O-jIE THE ONLINE JOURNAL OF ISLAMIC EDUCATION Disember *2022, Vol. 10, Issue 2*

معوقات التّفاعل الصفيّ عبر التعليم الإلكترونيّ في تدريس اللّغة العربيَّة بدولة الإمارات العربيَّة المتحدة من وجهة نظر معلّميها

OBSTACLES TO CLASSROOM INTERACTION THROUGH E-LEARNING IN TEACHING ARABIC IN THE UNITED ARAB EMIRATES FROM TEACHERS' POINT OF VIEW

Tariq Mohammed Al Yatim[1],*Wail Muin (Alhaj Said) Ismail[1], Muhammad Azhar Zailani[1], & Ala Muhammad Al-Saadi[1]

ABSTRACT

The study aimed to identify the obstacles to classroom interaction through E-learning while teaching Arabic in the UNITED ARAB EMIRATES, from the point of view of Arabic teachers, according to each of the following variables: gender, years of service, and academic qualification. The researcher adopted the descriptive approach, due to its suitability to the study procedures, where the researcher distributed a questionnaire to a random sample of (379) Arabic language teachers in the United Arab Emirates. The obstacles to classroom interaction got a grade of (medium) from Arabic language teachers' point of view. It was found that there is no statistically significant difference at the level of significance (0.01) between the average answers of Arabic language teachers regarding the questionnaire's items in relation to the gender variable. A statistically significant difference was found at the level of significance (0.01) this difference is in favour of Arabic language teachers with more service. A statistically significant difference was found at the level of significance (0.01) this difference was in favour of Arabic language teachers with higher scientific qualifications. This study contributes to identifying the obstacles to classroom interaction through E-learning in teaching Arabic in the United Arab Emirates, to identify such obstacles. This study may benefit those interested in teaching Arabic, including teachers, supervisors, and course designers, concerning how to develop language programs that depend on classroom interaction through E-learning. The result of this study is consistent with previous studies that examined the obstacles to classroom interaction through E-learning in teaching and benefiting from the Arabic language.

Keywords: *Classroom Interaction, E-learning, Teaching Arabic*

[1]
Faculty of Education
Universiti Malaya

[1]
Faculty of Education
Universiti Malaya
wailismail@um.edu.my

[1]
Faculty of Education
Universiti Malaya

[1]
Faculty of Education
Universiti Malaya

المقدمة:

إنَّ تعلُّم اللُّغة العربيَّة أيسر وأكثر نفعاً إذا نفذت المهمات التعلّمية التعليمية في جو تفاعليّ يحقّق التفاعل الفعّال بين عناصر الموقف التعليميّ من طالب ومعلّم ومحتوى تعليميّ. ويعدُّ هذا التفاعل حجر الأساس للتعلّم، لأنه يخلق مناخاً تعليميّاً إيجابياً يعزّز لدى المتعلِّم القدرة على التواصل، ويُشعره بالدافعية. فاللّغة هي الوعاء الأساسي الذي يحتوي العلوم، والتّكنولوجيا، والثّقافة، والتّاريخ، والحضارة، والهوية، والمشاعر، فإن استطاعت أمّةٌ المحافظة على لغتها ستكون من أكثر الأمم تقدُّمًا وتطوّراً، وقد وضعت دولة الإمارات العربية المتحدة، مُمَثلة بوزارة التربية والتعليم اللغة العربية في صدر أولوياتها، ونصّت محاور سياستها التعليمية على كون اللغة العربية هي اللغة الرسمية في الدولة، وهي لغة التدريس الأساسية في التعليم ما قبل الجامعي؛ لكونها تشكّل هوية المجتمع الإماراتي، وتحفظ نسيجه الثقافي والفكري والاجتماعي (الإطار العام لمعايير المناهج، 2017). واللّغة العربية هي لغة الأمّة، وهويّتها وأناقتها التاريخية الموغلة في الأعماق، إنّها لغة أنزل الله تعالى القرآن بها، وهي لغة الفكر، وهي لغة العقل، فهي لغة جامعة لكل خصال الحسن التي يمكن أن تجمعها لغة. وقد خص الله تعالى هذه اللغة وميزها بأسمى مزيّة، وشرفها بأن تكون وعاءً لحمل كلامه المعجز، ولم يكن هذا إلا لما تتمتع به تلك اللّغة من أدوات تعبيرية ووسائل إيضاحية لا يمكن العثور عليها في أي لغة أخرى (العقاد،2020).

وبحسب الخميسي (2005) تعدّ المدرسة مؤسّسة اجتماعيَّة لا يقتصر دورها على تلقين الطلبة المعلومات، وإنّما تجاوز ذلك إلى تنمية قدرة الطلبة على التفاعل مع المجتمع بوصفها هي عالمهم الصغير التي تفسح المجال أمامهم لاكتساب القيم والاتجاهات التي لا تتعارض مع ثقافة مجتمعهم عند ممارستهم لها، ويرى كل من كركجي (2016)، وسلام ومرغيش (2013) أن التفاعل بين المعلِّم والمتعلِّم والمحتوى التعليميّ يشكِّل الركيزة الأساسية للموقف التعليميّ، لأنه يخلق مناخاً تعليميّاً يُشعر المتعلِّم بالدافعية نحو التعلُّم، وهو بذلك لا يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة

بالدرس فحسب، بل يؤدي إلى اكتساب المتعلِّمين أنماطاً ثقافية واجتماعية مختلفة، ويتأثر هذا التفاعل بالجو الاجتماعيّ والنفسيّ السائد في الصف، الذي يؤثّر بدوره في فاعلية الطالب وتحصيله الدراسيّ، وفي قدرته على تحقيق الأهداف التربوية، والتفاعل الصفيّ هو تأثير وتأثر بين معلّم ومتعلِّم أو بين متعلِّم ومتعلِّم في شكل خطّ مستقيم أو دائرة أو بين معلِّم ومتعلِّم ومعلِّم مرة أخرى.

ويرى إسماعيل (2017) أن التفاعل والتشارك من الاتجاهات التربوية الحديثة بما تتيحه شبكة الإنترنت من إمكانية مشاركة عدد كبير من المتعلّمين في بيئة تعليمية إيجابيّة ومنظمّة، وذلك بإشراك الطلاب والمعلمين في المناقشة والتحاور والنقد وتبادل الآراء حول كافة القضايا والموضوعات الدراسية المستهدفة، والتفاعل في بيئات التعلّم الإلكتروني هو أسلوب تفاعلي يتيح لكل تلميذ أن يتعاون مع الطلبة جميعهم ويتشارك معهم في بناء تعلمهم للبرنامج بمهارات إلكترونية سواء أكانت في لقاءات متزامنة أم غير متزامنة.

