أنماط التفاعل اللفظي في فصول تدريس اللغة العربية عن بعد وعلاقتها بمستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند طلاب جامعة جدة

د/ نواف بن صالح السلمي
أستاذ تعليم اللغة العربية المساعد
قسم المناهج والتدريس - كلية التربية
جامعة جدة
nsgalsolamie@uj.edu.sa

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاه العلاقة بين أنماط التفاعل اللفظي أثناء تدريس مقررات اللغة العربية عن بعد، ومستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند دارسي تلك المقررات في جامعة جدة، واستخدمت الدراسة الأدوات البحثية التالية: أداة Flanders لتحليل التفاعل اللفظي الصفي، ومقياس مخاوف الاتصال الشفهي الذي قام بإعداده Mc Crosky,1985، وتم تطبيق أداتي الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (15) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة، و(400) من طلابهم وطالباتهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة.

وأظهرت النتائج شيوع النمط أحادي الاتجاه من المعلم المرسل إلى المتعلم المستقبل، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين ارتفاع نمط كلام المعلم في الصف الدراسي وزيادة مستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند طلابهم، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين ارتفاع نمط كلام المتعلم ومستوى مخاوف الاتصال الشفهي لديهم، وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما

توصلت إليه من نتائج أهمها ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس لتنمية مهارات التفاعل اللفظي في بيئات التعلم الافتراضية.

الكلمات المفتاحية: أنماط التفاعل اللفظي الصفي – تعليم اللغة العربية عن بعد – مخاوف الاتصال الشفهي

Abstract

The study aimed to investigate the relationship between patterns of verbal interaction during remote Arabic language courses and the level of oral communication apprehension among students at the University of Jeddah. The study utilized the following research tools: Flanders' tool for analyzing verbal classroom interaction and McCrosky's Communication Apprehension Scale (1985). The study's tools were administered to a random sample consisting of (15) faculty members at the University of Jeddah and (400) of their students.

The results revealed the prevalence of one-way communication from the teacher to the students. Furthermore, the findings indicated a statistically significant positive correlation between an elevated teacher-centered communication style in the classroom and increased levels of oral communication apprehension among students. Conversely, there was a negative correlation between an elevated student-centered communication style and their levels of oral communication apprehension. The study concluded by offering a set of recommendations and suggestions based on the obtained results.

المقدمة:

يعد التفاعل اللفظي الشفهي الذي يتم داخل الصف الدراسي بين المعلم وطلابه من أهم الموضوعات التي اهتمت الدراسات والأبحاث العلمية بدراستها؛ لأدواره المهمة في خلق فرص تعليمية أفضل؛ من خلال تأثيره الإيجابي في زيادة حيوية الموقف التعليمي، وتطوير مستويات التفكير عند المتعلمين بشكل عام، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم، واستثارة دافعيتهم نحوه، وزيادة انتباههم وتركيزهم (الفرا،٢٠٢٠م؛ الحيلة،٢٠١٤م)، فمن خلال المناقشات والتفاعلات اللفظية الإيجابية التي تتم داخل الصف الدراسي تنمو خبرات المتعلم، وتُصقل شخصيته؛ مما يسهم في نجاحه وتميزه الأكاديمي والاجتماعي (الجبوري و إبراهيم، ٢٠٢١م).

ويشير مفهوم التفاعل اللفظي الصفي في أبسط معانيه إلى مجمل الكلام والأقوال المتتابعة التي يتبادلها المعلم مع طلابه في الصف الدراسي، بما يحمله من معلومات وأفكار ومضامين، وهو بهذا المعنى يدل على الاتصال الذي ينشأ بين المعلم وطلابه في الصف الدراسي باستخدام اللفظ المنطوق (الفرا، ٢٠٢٠؛ ملحم، ٢٠٠٦م؛ Bennett,2008)، ويستلزم تطوير جودة التفاعل اللفظي في الصف تحديد طبيعته بشكل دقيق وموضوعي؛ وذلك ما أدى إلى ظهور أدوات ونظم متعددة من أنظمة تحليل التفاعل اللفظي الصفي ، منها ما يعتمد على أدوات سبر الآراء عن طريق المقابلات والاستبانات، ومنها ما ينطلق من طرقٍ اثنوجرافية، وهناك أسلوب تحليل التفاعل اللفظي الصفي، الذي يهدف إلى تحويل الكلام المتبادل داخل حجرة الصف إلى أرقام ونسب (الحارثي،٢٠١٠م) ويعتمد هذا الأسلوب على الملاحظة الصفية المباشرة المقننة بتحديد السلوكيات اللفظية المتوقعة؛ مما يقرب هذا الأسلوب من الموضوعية (سلطان،٢٠٢٠م).

وتهدف بحوث تحليل التفاعل اللفظي الصفي إلى مساعدة المعلم على تحسين أساليبه التدريسية، وتطوير ممارساته اللفظية داخل الصف؛ للتأثير إيجابا في سلوك المتعلمين، وتنمية قدرتهم على التفكير بفعالية، وزيادة فرصهم للتعبير عن آرائهم وأفكارهم؛ وانعكاس ذلك على تلاشي مخاوفهم من مواقف الاتصال المختلفة التي تواجههم (إبراهيم وحسب الله، ٢٠٠٥م)، ونظراً لمناسبة وموضوعية ودقة أسلوب تحليل التفاعل اللفظي الصفي للحكم على طبيعة الخطاب الشفهي السائد في الصف الدراسي، ظهرت العديد من أدوات ونظم تحليل التفاعل اللفظي، مثل نظام Amidon& hunter ونظام Hough ونظام Roger ، ونظام Flanders، ومن الأنظمة العربية في تحليل التفاعل اللفظي الصفي نظام حمدان عام ١٩٨٤م، غير أن أغلب هذه الأنظمة بُنيت وطورت اعتمادا على نظام Flanders، فأغلب شبكات الملاحظة التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الخطاب الصفي الشفهي هي أداة Flanders، والتي بناها على اعتبار أن معظم التفاعلات التي تدور في الصف هي تفاعلات لفظية بين الأستاذ وطلابه، وأنها تشكل ما يزيد على 70% من مهام المعلم الصفية(السليتي، ٢٠٠٨م؛ Dessus,2007).

وقدمت بعض الدراسات ذات العلاقة (المفلح،٢٠١٨؛الشويرخ،٢٠١٧؛ الشويرخ، ١٤٣٢ه؛ الجرايدة،٢٠٠٨؛ وهبة وكشك، ٢٠٠٦م). توصيفا لأنماط الخطاب الصفي الشفهي السائدة في الصفوف الدراسية، حيث هناك خطاب أحادي الاتجاه من المعلم إلى الطالب، تتمثل بنيته في استهلال المعلم بأسئلة مقيدة قابلة للتنبؤ هدفها قياس قدرة الطلاب على استدعاء المعلومات المقدمة لهم مسبقا، ثم استجابة من الطلاب مختصرة، ثم تقييم المعلم لهذه الاستجابات، ويعد هذا النمط أقل أنماط الخطاب الصفي فاعلية، فالمتعلم سلبيا وهامشيا متلقيا، وهناك نمط آخر من المعلم إلى المتعلم والعكس، ويعد هذا النمط أكثر فاعلية وتطورا من النمط السابق، فهو ثنائي الاتجاه؛ برغم أن المعلم في هذا النمط ما زال

مصدر المعرفة الأساسي، لكنه يتيح للمعلم الحصول على تغذية راجعة عن ممارساته؛ للوصول إلى الأهداف المرجوة، لكن طبيعة الخطاب في هذا النمط لم تبلغ بعد درجة التفاعل، الذي يتسم به النمط الثالث التفاعلي الذي يعطي فرصة التفاعل للطلاب مع بعضهم البعض، ولا يكون المعلم في هذا النمط المصدر الوحيد للمعرفة، بل موجها ومرشدا لمصادر متنوعة للمعرفة، وأخيرا هناك نمط أكثر انفتاحا، حيث يتيح لجميع الطلاب ومعلميهم التفاعل، فكل طالب قادر على التفاعل مع معلمه ومع أي طالب آخر في الصف الدراسي، وهذا النمط يعطي جميع الطلاب فرصة المشاركة في عملية التعليم والتعلم.

ورغم أهمية جودة التفاعل اللفظي الصفي في فصول تعليم اللغة، فإن واقعه لا يتناسب مع تلك الأهمية، فالدراسات ذات العلاقة تكاد تتفق على ضعف المعلمين في مهارات التفاعل اللفظي، وسيطرة السلوك اللفظي المباشر للمعلم على الفضاء الصفي (الفرا، ٢٠٢٠م؛ Sejtni&llic,2016؛ Amatari,2015) ، فمتوسط كلام المعلم غير المباشر المتمركز حول التشجيع والتقبل والحوار منخفض، مقارنة بارتفاع الكلام المباشر المرتبط بالشرح والنصائح والأوامر والنقد (العامري،٢٠١٦م؛ cherifi,2019) كما توصلت دراسة (قادري،٢٠١٢م) إلى وجود علاقة ارتباطية بين نمط خطاب المعلم أحادي الاتجاه وبين سلبية المتعلم في الصف الدراسي، واستخدام المعلمين لأنماط خطابية لا تستثير دافعية المتعلمين، وتقيد حريتهم على التعبير؛ مما عمق انطواءهم وقلة مشاركاتهم في التفاعلات الصفية (بخوش والعمراوي،٢٠٢٠).

وأفرز الواقع المشار إليه تأثيرات سلبية على مستوى جودة المخرجات التعليمة المنشودة، فسلبية المتعلم وضعف تفاعله الصفي؛ كرست عزلته وقلة مشاركاته الصفية؛ وذلك ما أدى لكثير من المشكلات الأكاديمية والشخصية للمتعلمين (Riasati,2011)، ومن أبرز تلك المشكلات وأكثرها شيوعاً بين طلبة الجامعة على وجه

الخصوص ما يعرف بمخاوف الاتصال الشفهي (CA) Communication Apprehension التي يشير معناها العام إلى الشعور بالخوف والتوتر عند استخدام اللغة شفهيًا (Wilson,2006) ، وتنعكس مخاوف الاتصال الشفهي في السياق التعليمي بشكل مباشر على إعاقة التواصل الصفي، وعجز المتعلم عن نقل أفكاره وآرائه مع الآخرين، كما يؤدي ارتفاع مستواها إلى الفشل الأكاديمي؛ نظرا لارتباط الخوف من الاتصال الشفهي بالأداء الأكاديمي؛ فالإحجام عن مواقف الاتصال يؤدي إلى التعرض لجوانب قصور أكاديمية (محمد،٢٠١٣م؛ Erik,2017)، فقد وجدت كثير من الدراسات ذات العلاقة أن ارتفاع نسبة مخاوف الاتصال الشفهي عند الطلاب تجعلهم أكثر عرضة للمخاطر الأكاديمية مثل: التأخر الدراسي، التسرب، ضعف التحصيل، مقارنة بنظرائهم ذوي مخاوف الاتصال الشفهي المنخفضة (محمد،٢٠١٨م).

