

مستوى التفاعل اللفظي الصفّي لمعلمي ما قبل الخدمة في تخصصي العلوم وتقنية
المعلومات بجامعة نزوى من وجهة نظر المعلمين المتعاونين

Level of Verbal Classroom Interaction for Science and IT Pre-service
Teachers at the University of Nizwa from the Perspective of the
Collaborative Teachers

أفّاح بن أحمد الكندي¹، محمد بن مرزوق الغافري²، هاجر بنت راشد المزروعى³

Aflah bin Ahmed Al-Kindi¹, Muhammad bin Marzouq Al-Ghafri², Hajar bint Rashid Al
Mazrouei³

¹ أستاذ مساعد في مناهج وطرائق التدريس- جامعة نزوى- سلطنة عُمان

^{2,3} مشرف تربوي- وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان

¹ Assistant Professor in Curriculum and Teaching Methods, University of Nizwa, Sultanate of Oman

^{2,3} Educational Supervisor, Ministry of Education, Sultanate of Oman

¹ aflah.ahmed@unizwa.edu.om

Accepted

قبول البحث

2024/7/13

Revised

مراجعة البحث

2024/6/29

Received

استلام البحث

2024/5/19

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.4.5>



This file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

مستوى التفاعل اللفظي الصفّي لمعلمي ما قبل الخدمة في تخصصي العلوم وتقنية المعلومات بجامعة نزوى من وجهة نظر المعلمين المتعاونين

Level of Verbal Classroom Interaction for Science and IT Pre-service Teachers at the University of Nizwa from the Perspective of the Collaborative Teachers

المخلص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التفاعل اللفظي الصفّي لمعلمي ما قبل الخدمة أثناء التدريب الميداني في تخصصي العلوم وتقنية المعلومات بجامعة نزوى من وجهة نظري المعلم المتعاون. وتكونت عينة الدراسة من (123) معلم متعاون منهم (95) معلم متعاون في مادة العلوم و (28) معلم متعاون في مادة تقنية المعلومات.

المنهجية: استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتم تطبيق الاستبانة كأداة للدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن مستوى التفاعل الصفّي لدى معلمي ما قبل الخدمة كان متصّداً في محور "كلام المعلم غير المباشر في الموقف الصفّي".

النتائج: أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمحاور الثلاثة (كلام المعلم غير المباشر في الموقف الصفّي، كلام الطلبة في الموقف الصفّي، فترة الصمت أو التشويش) تعزى لمتغير التخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المحور الثاني "كلام المعلم المباشر في الموقف الصفّي" تعزى لمتغير التخصص.

الخلاصة: في ضوء النتائج أوصى الباحثون بمجموعة توصيات منها: تدريب معلمي ما قبل الخدمة على طرح أسئلة تثير تفكير الطلبة، وتشجيع الطلبة على المبادرة بتقديم الأسئلة الإبداعية، بالإضافة إلى زيادة تدريب الطلبة المعلمين في مجال إدارة الفصل والتفاعل الصفّي.

الكلمات المفتاحية: التفاعل اللفظي؛ معلمي ما قبل الخدمة؛ التدريب الميداني؛ جامعة نزوى.

Abstract:

Objectives: The study aimed to identify the level of classroom verbal interaction of pre-service teachers during field training in the disciplines of Science and Information Technology at the University of Nizwa from the perspective of the cooperating teacher. The study sample consisted of (123) cooperating teachers, including 95 in the subject of Science and 28 in the subject of Information Technology.

Methods: The researchers used a descriptive method and employed a questionnaire as the study tool.

Results: The results indicated that there were no statistically significant differences for the three axes (indirect teacher's speech in the classroom situation, students' speech in the classroom situation, and the period of silence or confusion) attributed the specialization variable, and the presence of statistically significant differences in the second dimension, 'direct teacher speech in the classroom' attributable to the specialization variable.

Conclusions: In light of the results, the researchers recommended several measures, including training pre-service teachers to ask questions that provoke students' thinking, encouraging students to take the initiative by submitting creative questions, and increasing training in classroom management and interaction.

Keywords: Verbal interaction; pre-service teachers; field training; University of Nizwa.

المقدمة:

تعد المدرسة مؤسسة تربوية مسؤولة على توفير بيئة نظامية تهدف إلى تنمية شخصية المتعلم من جميع جوانبه الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والأخلاقية، على نحو متكامل من أجل مساعدة المتعلم على الاندماج مع مجتمعه الكلي والتكيف معه ولهذا اهتم العلماء بالمدرسة كونها تمثل نظاماً من أنظمة التفاعل الاجتماعي التربوي، يتضمن تفاعلاً اجتماعياً خاصاً بالمتعلم مع معلمه داخل القسم أو خارجه من خلال العمليات التعليمية المختلفة الصفية وغير الصفية.

يُعدّ التفاعل أمراً أساسياً في عمليات التعلم، ويشكل سمةً مميزة لتحقيق التعلم الفعّال في جميع سياقات التعلم. ودافعية الطلبة للتعلم تتأثر بشكل كبير من خلال هذا التفاعل، حيث يعمل على تنشيط عمليات التعلم وتعزيز المشاركة بين المتعلمين، مما ينعكس إيجاباً على نتائج التعلم. ويعتمد هذا التفاعل بشكل كبير على دور المعلم والوقت الذي يخصصه له (Baker, 2010).

وتكمن أهمية المؤسسات التعليمية في أنها ليست المكان الذي يهدف إلى إكساب الطلبة للمعارف المتضمنة في المناهج الدراسية فحسب، وإنما هي مجتمع مصغر يتفاعل فيه جميع العناصر المكونة له، ويؤثر بعضهم على بعضهم الآخر، فمن خلال التفاعل اللفظي بين هذه المكونات يستطيع الجميع التعبير عن آرائهم بحرية والاستفادة من أفكار الآخرين والبناء عليها وتطوير الرأي الفردي في حواراتهم (الحربي، 2015).

ويعتبر التفاعل اللفظي داخل المؤسسات التعليمية مظهراً من مظاهر التعلم، ويشير القذافي (2010) إلى أن التفاعل اللفظي يعد من أهم أنواع التفاعلات داخل الغرفة الدراسية ومكوناتها، إذ أنها تتكون من مجموعة من العناصر أهمها أن الموقف التعليمي في الغرفة الدراسية يشتمل على المعلم والمتعلمين والمادة التعليمية وأهداف التعليم والتي تشكل مجاًلاً واسعاً للملاحظة والوصف والتحليل، والسلوك اللفظي هو السلوك السائد داخل غرفة الدراسة يتخلله بعض الفترات (لحظات الصمت والفوضى).

وأكدت العديد من الدراسات والبحوث على أن مهارات التفاعل اللفظي أدت إلى رفع مستوى العملية التعليمية وأن على المعلم أن ينمي قدراته في هذه المهارة من خلال التدريب والتطوير الذاتي، والتواصل اللفظي يكون أكثر إحكاماً وتدريباً في عملية التعلم التربوي، لإمكانية تعديل موقف الاتصال واختيار أفضل طريقة (أشتيويه وبرجي، 2010).