ويذكر الكبيسي (2010)، والقطيفان (2015)، والفار وشاهين(2001) أن إيجاد بيئة تعليمية تفاعلية مجهزة بأفضل الطرائق والوسائل لجذب اهتمام الطلبة وحثهم على تبادل الآراء والخبرات، مرتبط بتقنية المعلومات ممثلة بالحاسوب والإنترنت وما يلحق بهما من وسائط متعددة من أنجح الوسائل التقنية في تأمين البيئة التعليمية التربوية التفاعلية التكنولوجية الثرية، إلا أن التطور الهائل الذي طرأ على التكنولوجيا والاهتمام المتزايد بالتقنيات الحديثة والمتطورة، شكّل تحدياً صعباً للمعلّم في اختيار الوسيط التعليمي، وفي كيفية استخدامه؛ فقد أتاحت التقنيات الحديثة مثل قنوات التواصل الاجتماعي إمكانات تعليمية شديدة التنوّع من وسائط تعليمية إلى وسائط فائقة، وظهرت مفاهيم جديدة مثل التعلم النشط والنصوص الفائقة، وصلات الترابط، والسحابة المحوسبة، والرحلات الافتراضية، والصفوف الافتراضية، نتيجة هذا التطوّر العلميّ والمعلوماتي، ظهر التعلم الإلكتروني الذي يستخدم التقنية بجميع

أشكالها (الحاسب، والشبكة، والوسائط المتعددة، والمكتبات الإلكترونية، وبوابات الإنترنت سواء أكان ذلك في الصف الدراسي أم عن بعد)؛ بهدف إيصال المعلومة للمتعلِّم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة.

والمتتبع للتعلُّم الإلكترونيّ وللمقررات التدريسية المصمّمة وفقه، يجد أن هذا النوع يوفر العديد من الحلول لمشكلات تدريس اللغة العربية، فهي مادة تفاعلية في مضمونها إلا أن واقع تعليمها وتعلمها يسجل تدنياً في تفاعل الطلاب معها، وضعفاً لديهم في اكتساب مهاراتها، كما أن طرائق التعليم المستخدمة من قبل معلّمي اللغة العربيّة بحسب ملاحظة الباحثون، ترتكز في جوهرها على أساليب التلقين والحفظ، وتتمحوّر حول المحتوى والمعلّم بوصفهما المصدر الأساسي للمعرفة. في الوقت الذي تمسّ فيه حاجة الطلاب إلى استعمال طرائق تعليم وتعلّم تمدُّهم بآفاق تعليميّة واسعة ومتنوّعة، تساعدهم على إثراء معلوماتهم وتنمية مهاراتهم العقلية، وتدرّبهم على الإبداع وإنتاج الجديد والمختلف.

ولتدريس اللغة بحسب العساف (2020) خصوصية تعليمية منهجية أسلوبية تميزها عن غيرها من الحقول التعليمية الأخرى، لا سيما في تدريس اللغة العربية بفروعها المختلفة، فلتدريسها اتجاهات وأساليب ومناهج لا بد من الأخذ بها ومراعاتها في العملية التعليمية بأحوالها الطبيعية التي تجري في الصفوف التقليدية التي تجمع بين المعلم والطالب في الغرفة الصفيّة، زيادة عن الخصوصية اللغوية والثقافية لتعليم اللغة العربية عبر تعليم قواعدها وتراكيبها ومفرداتها ومهاراتها اللغوية التي ينبغي تحقيق التكامل فيما بينها عند تدريسها لضمان تعلم ناجح يصل بالطالب إلى الهدف وهو اكتساب اللغة وممارستها، فتدريس أصوات اللغة مثلاً في التعليم عن بعد ونطق المفردات عبر الدروس المباشرة أو غير المباشرة قد لا يكون مناسبًا أو مجديًا لبعض الطلبة لا سيما للطلبة الذين لديهم مشكلات تعليمية إذ يحتاج الكثير منهم لرؤية المعلم عن قرب أثناء عملية النطق لتمييز الأصوات ومخارجها، وكذلك تدريس قواعد اللغة وتراكيبها التي يشكو كثير من الطلبة صعوبة اكتسابها في الوضع العادي، وقد يبدو

الأمر أصعب عبر الإنترنت وإن كانت بعض المنصات والبرامج توفر اللوح التفاعلي أو إمكانية مشاركة العرض التقديمي إلا أن التفاعل الحركي والبصري والكتابي بين المعلم والطلبة قد يسهل تعلم هذه القواعد على نحو أفضل في الصفوف العادية، وقد يجد الطلبة تحديًا في فهمها وتعلمها، وقد يجد المعلم تحديًا في طريقة عرضها وتقديمها للطلبة عن بعد، وربما يحتاج إعداد موادها وقتًا مضاعفًا عن الصفوف العادية، ولا نغفل هنا دور التعلم التفاعلي والتعاوني بين الطلبة في ممارسة اللغة ومهاراتها، وما له من أثر إيجابي في تحسن مستوى لغتهم وممارسة ما يتعلمونه في الصفوف في قالب تفاعلي ثقافي، وإن كانت بعض المنصات التعليمة توفر خاصية الغرف إلا أنها لا تحقق النتيجة نفسها التي يحققها التفاعل الفعلي بين الطلبة في الصفوف العادية. كل ما سبق دفع الباحثون إلى تحديد معوقات التفاعل الصفيّ عبر التعليم الإلكترونيّ في تدريس اللُّغة العربيَّة بدولة الإمارات العربيَّة المتّحدة من وجهة نظر معلّميها

مشكلة الدراسة وأسئلتها

نظراً للظروف التي تمر بها العملية التعليمية خلال أزمة كورونا والاضطرار للتوجّه للتعليم الإلكترونيّ الذي لا يمكن أن يرقى للتعليم الوجاهي رغم إيجابياته الكثيرة؛ واجه التعليم عموماً، وتعليم اللغة العربية على وجه الخصوص، بعض الصعوبات التربوية المهمة التي لا يمكن تجاهلها، والتي تتعلق بالتنظيم وعدم إمكانية التأكد من أن الطلبة حاضرون ذهنياً في الدرس، وغياب التفاعل في الصف الإلكتروني الناتج عن غياب التواصل، والحركة، والوجود الجسدي للتلميذ، والتركيز والمشاركة. والقصور في توفّر هذه العوامل المهمة التي تعد ضرورية لنجاح العملية التعليمية جعل من المعلّم غير قادر على إدارة الصف الإلكتروني، وفرضت الأزمة التي نتجت عن فيروس كورونا على صانعي القرار في المؤسسات التعليمية أن يتخذوا القرار الأصعب بإيقاف عملها تفادياً لحدوث أية نتائج قد تسهم في تفاقم الوضع الصحي. وفي البحث عن حلول للأزمة التعليمية المتوقفة، توجهت الأنظار نحو التعليم عن بعد، الذي يستند

على استخدام أدوات التكنولوجيا الرقمية. وقد كانت التكنولوجيا من أفضل الحلول؛ لإمكانية استخدام أدواتها بسهولة وفي مختلف الأماكن، بالإضافة إلى تنوع التطبيقات التي تقدمها، ودعمها لأنواع مختلفة من المحتوى الرقمي، وقدرتها العالية على التواصل والاتصال، بالإضافة إلى محاكاة الصفوف الافتراضية لبيئات التعليم الواقعية (سودان،2020) .