وتشير الإحصاءات والنسب الواردة في ثنايا مجموعة من الدراسات السابقة إلى ارتفاع مطرد في نسب الطلاب الجامعيين الذين يعانون من مشكلة مخاوف الاتصال الشفهي، ففي الولايات المتحدة الأمريكية يعاني ما نسبته ١٥-٢٠% من الطلاب الجامعيين من مخاوف الاتصال الشفهي بدرجة عالية (Richmond&Mceroskey,1995)، كما أشارت دراسة (Zhang&Pryyor,1996) إلى ارتفاع مستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى الطلاب الجامعيين في الصين مقارنة بنظرائهم في أمريكا، كما توصلت دراسة (Suparmi,2018) إلى نسبة عالية من مخاوف الاتصال الشفهي بلغت ٦٧% من إجمالي عينة الدراسة التي قام بها، وكذلك الحال في دراسة (Elbashir,2020) التي توصلت إلى مستوى مخاوف متوسطة إلى عالية عند طلبة الجامعة، وفي السياق العربي – رغم قلة الدراسات- أشارت دراسة (البنا، ٢٠٠٢م) إلى أن نسبة مخاوف الاتصال الشفهي لدى طلاب الجامعة بلغت ٢٨,٤٥%

ورغم تعدد أسباب ارتفاع مخاوف الاتصال الشفهي التي أشارت إليها الدراسات السابقة ذات العلاقة، تؤكد بعض الدراسات على الدور المحوري الذي تضطلع به ممارسات المعلمين اللفظية داخل الصف من تعميق حدة هذه المشكلة، فالسخرية من المتعلم وانتقاده تؤدي به إلى الخوف من الدخول في نقاشات صفية، وتزيد من فرص الاحجام عنها، كما أن المعلمين الذين لا يتسامحون إطلاقا مع ارتكاب الأخطاء اللغوية أثناء المشاركات الصفية، ويطرحون الأسئلة الصفية على الطلاب بشكل مفاجئ؛ ربما تسهم تلك الممارسات في زيادة مستوى مخاوف الاتصال الشفهية (Zhang,2012؛ Kayaoglu&Saglamel,2013).

ويشهد التعليم حاليا بشكل عام تغيرات جوهرية في ظل التطورات التكنلوجية من جهة، وبعض الظروف السياقية من جهة أخرى، أدت به إلى التوجه نحو الدمج بين البيئات الواقعية والافتراضية في عملية التعليم والتعلم؛ فقد ورد في برنامج تنمية القدرات البشرية في المادة (١-١-٣) أن التعليم العالي للجميع؛ وذلك ما يتطلب مرونة الأنظمة التعليمية وجعلها قادرة على مواجهة كل ما يعوق هذا الهدف، من خلال الاستفادة من إمكانات التقنية والمحتويات المقدمة عبر مصادرها. وترجمت جامعة جدة هذه الموجهات في رؤيتها (رؤية جامعة جدة – الجامعة السعودية الحديثة) من خلال العديد من المبادرات التي أطلقتها ومنها: مبادرة التعليم الالكتروني والتعليم المدمج التي تقوم على أساس دمج الأنماط التعليمية الثلاثة السائدة حالياً (التعليم الاعتيادي، والتعليم المدمج، والتعليم عن بعد) في كيان أو بناء واحد متكامل لتحقيق أقصى مرونة ممكنة في العملية التعليمية وجعلها قادرة على مواجهة كافة التغيرات المحتملة، وإتاحة برامج التعليم للكل بغض النظر عن بعض الظروف التي قد تكون عائقا في نمط التعليم الاعتيادي، وقد بدأت بتحديد بعض مقررات المتطلبات العامة لتقدم عبر نمط التعليم عن بعد، مثل مقرري الكفايات اللغوية (١)، والكفايات اللغوية(٢). (رؤية جامعة جدة،٢٠٢٠).

ويستلزم هذا التوجه من أعضاء هيئة التدريس استخدام طرق وأساليب فعالة لتقريب المسافة المادية التي يفرضها التعليم عن بعد بين المعلين وطلابهم (jacksi,el,2021)، وقد ناقشت العديد من الدراسات قضية التفاعل اللفظي الصفي أثناء التعليم عن بعد، فقد أشارت دراسة (kim,zhou&cavusgil,2021) إلى إيجابية بيئات التعليم عن بعد على تفاعل المتعلمين صفيًا، كما أكدت دراسة(Zare,2018) على فاعلية التفاعل اللفظي الصفي وزيادته أثناء التعليم عن بعد، بينما يحذر (Adeniran,2020) من التأثيرات السلبية لهذا النمط التعليمي على شخصيات المتعلمين وقدرتهم على التفاعل مع محيطهم، وفي ذات السياق نقل (الدهشان،٢٠٢٠م) عن (Zafari,2020) بأنه في عام ٢٠١٩ أوصت دراسة لمركز السياسات الوطنية التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية بتقليل الاعتماد على نمط التعليم عن بعد؛ بسبب المشكلات الناجمة عنه، والتوصية بمزيد من الدراسات المتعمقة لتلك المشكلات.

ورغم أهمية نمط التعليم عن بعد، وتأثيره البالغ وانتشاره وقبول كثير من الأنظمة التعليمية واعتمادها عليه، فإن العديد من الباحثين مازالوا يرون نقصا في الأدلة التي تدعم ذلك، وأن الطلبة في هذا النمط التعليمي يعانون من مشكلات وتحديات كبرى أهمها مشكلة التفاعل اللفظي داخل الصفوف الافتراضية (ارشيدان،٢٠٢٢م) ؛(Vlachopoulos&Makri,2019) ، ويحلل (أبو شنار،٢٠٢٢م) سبب ذلك باضطرار المعلمين أثناء التعليم عن بعد إلى اللجوء إلى طرق تقليدية تفرضها طبيعة المنصات الافتراضية لعرض الدروس ؛ مما عده البعض مدخلا يمكن أن يكون سببًا في ضعف التفاعل اللفظي الصفي، كما تبرز أسباب أخرى في سياق التعليم عن بعد، فالمعلم لا يتحقق له التأكد من متابعة المتعلمين للدرس، وعدم انصرافهم لما عداه، كما أن إعطاء كل طالب دوراً للمشاركة الصفية في البيئات الافتراضية يتطلب وقتا يصعب توفيره، كما أن المعلم في التعليم عن بعد يعرض درسه دون أن

يتلقى تغذية راجعة مباشرة من المتعلمين – في غالب الأحيان- حيث يخيم صمت مطبق على معظم المتعلمين، وتتلاشى المشاركة والتفاعل، حتى في الحالات التي يفتح فيها المتعلم الكاميرا – وذلك لا يحدث دائماً- لا يرقى التفاعل اللفظي الصفي إلى المستوى المطلوب بين المعلم وطلابه (Alsalman,et al,2021).

مشكلة الدراسة :

نظرا للتوسع المطرد في الاتجاه إلى التعليم عن بعد في تدريس المقررات الدراسية الجامعية – خصوصا بعد جائحة كورونا- و عدم كفاية الدراسات السابقة التي تكشف طبيعة واقع التفاعل اللفظي الشفهي في سياق التعليم عن بعد، وتدرس تداعياته وأثاره على المتعلمين، بل تضارب نتائج الدراسات السابقة في هذا الصدد مثل: دراسة (Zare,2018)؛ ودراسة(Kim,zhou&cavusgil,2021) ودراسة (الأمين ونسيبة،٢٠٢١) التي ترى إيجابية بيئات التعلم الافتراضية في تحسين التفاعل اللفظي الصفي أثناء التعليم عن بعد، بينما هناك دراسات توصلت إلى نتائج مناقضة تماما مثل: دراسة (Adeniran,2020) ودراسة (ارشيدان،٢٠٢٢) ودراسة (المهنا، ٢٠٢٣) التي تشير إلى التأثير السلبي لنمط التعليم عن بعد على تفاعل المتعلمين اللفظي داخل الفصول الافتراضية، وارتدادات ذلك على ترددهم وخوفهم من مواقف الاتصال، حيث تؤكد مشاهدات الباحث وتجربته الشخصية في تدريس بعض المواد الجامعية عن بعد ذلك الأمر، فكثير من الطلاب يتحجج بمشكلات الاتصال بالإنترنت للانسحاب من مواقف الاتصال الشفهي التي يهيئها المعلم من خلال تحديد الطالب بالاسم للمشاركة، وكل ذلك يتطلب القيام بدراسة علمية لكشف واقع التفاعل اللفظي أثناء تدريس اللغة العربية عن بعد، وتحديد اتجاه العلاقة ووجهتها بين طبيعة التفاعل

اللفظي الشفهي عند معلمي اللغة العربية أثناء تدريسها عن بعد، وبين مستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند طلابهم.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية في ضوء طبيعة المشكلة البحثية التي تم تحديدها إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما نوع العلاقة الارتباطية بين أنماط التفاعل اللفظي أثناء تدريس مقررات اللغة العربية عن بعد ومستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند دارسي تلك المقررات؟ ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أنماط التفاعل اللفظي أثناء تدريس مقررات اللغة العربية عن بعد في جامعة جدة؟
- ما مستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند طلاب جامعة جدة؟
- ما نوع العلاقة بين أنماط التفاعل اللفظي أثناء تدريس مقررات اللغة العربية عن بعد ومستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند دارسي تلك المقررات؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين مستوى مخاوف الاتصال الشفهى لدى طلاب جامعة جدة تبعاً لاختلاف الجنس؟

أهداف الدراسة:

استهدفت الدراسة الحالية تحقيق الأهداف التالية:

١) الكشف عن أنماط التفاعل اللفظي الشفهي أثناء تدريس مقررات اللغة العربية عن بعد.
٢) تحديد مستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند دارسي مقررات اللغة العربية عن بعد بجامعة جدة.