ويشير حمدانة وعبيدات (2012) إلى أن التدريس وسيلة اتصال وتفاهم بين طرفين بمعنى وجود مرسل ومستقبل بطريقه معينة فلا يمكن القول إن معلماً يقوم بعملية التدريس بشكل ناجح إذا لم يكن هنالك من يتعلم منه ويتفاعل معه ويحصل نوع من التواصل اللفظي، ويضيف ربيع والدليهي (2009) أن العملية التعليمية غير فعالة دون أن تحقق التفاعل اللفظي بين المعلم وطلّبه بشكل فعال، وأن المعلم الذي لا يتقن مهارة التفاعل اللفظي في العملية التعليمية سوف يواجه صعوبة كبيرة في إيصال المعلومة للطلّبة.

وتعتبر عملية تقويم أداء المعلمين من أهم العمليات الحيوية، لتأثيرها المباشر على مخرجات العملية التعليمية، وأن ذلك يتم من خلال تقويم قدرتهم على توفير مناخ صفّي باعث على الإنجاز في ظروف محفزة على الانخراط في العملية التعليمية التعلمية، وأن أهم متطلبات المناخ الصفّي المحفز هو قدرة المعلم على التفاعل المنتج، وخصوصاً منه التفاعل اللفظي.

مشكلة الدراسة:

تعد متابعة الطالب المعلم أثناء الفترة التدريبية من الضرورة حيث يتم معالجة جوانب القصور التي تظهر في أدائه، وتشير الجهوية (2009) إلى أن تحليل مستوى مهارة التفاعل اللفظي لديه من أهم الجوانب التي تحتاج للمتابعة، وفي حالة وجود أي قصور في تحليل مستوى مهارة التفاعل اللفظي لدى الطالب المعلم سيؤثر ذلك على الاتجاهات التي يكتسبها في هذه المهارة.

وقد أوصت العديد من الدراسات السابقة على أهمية تدريب الطالب المعلم على مهارة التفاعل اللفظي، حيث أوصت دراسة الحارثي (2010) إلى ضرورة تدريب معلمي الرياضيات قبل الخدمة أو في أثناءها على تحليل أنماط التفاعل اللفظي، وجعل تحليل أنماط التفاعل اللفظي من ضمن تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات. ودراسة عبد الرزاق (2015) التي أوصت إلى ضرورة تدريب المعلمين على تحليل أنماط التفاعل اللفظي واستخدامه كأحد أساليب التقويم. ودراسة البلوشي وعبد الحميد (2018) التي أوصت ببناء أساليب تدريبية قائمة على التفاعل اللفظي، ويشير الأسدي (2014) إلى أهمية امتلاك المعلمين لمهارات التفاعل اللفظي ويعدّها بمثابة مهارة أساسية تقع في المقام الأول على عاتق المعلمين كونهم الحلقة الأساسية في عملية التعليم وإيصال المعلومات بطريقة يسيرة وواضحة إلى أذهان الطلبة.

ولأهمية التواصل اللفظي خصوصاً والتواصل بأنواعه عموماً اهتمت جامعة نزوى بتخصيص مقرر لطلّبة دبلوم التأهيل التربوي تحت مسمى التفاعل الصفّي، وكان لابد أن ندرس الانعكاسات الميدانية بطريقة أو بأخرى من خلال متابعة معلّمي ما قبل الخدمة في تطبيق المهارات التي تعرضوا لها في التعليم الجامعي.

وفي الواقع العماني لا تظهر دراسة اهتمت بمستوى التفاعل اللفظي الصفّي لمعلّمي ما قبل الخدمة -في حدود علم الباحثين- لذا تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مستوى التفاعل اللفظي الصفّي لمعلّمي ما قبل الخدمة تخصصي العلوم وتقنية المعلومات بجامعة نزوى من وجهة نظر المعلم المتعاون.

أسئلة الدراسة:

- ما مستوى التفاعل اللفظي الصفّي في التدريب الميداني لمعلّمي ما قبل الخدمة بجامعة نزوى تخصص العلوم وتقنية المعلومات من وجهة نظر المعلم المتعاون؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين المتعاونين وفق متغير التخصص؟

أهداف الدراسة:

- معرفة مستوى التفاعل اللفظي الصفّي في التدريب الميداني لمعلّمي ما قبل الخدمة بجامعة نزوى في تخصص العلوم وتقنية المعلومات من وجهة نظر المعلم المتعاون.
- معرفة الاختلافات بين استجابات المعلمين المتعاونين وفق متغير التخصص.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الجانبين النظري ولعملي كما يظهر أدناه:

الأهمية النظرية:

- توضيح مستوى التفاعل اللفظي الصفّي بين الطالب المعلم تخصص العلوم وتقنية المعلومات والطالب في المدرسة وأثره على العملية التعليمية.
- تقدم الدراسة مادة نظرية متكاملة حول مفهوم التفاعل اللفظي وطرق قياسه.

الأهمية العملية:

- مساعدة المعلم المتعاون في تقييم التفاعل اللفظي الصفّي للطالب المعلم.
- الاستفادة من نتائج الدراسة في تدريب طلبة التربية العملية بجامعة نزوى وتطبيق أسلوب تحليل التفاعل اللفظي الصفّي لتحسين عملية التدريس.

حدود الدراسة:

لهذه الدراسة مجموعة من الحدود وهي على النحو التالي:

- الحدود الموضوعية: التفاعل اللفظي الصفّي.
- الحدود المكانية: المدارس المتعاونة مع جامعة نزوى في المحافظات التالية:
- محافظة الظاهرة، محافظة الداخلية، محافظة مسقط، محافظة البريمي، محافظة الشرقية جنوب، محافظة الباطنة شمال.
- الحدود الزمانية: ربيع 2023.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

• مفهوم التفاعل اللفظي الصفّي:

عرف الهادي (2009) التواصل اللفظي في غرفة الصف بأنه "التواصل الذي تستخدم فيه اللغة الشفهية والأصوات المعبرة عن الأفكار والمعارف التي يراد نقلها إلى المستقبل، وهو الكلام الذي يجري داخل غرفة الصف بين المعلم والتلاميذ" (ص.27).

وعرفه رضوان (2012) بأنه "الاتصال الذي تستخدم فيه التصرفات والإشارات وتعبيرات الوجه والصور وكلها رموز لمعان معينة. وكثيراً ما تؤدي الإشارة دوراً في نقل الفكرة أو توصيل الإحساس وقد تدعم التعبير الشفهي" (ص.38).

كما عرفه الدلبجي (2018) بأنه "إحدى المهارات التي تعتمد على اللغة اللفظية المنطوقة في عملية التواصل مع الآخرين، ويشتمل على مهارتين أساسيتين، أولها: مهارة القدرة على التحدث التي تعني قدرته على الكلام والمخاطبة مع الآخرين بطريقة واضحة دون أن يكون هناك اضطراب في الكلام، مثل: التأتأة. وثانيًا: مهارة القدرة على التعبير اللفظي، يقصد بها القدرة على اختيار واستخدام الكلمات الصحيحة التي تناسب الموقف" (ص.25).