وإذا ما أخذنا في الحسبان النتائج التي توصّلت إليها الدراسات السابقة بشأن التفاعل الصفيّ، من أنّه يسهم في زيادة الدافعية للتعلم بوضياف (2013) وفي زيادة التحصيل الدراسيّ كركجي (2016) وسعود (2019) وجدنا أن غياب التفاعل مشكلة تحتم على الباحثين معالجتها.

ومع أنَّ اللُّغة العربيَّة مادة تفاعلية بطبيعتها؛ إلا أن الباحثون لاحظوا تدنياً في تفاعل الطلاب معها. وانطلاقاً من الواقع غير المرضي لتعليم اللُّغة العربيّة وتعلُّمها، ومن ضرورة التعلّم الإلكتروني، ومن أهمية التفاعل الصفيّ، ومن الحاجة إليه في التعلم عن بعد، ومن غياب الدراسات التي سعت إلى تنميته؛ تسلط هذه الدراسة الضوء على معوقات التفاعل الصفيّ عبر التعليم الإلكترونيّ في تدريس اللُّغة العربيَّة بدولة الإمارات العربيَّة المتّحدة من وجهة نظر معلّميها.

وسوف تجيب الدراسة عن السؤالين الآتيين:

1- ما معوقات التفاعل الصفيّ عبر التعليم الإلكترونيّ من وجهة نظر معلّمي اللُّغة العربيّة؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات إجابات معلّمي اللُّغة العربيّة عن بنود استبانة تحليل الاحتياجات تبعاً لكلّ متغيّر من المتغيّرات الآتية: الجنس، والمؤهّل العلميّ، وسنوات الخدمة؟

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: اعتمد الباحثون المنهج الوصفي لمناسبته لإجراءات الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللُّغة العربيَّة البالغ عددهم (29486) معلماً ومعلّمة بحسب إحصائية صادرة عن مركز الإحصاء بوزارة التربية والتعليم، اختارت الباحثون عينة عشوائية بلغت (379) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية في الإمارات العربية، والجدول (1) أدناه يوضح توزع أفراد العينة.

والجدول (1) الآتي يبيّن توزُّع أفراد العينة بحسب الجنس والمؤهل العلميّ وسنوات الخدمة:

توزع أفراد العينة بحسب	النوع	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	219	57.78%
	أنثى	160	42.22%
	المجموع الكليّ	379	%100
سنوات الخدمة	أقلّ من خمس سنوات	107	28.23%
	من خمس إلى عشر سنوات	154	40.63%
	أكثر من عشر سنوات	118	31.13%
	المجموع الكليّ	379	%100
المؤهّل العلميّ	بكالوريوس	193	50.92%
	دبلوم تربويّ	102	26.91%
	دراسات عليا	84	22.16%
	المجموع الكليّ	379	%100

وقد توصّل الباحثون إلى حجم العيّنة المطلوب سحبه من مجتمع المعلمين، من خلال حساب معادلة كيرجسي ومورجان Kergcie & Morgan الآتية:

$$n = \frac{x^2 N p\,(1-p)}{d^2\,(N-1) + x^2 p\,(1-p)}$$	**n**= حجم العيّنة المطلوب، **N**= حجم مجتمع الدِّراسة. **p**= نسبة المجتمع ومقترح أن تساوي 0.5، **d**= نسبة الخطأ الذي يمكن التجاوز عنه وأكبر قيمة له هي 0.05. $\boldsymbol{x^2}$= قيمة مربع كاي بدرجة حريّة واحدة ويساوي 3.841 عند مستوى ثقة 0.95 أو مستوى دلالة 0.05 (حسن، 2011).

(حسن، 2011).

وبعد التعويض بقيم المعادلة السابقة وحسابها تبيّن أنّ حجم العيّنة المناسب الذي يجب سحبه من مجتمع الدّراسة للمعلمين ≈ (379) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية في الإمارات العربية، كما يأتي:

$$n = \frac{3.841*29486*0.5\,(1-0.5)}{(0.05)^2\,(29486-1)+\,3.841*0.5\,(1-0.5)} = \frac{28313.9315}{73.7125+\,0.96025} =$$

$$= 379.17\ \frac{28313.9315}{74.67275}$$

أداة الدِّراسة

لتحقيق أهداف الدِّراسة أعدّ الباحثون استبانة تألفت من (15) بنداً، وقد أُعطيت تقديراتُ المعلِّمين لدرجة توفّر كلّ بند قيمًا كمية مُتدرِّجة وفق مقياس ليكرت الخماسيّ: [منخفضة جدًّا (1)، منخفضة (2)، متوسطة (3)،

مرتفعة (4)، مرتفعة جدًّا (5)]. وللوصول إلى درجة الموافقة المقابلة لفئات قيم المتوسط الحسابيّ؛ حسب طول الفئة باستخدام القانون الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أعلى درجة للاستجابة في المقياس—أدنى درجة للاستجابة في المقياس}}{\text{عدد فئات تدرُّج المقياس}}$$

$$\frac{5-1}{5} = \frac{4}{5} \qquad 0.80 =$$

وبإضافة طول الفئة (0.80) إلى أصغر قيمة في المقياس وهي (1)، نصل إلى الفئة الأولى (من 1 إلى 1.80). ومع إضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى نحصل على الفئة الثانية، وهكذا إلى أن نحصل إلى الفئة الأخيرة. والجدول (2) الآتي يوضّح فئات قيم المتوسط الحسابيّ ودرجة الموافقة المقابلة لها.