٣) الكشف عن نوع العلاقة الارتباطية بين أنماط التفاعل اللفظي الشفهي أثناء تدريس مقررات اللغة العربية عن بعد ومستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند دارسي تلك المقررات.

٤) الكشف عن الفروق بين مخاوف الاتصال الشفهي عند عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس.

أهمية الدراسة:

١) من المؤمل أن تفيد نتائج الدراسة أساتذة اللغة العربية في الجامعة، من خلال رفع وعيهم بأهمية التفاعل اللفظي الصفي، وتعميق معرفتهم بطبيعة التفاعلات اللفظية الصفية أثناء تدريس اللغة العربية عن بعد؛ مما يمكنهم من تطوير قدراتهم في هذا المجال.

٢) قد تفيد نتائج الدراسة القائمين على برامج تنمية وتدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؛ من خلال بناء برامج تدريبية لتنمية قدراتهم في مهارات التفاعل اللفظي الشفهي داخل الصف الدراسي مع طلابهم.

حدود الدراسة:

١) الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على كشف العلاقة بين أنماط التفاعل اللفظي الشفهي أثناء تدريس مقررات اللغة العربية عن بعد بجامعة جدة، وبين مستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند عينة من طلاب جامعة جدة الدارسين لتلك المقررات، من خلال تحديد طبيعة التفاعل اللفظي الشفهي، وقياس مستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند عينة الدراسة.

٢) الحدود البشرية: عينة عشوائية من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة جدة المسند لهم تدريس مقررات اللغة العربية عن بعد، وعددهم (١٥) عضواً، وعينة عشوائية من طلابهم وعددهم (٤٠٠).

٣) الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٤-١٤٤٥هـ.

مصطلحات الدراسة:

١) التفاعل اللفظي الصفي: يقصد به الكلام الشفهي الذي يتبادله المعلم وطلابه فيما بينهم داخل الصف الدراسي (ملحم،٢٠٠٦م)، ويُعبر عنه في هذا البحث بالنسب التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس أثناء ملاحظة طبيعة التفاعل اللفظي في صفه الدراسي عند تدريس اللغة العربية عن بعد في ضوء مقياس تحليل التفاعل اللفظي الصفي بأبعاده المختلفة المستخدم في الدراسة الحالية.

٢) مخاوف الاتصال الشفهي: مستوى الخوف أو القلق الذي يعاني منه الفرد في موقف اتصال حقيقي أو مرتقب، مع شخص أو أشخاص آخرين (Jason Wrench,2008). ويعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة في مقياس مخاوف الاتصال الشفهي المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري:

١- التفاعل اللفظي الصفي وعلاقته بمخاوف الاتصال الشفهي عند طلبة الجامعة:

تمثل عملية التعليم اللغوي عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب أنفسهم، ونظراً لأهمية التفاعل اللفظي الصفي في عملية التعلم ، فقد شغل هذا الموضوع مركزاً مهماً في الدراسات والأبحاث التربوية، وأكدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل اللفظي الصفي، فالمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في أداء مهامه العملية،

ويمكن القول بأن نشاطات المعلم الصفية في حقيقتها نشاطات لفظية تظهر في أنماط وأشكال متعددة، ويستخدم المعلم هذه الأنماط لإثارة اهتمام الطلبة للتعلم ولتوجيه سلوكهم وتوصيل المعلومات لهم، ومن أهم وأشهر النماذج التي حددت إطار واضح لأنماط التفاعل اللفظي الصفي نموذج فلندرز للتفاعل اللفظي الصفي، وأجد من المناسب الحديث عن مكوناته؛ نظرا لاعتماد الدراسة الحالية عليه في تحديد طبيعة التفاعل اللفظي أثناء تدريس اللغة العربية عن بعد.

قسم فلندرز التفاعل اللفظي الصفي إلى قسمين: كلام المعلم وكلام المتعلم، كما صنف كلام المعلم إلى كلام مباشر وكلام غير مباشر، فالكلام المباشر هو الكلام الذي يصدر عن المعلم، دون إتاحة الفرصة أمام المتعلم للتعبير عن رأيه فيه، أي أن المعلم هنا يحد من حرية التلميذ، ويكبح جماحه، ويمنعه من الاستجابة، وهكذا فإن المعلم يمارس دوراً إيجابياً ويكون دور التلميذ سلبيا، ومن أنماط هذا الكلام التعليمات التي تصدر عن المعلم للتلاميذ، أما كلام المعلم غير المباشر فيضم تلك الأنماط التي تتيح الفرصة أمام التلاميذ للاستجابة والكلام بحرية داخل غرفة الصف ، وذلك حين يستخدم المعلم أنماطاً كلامية مثل : ما رأيكم ؟ هل من إجابة أخرى ؟ (Martin & Quirk, 2014) كما قسم فلندرز كلام المتعلمين إلى قسمين : فقد يكون كلامهم استجابة لسؤال يطرحه عليهم المعلم ، وقد يكون الكلام صادراً عن المتعلمين، وهناك حالة أخرى يطلق عليها (حالة التشويش والفوضى) حين ينقطع الاتصال بين الأطراف المتعددة داخل غرفة الصف .وفيما يلي أصناف التفاعل اللفظي الصفي كما هي في نظام فلندرز:

أ-كلام المعلم غير المباشر:

يأخذ كلام المعلم ذو الأثر غير المباشر الأنماط الكلامية التالية:

١- يتقبل المشاعر : وذلك حين يتقبل المعلم مشاعر التلاميذ ويوضحها لهم ، دون إحراج ، سواء أكانت مشاعر التلاميذ إيجابية أم سلبية ، فلا يهزأ المعلم بمشاعر التلاميذ ، وإنما يتقبلها ويقوم بتوجيهها.

٢-يتقبل أفكار التلاميذ ويشجعها : يستخدم أنماط كلامية ، من شأنها أن تؤدي إلى توضيح أفكار التلاميذ ، وتسهم في تطويرها.

٣- يطرح أسئلة على التلاميذ : وغالباً ما تكون هذه الأسئلة من نمط الأسئلة التي يمكن التنبؤ بإجاباتها ، وبالتالي يطلق عليها الأسئلة الضيقة (محدودة الإجابة).

٤-يطرح أسئلة عريضة : وهي الأسئلة التي تتطلب تفكيراً من التلاميذ مثل أسئلة التفكير المتمايز أو الأسئلة السابرة، تلك الأسئلة التي تتطلب من التلاميذ أن يعبروا عن أفكارهم واتجاهاتهم ومشاعرهم الشخصية .

ومن أمثلة هذه الأسئلة : ما رأيك في هذا الأمر؟

ب -كلام المعلم المباشر:

ويأخذ كلام المعلم المباشر أنماطاً مختلفة فهو:

١- يحاضر ويشرح:

ويتضمن هذا النمط الكلامي قيام المعلم بشرح المعلومات أو إعطائها ، فالمعلم هنا يتكلم والتلاميذ يستمعون ، وبالتالي فإن تفاعلهم يتوقف عند استقبال الحقائق والآراء والمعلومات.

٢-ينتقد أو يعطي توجيهات:

ويتضمن هذا النمط قيام المعلم بإصدار الانتقادات أو التوجيهات التي يكون القصد منها تعديل سلوك المتعلمين ، وبالتالي فإن المعلم يصدر التعليمات والتوجيهات والتلاميذ يستمعون ، ويتضح أن تفاعل التلاميذ في النمطين السابقين هو تفاعل محدود جداً . أما بالنسبة لكلام التلاميذ فيأخذ الأشكال التالية:

أ -استجابات التلاميذ المباشرة : ويقصد بها تلك الأنماط الكلامية التي تظهر على شكل استجابة لأسئلة المعلم الضيقة أو استجاباتهم السلبية أو استجاباتهم الجماعية.

ب -استجابات التلاميذ غير المباشرة : ويقصد بها تلك الأنماط الكلامية التي تأخذ أشكال التعبير عن آرائهم وأفكارهم وأحكامهم ومشاعرهم واتجاهاتهم.

ج -مشاركة التلاميذ التلقائية : حيث يكون كلام التلاميذ في هذا الشكل صادراً عنهم ، ويبدو ذلك في الأسئلة أو الاستفسارات التي تصدر عن التلاميذ لمعلمهم ، أي أنهم يأخذون زمام المبادرة في الكلام.

وقد أضاف فلندرز الشكل الأخير في تصنيفه لأنماط التفاعل اللفظي داخل غرفة الصف ، وهو فترات الصمت أو التشويش واختلاط الكلام حيث ينقطع التواصل والتفاعل ، ويأخذ هذا الشكل الأنماط التالية:

أ -الكلام الإداري : مثل قراءة الإعلان ، أو إعلان نتائج التلاميذ في امتحان أو قراءة أسمائهم.

ب-الصمت : وهي فترات الصمت والسكوت القصيرة حيث ينقطع التفاعل.

ج -التشويش : وهي فترات اختلاط الكلام حيث تدب الفوضى في الصف ويصعب فهم الحديث أو متابعته أو تمييز الكلام الذي يدور. (Norton & Abbott, 2016).

ويمكن القول إن التفاعل الصفي يتوقف على قدرة المعلم على تنظيم عملية التفاعل وذلك باستخدامه أنماط كلامية ، وخاصة تلك الأنماط الكلامية غير المباشرة ، لأنها تؤدي إلى تحقيق تواصل فعال بين المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي التعلمي ،ومن أهم هذه الأنماط الكلامية ما يلي :

أن ينادي المعلم تلاميذه بأسمائهم، وأن يستخدم الألفاظ التي تشعر التلميذ بالاحترام والتقدير مثل: من فضلك ، تفضل ، شكراً ، أحسنت، وغيرها من كلمات التعزيز الإيجابية، وأن يتقبل المعلم آراء وأفكار ومشاعر التلاميذ ، بغض النظر عن كونها سلبية أو إيجابية، وأن يكثر المعلم من استخدام أساليب التعزيز الإيجابي الذي يشجع المشاركة

الإيجابية للتلاميذ، وأن يستخدم المعلم أسئلة واسعة وعريضة ، وأن يقلل من الأسئلة الضيقة التي لا تحمل إلاّ إجابة محددة مثل : لا أو نعم ، أو كلمة محددة وإنما عليه أن يكثر من الأسئلة التي تتطلب تفكيراً واستثارة للعمليات العقلية العليا، ويوظف النقد البناء في توجيه التلاميذ، ويعطي التلاميذ الوقت الكافي للفهم ، ويتحدث إليهم بسرعة مقبولة وبكلمات واضحة تتناسب مع مستويات التلاميذ ، ويشجعهم على طرح الأسئلة والاستفسار (سلطان،٢٠٢٠؛sherifi,2019).