ويعرفه الباحثون إجرائيًا بأنه التبادل الكلامي داخل الصف: يشمل جميع الأحاديث والنقاشات التي تحدث بين الطالب المعلم (تخصص العلوم وتقنية المعلومات) وطلاب المدرسة خلال الحصص الدراسية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

يعد الاتصال ضرورة حيوية لا غنى عنه للأفراد والجماعات والمؤسسات، فهو العملية التي يتم من خلالها تبادل الفهم والتفاعل بين البشرية، وهو الوسيلة التي تنقل بواسطتها المعاني والأفكار من إنسان إلى آخر، أو من جماعة إلى أخرى. فهو يتضمن نقلًا وتلقيًا لمعان وحقائق وآراء وأفكار ومشاعر وأحاسيس، وذلك عبر رموز متفق عليها، يرسلها شخص إلى آخر وجماعة إلى أخرى (الزكي، 2013).

ولأن التواصل حسب أبو المعاطي (2018) هو الممارسة الفعلية للغة، فهو أداة نقل الأفكار والأحاسيس، وتحقيق التواصل وتبادل الأفكار، فإن للمعلم دور أساسي في إتقان مهارات التواصل والتعلم بينه وبين طلابه وكما يذكر عبيد (2016) أن على المعلم أن يتفهم طبيعة طلابه بحيث يستطيع أن يكون علاقة تتميز بالحوار والتفاعل وتبادل الخبرات بشكل إيجابي، ويسهم بفعالية من خلال التواصل الناجح في بناء شخصية الطالب (عبيد، 2016). وتعد مهارة إقامة التواصل بين معلم المدرسة وطلابه من الأساليب الاجتماعية الدقيقة والحساسة، حيث تتطلب من مدرس المدرسة اختراق نفسية الطالب من أجل فهم مشاعره وتقبل شغفه من أجل الاستجابة لها، وبالتالي يجب على مدرس المدرسة اتباع استراتيجيات مهمة للحصول على هذه المهارة (الخطيب و عبد الهادي والدخيل والعقول، 2013)

ويمكن أن نوضح أهمية التفاعل اللفظي الصفّي على التحصيل الدراسي ورفع دافعية الطلبة من خلال ما ذكره القذافي (2010) بأنه يسهم في إثارة اهتمام المتعلمين ودفعهم للتعليم، ويسود من خلاله الممارسات الديمقراطية، والاتجاهات الإيجابية نحو المعلم، كما أنه يعزز دور المعلم كقائد تربوي في الفصل، و يكون اتجاهات إيجابية نحو المعلم والمادة الدراسية، بل ونحو زملائهم وينمي لديهم مهارات الاستماع والتعبير والمناقشة، ويرفع من مستوى تحصيل المتعلمين، ويقوى تعلمهم من خلال قيام المعلمين بشرح بعض النقاط للمتعلمين الأقل قدرة منهم، إضافة إلى أنه ينمي مهارات التحدث والاستماع لدى المعلم والمتعلمين معاً، ويقدم خبرة جيدة تسهم في تنظيم أفكار المعلم والمتعلمين.

ويضيف المحيسن (2016) بأن التفاعل الصفّي اللفظي يمد المعلمين بأداة للملاحظة تساعد على فهم العالم المعقد (عالم التدريس) وتحليله في الفصل، كما أنه يفيد بالتنبؤ بمخرجات التعليم وفي تحسين العملية التعليمية، وكذلك يساعد المعلمين على كيفية ضبط سلوكهم التدريسي اللفظي، ومن خلال مستوى التفاعل يمكن معرفة مدى نجاح العملية التعليمية ومدى إسهام المعلم في توفير جو اجتماعي، والتدريب عليه ومتابعة تطبيقه يساهم في تزويد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها باتجاهات إيجابية نحو مجال سلوكيات التدريس وترقية أساليبهم التدريسية مما سبق يمكن استخلاص أن للتفاعل اللفظي أهمية كبيرة في الموقف التعليمي، سواء للطلاب أو للمعلم، فمن خلاله يتمكن المعلم من تشخيص المشكلات التي تعترض الطلبة، والاهتمام به سبيل لتنمية مهارات التفاعل عموماً، وبالنسبة للطلاب فالاهتمام بالتفاعل يؤدي إلى زيادة ثقة الطالب في نفسه، من خلال تعزيز سلوكه الإيجابي في المواقف الصفية.

أولاً: التفاعل اللفظي في العملية التعليمية:

يعد التفاعل اللفظي من أهم أدوار المعلم حيث يستطيع المعلم تنظيم هذا الدور بالأسلوب السليم الذي يزيد من مشاركة وتفاعل الطلاب، فالمعلم الناجح هو المعلم الذي يشرك جل طلبته إن لم يكن جميعهم في الموقف الصفّي، عندها سيكون الحكم على أداء هذا المعلم وحصلته بالنجاح (المساعد، 2012).

ويرى الحريري (2010) أن التفاعل الصفّي حالة داخلية تنشأ لدى الفرد وتحفزه على الانتباه للموقف الصفّي، وعلى المعلم تهيئة بيئة تعليمية مشجعة للتفاعل اللفظي سواء بينه وبين طلبته أو بين الطلبة بعضهم بعضاً، وهذا من شأنه أن يكشف عن مواهب وميول واتجاهات الطلبة.

أنماط التفاعل اللفظي:

يرد الأدب التربوي جملة من الأنماط المرتبطة بالتفاعل اللفظي، ويمكن أن نوجزها في الآتي:

1. نمط وحيد الاتجاه:

في هذا النمط يرسل المعلم ما يود قوله أو نقله إلى تلاميذه ولا يستقبل منهم وهذا النمط من الاتصال هو أقل الأنماط فاعلية ففيه يتخذ التلاميذ موقفاً سلبيًا بينما يتخذ المعلم موقفاً إيجابياً ويشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في التدريس (المساعد، 2012). ويتصف هذا النمط بما يلي:

- إنه أقل أنماط التفاعل الصفّي من حيث الفاعلية.
- إن موقف الطلاب في هذا النمط يتصف بالسلبية المطلقة.
- إن موقف المعلم في هذا النمط إيجابياً.
- إن هذا النمط يمثل الأسلوب التقليدي للتدريس.
- إن حصيلة التعلم التي تتم في هذا النمط عند الطالب تتركز حول الحقائق والمعارف. (الخطيب وآخرون ، 2013)

2. نمط ثنائي الاتجاه:

وهذا النمط يترك مجالاً للطلبة؛ ليتفاعلوا مع بعضهم البعض، ويتبادلوا الخبرات التعليمية بينهم بتوجيه من المعلم، ويسمح لهم بالتعبير عن آرائهم، والتدرب على طرح الأسئلة والأفكار الجديدة ومناقشتها فيما بينهم ومع معلمهم (الحرباوي، 2011).

3. نمط ثلاثي الاتجاهات:

في هذا النمط يتيح المعلم الفرصة لتبادل الخبرات بينه وبين الطلبة، وفي هذه الحالة يصبح المعلم ليس هو المصدر الوحيد للمعلومة وإنما يشرك الطلاب في إيصال المعلومة وتبادل الخبرات (العشي، 2008).