الجدول (2): فئات قيم المتوسط الحسابيّ ودرجة الموافقة المقابلة لها

فئات قيم المتوسط الحسابي	فئات الوزن النسبيّ	درجة الموافقة المقابلة لها
1 – 1.80	أقل من 36%	منخفضة جدًّا
1.81 –2.60	36.2%- 52%	منخفضة
2.61 –3.40	52.2%- 68%	متوسطة
3.41 -4.20	68.2% - 84%	مرتفعة
4.21 -5.00	84.2 % فأعلى	مرتفعة جدًّا

(عبد الفتاح، 2008)

وللتحقّق من صدق محتوى الاستبانة عَرَضها الباحثون في صورتها الأوليّة على مجموعة من السادة المحكِّمين الاختصاصيّين في المناهج وطرائق التدريس، وفي القياس والتقويم، وفي اللغة العربيّة؛ لإبداء آرائهم فيها. وقد أشار بعض المحكّمين إلى إجراء تعديلات طفيفة على صياغة بعض البنود، وهو ما أخذ به الباحثون وشرعوا في تطبيقها على عيّنة استطلاعيّة، ، تألّفت من (29) معلِّما ومعلِّمة من معلِّمي اللُّغة العربيَّة، اختيروا بالطريقة العشوائيّة من مدارس مدينة أبو ظبي وذلك للكشف عن وضوح التّعليمات لدى المعلمين وكفايتها في إرشادهم إلى طريقة الإجابة عن بنود الأداة، وتحقّق الباحثون من ثبات الاستبانة باستخدام طريقة ألفا – كرونباخ Alpha Cronbach's؛ فهذه الطريقة من الطرائق ذات الموثوقيّة العالية في حساب ثبات الاتّساق الداخليّ لبنود المقياس، وهي أنسب طريقة لحساب ثبات البحوث المسحيّة كالاستبانات ومقاييس الاتّجاه حيث يوجد مدى من الدّرجات المحتملة لكلّ مفردة من مفردات أداة القياس، وتُحسب بالمعادلة الآتية (حسن، 2011): وتُحسب بالمعادلة الآتية: ر $= \frac{\text{ن}}{\text{ن}-\mathbf{1}} \times (1-\frac{\text{مج ع ف}}{\text{ع}^2})$؛ التي يكون فيها: (ر)= معامل ثبات الاختبار، و(ن)= عدد بنود الاختبار، و(مج عف)= مجموع تباين البند، و($ع^2$)= التباين في درجات الطلاّب على جميع البنود (النبهان، 2004؛ وأبو علام، 2004).

وبعد أن حسب الباحثون ثبات الاستبانة بهذه الطريقة كانت النتائج الموضَّحة في الجدول (3) الآتي:

الجدول (3): معامل ثبات الاتّساق الداخليّ للاستبانة بطريقة ألفا–كرونباخ

(ن) عدد بنود الاستبانة	(مج عف) مجموع تباين البنود	(ع) الانحراف المعياري للاستبانة	($ع^2$) تباين درجات الاستبانة	(ر) معامل الثبات
15	21.22	10.30	106.15	0.86

يتبيّن من الجدول السابق أن معامل الثبات للاستبانة (0.86) درجة. وهو معامل ثبات مرتفع يدلّ على أنّ الاستبانة متّسقة داخليّاً ومتمتّعة بثباتٍ موثوقٍ به، وهذه المعاملات أعلى بكثير من المدى المقبول لإلفا؛ إذ رأى (Majid, 1993) أنّ الحد الأدنى المقبول لمعامل ألفا كرونباخ في مجال دراسات العلوم الاجتماعية هو(α=0.60). في حين ذهب (Nunnally, 1978) إلى أن قيمة ألفا المقبولة لهذا المجال هي (α>0.70).

عرض النتائج ومناقشتها :

اشتملت الدراسة على سؤالين، وفيما يلي الإجابة عنهما كما كشفت عن ذلك عملية التحليل، السؤال الأوّل: "ما معوقات التفاعل الصفيّ عبر التعليم الإلكترونيّ من وجهة نظر معلّمي اللُّغة العربيّة؟".

لتحديد معوقات التفاعل الصفيّ عبر التعليم الإلكترونيّ من وجهة نظر معلّمي اللُّغة العربيّة، رصد الباحثون توزّع إجابات عينة الدراسة من المعلّمين على مقياس الاستبانة، ثم قام بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإجابات معلّمي اللغة العربيّة عن الاستبانة المكوّنة من (15) بنداً، ورُتبت البنود ضمن هذا المحور من الأعلى متوسطاً إلى الأدنى متوسطاً، فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول (4) الآتي:

الجدول (4): الإحصاءات الوصفية لإجابات معلّمي اللغة العربيّة عن الاستبانة

الترتيب	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ	النسبة المئوية	درجة الموافقة
1	عدم تلبية المنهج لحاجات الطلاب واهتماماتهم في اللغة العربية.	3.91	1.04	78.10	مرتفعة

الترتيب	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ	النسبة المئوية	درجة الموافقة
2	انشغال المتعلّمين بالإنترنت عن الدرس في اللغة العربية.	3.77	1.15	75.41	مرتفعة
3	كثافة محتوى المنهج مع ضيق الوقت في اللغة العربية.	3.68	1.20	73.51	مرتفعة
4	عدم اشتمال المنهج على مهمات تُحفّز الطلاب على تبيان مواقفهم ودعم آرائهم في اللغة العربية.	3.59	1.24	71.82	مرتفعة
5	عدم إثارة أنشطة المنهج لدافعية الطلاب في اللغة العربية.	3.52	1.28	70.45	مرتفعة
6	قلّة المناقشات الجماعيّة حول موضوع ما في اللغة العربية.	3.43	1.31	68.65	مرتفعة
7	عدم التواصل مع زملاء الصف لتبادل المعلومات والخبرات في اللغة العربية.	3.36	1.34	67.12	متوسطة
8	عدم إتاحة الفرصة للطلاب للمناقشة والتعبير عن آرائهم في اللغة العربية.	3.27	1.36	65.33	متوسطة
9	عدم التفات المعلّم لمشاعر الطلاب وأفكارهم في اللغة العربية.	3.18	1.36	63.64	متوسطة

الترتيب	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ	النسبة المئوية	درجة الموافقة
10	كثرة استخدام المعلّم للتوجيهات والنقد في اللغة العربية.	3.05	1.38	61.06	متوسطة
11	عدم امتلاك المعلّم مهارتي الإصغاء والتشجيع في اللغة العربية.	2.98	1.38	59.63	متوسطة
12	يبدي المعلم استياءه ونفوره من آراء الطلاب في اللغة العربية.	2.88	1.37	57.68	متوسطة
13	قسوة المعلّم واستخدامه لغة العقاب في اللغة العربية.	2.81	1.35	56.20	متوسطة
14	قلة استخدام المعلّم للغة الجسد في الشرح في اللغة العربية.	2.73	1.32	54.67	متوسطة
15	المشكلات التقنية التي يواجهها المعلمون في اللغة العربية.	2.56	1.18	51.29	منخفضة
	الدرجة الكلية	3.25	1.23	64.97	متوسطة

لدى قراءة الجدول السابق نجد أنّ ستة من بنود المحور الأول (معوقات التفاعل الصفي) من وجهة نظر معلّمي اللغة العربية، حصلت على درجة تقدير (مرتفعة)، بمتوسط حسابي تراوح مداه بين (3.43-3.91)،

وبوزن نسبي تراوح مداه بين (68.65-78.10). وأنّ ثمانية حصلت على درجة تقدير (متوسطة)، بمتوسط حسابي تراوح مداه بين (2.73-3.36)، وبوزن نسبي تراوح مداه بين (54.67- 67.12). وأنّ بند واحد حصل على درجة تقدير (منخفضة)، بمتوسط حسابي (2.56) ووزن نسبيّ (51.29). كما يتّضح أنّ معوقات التفاعل الصفي في درجتها الكلية حصلت على درجة تقدير (متوسطة) من وجهة نظر معلّمي اللغة العربية، بمتوسط حسابي (3.25) ووزن نسبيّ (64.97).