وهناك أنماط غير مرغوب فيها لأنها لا تشجع على حدوث التفاعل الصفي مثل استخدام عبارات التهديد والوعيد ، إهمال أسئلة التلاميذ واستفساراتهم وعدم سماعها ، وفرض المعلم آراءه ومشاعره الخاصة على التلاميذ والاستهزاء أو السخرية من أي رأي لا يتفق مع رأيه الشخصي ، والتشجيع والإثابة في غير مواضعها ودونما استحقاق واستخدام الأسئلة الضيقة ، إهمال أسئلة التلاميذ دون الإجابة عنها ، احتكار الموقف التعليمي من قبل المعلم دون إتاحة الفرصة للتلاميذ بالكلام ، النقد الجارح للتلاميذ سواء بالنسبة لسلوكهم أو لآرائهم ، التسلط بفرض الآراء أو استخدام أساليب الإرهاب الفكري(العامري،٢٠١٦)

وتعتبر المرحلة الجامعية من أهم المراحل التعليمية التي يمر بها الطالب الجامعيّ؛ فهي محور البناء والدعم الحقيقي لتطور شخصيته، وهي القناة المحورية لإنتاج الكوادر المؤهلة علميًا وعمليًا لتحقيق التطور والتقدم المنشود للمجتمع. وتتطلب المرحلة الجامعيّة أن يكون الطالبُ قادرًا على التواصل والتفاعُل في المواقف المختلفة؛ تمهيدًا لالتحاقه بسوق العمل، ومن ليس لديه القدرة على التواصل والتفاعُل، قد ينعكس ذلك سلبًا على ثقته بنفسه وعلى أدائه الأكاديميّ (رفاعي ومظلوم،٢٠١٨).

ويتصف ذوو مخاوف الاتصال الشفهي المرتفعة من طلاب الجامعة بمجموعة من الخصائص تميزهم عن غيرهم، حيث يتصفون بانخفاض

عام في الأداء، ولديهم نقص في المهارات الاجتماعية، مما يؤدي بهم إلى أن يتجنبوا المواقف التواصلية، بل قد ينسحبون منها؛ لعدم قدرتهم على المواجهة، إضافةً إلى وجود مؤشرات على الخوف الشديد والارتباك مما يتولد عنه مجموعة من التغيرات الفسيولوجية الناتجة تتبدى في احمرار الوجه، وسرعة نبضات القلب، وارتجاف اليدين والقدمين، والشعور بالغثيان، وكل ذلك ينعكس على مشاركاتهم الصفية. (Ahghar, 2014); (Kamae & Weisani, 2014)

ورغم تعدد أسباب مخاوف الاتصال الشفهي فإن كثير من الدراسات تنظر بشكل مطرد إلى العوامل المدرسية كأحد أهم الأسباب التي من شأنها تعميق حدة هذه المخاوف وزيادتها، فأسلوب المعلم في إدارة الصف، وطبيعة التفاعل اللفظي والمناقشات التي تتم ربما تكون سببا رئيسا في تفاقم حدة المشكلة عند طلابه. (عبدالدايم،٢٠١٨؛ المنشاوي،٢٠٠٧).

إجراءات الدراسة.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي؛ لمناسبته طبيعة موضوع الدراسة التي تروم كشف العلاقة بين طبيعة التفاعل اللفظي أثناء تدريس اللغة العربية عن بعد وبين مستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند الطلبة؛ من خلال تحديد طبيعة التفاعل اللفظي في الصف الدراسي أثناء تدريس اللغة العربية عن بعد، وتحليله بغية الوصول إلى نتائج واستنتاجات، وتحديد مستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة جدة، المسند لهم تدريس مقررات اللغة العربية التي تدرس عن بعد (مهارات لغوية ١- مهارات لغوية ٢) وعددهم (٤٣) عضوا من الشطرين، وجميع الطلاب والطالبات المسجلين بتلك المقررات، وعددهم (٢٦٢٣) طالبا وطالبة، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٤-١٤٤٥هـ.

وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، والبالغ عددها (١٥) عضو من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة جدة المسند لهم تدريس مقررات اللغة العربية عن بعد، كما تم اختيار (٤٠٠) طالبا وطالبة بالطريقة العشوائية من طلاب الشعب التي تم اختيار أساتذتها في العينة، والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة:

الجنس	أعضاء هيئة التدريس	الطلاب
ذكر	٨	١٧٦
أنثى	٧	٢٢٤
المجموع	١٥	٤٠٠

أدوات الدراسة:

١) بطاقة ملاحظة التفاعل اللفظي الصفي:

تهدف إلى تحديد طبيعة التفاعل اللفظي الصفي بين المعلم وطلابه في الصف الدراسي، وقد استخدم الباحث أداة Flanders الشهيرة في هذا المجال؛ نظرا لشيوعها واستخدامها في كثير من الدراسات السابقة مثل: دراسة (Sejtni and llic,2016) و(العامري،٢٠١٦) و (سلطان،٢٠١٩م) و(Elbashir,2020) ولمناسبتها لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، فتركيز الدراسة الحالية على السلوك اللفظي

فقط، دون استهداف للسلوك غير اللفظي؛ نظرا لصعوبة ملاحظته في سياق التعليم عن بعد الذي هو سياق الدراسة الحالية.

وتقسم أداة Flanders التفاعل اللفظي داخل الصف الدراسي إلى ثلاثة أقسام رئيسة هي: سلوك المعلم، سلوك المتعلم، والسلوك المشترك، ويتفرع عنها عشرة أنماط تفاعلية، يوضحها الجدول التالي: جدول رقم (١) يوضح أقسام أداة Flanders لقياس التفاعل اللفظي الصفي

الأقسام		أنواع التفاعل اللفظي
سلوك المعلم	غير مباشر	١- تقبل المشاعر ٢- الثناء أو التشجيع ٣- تقبل الأفكار ٤- توجيه الأسئلة
	مباشر	٥- الشرح والتلقين ٦- إعطاء التوجيهات ٧- النقد والسلطة
سلوك المتعلم		٨- الاستجابة للمعلم ٩- المبادرة (مبادرة المتعلم في الحديث)
السلوك المشترك		١٠- الصمت أو الفوضى

ويقوم الملاحظ للتفاعل اللفظي الصفي بتدوين الأحداث المتسلسلة من التفاعل اللفظي كل ثلاث ثواني أو عند تغيير السلوك في مصفوفة مكونة من عشرة أعمدة، وعشرة صفوف، ثم استخراج النسب المئوية لأنواع التفاعل اللفظي، وتحليلها؛ وصولا للنتائج التي تكشف طبيعة التفاعل اللفظي بين المعلم وطلابه داخل الصف الدراسي.

الصدق والثبات:

تعتبر أداة Flanders من أشهر الأدوات المستخدمة حول العالم في دراسات قياس مستوى التفاعل اللفظي الصفي، واستُخدمت على نطاق واسع في كثير من الدراسات العلمية في مختلف البيئات العربية والأجنبية، وذلك ما يدل على صدق الأداة لقياس مستوى التفاعل اللفظي الصفي أثناء تدريس اللغة العربية عن بعد بجامعة جدة.

وبخصوص ثبات الرصد، فقد تضمنت إجراءات الدراسة تسجيل المحاضرات صوتيا؛ بغية رصدها وتحليلها، وقد قام الباحث بعملية الرصد مرتين يفصل بينها أسبوع كامل، ثم تم حساب الاتفاق بين الرصدين باستخدام معادلة (Scoll) وجاءت معاملات الاتفاق بين الرصدين كالتالي:

الرصد الأول: ٠،٩١ والرصد الثاني: ٠،٨٩ ، وذلك ما يدل على نسبة ثبات عالية.

٢- مقياس مخاوف الاتصال الشفهي:

بعد إطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع مخاوف الاتصال الشفهي، لم يجد وفرة في المقاييس المستخدمة لقياس مخاوف الاتصال الشفهي، فأغلب الدراسات السابقة رغم اختلاف بيئاتها الجغرافية استخدمت المقياس الذي قام بإعداده (Mc Crosky,1985) للكشف عن درجة مخاوف الاتصال الشفهي وفق أسلوب التقرير الذاتي، وبعد الاطلاع عليه، قرر الباحث تبنيه في الدراسة الحالية؛ نظرا لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها.

- وصف المقياس:

يتألف المقياس من ٢٤ مفردة موزعة على أربعة أبعاد رئيسة هي: المناقشات الجماعيةGroup Discussions، والاجتماعات Mcclings ، والمحادثات الشخصية Interpersonal Conversations، والتحدث أمام الجمهور Public Spcaking، ويتكون المقياس من خمسة بدائل: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة، وقام الباحث بإعادة صياغة مفردات المقياس بما يناسب عينة الدراسة المستهدفة، وقام بتعديل البدائل إلى ثلاثة بدائل: موافق، محايد، غير موافق؛ نظرا لصعوبة التعامل في التصحيح مع البدائل بشكلها الخماسي.

- تصحيح المقياس: قام الباحث بتصحيح المقياس وفق الآلية التالية:

✓ في عبارات المقياس الإيجابية يعطى الطالب درجتين عند اختيار (غير موافق) ودرجة واحدة عند اختيار (محايد) وصفر عند اختيار (موافق).

✓ في عبارات المقياس السلبية يعطى الطالب درجتين عند اختيار (موافق) ودرجة واحدة عند اختيار (محايد) وصفر عند اختيار (غير موافق)

✓ المقصود بالعبارة الإيجابية هي التي لا تشير في معناها العام إلى مخاوف، وعكسها السلبية.

✓ درجة المقياس الكاملة ٤٦، إذا حصل الطالب على(٣٢ فأعلى) فذلك يعني أن مستوى مخاوف الاتصال الشفهي مرتفع، ومن ١٨ إلى ٣١ مستوى مخاوفه متوسط، ومن ١٧ إلى ١ مستوى مخاوفه منخفض.