التفاعل اللفظي الصفّي في مادة العلوم وتقنية المعلومات:

يجب على المعلم تنوع أساليب التدريس وعدم اقتصره على نظام تعليمي واحد فقط، بل يجب عليه تنوع أساليب التدريس بما يتناسب مع قدرات وتوجهات طلابه. ذلك لأن المشاركة والمنافسة من أكبر مسببات التحفيز، فتغيير المعلم في الأنشطة ومستوياتها، وإثارة الطلبة بأسئلة التحدي يساعدهم على التركيز والتفاعل في جميع المواقف سواء كانت شفوية أو كتابية.

ويقوم المعلم بتغيير الأنشطة بهدف تحفيز طلابه من وقت لآخر. من خلال طرح الأسئلة المثيرة وحثهم على التركيز والتفاعل في المواقف التعليمية المختلفة، ويجب أن يقوم المعلم بتلخيص المهام بصورة واضحة من خلال العبارات المناسبة والموجزة بحيث يستطيع الطالب احتواء الأفكار والتعامل معها عند الطلب (حسن، 2017).

يتواجد في غرفة الصف في العادة من ثلاثين إلى أربعين طالبًا يعملون معًا تحت قيادة معلم. ولذلك ممكن اعتبارهم مجتمعًا صغيرًا. وتوجد بينهم مجموعة من الاختلافات الاجتماعية لذلك يعانون من مشاكل اتصالهم وتفاهمهم مع بعضهم كذلك فإن مشكلة الاتصال بين المعلم والطلبة يمكن اعتبارها المشكلة الرئيسة في غرفة الصف. فالمعلم يتكلم إلى الطلاب أو يطرح الأسئلة عليهم ليجيبوا عنها. والمعلم يكتب على السبورة والتلاميذ ينقلون أو يترننون تمرينًا يعتمد على ما كتب، المعلم يرقب ويصحح التمارين، والتلاميذ يتصلون بالمعلم عن طريق ما كتب، وفي بعض الحالات يصحح التلاميذ لبعضهم البعض (الخطيب وآخرون، 2013). وعلى المعلم أن يمتلك المهارات التالية لتحقيق التواصل اللفظي الجيد:

- التنظيم: المعلومات الشفوية واللفظية المنظمة جيدًا من حيث موقعها في بداية الرسالة اللفظية أو نهايتها هي العامل الحاسم في اكتسابها بشكل أفضل.
- السلامة اللغوية: يتم تعلم الرسائل اللغوية التي لا تحتوي على أخطاء لغوية وذات الأقوال قوية بشكل غير عادي وبسهولة أكبر.
- الوضوح: كلما كانت الرسالة اللفظية أكثر وضوحًا، كان محتواها أكثر مباشرة وسهولة في التعلم (العياصرة، 2013).
- القدرة على قبول والتعبير عن التعبيرات الحسية والعواطف التي يعبر عنها الطالب.
- القدرة على ربط التعبير الحسي بالأفكار ووجهات النظر.
- القدرة على تلخيص الأفكار المقدمة في مناقشات المجموعة واستخلاص استنتاجاتها.
- القدرة على تشجيع جميع أنواع التواصل، مثل المناقشات والأسئلة وتبادل الآراء.
- القدرة على طرح الأسئلة على الطلاب دون التسبب في إحراج أو وضعهم في موقف دفاعي.
- القدرة على استخدام النقد البناء دون الإضرار بمشاعر الشخص المنتقد (الحري، 2010).

الدراسات السابقة:

- أظهرت دراسة (Hasan, 2022) التي هدفت إلى تحليل التفاعلات اللفظية لطلاب الصف الثامن، من خلال تحليل التفاعلات اللفظية بين المعلمين والطلاب في الصف الثامن في مدرسة إس إم بي نيجيري بأندونيسيا. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدم الباحثون تسجيلات مقاطع الفيديو وقائمة البيانات كأدوات للدراسة، حيث تم اختيار (10) طلاب من الصف الثامن في مدرسة إس إم بي نيجيري كموضوعات للبحث. أظهرت النتائج أن المعلم هو المسيطر في الموقف الصفّي، كما أن طرح المعلم للأسئلة والانتقاد وتبرير السلطة هي الأكثر تكرارًا. وفي فئة الطلاب، كان الأكثر سيطرة هو استجابة الطالب في الحديث. في هذا السياق، يقيم الباحثون أن هناك نقصًا في التفاعل اللفظي بين المعلمين والطلاب، وعلاوة على ذلك، يعاني الطلاب أحيانًا من الالتباس وصعوبة في التفاعل اللفظي الصحيح.
- وأجرى عبدة (2021) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات الضبط الشفهي والاتجاه نحو مقرر النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهرى، حيث تكونت عينة الدراسة من (53) طالبًا من طلاب الصف الأول ثانوي بأحد المعاهد الثانوية الأزهرية بمنطقة كفر الشيخ الأزهرية وقد استغرقت الدراسة فصلًا دراسيًا كاملاً، وقد استخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة لتدوين درجات الطلاب في اختبار مهارات الضبط الشفهي، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للاختبار ومقياس الاتجاه وبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.
- وهدفت دراسة مشطر (2021) إلى التعرف على نمط التواصل البيداغوجي السائد في الفصل الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط السنة الثانية- من خلال المقارنة بين تعليمية مادة الرياضيات وتعليمية مادة اللغة العربية باستخدام شبكة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي الصفّي، وهي أداة لجمع البيانات تقوم على الملاحظة المباشرة لفعل التدريس وعد السلوك اللفظي للأستاذ والتلاميذ وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية: -نمط التفاعل الصفّي السائد في مادة الرياضيات كان غير مباشرًا وحسب فلاندرز يسود هذا النمط لما تكون الأهداف التعليمية غامضة والمهام المطلوب من التلميذ إنجازها ملتبسة، ومنه نستنتج أن طبيعة الخطاب التواصل البيداغوجي في مادة الرياضيات ديمقراطي. - نمط التفاعل الصفّي السائد في مادة اللغة العربية كان مباشرًا وحسب فلاندرز يسود هذا النمط عندما تكون تصورات المتعلمين عن الأهداف التعليمية واضحة ومنه نستنتج أن طبيعة الخطاب التواصل البيداغوجي في مادة اللغة العربية سلطوي.