وهذه النتيجة وإن كانت متوسطة إلا أنَّ متوسطها الحسابيّ أقرب ما يكون إلى الدرجة المرتفعة، أي أنّ ثمة معوقات كثيرة تحول دون التفاعل الصفي الناجح في الصف الإلكترونيّ. ولعلّ السبب في هذه النتيجة يعود إلى عدم وضوح صورة التعلّم الإلكتروني في أذهان المعلّمين، فهو ما زال حديث العهد نوعاً ما في البلاد العربية عموماً، والإمارات على وجه الخصوص، فالتعلّم الإلكتروني الفعّال والناجح يتطلّب تفاعلاً بين عناصر الموقف الصفي ومنظومته التعليمية من معلّم وطالب ومحتوى تعليميّ، وقد لوحظ أنّ مادة اللغة العربية تُقدم من قبل بعض المعلّمين بطرائق تقليدية تفتقر إلى عناصر التفاعل الصفي ومنظومته التفاعليّة حتى وإن قُدِّم محتوى المادة على شكل تعلّم إلكترونيّ. كما قد تعود هذه النتيجة إلى قلّة الدورات التدريبية التي توضّح للمعلمين مبادئ التفاعلات الصفية في بيئة التعلّم الإلكتروني بحسب (الملاح، 2010) وهي: التخطيط لتحقيق التفاعل، وإرساء القواعد القابلة للاستخدام التي أشار إليها (العنزي، 2015) مثل: كيف يمكن أن يستأذن الطالب لمغادرة الصف، وكيف يطرح سؤالاً، وكيف يتعامل مع زملائه، والانطلاق لبداية جديدة، وإعطاء توجيهات واضحة. يضاف إلى ذلك تشتُّت انتباه الطالب الذي يتمثّل في عجزه عن انتقاء المثيرات الملائمة والتركيز عليها، أو عن العجز في استمرار التركيز على المثيرات المرتبطة بعمليّة التعلم، والمهمات الموكلة إليه. ويتأثر هذا الأمر بعوامل عديدة، يرتبط بعضها بالطالب نفسه كحالته الجسمية والنفسية، في حين يرتبط بعضها الآخر بالمثيرات، وبأسلوب التعليم المستخدم وببيئة التعلّم (هارون،

2003). كما قد تعود هذه النتيجة إلى محتوى المناهج التعليمي التي تحتاج لإجراء تعديلات وتحديثات كثيرة نتيجة للتطورات المختلفة، وهذا التحديث الدوري غير محقّق لأنّ وزارة التربية والتعليم التي تكون قد استثمرت في شراء مواد تعليمية على شكل كتب وأقراص مدمجة، ستجد صعوبة في تعديلها ما لم تكن هذه الكتب والأقراص قابلة لإعادة الكتابة، وهو أمرٌ معقَّد حتى ولو كان ممكناً (الحسنات، 2012).

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلّمي اللغة العربية عن بنود استبانة تحليل الاحتياجات تبعاً لكلّ متغيّر من المتغيّرات الآتية: الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلميّ؟". للإجابة عن هذا السؤال اختبرت صحة الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي إجابات معلّمي اللُّغة العربيّة عن بنود استبانة تحليل الاحتياجات تبعاً لمتغيّر الجنس".

ولاختبار صحة هذه الفرضيّة حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات معلّمي اللغة العربية في محاور الاستبانة تبعاً لمتغيّر الجنس، ثم استُخدم اختبار (independent Samples t-test) لعيّنتين مستقلتين. والجدول (5) الآتي يوضّح ذلك:

الجدول (5): نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة تبعاً لمتغيّر الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة (t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
ذكر	**219**	3.20	1.18	-.985	377	.325	غير دالّ
أنثى	**160**	3.32	1.31				

تُظهر نتائج الجدول السابق أنّ قيمة (**t**) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات معلّمي اللغة العربيّة تبعاً لمتغيّر الجنس كانت غير دالة إحصائيّاً في محاور الاستبانة إذ كان مستوى دلالتها (0.325) وهذه القيم أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)؛ لذا نقبل بشأنها الفرضية الصفريّة التي تقول: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسَّطي إجابات معلّمي اللُّغة العربيّة عن بنود استبانة تحليل الاحتياجات تبعاً لمتغيّر الجنس.

ويرى الباحثون أن السبب في هذه النتيجة قد يعود إلى أنّ جميع معلّمي اللغة العربية من الجنسين (ذكور وإناث) يمارسون مهنة التعليم في مناخ تعليمي متشابه تقريباً في أغلب المدارس الإماراتية، لذا جاء تقديرهم متقارباً لمعوقات التفاعل الصفي ومتطلّباته، واستراتيجيات التعليم المفضلة، وقد ترجع هذه النتيجة أيضاً إلى أنّ جميع معلّمي اللغة العربية من الجنسين (ذكور وإناث) يخضعون لدورات تدريبية وورش تعليمية متشابهة في المضمون، ويتعاملون مع منهاج موحّد، وجرّبوا التعليم الإلكتروني في ظروف متشابهة يخيّم عليها شبح جائحة كورونا. وتشبه هذه النتيجة نتيجة دراسة ينغكيونغ (Yingqiong, 2021) التي أظهرت عدم وجود فرق في التفاعل الاجتماعي لدى الطلاب حسب الجنس، ودراسة سديوفا وآخرون (Sedova et al, 2019) التي أظهرت عدم وجود فرق بين درجات الطلاب حسب الجنس في أثر التفاعل الصفي في التحصيل الدراسي.

الفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات إجابات معلّمي اللُّغة العربيّة عن بنود الاستبانة تبعاً لمتغيّر سنوات الخدمة". ولاختبار صحة هذه الفرضيّة حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والخطأ المعياري لدرجات معلّمي اللغة العربيّة في بنود الاستبانة حسب متغيّر سنوات الخدمة، فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول (6) الآتي:

الجدول (6): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والخطأ المعياري لدرجات معلّمي اللغة العربية في بنود الاستبانة حسب متغيّر سنوات الخدمة.

سنوات الخدمة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
أقلّ من خمس سنوات	107	1.59	0.54	0.05
من خمس إلى عشر سنوات	154	3.37	0.34	0.03
أكثر من عشر سنوات	118	4.59	0.42	0.04
المجموع	379	3.25	1.24	0.06

يتبيّن من الجدول السابق وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات معلّمي اللغة العربية في بنود الاستبانة حسب متغيّر سنوات الخدمة. وللكشف عن الدلالة الإحصائيَّة للفروق بين الفئات الثلاث لمتغيّر سنوات الخدمة، استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لأكثر من عيّنتين مستقلتين، فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول (7) الآتي: الجدول (7): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات معلّمي اللغة العربيّة في بنود الاستبانة حسب متغيّر سنوات الخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
بين المجموعات	508.165	2	254.082			
داخل المجموعات	68.450	376	.182	1395.694	.000	دالّ
المجموع	576.615	378				

يتّضح من الجدول السابق أنّ قيمة (F) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معلّمي اللغة العربية تبعاً لمتغيّر سنوات الخدمة كانت دالة إحصائيّاً في جميع محاور الاستبانة ودرجاتها الكليّة؛ إذ كان مستوى دلالتها (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)؛ لذا نرفض بشأنها الفرضية الصفريّة ونقبل الفرضية البديلة لها التي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلّمي اللُّغة العربيّة عن بنود استبانة تحليل الاحتياجات تبعاً لمتغيّر سنوات الخدمة.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات معلّمي اللغة العربية في محاور الاستبانة ودرجاتها الكليّة حسب متغيّر سنوات الخدمة، أُجرِيت المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، كما هو مبيَّن في الجدول (8) الآتي: الجدول (8): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات معلّمي اللغة العربية حسب متغيّر سنوات الخدمة

سنوات الخدمة (J)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	القرار
أقل من خمس سنوات	-1.77445-*	.05370	.000	دال**
أكثر من 10 سنوات	-2.99819-*	.05696	.000	دال**
أكثر من 10 سنوات	-1.22374-*	.05220	.000	دال**

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتبيّن من الجدول السابق من خلال المقارنات البعدية بين كل فئتين من الفئات الثلاث لمتغيّر سنوات الخدمة في محاور الاستبانة ودرجتها الكلية ما يلي: وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط معلِّمي اللُّغة العربيَّة ذوي الخدمة (أقلّ من 5 سنوات) ومتوسط ذوي الخدمة (من 5 إلى 10 سنوات) لمصلحة ذوي الخدمة (من 5 إلى 10 سنوات)، و وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط معلِّمي اللُّغة العربيَّة ذوي الخدمة (أقلّ من 5 سنوات) ومتوسط ذوي الخدمة (أكثر من 10 سنوات) لمصلحة ذوي الخدمة (أكثر 10 سنوات)، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسط معلِّمي اللُّغة العربيَّة ذوي الخدمة (من 5 إلى 10 سنوات) ومتوسط ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) لمصلحة ذوي الخدمة (أكثر 10 سنوات). إذاً فإنّ الفروق لمصلحة معلِّمي اللُّغة العربيَّة ذوي الخدمة الأكثر.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أنّ معرفة المعلّمين معوقات التفاعل الصفي ومتطلباته واستراتيجياته تتناسب طرداً مع عدد سنوات الخدمة للمعلّم، فالخدمة الطويلة للمعلّم تمنحه الفرصة لتكوين خبرة عملية عن معوقات التفاعل الصفي ومتطلباته والاستراتيجيات المفضلة لدى المتعلّمين في تنميته. كما أنّ المعلّم حديث التعيين يكون في طور التجريب لما تعلّمه في الجامعة، أما المعلّم الأقدم يكون قد استخلص من تجاربه الأنسب، وصار أقدر من غيره على تحديد ما يسهم في تنمية التفاعل الصفي أو ما يعيقه. كما أن الخبرة التدريسية تزوّد المعلّمين بالأساليب والاستراتيجيات التدريسية المتعددة، التي تم التدرّب عليها خلال سنوات العمل تحت إشراف إدارة المدرسة والتوجيه المناسب من المشرفين التربويين؛ الأمر الذي يساعدهم على اختيار أفضل الاستراتيجيات التي تسهم في تنمية التفاعل الصفي. يضاف إلى ذلك أن سنوات الخدمة الطويلة توفّر للمعلّم الاستقرار نفسياً ووظيفياً، وهذا الاستقرار من أهم القواعد الأساسية التي تدفعه إلى الوصول إلى أقصى الطاقات والقدرات الأدائية لديه، مما يدفع المعلم إلى وجوب تطوير نفسه مهنياً من خلال زيادة تركيزه واهتمامه بالدورات التدريبية التي تعمل على زيادة نموه المهني (مومني وخزعلي، 2010).

ومن الأسباب التي تكمن وراء هذه النتيجة أيضاً أن مجال التفاعل الصفيّ يلقى عناية واهتماماً من قبل المعلمين؛ إذ إن قدراتهم في تنمية هذا المجال تنمو مع الخبرة الطويلة في التدريس، فيدركون أهمية عنصر التفاعل الصفيّ، ويخططون لتحقيقه في درسهم من خلال اختيار أفضل أساليب التدريس. كل ما سبق يجعل من المقبول أن يكون متوسط المعلمين ذوي الخدمة الأعلى على بنود استبانة تحليل الاحتياجات أعلى من متوسط ذوي الخدمة الأقل. وتتشابه هذه النتيجة مع نتيجة دراسة داود (2022) التي أظهرت وجود فرق بين متوسطَات إجابات عينة الدراسة حسب متغيّر سنوات الخدمة، وكانت هذه الفروق لمصلحة ذوي الخبرة الأعلى.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات إجابات معلّمي اللُّغة العربيّة عن بنود الاستبانة تبعاً لمتغيّر المؤهل العلّميّ. ولاختبار صحة هذه الفرضيّة حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والخطأ المعياري لدرجات معلّمي اللغة العربيّة في بنود الاستبانة حسب متغيِّر المؤهل العلّميّ، فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول (9) الآتي: الجدول (9): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والخطأ المعياري لدرجات معلّمي اللغة العربية في بنود الاستبانة حسب متغيِّر المؤهل العلّميّ

