, they become more motivated and positive attitudes towards learning Business English vocabulary and its teaching strategies that are relevant to their specializations were also created.This is consistent with Anthony (2011) study results which indicated that much more aware of the importance of students' needs analysis should be given while designing ESP course in general and business English training course in particular.
- Arising the student teachers 'a wareness towards the importance of acquiring business vocabulary .They are constantly expanding business concept becoming more fluent in their fields and adjusting their effective performance in new situations or new roles.This is in agreement with Zeng (2003) as he stated that ''In learning English for specific purposes in general and business English in particular, vocabulary plays an important role. However, vocabulary acquisition of technical words in ESP,is really challenging to every student especially students with limited proficiency in English language. With limited knowledge of vocabulary and English grammar , it is difficult for the students to study business vocabulary.''
- Integrating more than one strategy in teaching business vocabulary might be the strategic means that led to the achievement of the large effect on developing business vocabulary .This may be due to diversity and variation in methodology of teaching and the different steps followed in each strategy .This is consistent with Crosling (2010) as he indicated that modern teachers of business English are undoubtedly of the opinion that new vocabulary needs to be actively used in meaningful and interesting

ways .In learning English for general purposes in general and English for specific purposes in particular, vocabulary plays an important role in increasing students' learning of the subject matter.However, vocabulary acquisition of technical words is really challenging to every student especially students with limited proficiency in English language.

- Highlighting the role of the student -teachers in learning business English as they were enthusiastic to participate actively as the training course based on the assumption that it is the learner who has the specific content knowledge and is able to bring that knowledge into the classroom. Teacher is seen as an expert in presenting and explaining the language and in diagnosing the learners' language problems
- Creating a warm learning environment as the instructors interacted actively with the student–teachers.The instructors listened carefully to what student teachers said and corrected mistakes when needed .The instructors first encouraged them to take part in discussion in the orientation session about the importance of teaching business English and followed them in applying the steps of using the vocabulary teaching strategies in the faculty sessions and in the actual classrooms. They offered help when necessary. That of course increased student- teacher' s self confidence in teaching business English for the first time.
- As for students of secondary commercial school ,they participated actively in the classroom as adding interest inlearning business instead of making it boring enhanced students' learning. So, students came to class with a positive attitude towards learning Business as they had opportunities to understand and work with language in a context that they comprehended and found interesting. This is in agreement with carter (2007) as he stressed

that " the more learners pay attention to the meaning of the language they hear or read , the more they are successful ; the more they have to focus on the linguistic input or isolated language structures, the less they are motivated to attend their classes.

- Facing the obstacles while conducting the experiment of the present study . One of the most serious problems was that the student-teachers had difficulties in using English in the classroom as they could not pronounce business vocabulary correctly. So, the instructors did their best to train student - teachers on how to pronounce word using form and audio presentation strategies that are based on imitation of sounds and pronunciation of each vocab-ulary.In addition, many student- teachers were afraid of achieving nothing, they had no will to partic- ipate but the researchers convinced them of the importance of their training as in the futures they would be obliged to teach Business English in the commercial secondary schools .So,they should have sufficient know- ledge about teaching it .

Recommendations

In the light of the results of the present study, the following recommendations are suggested:

- Training student teachers of commercial section at the faculties of education on using various teaching vocabulary strategies.
- Creating a link between theory and practice as linking between businessvocabulary and methods used in teaching it.
- Developing Business vocabulary should be incorporated in teacher preparation programmes of commercial section in the faculties of education.
- Developing business vocabulary should be one of the main educational targets of commercial subjects .

Suggestions for further research

- Using innovative methods and techniques to develop business vocabulary while teaching business English in the commercial secondary school.
- Enhancing secondary commercial students' learning in business through up to date teaching methods. .
- Exploring the effect of suggested progamme on improving teaching performance in Business for student-teachers of Commercial Section, at the Faculties of Education.

References

- Allen, J ., (2000) : Words , words , words Teaching vocabulary in grades 4-12 , New York , ME Stenhouse.
- Beare , K., 2012) : Getting vocabulary right : Change to teaching business English , about , com English as 2 nd language.
- Bennie , D., (2000) : Mastering Busines English , Oxford, Howltd.
- Bleck, V., 2002 : Bringing words to life , New York, Robust Vocabulary Instruction.
- Boarcas , B .,(2009) Business English teaching problems and solutions , Intertext, v3 ,n4 , p61-67
- Boswood, T (2002): Teach business English , English for specific purposes, v 44 , p23-53
- Carten , J., (2007) :Teaching vocabulary lessons from the corpus, lessons for the classroom , Cambridge, Cambridge University press.
- Crosling G (2010) Oral communication : the workplace needs and uses of business graduate, English for specific purposes v 45 ,P23-45 .
- Danetal, J.,(2007) :Speaking business English in different ways , Bejuing China,Water and Electricity press , Defense Industry press.
- Dudley,E.,(2000): Developments in English Purposes ,Cambridge, Cambridge University press
- Dudley , K., (2001) :English for Specific Purposes , Cambridge , Cambridge University press.