- دراسة (Javiera, 2020) كان الهدف من الدراسة هو استكشاف خصائص التفاعل اللفظي في الفصول الدراسية في مدرستين تشيليتين في سانتياغو، وتم اختيار الصف الرابع في هاتين المدرستين كعينة للدراسة حيث تميز هؤلاء الطلاب بالتباين في خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية، وتم فحص التفاعل بين المعلم والتلاميذ من خلال أداة تحليل التفاعل الاجتماعي والثقافي، وقد أظهرت النتائج أن التفاعل اللفظي مع الطلبة ذو خلفيات اجتماعية واقتصادية منخفضة تميل إلى أن تكون أكثر واقعية، كما اتسم التفاعل اللفظي بين المعلم وطلّبه بسيادة الأسئلة المغلقة، وقد أشار الباحث في توصياته إلى ضرورة اعتراف المعلمين بالخصائص اللغوية للطلّبة ذو الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة من أجل تعزيز تفاعل لفظي هادف في الفصل الدراسي.
- وفي دراسة أبوعقيل (2020) التي هدفت إلى تقصي نسب التفاعل اللفظي الصفّي لطلاب معلم الرياضيات، وعلاقتها بمستوى أدائهم التدريسي من وجهة نظر الطلبة في فلسطين، تكونت العينة من (153) طالبًا وطالبة، اختيرت بالطريقة العنقودية العشوائية وعينة من مدرّسهم بلغت (21) معلمًا ومعلمة، وقد طبق الباحث أداة الملاحظة لفلاندرز ومقياس الأداء التدريسي، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الأداء التدريسي جاء بدرجة عالية، وقد ارتفعت نسبة كلام المعلم لتصل إلى (74%)، ونسبة كلام الطالب (27%)، ونسبة الصمت والفوضى (22%)، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع.
- وقد هدفت الدراسة التي أجراها (Purwanto, et al, 2019) إلى وصف التفاعل اللفظي للطلّبة من خلال الأنشطة المعرفية التي تتكون من الأنشطة الإجرائية والأنشطة التي تتعلق بالاستكشاف في حل المشكلات الهندسية، وقد شملت عينة الدراسة طلاب الصف الثامن من مدرسة جونيور الثانوية حيث تم اختيار ثلاث طلاب من ذوي الكفاءة العالية وطلّبين من ذوي الكفاءة المتوسطة، وتم جمع البيانات بأداة المقابلة من خلال تسجيل فيديو وتم إجراؤها في شكل نصوص حوارية، وأظهرت نتائج البحث أن الطلاب نقلوا أفكارهم إلى أقرانهم دون جدل مع بعضهم البعض، كذلك استجاب الطلاب لبعض الأفكار والمقترحات بين الأفراد كما دافع الطلاب عن أفكار واجابات بعضهم البعض بحيث أثارت مناقشة جماعية.
- وفي دراسة (Minalla, 2018) التي هدفت بشكل أساسي إلى دراسة إمكانية استخدام Whatsup Group في تعزيز التفاعل اللفظي لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وكان مجتمع الدراسة هم طلاب جامعيون سعوديون في السنة الأولى، وكانت العينة المختارة تتكون من ثلاثين طالب من جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، المجموعة الضابطة (15 طالب) والمجموعة التجريبية (15 طالب). وقد استخدم الباحث الاختبار القبلي والبعدي واستبيان. وقد أظهرت النتائج أن المشاركين الذين خضعوا للرسائل الصوتية في Whatsup Group تفوقوا بشكل كبير على أولئك الذين خضعوا للرسائل النصية على نفس البرنامج، وبالتالي يوصي الباحث باستخدام الرسائل الصوتية على Whatsup Group كأسلوب فعال في تعزيز التفاعل اللفظي لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية خارج حدود الفصل الدراسي.
- ويناقش البحث الذي أجراه البلوشي وعبد الحميد (2018) التفاعل اللفظي في العملية التدريسية في مدارس التعليم الأساسي، في ضوء تفاعل المعلمين مع الطلاب، وتأثيره على المخرجات التربوية، وقد تكونت العينة من (8) من معلمي مواد مختلفة وطلّبتهم البالغ عددهم (560) طالب من مدرسة الإمام أحمد بن سعيد بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان. ووفق المنهج الوصفي وظف الباحث أداة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي بين المعلم وطلّبه في الصف. وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الحديث المباشر وغير المباشر للمعلم (69%) وهو أعلى من النسبة المحددة بـ (67%)، كذلك عدم مراعاة المعلم لمشاعر الطلبة، وقد أشارت النتائج أيضًا استعمال أفكار وإجابات الطلبة (10.5%)، وهي أعلى من النسبة المحددة بـ (10%). وقد كان من التوصيات التي تطرق لها البحث هو بناء أساليب تدريبية قائمة على التفاعل اللفظي.
- وفي الدراسة التي أجراها عبدالرازق (2015) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الصحة النفسية عند الطلبة الثانويين تبعًا لأنماط التفاعل اللفظي السائد، وقد حدد الباحث ثانوية بحيرة قرار بمدينة الرمثي بولاية تلمسان كمجتمع للدراسة، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية وبلغت (100) طالب وطالبة، واستخدم الباحث أداة الملاحظة وتحليل التفاعل اللفظي، والأداة من إعداد الباحث إسماعيل صالح الفراق قام ببنائها من خلال خبراته الميدانية كأدوات فلاندر وأמידون وغيرهم، وأوضحت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين نمط التفاعل اللفظي والصحة النفسية. ويُفسر ذلك بأن التفاعل اللفظي الإيجابي أو الأسلوب غير المباشر في طرح المعلومة يعطي فرصة للمعلم في تقبل مشاعر طلابه وبالتالي تقبل أفكارهم، كما أن الأسلوب المباشر في طريقة التدريس تقيد حرية الطالب في التفاعل والمشاركة في الصف. وكان من ضمن التوصيات التي أشار إليها الباحث ضرورة تدريب المعلمين على تحليل أنماط التفاعل اللفظي واستخدامه كأحد أساليب التقييم.
- وقد سعت الدراسة التي أجراها الحارثي (2010) إلى تحديد مستوى التفاعل اللفظي داخل الحجرة الصفية وإيجاد العلاقة بين أنماط التفاعل اللفظي وتحصيل الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (45) معلمًا من معلمي الرياضيات بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، مستخدمًا بطاقة فلاندرز لرصد أنماط التفاعل اللفظي. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن المعلم ما زال هو المسيطر على الموقف التعليمي حيث بلغت نسبة كلام المعلم (71.5%)، ونسبة كلام الطالب (14.7%)، ونسبة الصمت أو الفوضى بلغت (13.8%)، أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التكرارات لدرجة استخدام المدح والتشجيع ومجال تقبل الأفكار ومجال النقد والتوبيخ ومجال مبادرة الطلاب ومجال الاضطراب في مجالات التفاعل اللفظي لدى عينة الدراسة وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية.