المؤهل العلّميّ	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
بكالوريوس	193	2.29	0.89	0.06
دبلوم تربويّ	102	3.77	0.21	0.02
دراسات عليا	84	4.82	0.23	0.02
المجموع	379	3.25	1.24	0.06

يتبيّن من الجدول السابق وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات معلّمي اللغة العربية في بنود الاستبانة حسب متغيّر المؤهل العلّميّ. وللكشف عن الدلالة الإحصائيَّة للفروق بين الفئات الثلاث لمتغيّر المؤهل العلّميّ، استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لأكثر من عيّنتين مستقلتين، فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول (10) الآتي:

الجدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات معلّمي اللغة العربيّة في بنود الاستبانة حسب متغيّر المؤهل العلّميّ

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
بين المجموعات	414.885	2	207.442			
داخل المجموعات	161.730	376	.430	482.276	.000	دالّ
المجموع	576.615	378				

يتّضح من الجدول السابق أنّ قيمة (F) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معلّمي اللغة العربية تبعاً لمتغيّر المؤهل العلّميّ كانت دالة إحصائيّاً في جميع محاور الاستبانة ودرجاتها الكليّة؛ إذ كان مستوى دلالتها (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)؛ لذا نرفض بشأنها الفرضية الصفريّة ونقبل الفرضية البديلة لها التي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلّمي اللُّغة العربيّة عن بنود استبانة تحليل الاحتياجات تبعاً لمتغيّر المؤهل العلّميّ. ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات معلّمي اللغة العربية في بنود الاستبانة حسب متغيّر المؤهل العلّميّ، أُجرِيت المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، كما هو مبيَّن في الجدول (11) الآتي:

الجدول (11): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات معلّمي اللغة العربية حسب متغيّر المؤهل العلّميّ

المؤهل العلّميّ (J)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	القرار
أقل من خمس سنوات	-1.48871-*	.08028	.000	دال**
من 5 إلى 10 سنوات	-2.53551-*	.08573	.000	دال**
أكثر من 10 سنوات	-1.04680-*	.09663	.000	دال**

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتبيّن من الجدول السابق من خلال المقارنات البعدية بين كل فئتين من الفئات الثلاث لمتغيّر المؤهل العلّميّ في محاور الاستبانة ودرجتها الكلية ما يلي: وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط معلِّمي اللُّغة العربيَّة من حملة (البكالوريوس) ومتوسط حملة (الدبلوم) لمصلحة حملة (الدبلوم)، و وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط معلِّمي اللُّغة العربيَّة من حملة (البكالوريوس) ومتوسط حملة (الدراسات العليا) لمصلحة حملة (الدراسات العليا)، و وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط معلِّمي اللُّغة العربيَّة من حملة (الدبلوم) ومتوسط حملة (الدراسات العليا) لمصلحة ذوي الخدمة (الدراسات العليا). إذاً فإنّ الفروق لمصلحة معلِّمي اللُّغة العربيَّة ذوي المؤهل العلمي الأعلى. ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أنّ برنامج الدراسات العليا يتيح الفرصة أمام مُتبعيه من المتعلّمين للاطلاع على أساليب التدريس المتنوّعة، ويوسّع

آفاقهم من خلال تكليفهم بإنجاز الأبحاث، فيصبحون أكثر دراية بمعوقات التفاعل الصفي ومتطلباته والاستراتيجيات المفضلة لدى المتعلّمين في تنميته. كما أن برنامج الدبلوم التربوي يتيح الفرصة أمام مُتبعيه للمشاركة الفعلية والممارسة العملية لعملية التدريس من خلال مساقات التدريب الميداني، التي يمضي فيها المتعلّم فترة زمنية طويلة نسبياً وهو يمارس عملية التدريس بتوجيه وإشراف من أساتذة المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي، مما يعمل على تعزيز كفايات وقدرات خريجي برنامج الدبلوم التربوي بحيث يفوق أداؤهم أداء المعلّمين من حملة البكالوريوس.

كما أن المعلّمين ذوي المؤهل العلمي الأعلى يخضعون لمساقات متخصصة تركز على أساليب التدريس، والوسائل التعليمية، وتكنولوجيا التعليم، ومهارات التفاعل الصفي، والاهتمام بالجانب الوجداني للمتعلمين، وتعزيز دافعيتهم نحو التعلّم (العليمات، 2014)؛ كل هذا أدى إلى تميّز هذه الفئة من المعلمين عن باقي أفراد العينة، لذا جاءت تصوراتهم لبنود الاستبانة بدرجة مرتفعة. وتتشابه هذه النتيجة مع نتيجة دراسة داود (2022) التي أظهرت وجود فروق بين متوسطَات إجابات عينة الدراسة حسب متغيّر المؤهل العلمي، إلا أنها تختلف عنها في اتجاه الفروق، فقد كانت الفروق في دراسة داود لمصلحة المعلمين من حملة البكالوريوس.

الخلاصة:

تسهم هذه الدراسة في لفت الانتباه إلى معوقات التفاعل الصفي عبر التعليم الإلكترونيّ؛ وعليه ينبغي على المعلّمين ومصمِّمي المناهج أن يولوه المزيد من الاهتمام في أثناء تصميم المقرّرات أو المحتوى التعليمي للكتب المدرسية، وتسهم الدراسة في تغيير مواقف المعلّمين والمتعلّمين تجاه التفاعل الصفيّ، فهو لا يخلق بيئة تعليمية إيجابية ومتناغمة فحسب، بل يسمح للطلاب أيضاً بتحسين كفاءتهم اللغوية ومهاراتهم التواصلية من خلال المشاركة بأنشطة الفصل الدراسي، ويعطي للمعلّمين تغذية راجعة عن مستوى الإنجاز الذي حققه في مهماتهم التعليمية. وتفتح الدراسة آفاقاً جديدةً أمام الباحثين المستقبليين لمواصلة البحث في العوامل التي تؤثر في التفاعل الصفيّ في دروس اللغة العربية،