- Ellis, M .,and Johnson , K.,(2002): Teaching Busines English , Shangghai, Shanghai Foreign Language.
- Esteban , A ., and Ganado, M .,(2004) : Making the case method in teaching business English : a case study , English for Specific Purposes , V 23,PP 137-161.
- Fang, L , (2006): On difference between general English Teaching and Business English Teaching , Guaglong University of Foreign Studies. Teaching and business .
- Fisher, P., (2011) : Vocabulary instruction, Mahwah , NJ : Lawrence Er / baun.
- Forbes, N., (2011): Why business school struggle to teach, US , entrepreneurship , Nathan Furr
- Fouad, H., and, Hasan , E. (2013): Modern Secretarial Practice, (A.R.E: Ministry of Education,
- Gauntley , T., (2013) Glossary of Teaching Strategies , US, Demand edia
- Graves, M., (2006) : The vocabulary book Learning and Instruction , New York, Teachers' college press .
- Hamdallah, A and Temaraz, (2013): Selected topic in Accounting , Faculty of Commerce & Business Administration , Helwan University.
- Harding , K., (2007) : English for Specific Purposes , Oxford , Oxford University press.
- Harmon , J ., (2005): Research on vocabulary instruction in the content areas , Reading and Writing Quaterly , N 21 P261-380
- Hewings ,M., (2002): A history of ESP through English for specific purpose. http:// www esp . world infl Articles 3 Hewings paper htm .
- Hosny, M., (2008): Lectues in International Trade Basic Concepts < Helwan University Publishing Center .
- Hussien M., (2010): Perceptions and practices about information and communication Technologies in business English teaching, England , Word academic science.
- Ilangovan , P. , (2008): Presenting business vocabulary to beginners, London , BBc World Service .
- Jerry L., (2007) :How to teach business Ethics, London , Higher E ,

- Joseph , P., (2005): Teaching Vocabulary , Handout from presentation at TESOL , Chicago
- Kirkpatrick,C.,(2000): Business, Chiago, Science Research Associate Inc.
- Li, J., (2001): Business English for advanced learners , Cuangzhou, Zhongshan University Press.
- Maftei, M.m (2009) : The art of teaching , the art of performing, US , The academy of Economics Studies.
- Mckcown. M., and Beck, I., (2004) : Direct and rich vocabulary instruction , New York, Guilford press.
- Michael , T., (2011) Current trends in teaching and learning business English , World English dictionary Collins
- MCKinney, K., (2011): Active Learning, India, Indian State University
- Morrow, K ., (2010): Authentic texts and ESP , London , Modern English Publications
- Mustapha H., (2005): English Resource Book for Commercial Schools, A.R.E: Ministry of Education
- Nation, P. (2001) : Learning vocabulary in another language , Cambridge , Cambridge University Press .
- Navee, K(2009) :Vocabulary Teaching ,The internet TESL Journal n4.
- Nunan , D., and Carter , D (2001) : Teaching English to speakers of other languages , Cambridge , Cambridge University press
- Nelson , J., and Stage, S., (2007) Fostering the development of vocabulary knowledge and reading comprehension through contextually based multiple meaning vocabulary instruction, Education and Treatment , N 30, 2007, P1-22.
- Parveen , D., and Rajan ,S., (2012) : Transformation of words into vocabulary , English Language Teaching , v5, n3 p174-179
- Rosenberg, M., (2009): Teaching vocabulary in business English class , Developing Teachers . com.
- Sacidil . M., (2012): On the effects of focus on form , focus on meaning and focus on forms on learners' vocabulary learning in ESP context , English Language Teaching , v5, n 19 P72-79

- Scott, J., (2003): Vocabulary Instruction throughout the day in twenty three Canadian upper elementary classroom. The Elementary school Journal N 103
- Seddigh, F., (2012): Vocabulary teaching strategies , English language Teaching , v5, n2 , p160-173
- Shi, M .,(2000) :The roles and the self improvement of ESP teachers , Journal of Xian foreign language , V18.
- -Stahl, S . ,(2006): Teaching word meaning , Mahwah ,NJ :Ertbaun.
- Sweeney , S., (2005) Reading business English , TESOL Quarterly , V11
- Tianhu,H (2001) On the development of business English as a discipline . Journal of Xian en University Sciences , V22
- Thombury, S., (2010): How to teach vocabulary , London , Pearson Education limited.
- Vaness , L ., (2009) : Teaching business English through translation , Journal of Language and Translation , V10 P 139-153.
- Wang , Y., (2002) Modern business English , chongging , Chongging University press .
- Wenxiong , Z : On the methods of business English teaching, Journal of Heran Institution of Educational Social Science , N1 ,P119-121.
- Zeng, W (2003) : On the methods of teaching Business English teaching , Journal of Heran , Instiute of Education and social, V 32
- Zhang , J., (2002) ESP Teaching and ESP teacher Training , Journal of Heran Chengdu University, N4

❋❋❋❋❋❋❋

((نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة ☐)

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاســـــــــم .....

الوظيفـــــــة .....

جهـــة العمـــل .....

الجنسيـــــــة .....

عنوان المراسلـــة .....

البريد الإلكتروني .....

الهاتف/ الفاكس .....

اسم المشترك : .....

التوقيـــــع : .....

- قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : (٥٠٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم: (٢٠٠ دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية: (٧٥٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم: (٣٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (أ. د / ماهر إسماعيل صبري)على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦
- ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير mahersabry2121@yahoo.com
- يرسل هذا النموذج بعد تعبأة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس. أو على عنوان مكتبنا بمصر : ١ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي، أتريب ، بنها .