- وهدفت دراسة الحمداني (2006) إلى تحليل أنماط التفاعل اللفظي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس التعليم الأساسي حيث استخدم الباحث أداة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي الصفّي وبلغت عينة الدراسة عشرين معلمة (10 تخصص تاريخ، 10 تخصص جغرافيا) في مدارس التعليم الأساسي (هـ-10) بمديرية التربية والتعليم لمنطقة الباطنة جنوب، وبينت النتائج إلى أنه لا توجد فروق في نسبة كلام المعلم والنسب القياسية لفلاندرز مما يعني أن المعلم ما زال هو المسيطر على الموقف التعليمي كما أشارت النتائج أيضًا إلى أنه لا توجد فروق في أنماط التفاعل اللفظي تعزى إلى متغير التخصص (تاريخ - جغرافيا). كذلك هيمن الأسلوب المباشر على الأسلوب غير المباشر في الموقف التعليمي.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الموضوع حيث هدفت دراسة عبدة (2021) إلى تنمية مهارات الضبط الشفهي، وهدفت دراسة Javiera (2020) إلى استكشاف خصائص التفاعل اللفظي في الفصول الدراسية، و دراسة أبوعقيل (2020) التي هدفت إلى تقصي نسب التفاعل اللفظي الصفّي لطالب معلم الرياضيات، وقد هدفت الدراسة التي أجراها Purwanto et al (2019) إلى وصف التفاعل اللفظي للطلبة، وفي دراسة Minalla (2018) التي هدفت بشكل أساسي إلى دراسة إمكانية استخدام Whatsup Group في تعزيز التفاعل اللفظي، وفي دراسة البلوشي وعبد الحميد (2018) إلى دراسة التفاعل اللفظي في العملية التدريسية في مدارس التعليم الأساسي، ودراسة عبدالرازق (2015) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الصحة النفسية عند الطلبة الثانويين تبعًا لأنماط التفاعل اللفظي السائد، ودراسة الحارثي (2010) التي هدفت إلى تحديد مستوى التفاعل اللفظي داخل الحجرة الصفية، و دراسة الحمداني (2006) التي هدفت إلى تحليل أنماط التفاعل اللفظي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس التعليم الأساسي. كذلك تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث الفئة المستهدفة وهي الطلاب الجامعيون، حيث هدفت دراسة أبوعقيل (2020) إلى تقصي نسب التفاعل اللفظي الصفّي لطالب معلم الرياضيات، و دراسة Minalla (2018) والتي استهدفت طلاب جامعيون سعوديون في السنة الأولى. واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث المنهجية المتبعة في البحث حيث أن أغلب الدراسات السابقة استخدمت المنهج شبه التجريبي والدراسة الحالية هي دراسة وصفية، ومن أوجه الاختلاف أيضًا حجم عينة الدراسة ونوعها. وقد استفاد الباحثون من الدراسات السابقة في إثراء الدراسة الحالية في الجانب النظري والتعرف على المصادر والمراجع بالإضافة إلى معرفة المنهجية المتبعة في مجال التفاعل اللفظي الصفّي، والأدوات البحثية المستخدمة لقياس المتغيرات بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية لقياس متغيرات الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي.

مجتمع الدراسة وعينته:

شمل مجتمع الدراسة جميع المعلمين المتعاونين في تخصص العلوم وتقنية المعلومات، والذين يظهرهم الجدول الآتي:

جدول (1): مجتمع الدراسة

المحافظة	عدد المعلمين المتعاونين في مادة العلوم	عدد المعلمين المتعاونين في مادة تقنية المعلومات
الظاهرة	17	3
الداخلية	45	10
مسقط	26	5
البريمي	1	3
الشرقية جنوب	8	1
الباطنة شمال	لا يوجد	10
الباطنة جنوب	17	10
الشرقية شمال	7	لا يوجد
المجموع	121	42

العينة:

المعلمين المتعاونين تخصص العلوم وتقنية المعلومات بجامعة نزوى.

جدول (2): عينة الدراسة

المتغيرات	العدد	النسبة (%)
تخصص		
تقنية المعلومات	28	23
علوم	95	77
المجموع	123	100

أداة الدراسة:

في هذه الدراسة تم استخدام الاستبيان كأداة لقياس ما وضعت من أجله من أهداف من خلال أربعة محاور وهي: كلام الطالب المعلم غير المباشر في الموقف الصفّي، كلام الطالب المعلم المباشر في الموقف الصفّي، كلام الطلاب في الموقف الصفّي يدرسه الطالب المعلم، فترة الصمت أو التشويش/ أو الارتباك، وقد استفادت الدراسة من أداة فلاندر بشكل رئيس كما وردت في الأدب التربوي مثل أبو عقيل، أبراهيم (2020) و الحارثي، طلال حسين. (2010).

صدق الأداة:

للتأكد من صدق محتوى الاستبيان حول مستوى التفاعل اللفظي الصفّي لطلاب التربية العملية بجامعة نزوى من وجهة نظر المعلم المتعاون تم عرض الاستبانة في صورته الأولية على (12) من المحكمين الخبراء والمختصين بالإشراف التربوي وبناء على آرائهم تم تطوير وتعديل ما يلزم من محتوى الأداة.

صدق الاتساق الداخلي للأداة وثباتها:

أولاً: صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الاجمالية للمحور الذي تنسب إليه العبارة والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (3): معامل ارتباط بيرسون لمحاور أداة الدراسة

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المحور الأول: كلام الطالب المعلم غير المباشر في الموقف الصفّي		
1 يقدم الطالب المعلم عبارات المدح والتشجيع للطلبة.	.670**	.000
2 يعترف بأن للطلبة حق التعبير عن شعورهم.	.634**	.000
3 يستمع لأفكار طلبته ويتقبلها.	.674**	.000
4 يطرح أسئلة على الطلبة للوصول للمعرفة السابقة.	.718**	.000
5 يتقبل الأعذار التي تصدر من الطلبة.	.800**	.000
6 يستخدم أساليب تعزيز لفظية متنوعة.	.791**	.000
7 يعبر عن تقبله بما يشعر به الطلبة.	.800**	.000
8 يقدم المدرب عبارات تخفف التوتر عن الطلبة.	.774**	.000
9 يعطي أفكاراً توضيحية عن الأسئلة التي يطرحها.	.814**	.000
10 يعرض أمثلة من البيئة المحلية ترتبط بموضوع الدرس.	.834**	.000
11 يطرح أسئلة تثير تفكير الطلبة.	.818**	.000
المحور الثاني: كلام الطالب المعلم المباشر في الموقف الصفّي		
1 يقدم معلومات عن موضوع الدرس.	.717**	.000
2 يطلب من الطلبة أداء أعمال معينة.	.760**	.000
3 يوضح لطلبه الإجراءات التي سوف يتبعها في تقديم الدرس.	.812**	.000
4 يوضح العلاقة بين موضوع الدرس وبينه الطالب.	.756**	.000
5 يوضح آرائه حول محتوى الدرس.	.763**	.000
6 يقدم توجيهات يطلب فيها تعديل أو تغيير سلوك معين.	.844**	.000
7 يقوم بتوجيه عبارات النقد لتغيير سلوك طلبته في الاتجاه المطلوب.	.816**	.000
المحور الثالث: كلام الطلاب في الموقف الصفّي يدرسه الطالب المعلم		
1 يستجيب الطلبة لفظياً لأمر من المعلم.	.700**	.000
2 يجيب الطلبة عن الأسئلة التي وجهها لهم.	.707**	.000
3 يبادر بعض الطلبة بالإجابة عن بعض الأسئلة من تلقاء أنفسهم.	.773**	.000
4 يطرح الطلبة أسئلة غير متوقعة/ أسئلة إبداعية في محتواها.	.716**	.000
المحور الرابع: فترة الصمت أو التشويش/ أو الارتباك		
1 يتحدث بعض الطلبة بكلام جانبي يسبب حدوث تشويش وارتباك في الحصة.	.873**	.000
2 تحدث فترات صمت غير مرغوبة في الموقف الصفّي.	.895**	.000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

يظهر من جدول (3) أن معاملات الارتباط للعبارات والدرجة الاجمالية في كل المحاور جاءت دالة إحصائياً حيث تراوحت بين (0.634) و (0.895) مما يعني أن درجة صدق الاتساق الداخلي للمحاور والعبارات عالية.