- صدق المقياس: قام الباحث بترجمة مفردات المقياس وعرضها على متخصصين في الترجمة؛ للتأكد من سلامة الترجمة، ثم عرض المقياس بعد الاطمئنان من صحة ترجمته على ثمانية من

المحكمين المتخصصين في مجال القياس والتقويم النفسي، واعتمد الباحث على حساب معامل اتفاق المحكمين، والأخذ بالمعيار الموضح في الجدول رقم ( ) وفي ضوء ما ورد من ملاحظات عدل الباحث في بعض الصياغات، وحذف مفردة واحدة؛ نظرا لاتفاق المحكمين على عدم مناسبتها وورودها ضمنا في المفردات الأخرى.

جدول رقم (٢) معيار الحكم على مفردات مقياس مخاوف الاتصال الشفهي في ضوء آراء المحكمين

نسبة الاتفاق	الحكم على مفردة المقياس
٨٠٪ فأعلى	مقبولة
٧٠٪ - ٧٩٪	التعديل
أقل من ٧٠٪	الحذف

جدول رقم(٣) نسب اتفاق المحكمين على كل مفردة من مقياس مخاوف الاتصال الشفهي

المفردة	مرات الاتفاق	النسبة	المفردة	مرات الاتفاق	النسبة	المفردة	مرات الاتفاق	النسبة
١	٨	١٠٠٪	٩	٨	١٠٠٪	١٧	٧	٩٠٪
٢	٧	٩٠٪	١٠	٨	١٠٠٪	١٨	٦	٨٠٪
٣	٨	١٠٠٪	١١	٨	١٠٠٪	١٩	٦	٨٠٪
٤	٨	١٠٠٪	١٢	٨	١٠٠٪	٢٠	٨	١٠٠٪
٥	٨	١٠٠٪	١٣	٨	١٠٠٪	٢١	٧	٩٠٪
٦	٧	٩٠٪	١٤	٧	٩٠٪	٢٢	٧	٩٠٪
٧	٦	٨٠٪	١٥	٧	٩٠٪	٢٣	٧	٩٠٪
٨	٤	٦٠٪	١٦	٦	٨٠٪	٢٤	٧	٩٠٪

- صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي) للمقياس:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس (صدق الاتساق الداخلى)، استخرجت معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية للمقياس، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٣٠) طالب من طلاب جامعة جدة، والنتائج كما هى موضحة فى الجدول الأتى:

جدول (٤) يوضح معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة مقياس مخاوف الاتصال الشفهي (ن=٣٠)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٩٩**	٧	٠,٧٥٥**	١٣	٠,٦٧٩**	١٩	٠,٤٦٤**
٢	٠,٧٦٦**	٨	٠,٦٩٤**	١٤	٠,٥٤٨**	٢٠	٠,٧٥٠**
٣	٠,٨١٠**	٩	٠,٥٣٣**	١٥	٠,٦٣٨**	٢١	٠,٤٨٣**
٤	٠,٥٩٢**	١٠	٠,٧٧٥**	١٦	٠,٧٧٨**	٢٢	٠,٥٢٤**
٥	٠,٨١٤**	١١	٠,٦٢٨**	١٧	٠,٨٣٥**	٢٣	٠,٥٢٧**
٦	٠,٧٠٩**	١٢	٠,٣٨٦*	١٨	٠,٤٩٤**		

(* معامل الارتباط دال عند ٠,٠٥)، (** معامل الارتباط دال عند ٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس مخاوف الاتصال الشفهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، (٠,٠١) مما يؤكد وجود اتساق داخلى لعبارات المقياس، ولذلك لم تُحذَف أي من هذه العبارات.

- ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات مقياس مخاوف الاتصال الشفهي قام الباحث بحساب معامل الثبات بالطرق الأتية:

أ- طريقة معامل ألفا كرونباخ: يعد معامل ألفا كرونباخ α حالة خاصة من قانون كودر وريتشارد سون، وقد اقترحه كرونباخ ١٩٥١، ونوفاك ولويس ١٩٧٦، ويمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس إلى أجزاء بطرق مختلفة (عبد الرحمن، ٢٠٠٣)، حيث تم تطبيق المقياس على مجموعة مكوّنة من (٣٠) طالب خارج العينة من طلاب جامعة جدة، ثم تم استخدام برنامج SPSS (V. 18) لحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس؛ والتي بلغت (٠,٩٣٩)؛ وهي قيمة كبيرة، وبالتالي يمكن الوثوق في المقياس عند استخدامه كأداة فى الدراسة الحالية.

ب- طريقة التجزئة النصفية: تعمل تلك الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات نصفى المقياس، حيث تَمّ تجزئة المقياس إلى نصفين متكافئين، حيث يتضمن القسم الأول: درجات الطلاب فى الأسئلة الفردية، في حين يتضمن القسم الثانى: درجات الطلاب فى الأسئلة الزوجية، وبعد ذلك قام الباحث بحساب معامل الارتباط بينهما، ويوضح الجدول الآتى ما توصلت إليه الدراسة في هذا الصدد:

جدول (٥) الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس مخاوف الاتصال الشفهي (ن =٣٠)

المفردات	العدد	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان

الجزء الأول	١٢	٠,٨٩٢	٠,٩٣٥	٠,٩٦٧	٠,٩٦٥
الجزء الثانى	١١	٠,٨٦٥			

يتضح من الجدول السابق أنّ معامل ثبات المقياس لسبيرمان وبران يساوى (٠,٩٦٧)، أما معامل الثبات لجتمان يساوى (٠,٩٦٥)، وهو معامل ثبات يشير إلى أن المقياس على درجة عالية جداً من الثبات، ومن ثمّ فإنّها تعطي درجة من الثقة عند استخدامه كأداة فى الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

١) مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة؛ للاستفادة منها في بناء منهجية الدراسة وإعداد أدواتها.
٢) إعداد أداتي الدراسة؛ لقياس التفاعل اللفظي الصفي، وقياس مستوى مخاوف الاتصال الشفهي، والتأكد من مناسبتهما وصلاحيتهما للاستخدام.
٣) الحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق أداتي الدراسة على عينة الدراسة المختارة؛ وذلك من خلال الحصول على تسجيلات صوتية للمحاضرات؛ للاستماع إليها وتحليلها وفق مكونات مصفوفة فلاندرز؛ لتحديد طبيعة التفاعل اللفظي الصفي أثناء تدريس اللغة العربية عن بعد.
٤) تطبيق مقياس مخاوف الاتصال الشفهي على عينة الدراسة المختارة.
٥) تحليل البيانات؛ للوصول إلى النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية؛ بغرض تحليل البيانات التي تم الوصول إليها؛ بهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين التفاعل اللفظي الصفي أثناء تدريس اللغة العربية عن بعد، وبين مستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند عينة الدراسة، وقد تم الاعتماد على برنامج الحزم

الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss (v.18، وتمت المعالجة من خلال الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون
- النسب المئوية
- معامل ثبات ألفا كرونباخ
- المتوسطات الحسابية
- معامل الثبات لسبيرمان براون
- معامل الثبات لجتمان

نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولا: عرض النتائج:

السؤال الأول: ما أنماط التفاعل اللفظي أثناء تدريس اللغة العربية عن بعد بجامعة جدة؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بملاحظة (١٥) من أعضاء هيئة التدريس أثناء تدريس مقرري كفايات لغوية (١)، وكفايات لغوية (٢)، حيث قام تسجيل المحاضرات؛ والاستماع لها صوتيا، وتحليلها وفقاً لشبكة فلندرز، وذلك لكل عضو هيئة تدريس على حده؛ بغية الوصول إلى تحديد أنماط التفاعل اللفظي أثناء تدريس اللغة العربية عن بعد، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٦)

أنماط التفاعل اللفظي أثناء تدريس اللغة العربية عن بعد بجامعة جدة

عضو هيئة التدريس	كلام الأستاذ	كلام المتعلم	الهدوء أو الفوضى	التأثير غير المباشر	التأثير المباشر	استجابة المتعلم	مبادرة المتعلم
الأول	٧٠,٢٧٪	١٠,٦٤٪	١٩,٠٩٪	٢٠٪	٥٠,٠٠٪	٩,٠٩٪	٤,٥٥٪
الثاني	٦٨,٩٧٪	١٧,٢٤٪	١٣,٧٩٪	٣١,٠٣٪	٣٧,٩٣٪	١٠,٣٤٪	٦,٩٠٪
الثالث	٦٤,٦٢٪	٢٤,٢٤٪	١١,١٤٪	٣٥,١٤٪	٣٤,٤٨٪	١٠,٣٤٪	٦,٩٠٪
الرابع	٦٥,٥٠٪	١٨,٦٣٪	١٥,٨٧٪	٣٤,٤٨٪	٤٠,٦٣٪	٦,٢٥٪	٩,٣٨٪
الخامس	٦٥,٧٦٪	١٩,٧١٪	١٤,٥٣٪	٢٩,٤١٪	٣٢,٣٥٪	٥,٨٨٪	٨,٨٢٪
السادس	٦٤,٥٢٪	١٦,١٣٪	١٩,٣٥٪	٢٩,٠٣٪	٣٥,٤٨٪	٦,٤٥٪	٩,٦٨٪
السابع	٦١,٢٩٪	٢٢,٥٨٪	١٦,١٣٪	٢٢,٥٨٪	٣٨,٧١٪	١٢,٩٠٪	٩,٦٨٪
الثامن	٦٨,٧٥٪	١٣,٨٨٪	١٧,٣٧٪	٣٢,٣٥٪	٤٣,٧٥٪	١٢,٥٠٪	٩,٣٨٪
التاسع	٦٨,٥٧٪	١٨,٠٠٪	١٣,٤٣٪	٢٨,٥٧٪	٤٠,٠٠٪	١١,٤٣٪	٨,٥٧٪
العاشر	٦٨,٧٥٪	١٥,٦٣٪	١٥,٦٢٪	٣٢,٣٥٪	٤٣,٧٥٪	٦,٢٥٪	٩,٣٨٪
الحادي عشر	٦٣,٣٣٪	٢٠,٠٠٪	١٦,٦٧٪	٢٧,٢٧٪	٣٧,٩٣٪	١٠,٠٠٪	١٠,٠٠٪
الثاني عشر	٧٠,٥٩٪	١٢,٦٥٪	١٦,٧٦٪	٢٥٪	٣٨,٢٤٪	١٤,٧١٪	٢,٩٤٪
الثالث عشر	٦٤,٨٦٪	٢١,٦٢٪	١٣,٥٢٪	٢٤,١٤٪	٢٩,٧٣٪	١٣,٥١٪	٨,١١٪
الرابع عشر	٦٤,١٤٪	٢٥,٤٣٪	١٠,٤٣٪	٣٥,٧١٪	٢١,٤٣٪	١٤,٢٩٪	٧,١٤٪
الخامس عشر	٧٠,٤١٪	٨,٣٤٪	٢١,٢٥٪	٢١,٨٨٪	٤٣,٣٣٪	٦,٩٠٪	٣,٤٥٪
المتوسط العام	٦٦,٦٩٪	١٧,٦٥٪	١٥,٦٦٪	٢٨,٦٠٪	٣٧,٨٥٪	١٠,٠٦٪	٧,٦٦٪