وللتحقُّق من فاعلية الأنشطة التفاعلية الإلكترونية واستراتيجياتها في تنمية التفاعل الصفي. ويقترح الباحثون ما يلي: إعداد قائمة بمهارات التفاعل الصفيّ، ووضعها بين يدي القائمين على تأليف منهاج اللغة العربيّة؛ لتساعدهم في اختيار المحتوى التعليمي المناسب لتنمية هذه المهارات، وزيادة الاهتمام بالمادة العلميّة، وإعادة صياغة المحتوى بطريقة تراعي إعطاء المتعلِّم المعلومات الكافية ليتمكن من التفاعل معها، وإدراج التفاعل الصفي ضمن أهداف التعلُّم بوصفه معيارًا لا بدَّ من توفّره عند التخطيط لدرس تفاعليّ يكون فيه المتعلّم نشِطاً، وتحويل الأنشطة المطبوعة في الكتب الدراسية أو على أقراص مدمجة غير قابلة للتعديل إلى أنشطة إلكترونية تهيئ المتعلّمين لتفاعل اجتماعي أوسع وأبعد أثراً، وتثقيف الأساتذة والأكاديميين بأهمية التفاعل الصفيّ ودوره في تحقيق التعلم الفعّال، وفي تحفيز المتعلّم على المشاركة والتفاعل، والاستفادة من نتائج البحوث والدراسات في مجال التفاعل الصفي عند التخطيط للدرس، وإجراء المزيد من الدراسات التطبيقية حول قضية التفاعل الصفي: مهاراته، معوقاته، استراتيجيات تنميته، على مستوى التعليم الأساسيّ والثانويّ والجامعيّ، وإجراء دراسة لقياس العوامل التي تؤثّر في التفاعل الصفيّ في التعليم الإلكتروني كالعوامل المتعلِّقة بخصائص الرسالة، والعوامل المرتبطة بالمرسِل (المدرِّس) والمستقبِل (التلميذ)، وتلك المرتبطة ببيئة التعلُّم.

المراجع

الإطار العام لمعايير المناهج (اللغة العربية). (2017). وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة.

أبو علام، رجاء محمود. (2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربويّة. (ط.4). القاهرة، جمهورية مصر العربية: دار النشر للجامعات.

إسماعيل، عبد الرؤوف محمد. (2017). أثر التفاعل بين أسلوب الضبط والتحكم (التقدمي/ الرجعي) للتعلم المدمج المقلوب في تنمية مهارات التفاعل والتشارك الإلكتروني وتعديل توجهات المسؤولية التحصيلية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز. مجلة تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث. العدد (31). ص 139-252.

بوضياف، نوال. (2013). التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط التفاعل اللفظي نموذجاً. مجلة البحوث التربوية والتعليمية. العدد (3): 228-238.

حسن، عزت عبد الحميد محمد. (2011). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج 18 Spss. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

الحسنات، نجاح أحمد حسين. (2012). صعوبات تطبيق برنامج التعليم التفاعلي المحوسب على تلاميذ المرحلة الدنيا بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل علاجها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة.

الخميسي، السيد سلامة. (2005). التربية والمدرسة والمعلم. (ط1). جمهورية مصر العربية: دار الوفاء.

داود، أمينة لي هي يان. (2022). تطوير مفهوم السلْم كنموذج تربوي من القرآن والسنة لمناهج التربية الإسلامية في المدارس العربية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة مالايا.

سعود، آلاء أحمد مسلم. (2019). درجة ممارسة معلمات المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التفاعل الصفي وعلاقته بتحصيل الطلبة في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت. كلية العلوم التربوية. الأردن.

سلام، بوجمعة؛ ومرغيش، بخليفة. (2013). أدوات التفاعل الصفي واهم شبكاته: شبكة فلاندرس نموذجاً. مجلة البحوث التربوية والتعليمية. العدد (4). ص 184-194.

سودان، فداء محمود (2020). فاعلية التعليم الإلكترونيّ في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ في ظل الأزمات الناتجة عن فيروس كورونا من وجهة نظر المعلِّمين. المجلة التربوية الإلكترونيّة السورية. العدد (0)، ص ص 38-65.

عبد الفتاح، عز حسن. (2008). مقدمة في الإحصاء الوصفي والاستدلالي باستخدام (SPSS). جدة، السعودية: دار خوارزم العلمية.

العساف، دلال محمد (2020) التعليم عن بعد في صفوف اللغة: تحديات وحلول مقترحة. دليل العربية، استرجعت بتاريخ 2020/7/22 من الموقع:-https://daleel ar.com/home/mod/forum/discuss.php?d=192

العقاد، عباس محمود. (2020). أشتات مجتمعات في اللغة والأدب، بيروت: دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع.

العليمات، علي مصطفى. (2014). أثر المؤهل العلمي والخبرة على مهارات التنفيذ الخاصة بتعليم طفل الروضة لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. المجلد (34)، العدد (2). ص 141-176.

العنزي، مها عقلة. (2015). درجة ممارسة طلبة الصف العاشر لأنماط التفاعل الصفيّ في التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المدارس الكويتية. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا، عمان، الأردن.

الفار، إبراهيم؛ وشاهين، سعاد. (2001). المدرسة الإلكترونية: رؤى جديدة لجيل جديد. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي السنوي الثامن للجمعية العربية لتكنولوجيا التعلُّم. جامعة عين شمس، مصر، 29-30 أكتوبر.

القطيفان، روان رزق (2015). أثر الرحلات الافتراضية على تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي بمادة العلوم. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمية. الزرقاء. الأردن.

الكبيسي، عبد الواحد. (2010). توظيف تقنيات التعلُّم الإلكتروني في التعليم الجامعي واتجاه التدريسيين نحوه. المؤتمر الثالث لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي. جامعة الكوفة. العراق. المجلد (3): 79-90.

كركجي، روعة بهاء الدين. (2016). أنماط التفاعل الصفي لمدرسات مادة الجغرافيا للصف الخامس الأدبي وأثره في تحصيل طالباتهن فيها وميلهن نحوها. مجلة العلوم التربوية والنفسية. العدد (120). ص 732-784.

الملاح، محمد. (2010). الأسس التربوية لتقنيات التعليم الإلكتروني. الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

مومني، عبد اللطيف عبد الكريم؛ وخزعلي، قاسم محمد. (2010). أثر المؤهل العلمي والخبرة التدريسية على درجة ممارسة معلمات المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التدريسية. مجلة دراسات العلوم التربوية. المجلد (37)، العدد (1). ص 14-31.

النبهان، موسى. (2004). أساسيات القياس في العلوم السلوكيّة. (ط.1). عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

هارون، رمزي فتحي (2003). الإدارة الصفية. عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

Sedova, K., Sedlacek, M, Savricek, R, Majcik, M, Ova, N, Drexlerova, A, Kychler, J., & Salamounova, Z. (2019). Do those who talk more learn more? The relationship between student classroom talks and student achievement. Learning and Instruction, 1(1), 10-17.

Majid, Mohd, Konting. (1993). Kaedah Penyelidikan Pendidikan. 2nd edition. Dewan Bahasa dan Pustaka. Kuala Lumpur.

Nunnally, J.C. 1978. Psychometric Theory. London: McGraw-Hill Book Co.

Yingqiong, M. (2021). Social interaction in Arabic language class among Chinese university students. Master's thesis of Arabic Education language. FACULTY OF EDUCATION KUALA LUMPUR UNIVERSITY OF MALAYA.