ثبات الأداة:

تم قياس الثبات الداخلي بين فقرات الدراسة من خلال معامل ألفا كرونباخ، حيث تم قياسه بين جميع فقرات هذه الدراسة -24 فقرة- وجدول (4) يوضح ذلك.

أما داخليًا لكل محور من محاور الدراسة فنجد أن عناصر المحور الأول وعناصر المحور الثاني لديها ثبات عالي جدًا كذلك، ولكن بالنسبة للمحورين الثالث والرابعة فإن قيمة معامل ألفا كرونباخ انخفضت وبشكل كبير جدًا، حيث إنها كانت مقبولة نوعًا ما.

جدول (4): قياس الثبات الداخلي		
المحور	عدد العناصر	قيمة معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: كلام الطالب المعلم غير المباشر في الموقف الصفّي	11	0.93
المحور الثاني: كلام الطالب المعلم المباشر في الموقف الصفّي	7	0.90
المحور الثالث: كلام الطلاب في الموقف الصفّي يدرسه الطالب المعلم	4	0.69
المحور الرابع: فترة الصمت أو التشويش أو الارتباك	2	0.72
جميع المحاور	24	0.92

ويظهر الجدول أعلاه، أن قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.92) وهي قيمة تثبت مدى قوة الثبات الداخلي بين عناصر هذه الدراسة، بينما تراوحت قيمة معامل ألفا كرونباخ داخل المحاور بين (0.69) إلى (0.92).

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه: ما مستوى التفاعل اللفظي الصفّي في التدريب الميداني لطلبة التربية العملية بجامعة نزوى تخصص العلوم وتقنية المعلومات من وجهة نظر المعلم المتعاون؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفق استجابة عينة الدراسة حول مستوى التفاعل اللفظي الصفّي في التدريب الميداني لطلبة التربية العملية بجامعة نزوى من وجهة نظر المعلمين المتعاونين، حسب محاور الأداة والأداة ككل. واعتمد الباحثون معيار الحكم على درجة التقدير وفق التالي:

(1.78-1) ضعيف جدًا

(2.59 -1.80) ضعيف

(3.39 -2.60) متوسط

(4.19 -3.40) عال

(5 -4.20) عال جدًا

وبين جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة حول مستوى التفاعل اللفظي الصفّي في التدريب الميداني لطلبة التربية العملية بجامعة نزوى تخصص العلوم وتقنية المعلومات من وجهة نظر المعلم المتعاون حسب محاور الدراسة والأداة ككل.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور				
ترتيب	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	المحور الأول: كلام الطالب المعلم غير المباشر في الموقف الصفّي	4.30	0.57	عال جدًا
2	المحور الثالث: كلام الطلاب في الموقف الصفّي يدرسه الطالب المعلم	4.17	0.55	عال
3	المحور الثاني: كلام الطالب المعلم المباشر في الموقف الصفّي	4.13	0.67	عال
4	المحور الرابع: فترة الصمت أو التشويش/ أو الارتباك	2.49	0.97	متوسط
		3.77	0.69	

ويظهر من الجدول أعلاه أن المحور الأول المتعلق بكلام الطالب المعلم غير المباشر في الموقف الصفّي جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.30) وانحراف معياري (0.57) وبتقدير عال جدًا، جاء بعده المحور الثالث المتعلق بكلام الطلاب في الموقف الصفّي الذي يدرسه الطالب المعلم بمتوسط حسابي بلغ (4.17) وانحراف معياري (0.55) وبتقدير عالٍ، وجاء المحور الثاني في المرتبة الثالثة والمتعلق بكلام الطالب المعلم المباشر في الموقف الصفّي بمتوسط حسابي بلغ (4.13) وانحراف معياري (0.67) وبتقدير عالٍ أيضًا، فيما جاء المحور الرابع في المرتبة الأخيرة والمتعلق بفترة الصمت أو التشويش/ أو الارتباك بمتوسط حسابي بلغ (2.49) وانحراف معياري (0.97) وبتقدير متوسط. وبلغ المتوسط العام للأداة (3.77) بانحراف معياري عام (0.69).

المحور الأول: كلام الطالب المعلم غير المباشر في الموقف الصفّي

جدول (6): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الأول

الترتيب	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
1	يقدم الطالب المعلم عبارات المدح والتشجيع للطلبة.	4.43	0.69	عال جدًا
2	يعترف بأن للطلبة حق التعبير عن شعورهم.	4.42	0.63	عال جدًا
3	يستمتع لأفكار طلبته ويتقبلها.	4.35	0.75	عال جدًا
4	يطرح أسئلة على الطلبة للوصول للمعرفة السابقة.	4.34	0.71	عال جدًا
5	يتقبل الأعذار التي تصدر من الطلبة.	4.32	0.62	عال جدًا
6	يستخدم أساليب تعزيز لفظية متنوعة.	4.31	0.79	عال جدًا
7	يعبر عن تقبله بما يشعر به الطلبة.	4.26	0.76	عال جدًا
8	يقدم المتدرب عبارات تخفف التوتر عن الطلبة.	4.25	0.84	عال جدًا
9	يعطي أفكارًا توضيحية عن الأسئلة التي يطرحها.	4.25	0.77	عال جدًا
10	يعرض أمثلة من البيئة المحلية ترتبط بموضوع الدرس.	4.24	0.86	عال جدًا
11	يطرح أسئلة تثير تفكير الطلبة.	4.12	0.82	عال
المحور الأول: كلام الطالب المعلم غير المباشر في الموقف الصفّي		4.30	0.57	عال جدًا

يظهر جدول (6) المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري لفقرات المحور الأول حيث بلغ المتوسط العام (4.30) بانحراف معياري (0.57) بدرجة تقدير عال جدًا، وجاءت كل العبارات بتقدير عال جدًا، ما عدا عبارة واحدة، حيث جاءت الفقرة "يقدم الطالب المعلم عبارات المدح والتشجيع للطلبة" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.43) بانحراف معياري (0.69) جاءت بعدها في المرتبة الثانية الفقرة "يعترف بأن للطلبة حق التعبير عن شعورهم" وبمتوسط حسابي (4.42) وانحراف معياري (0.63)، وجاءت الفقرة "يستمتع لأفكار طلبته ويتقبلها" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.35) وانحراف معياري (0.75). ويمكن أن يعزى تصدر هذه العبارات لتزامن التدريب مع مقرر التفاعل الصفّي الذي يتعرض له الطالب المعلم، وبالتالي يحاول تطبيق ما درسه في ميدان التدريب، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة "يطرح أسئلة تثير تفكير الطلبة" بمتوسط حسابي بلغ (4.12) وانحراف معياري (0.82)، ويتقدير عال وبممكن تفسير تأخر هذه العبارة لكونها تحتاج من الطالب المعلم بعض الخبرة في بناء الأسئلة ذات القدرات العليا، وهي لا تنفي وجود المهارة لديهم.