يتضح من الجدول السابق أن متوسط كلام الأستاذ بلغ ٦٦% من مجمل التفاعلات اللفظية داخل الصف الدراسي، وهي نسب كبيرة، وتدل على أن نمط التفاعل اللفظي السائد في فصول تدريس اللغة العربية عن بعد بجامعة جدة هو نمط أحادي الاتجاه من المعلم إلى المتعلم، يتفرد به المعلم ويستأثر به، ودور الطالب الإنصات والاستماع والرد على توجيهات المعلم، ويظهر ذلك جليا من انخفاض نسبة مبادرة

المتعلم، حيث بلغ متوسطها في كل الفصول الدراسية التي تم تحليل أنماط التفاعل اللفظي بها ٧% وهي نسبة تؤكد على سلبية المتعلم وعدم مشاركته في التفاعلات اللفظية إلا ما ندر، وطبيعة هذه المشاركة – إن تمت- في حقيقتها ليست إلا استجابات لأسئلة مباشرة من المعلم أو توجيهات وأوامر؛ وذلك ما يقلل فرص الطلاب في الحديث وطرح الأراء، والاعتراض، والرفض والقبول؛ وهذه الأنماط لا تتيح فرصا ليتعلم الطالب تعلما حقيقيا ينعكس على شخصيته وفكره وقدراته.

وبالنسبة لكلام المتعلم يتضح من الجدول السابق أن نسبة تفاعلاته اللفظية في الصف الدراسي تتراوح ما بين (٨,٣٤ % - ٢٥,٤٣ %) من مجمل التفاعلات اللفظية داخل الصف الدراسي، وبمتوسط (١٧،٦٥%) عند جميع أفراد العينة، ويأتي ذلك منسجما مع ارتفاع نسبة التأثير المباشر المتمثل في التوجيه والشرح من طرف المعلم، فاستئثار المعلم بالكلام لا يتح فرصا واسعة للمتعلم للتفاعل اللفظي مع معلمه أو زملائه.

كما يشير الجدول السابق إلى ارتفاع نسبة الصمت أو الفوضى من مجمل التفاعلات اللفظية في الصف الدراسي مقارنة بالنسبة القياسية للصمت في أداة فلندرز والتي قدرها ١٢%، فجاءت النسبة عند جميع المعلمين أكبر من القيمة التي حددتها أداة فلندرز باستثناء معلمين، وجاء المتوسط العام عند جميع عينة الدراسة بنسبة بلغت ١٥،٦٦% وهي نسبة كبيرة، تبين أن قرابة ١٥،٦٦% من زمن الحصة يسوده الصمت أو الفوضى التي لا يستفيد منها المتعلم إطلاقا، سواء في بداية الحصة ونهايتها، أو أثناء توجيه المعلم الأسئلة للطلاب وانتظار الإجابة منهم، أو تداخل الإجابات من الطلاب.

كما يبين الجدول ارتفاع نسبة التأثير المباشر المتمثل في: الشرح والتلقين من خلال تقديم الحقائق والمعلومات والأفكار والآراء والمفاهيم الخاصة بالدرس، وتصحيحه لأخطاء التلاميذ، وإعطاء

التوجيهات والأوامر، ونقد أفكارهم وسلوكياتهم، فقد بلغ متوسط التأثير المباشر عند جميع أفراد عينة الدراسة ٣٧,٨٥%، بينما يوضح الجدول تراجع متوسط التأثير غير المباشر عند عينة الدراسة حيث بلغ متوسطه ٢٨,٦٠% فهناك تراجع في أنماط التفاعل اللفظي التي تشير إلى تقبل المشاعر، من خلال حديث المعلم عن قبوله وتفهمه ومراعاته لأحاسيس ومشاعر طلابه، والتعاطف معهم، والاستجابة لحالاتهم، اعترافًا بحقهم في التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم، وأنه لا يقابل ذلك بأي شكل من أشكال العقاب أو التهديد أو الرفض، وإلى الثناء والتشجيع للطالب على أدائه لسلوك معين، بالرغم من أهمية هذه الكلمات والتعبيرات التي تعمل على تخفيف توتر الطالب ومساعدته في عرض أفكاره وتنمية مفاهيمه ومهاراته، وكذلك تراجع ملحوظ في الأنماط اللفظية التي تشير إلى تقبل أفكار الطلاب، وتوجيه الأسئلة التي تفتح لهم بابا للحوار والنقاش والتفكير، وذلك ما ارتد سلبا على تدني نسبة متوسط الأنماط التي تدل على مبادرة المتعلم في التفاعل اللفظي حيث بلغت ٧,٦٦% وأيضا استجابته التي بلغ متوسطها عند جميع أفراد العينة ١٠،٠٦% وهي نسبة تؤكد سيطرة المعلم على فضاء التفاعل اللفظي في الصف الدراسي دون أن يكون للمتعلم دور إلا فيما ندر.

السؤال الثاني: ما مستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند طلاب جامعة جدة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسط درجات الطلاب على مقياس مخاوف الاتصال الشفهي وذلك على مستوى طلاب كل معلم على حده، ولجميع الطلاب عينة الدراسة ككل، كما هو موضح في الجدول الاتي:

جدول (٧)

مستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند طلاب جامعة جدة

الطلاب	متوسط درجات الطلاب على المقياس	مستوى المخاوف
المعلم الأول	٣٧,٢٠	كبير
المعلم الثاني	٣٣,٥٣	كبير
المعلم الثالث	٢٨,١٣	متوسط
المعلم الرابع	٣١,٥٣	متوسط
المعلم الخامس	٣٠,٨٠	متوسط
المعلم السادس	٣٢,٤٧	كبير
المعلم السابع	٢٩,٥٣	متوسط
المعلم الثامن	٣٣,٠٧	كبير
المعلم التاسع	٣٢,٦٧	كبير
المعلم العاشر	٣٢,٨٧	كبير
المعلم الحادي عشر	٣٢,٠٧	كبير
المعلم الثاني عشر	٣٣,٢٧	كبير
المعلم الثالث عشر	٣٢,٣٣	كبير
المعلم الرابع عشر	٢٧,٦٠	متوسط
المعلم الخامس عشر	٣٥,٧٠	كبير
جميع طلاب العينة	**٣٢,١٤**	**كبير**

يوضح الجدول السابق أن مستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى عينة الدراسة ككل كان كبير حيث بلغ متوسط درجات الطلاب على مقياس مخاوف الاتصال الشفهي ككل (٣٢,١٤) أي بنسبة (٦٩,٨٧ %) من

الدرجة العظمى للمقياس، كما يتضح أن مستوى المخاوف لطلاب كل معلم من الخمسة عشر معلم عينة الدراسة كان كبير عدا طلاب المعلمين (الثالث –الرابع – الخامس – السابع - الرابع عشر) كان مستوى المخاوف لديهم أعلى المتوسط، وقريب من أن يكون كبيرا.

السؤال الثالث: ما نوع العلاقة الارتباطية بين أنماط التفاعل اللفظي مخاوف الاتصال الشفهي عند طلاب جامعة جدة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط بين متوسط درجات الطلاب على مقياس مخاوف الاتصال الشفهي، ومتوسط أنماط التفاعل اللفظي في فصول تدريس اللغة العربية عن بعد عند عينة الدراسة؛ وفقاً لشبكة فلندرز المستخدمة لقياس التفاعل اللفظي في الدراسة الحالية، وقد اقتصر الباحث على قياس هذه العلاقة من خلال الأنماط اللفظية التالية: كلام الأستاذ- كلام المتعلم- الهدوء أو الفوضى- التأثير المباشر- التأثير غير المباشر)؛ نظرا لشموليتها لكل مكونات الأنماط الأخرى الواردة في شبكة فلندرز، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٨)

معامل ارتباط بيرسون بين أنماط التفاعل اللفظي ومستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند طلاب جامعة جدة

معامل الارتباط	كلام الأستاذ	كلام المتعلم	الهدوء أو الفوضى	التأثير غير المباشر	التأثير المباشر
مخاوف الاتصال الشفهي	**٠,٧٥٧	**٠,٩١٠-	**٠,٧٥٢	*٠,٦٢١-	**٠,٧٥٩

(* معامل الارتباط دال عند ٠,٠٥)، (** معامل الارتباط دال عند ٠,٠١)

يوضح الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين نمط كلام الأستاذ ومستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى الطلاب، بمعنى كلما زادت نسبة كلام الأستاذ زاد مستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى الطلاب. كما يدل الجدول على وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين نمط كلام المتعلم ومستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى الطلاب، فكلما زادت نسبة كلام المتعلم قل مستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى الطلاب، كما تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين نمط الهدوء أو الفوضى ومستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى الطلاب، بمعنى كلما زادت نسبة الهدوء أو الفوضى زاد تبعا لذلك مستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى الطلاب.

وتشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين نمط التأثير غير المباشر ومستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى الطلاب، بمعنى أنه كلما زادت نسبة التأثير غير المباشر قل مستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى الطلاب، كما دلت

النتائج على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين نمط التأثير المباشر ومستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى الطلاب، بمعنى أنهنه كلما زادت نسبة التأثير المباشر زاد مستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى الطلاب.

السؤال الربع: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى طلاب جامعة جدة تبعاً لاختلاف الجنس؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test[١] لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة على مقياس مخاوف الاتصال الشفهي وفقاً لمتغير الجنس، وظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول الاتي:

جدول (٩) "نتائج اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة على مقياس مخاوف الاتصال الشفهي وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
ذكر	٥٦	٧٨,٤٦	٤٣٩٤,٠٠	٢٧٩٨,٠٠	٤,٥٨٦	٠,٠١
أنثى	١٢٦	١٢٤,٤٤	٢١٠٣١,٠٠			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة على مقياس مخاوف الاتصال الشفهي وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، أي أن مستوى

[١] تم استخدام اختبار مان ويتنى، ولم يتم استخدام اختبار (ت) لفقد شرط من شروط تطبيق اختبار (ت) وهو تقارب حجم العينتين، حيث هناك فرق كبير بين عدد الذكور والإناث، وكذلك بين عدد الدارسين لمقرر كفايات لغوية ١ ، كفايات لغوية ٢

مخاوف الاتصال الشفهي لدى الإناث كانت أعلى بدلالة إحصائية عنها لدى الذكور من عينة الدراسة.

ثانياً: مناقشة النتائج وتفسيرها:

أشارت مجمل نتائج الدراسة إلى سيادة النمط الأحادي من أنماط التفاعل اللفظي في فصول تعليم اللغة العربية عن بعد، الذي يكون المعلم فيه مرسلا والمتعلم مستقبلا، ويتصف هذا النمط بأنه أقل الأنماط اللفظية فاعلية؛ فموقف الطلاب في عمومه سلبي، وحصيلة التعلم فيه تتمركز حول المعلومات والمعارف فقط؛ وذلك ما يظهر في ارتفاع تأثير المعلم المباشر مقارنة بتأثيره غير المباشر، وربما يكون لطبيعة منصات التعليم عن بعد المستخدمة دور في هذه النتيجة، فمنصة مثل منصة Blackboard المستخدمة للتعليم عن بعد، يضطر المعلم معها إلى اللجوء إلى الأساليب التقليدية في تقديم درسه، وإلى النمط الأحادي في تفاعله لفظيا مع طلابه؛ فلا توجد أدوات تمكن المعلم من التحقق من متابعة الطلاب أو إتاحة الفرصة لهم سوى التوقف والسؤال المباشر، وربما يكون ذلك في تقدير المعلم سببا في حدوث فترات صمت أو فوضى لا يستطيع معها إدارة الصف والتحكم به، وتستقطع وقتا ليس بالقليل من زمن الحصة، وبالتالي يستخدم المعلم النمط الذي يكفل له المحافظة على زمن الحصة، وعدم حصول الفوضى والانقطاع.

كما دلت النتائج على ارتفاع مستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند عينة الدراسة، وإلى وجود علاقة ارتباطية موجبه بين ارتفاع مستوى مخاوف الاتصال الشفهي وبين طبيعة بعض الأنماط التفاعلية اللفظية السائدة في الصف الدراسي، فالأستاذ الذي يتحدث كثيرا، وحديثه من البداية حتى النهاية في الشرح والتلقين، وطرح الأسئلة السطحية التي لا تستهدف التفكير والاستنتاج وطرح الآراء، سترتد على ضعف مشاركة المتعلم وبالتالي ضعف قدرته التعبيرية وضعف التواصل؛ فضعف التفاعل

يولد الخوف والتردد والميل إلى العزلة وعدم المشاركة (Riasati,2011) وربما يتحجج بعضهم بمشكلات الاتصال هربا من المشاركة، كما أن إهمال المعلم لأنماط التأثير غير المباشر كالتقبل والتشجيع وغيرها من الأنماط يؤدي إلى زيادة مخاوف الاتصال الشفهي عند المتعلم، ويتفق ذلك مع ما ورد في دراسة (Horwitz,2002).

كما كشفت نتائج الدراسة عن فروق في مستوى مخاوف الاتصال الشفهي تعزا للجنس، حيث بينت النتائج ارتفاع مستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند الإناث أكثر منه عند الذكور؛ ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء طبيعة الأنثى، التي تميل – في الغالب- إلى عدم الدخول في نقاشات خصوصا إذا لم يتأكد لها من يستمع إليها بالضبط، وهذا الشك يجعلها تفضل عدم الدخول في نقاشات عبر وسائط التعلم الإلكتروني، والاكتفاء بأن تكون مستمعة أو مشاركة في أضيق الحالات عند تحديدها بالاسم، وأيضا تزايد مخاوفهن من ورود تعليقات سلبية تجاه ما يبدين من وجهات نظر أو أفكار ويتفق ذلك مع ما ورد في مجموعة من الدراسات والأبحاث مثل: (shaharuddin,2015) ودراسة (Rafek Ramli.2014).

توصيات الدراسة:

١) عقد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتنمية مهارات التفاعل اللفظي في بيئات التعلم الافتراضية.
٢) تدريب أعضاء هيئة التدريس على استكشاف إمكانيات وأدوات منصات التعليم عن بعد؛ بغية الاستفادة القصوى منها في إحداث عملية تعليم لغوي فعال.
٣) الاهتمام بتوعية أعضاء هيئة التدريس والطلاب بمخاوف الاتصال الشفهي، وسبل مواجهتها والحد من أثارها على الطلاب.

٤) الاهتمام بقياس جودة التفاعل اللفظي في الفصول الدراسية من خلال مجموعة من الأدوات القياسية المتعددة؛ التي يمكنها أن تعطي تصورا واضحا وشاملا عن واقع التفاعل اللفظي في الفصول وعدم الاكتفاء بأسلوب قياس واحد.

مقترحات الدراسة:

١) إجراء دراسات تجريبية من خلال بناء برامج تدريبية لتنمية مهارات التفاعل اللفظي الصفي عند أعضاء هيئة التدريس.
٢) دراسة تحليلية لأسباب مخاوف الاتصال الشفهي عند طلاب جامعة جدة.
٣) قناعات أعضاء هيئة التدريس تجاه التعليم عن بعد وعلاقتها بممارساتهم اللفظية داخل الصف الدراسي.
٤) العلاقة بين مهارات التحدث ومستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند طلاب الجامعة.

أولا: المراجع العربية:

أبو شنار، إبراهيم أحمد محمد. (٢٠٢٢). واقع التفاعل الصفي والتفاعل على منصة درسك لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ظل جائحة "كوفيد-١٩" في محافظة مأدبا. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٦، ع٢٨ ، ٦٤ - ٨٩.

إسماعيل، دينا أحمد، و أبو ىوسف، وائل رمضان عبدالحمىد. (٢٠١٧). أثر التفاعل بين نمط السرد في القصص الإلكترونية التفاعلية وأسلوب التعلم اللفظي والبصري على تحصيل المفاهيم الرياضية لدى الطلاب الصم وبقاء أثر التعلم. تكنولوجيا التعليم، مج٢٧، ع٤ ، ٢١٩ - ٢٩٥.

البنا، عادل السعيد إبراهيم. (٢٠٠٢). مخاوف الإتصال الشفهي وعلاقتها بالقلق الإجتماعي وأساليب التعلم لدى عينة من طلاب اللغة الإنجليزية بكلية التربية. مستقبل التربية العربية، مج ٨، ع ٢٧ ، ٩ - ٨٤.

تعوينات، علي(٢٠٠٩) التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

الجبوري، كريم فخري هلال، و الصليخي، مروة فليح ابراهيم. (٢٠٢١). مخاوف الاتصال الشفهي وعلاقتها بإدارة المعرفة لدى طلبة جامعة بابل. مجلة جامعة بابل - العلوم الانسانية، مج٢٤، ع١ ، ٤٣٧ - ٤٥٣

الحارثى، طلال بن حسين، و فلمبان، سمير بن نور الدين بن عبدالقادر. (٢٠١٠). تحليل التفاعل الصفى فى مراحل التعليم العام فى ضوء أداة فلاندرز للتفاعل اللفظى (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

حسين، أبي ابراهيم، عبدالفتاح، شعيب سعيد، و الحديدى، صدام محمد حميد. (٢٠٠٩). أنماط التفاعل اللفظي لمدرسي اللغات في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات وعلاقته بدافعية طلبتهم لتعلم اللغة المدروسة. مجلة التربية والعلم، مج ١٦، ع ٢ ، ٣١٩ - ٣٤٧.

حماد، عفاف سعد حسن. (١٩٩٥). تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والطالب في المرحلة الثانوية العامه: دراسة ميدانية على الصف الثالث أدبي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ٣١ ، ٤٨ - ٧٥.

خماد، محمد، سيساني، رابح، و بن نويوة، سعيد. (٢٠٢٣). مستوى تفاعل الأساتذة الجامعيين مع التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا:

دراسة ميدانية بجامعة خميس مليانة. مجلة العلوم النفسية والتربوية، مج٩، ع١ ، ٢٠٧ - ٢٢١.

الدبابي، شيماء شهدي اسماعيل، عكاشة، محمود فتحي، أبو حلاوة، محمد السعيد عبدالجواد، و الدميرى، آيات فوزى. (٢٠٢٢). فعالية برنامج معرفي سلوكي لخفض قلق التحدث باللغة الإنجليزية فى تحسين نواتج التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة دمنهور، دمنهور.

الدهشان، جمال علي خليل. (٢٠٢٠). مستقبل التعليم بعد جائحة كورونا: سيناريوهات استشرافية. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مج٣، ع٤ ، ١٠٥ - ١٦٩.

سعيد، عاطف محمد، و ميخائيل، ماهر إبراهيم. (٢٠٠٥). فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التفاعل الصفي لدى معلمي المرحلة الإعدادية أثناء الخدمة. مجلة القراءة والمعرفة، ع ٤٦ ، ٢١١ - ٢٤٦

السليتي، فراس (٢٠٠٨). استراتيجيات التعلم والتعليم بين النظرية والتطبيق. الأردن: جدارا للكتاب العالمي

الشايع، فهد بن سليمان، و العقيل، محمد بن عبدالعزيز. (٢٠٠٩). أثر استخدام " قبعات التفكير الست " في تدريس العلوم على تنمية التفكير الإبداعي والتفاعل الصفي اللفظي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض. مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، مج ١، ع ٢ ، ١٨ - ٥٦

الشويرخ، صالح ناصر صالح(١٤٣٢). تطوير مناهج تعليم اللغة، دار جامعة الملك سعود للنشر

الشويرخ، صالح ناصر صالح. (٢٠٠٨). مفهوم استقلالية المتعلم و تطبيقاته في ميدان تعليم اللغة العربية .مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٧ ، ١٢٤-١٨٥.

العامري، محمد حسن أحمد. (٢٠١٦). تحليل التفاعل اللفظي لطلبة قسم الدراسات الإجتماعية بمعهد إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة بحضرموت في ضوء نظام فلاندرز. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج١٣، ع١١ ، ٩٩ - ١٢٨.

عبد القادر، أبو ضيف مختار محمود، ويوسف، شحاتة احمد السمان. (٢٠١٥). فاعلية برنامج إثرائي مدعوم ببعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الأداء اللغوي والتفاعل اللفظي لدى المرحلة الاعدادية بطيئي التعلم. المجلة العلمية لكلية التربية، ع٢٠ ، ١٢٣ - ١٨٠.

عبده، أحمد عبده عوض، على، أحمد شتا منصور، ودرويش، عفت حسن سعيد. (٢٠٢١). برنامج قائم على التفاعل اللفظي وأثره في تنمية مهارات الضبط الشفهي والاتجاه نحو النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري. مجلة كلية التربية، ع١٠٣ ، ١٤١ - ١٦٤.

علاوة، سلطان. (٢٠١٩). جودة التفاعل اللفظي لدى أساتذة التعليم الابتدائي باستخدام طريقة سيجما: دراسة ميدانية بابتدائيات بلدية وادي الشعبة بباتنة. مجلة العلوم النفسية والتربوية، مج٥، ع٣ ، ١٣٨ - ١٥٩

علوان، عامر إبراهيم. (١٩٨٥). نظاما فلاندرز وكومار لتحليل التفاعل الصفي. المجلة العربية للتعليم التقني، مج ٢ ، ع ٢ ، ٣١ - ٣٤.

علوش، محمد مرسي. (٢٠٢١). التعليم عن بعد: قضايا وإشكاليات اجتماعية وتربوية وتعليمية. أبحاث ودراسات تربوية، مج٦، ع١٢ ، ١٥٣ - ١٧٩.

علي، طلال علي. (٢٠١٧). مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التفاعل اللفظي للمرحلة المتوسطة في العراق أثناء التدريس وعلاقتها باكتساب طلبتهم للمفاهيم النحوية. مجلة جامعة بابل - العلوم الانسانية، مج٢٥، ع١ ، ٤٤٣ - ٤٧١.

علي، عز الدين محمد الحسن، و الخانجي، عبدالرحمن عبدالله. (٢٠٠٠). تحليل التفاعل اللفظي بين معلمي وطلاب المرحلة الثانوية بنظام فلاندرز العشري (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم درمان الاسلامية، أم درمان.

الفرا، غنى فارس. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنماط التعلم في تنمية مهارات التفاعل الصفي "اللفظي وغير اللفظي" لدى معلمي التعليم الأساسي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مج١٨، ع٤ ، ٢٧٤ - ٣١٥.

قادري، حليمة (٢٠١٢) التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية دراسة ميدانية بثانويتين من مدينة وهران. مجلة دراسات نفسية وتربوية. العدد ٨.

قادري، عبدالحفيظ، مرتات، محمد، و بن قسمى، يعقوب. (٢٠١٨). أنماط التواصل (التفاعل) الصفي اللفظي السائدة في حصص التربية البدنية والرياضية حسب أداة ند فلاندرز لملاحظة التدريس: دراسة وصفية لبعض متوسطات وثانويات دائرة بريكة - ولاية باتنة. المجلة العلمية العلوم والتكنولوجية للنشاطات البدنية والرياضية، مج١٥، عدد خاص ، ٢٥٤ - ٢٧٦.

محسن، رائد عصام، و أحمد، سيف مالك. (٢٠٢٣). التفاعل الصفي بين التعليم الحضوري والتعليم الافتراضي في تدريس مادة الفيزياء. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، مج٣٠، ع٣ ، ٢٩٤ - ٣١١

محمد، حسن عبدالمنعم عبدالدايم، عبدالقادر، فاطمة عبدالرحمن، أبو حلاوة، محمد السعيد عبدالجواد، و البنا، عادل السعيد إبراهيم. (٢٠١٨). فعالية برنامج لعلاج مخاوف الاتصال الشفهى فى تحسين تقدير الذات لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة دمنهور، دمنهور.

المفلح، عبدالله محمد (٢٠١٨) التفكير واللغة والتفاعل النفسي، عمان، الأردن، مركز الكتاب الأكاديمي للنشر والتوزيع.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠٦) سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية.ط٢، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المهنا، منال بنت عبدالرحمن. (٢٠٢٣). اتجاهات طلبة التعليم الجامعي نحو التفاعل في التعليم عن بعد. المجلة التربوية، ج١٠٨ ، ٧٩١ - ٨٤٠.

النجار، فاطمة الزهراء محمد، و مرعي، هيام عبدالعال محمد ابراهيم. (٢٠٢٢). الأنشطة الطلابية وعلاقتها بالتفكير الإيجابي وقلق التحدث لدى طلاب التأهيل التربوي بجامعة الأزهر. مجلة التربية، ع١٩٦، ج٣ ، ١٣١ - ١٩٠.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Amatari, V.O. (2015). The instructional process (a review of Flanders' interaction analysis in a classroom setting). International journal of secondary education. 3(5).43-49

Ahghar, G. (2014). Effects of teaching problem solving skills on students' social anxiety. International Journal of Education and Applied Sciences, 1(2), 108-112

Bennett, S., Maton, K.A. and Kervin, L. (2008) 'The "digital natives" debate: a critical review of the evidence', British Journal of Educational Technology, vol. 39, no. 5, pp. 775–86

Bounazef, DJ. (2012). Application de la méthode six sigma sur un système de management intégré QSE (Étude de cas : chiali tubes). Mémoire de magister non publié. Ecole des Hautes études commerciales. Alger. Algérie

Çelik, Ismail; Sariçam, Hakan(2018): The Relationships between Positive Thinking Skills, Academic Locus of Control and Grit in Adolescents., Universal Journal of Educational Research, 6 (3),392-398

Cherifi, A. (2019). Flanders' model: A suggested approach to enhance classroom interaction in Algerian middle school. Journal dirrassat insaniya wa ijtimaiya. N°: (09). 603-624

F. (2016). De l'interaction en classe à l'agir ،Cicurel professoral: Une logique dynamique qui peut échapper à L'enseignant. وقائع الندوة الدولية الخامسة: التفاعلات في تعليمية اللغات والثقافات، قرطاج: جامعة قرطاج - المعهد العالي للغات - وحدة البحث فى اللغة والأشكال الثقافية، ٢١ - ٤١. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/916471

Croggs, D. (2018). Process capability analysis I-overview and Indices. Accendo reliability. Reliability engineering professional development. https://accendoreliability. Com/process-capability-analysis-i

Dessus, P. (2009) 'An overview of LSA-based systems for supporting learning and teaching', in Dimitrova, V., Mizoguchi, R., du Boulay, B. and Graesser, A. (Eds.): Artificial Intelligence in Education: Building Learning Systems that Care: From Knowledge Representation to Affective Modelling (AIED2009), pp.157–164, IOS Press, Amsterdam

Dessus, Ph. (2007). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des évènements scolaires. Carrefours de l'éducation. N° : 23. 103-117. Doi : 10.3917/cdle.023.0103.

M. (2016). Quelles interactions en didactique des langues ،Diop ?: Le rôle des langues partenaires dans la construction des savoirs dans l'espace francophone. Le cas du français/pulaar au Sénégal. وقائع الندوة الدولية الخامسة: التفاعلات في تعليمية اللغات والثقافات، قرطاج: جامعة قرطاج - المعهد العالي للغات - وحدة البحث فى اللغة والأشكال الثقافية، ٢٦٩ - ٢٨٩. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/916518

E. A. (2019). Oral Communication ،Adam ،.B. A ،Elbashir Apprehension as a Barrier to Students Oral Communication: Teachers Perspectives. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، مج٢٠، ع٤ ، ١٨٨ - ٢٠٠. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1072990

Erik ,R .(2017): Overcoming speech anxiety in the classroom ,department of education and society Degree Project with Specialization in English Studies in Education 15 Credits , Faculty of Education and Society Department of English and Education , Malmo Hogskola,1-32

Mohamed (2016): Content Validity in Educational Research: Reality and Development, Egyptian J of Psychological Studies 26, (92), 218-247

E. M. A. (2020). The Impact ،Mohammed ،.H. M. A ،Mohamed of Language Anxiety on the Libyan EFL University Students' Speaking Skills. مجلة العلوم الإسلامية واللغة العربية، ع٥ ، ٣٣٩ - ٣٥٨. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1134552

Muhammad Omar Abdel-Momani (2014): Evaluation of the studentteacher's performance level of classroom activities and its relationship to some variables, Lark J of Philosophy, Humanities and Social Sciences, No. (16), Sixth Year 301-335. Mohamed, Ibrahim Mohamed

NORTON, A.R.;ABBOTT, M.J. Bridging the Gap between Aetiological and Maintaining Factors in Social Anxiety Disorder: The Impac t of Socially Traumatic Experiences on Beliefs, Imagery and Symptomatology. Clinical Psychology & Psychotherapy, v. 24, n. 3, p. 747-765, 2016.Disponível emhttps://doi.org/10.1002/cpp.2044

Riasati, M. J. (2011). Language learning anxiety from EFL learners' perspective. Middle-East Journal of Scientific Research, 7(6), 907-914

Šejtnić, s & Ilić. M. (2016). Verbal interaction between pupils and teachers in the teaching process. European journal of education studies. 2 (8). 162- 175

Šejtnić, S. & Ilić, M.(2016).Verbal interaction between pupils and teachers in the teaching process. European journal of education studies, 2(8). 162- 175

Sharma, M. (2018). How to calculate process sigma value, DPMO, DPU & PPM with easy examples. Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=z3cpt

Suparmi, n. W. (2019). Hasil belajar pemahaman konsep dan berpikir kreatif siswa dalam pembelajaran inkuiri bebas dan inkuiri terbimbing. Journal of education technology, 2(4), 192–196