المحور الثاني: كلام الطالب المعلم المباشر في الموقف الصفّي

جدول (7): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الثاني

الترتيب	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
1	يقدم معلومات عن موضوع الدرس.	4.45	0.71	عال جدًا
2	يطلب من الطلبة أداء أعمال معينة.	4.25	0.77	عال جدًا
3	يوضح لطلبته الإجراءات التي سوف يتبعها في تقديم الدرس.	4.16	0.82	عال
4	يوضح العلاقة بين موضوع الدرس وبينه الطالب.	4.06	0.86	عال
5	يوضح آرائه حول محتوى الدرس.	4.05	0.93	عال
6	يقدم توجيهات يطلب فيها تعديل أو تغيير سلوك معين.	4.03	0.87	عال
7	يقوم بتوجيه عبارات النقد لتغيير سلوك طلبته في الاتجاه المطلوب.	3.88	1.00	عال
المحور الثاني: كلام الطالب المعلم المباشر في الموقف الصفّي		4.13	0.67	عال

يظهر جدول (7) المتوسط الحسابي العام و الانحراف المعياري لفقرات المحور الثاني حيث بلغ المتوسط العام (4.13) بانحراف معياري (0.67) بدرجة تقدير عال، حيث جاءت الفقرة "يقدم معلومات عن موضوع الدرس" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.45) بانحراف معياري (0.71) ويتقدير عال جدًا وجاءت بعدها في المرتبة الثانية الفقرة "يطلب من الطلبة أداء أعمال معينة" وبمتوسط حسابي (4.25) وانحراف معياري (0.77) وتقدر عال جدًا، ويمكن تفسير ذلك باعتبار أن هذه العبارات من صميم عمل المعلم والمتعلقة بالتدريس وقد تعرض لها الطالب المعلم في بعض المقررات الدراسية مثل طرائق التدريس والمناهج والتدريس، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة "يقوم بتوجيه عبارات النقد لتغيير سلوك طلبته في الاتجاه المطلوب." بمتوسط حسابي بلغ (3.88) وانحراف معياري (1.00)، ويتقدير عال ويمكن تفسير تأخر هذه العبارة لزيادة وعي الطالب المعلم بأسلوب النقد حيث يتم إرشاد معلّمي ما قبل الخدمة في برامج الإعداد بالتركيز على الجوانب الإيجابية في الطلبة وتشجيعهم والابتعاد عن التوبيخ خلال تقديم الملاحظات.

المحور الثالث: كلام الطلبة في الموقف الصفّي الذي ينفذه الطالب المعلم

جدول (8): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الثالث

الترتيب	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
1	يستجيب الطلبة لفظياً لأمر من المعلم.	4.42	0.68	عال جداً
2	يجيب الطلبة عن الأسئلة التي وجهها لهم.	4.41	0.61	عال جداً
3	يبادر بعض الطلبة بالإجابة عن بعض الأسئلة من تلقاء أنفسهم.	4.11	0.85	عال
4	يطرح الطلبة أسئلة غير متوقعة/ أسئلة إبداعية في محتواها.	3.75	0.89	عال
المحور الثالث كلام الطلاب في الموقف الصفّي يدرسه الطالب المعلم		4.17	0.55	عال

يظهر جدول (8) المتوسط الحسابي العام و الانحراف المعياري لفقرات المحور الثالث حيث بلغ المتوسط العام (4.17) بانحراف معياري (0.55) بدرجة تقدير عال ، حيث جاءت الفقرة " يستجيب الطلبة لفظياً لأمر من المعلم " في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.42) بانحراف معياري (0.68) وبتقدير عال جداً وجاءت بعدها في المرتبة الثانية الفقرة " يجيب الطلبة عن الأسئلة التي وجهها لهم " وبمتوسط حسابي (4.41) وانحراف معياري (0.61) وتقدير عال جداً، ويمكن أن نعزو ذلك إلى استفادة الطالب المعلم من التدريس المصغر المطبق في الجامعة، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة " يطرح الطلبة أسئلة غير متوقعة/ أسئلة إبداعية في محتواها " بمتوسط حسابي بلغ (4.17) وانحراف معياري (0.55)، وبتقدير متوسط ويمكن تفسير تأخر هذه العبارة لكون الطلبة لم يعتادوا على الطالب المعلم، ورغم تأخر العبارة إلا أنها تصنف في مستوى عال.

المحور الرابع: فترة الصمت أو التشويش/ أو الارتباك

جدول (9): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الرابع

الترتيب	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
1	يتحدث بعض الطلبة بكلام جانبي يسبب حدوث تشويش وارتباك في الحصة.	2.62	1.05	متوسط
2	تحدث فقرات صمت غير مرغوبة في الموقف الصفّي.	2.36	1.14	ضعيف
المحور الرابع: فترة الصمت أو التشويش/ أو الارتباك		2.49	0.97	ضعيف

يظهر جدول (9) المتوسط الحسابي العام و الانحراف المعياري لفقرات المحور الرابع حيث بلغ المتوسط العام (2.49) بانحراف معياري (0.97) بدرجة تقدير ضعيف، حيث جاءت الفقرة " يتحدث بعض الطلبة بكلام جانبي يسبب حدوث تشويش وارتباك في الحصة " في المرتبة الأولى بأعلى بمتوسط حسابي بلغ (2.62) بانحراف معياري (1.05) وبتقدير متوسط، وجاءت بعدها في المرتبة الثانية والأخيرة الفقرة " تحدث فقرات صمت غير مرغوبة في الموقف الصفّي " وبمتوسط حسابي (2.36) وانحراف معياري (1.14) وتقدير ضعيف، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال فاعلية المتابعة وتزامن التربية العملية مع مقرر التفاعل الصفّي الذي يؤكد على ضرورة التخطيط السليم لكل دقيقة في الموقف التعليمي ليتمكن المعلم من إدارة التفاعل الصفّي باقتدار.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين المتعاونين وفق متغير التخصص؟

جدول (10): نتائج تطبيق اختبار T للعينات المستقلة حسب متغير التخصص

المحاور	التخصص	المتوسط	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	متوسط الفروقات	فترة الثقة	النتيجة
							الحد الأدنى	الحد الأعلى
المحور الأول: كلام الطالب المعلم غير المباشر في الموقف الصفّي	تقنية المعلومات	4.39	0.92	120	0.36	0.11	-0.13	0.36
	علوم	4.27						
المحور الثاني: كلام الطالب المعلم المباشر في الموقف الصفّي	تقنية المعلومات	4.35	2.05	120	0.04	0.29	0.01	0.57
	علوم	4.06						
المحور الثالث: كلام الطلاب في الموقف الصفّي يدرسه الطالب المعلم	تقنية المعلومات	4.34	1.85	120	0.07	0.22	-0.016	0.45
	علوم	4.12						
المحور الرابع: فترة الصمت أو التشويش/ أو الارتباك	تقنية المعلومات	2.66	1.05	120	0.29	0.22	-0.196	0.63
	علوم	2.44						

يظهر من جدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمحاور الثلاثة (كلام الطالب المعلم غير المباشر في الموقف الصفّي، كلام الطلاب في الموقف الصفّي يدرسه الطالب المعلم ، فترة الصمت أو التشويش/ أو الارتباك) تعزى لمتغير التخصص وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة أبو عقيل (2020) و دراسة الحمداني (2006) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص، كما أظهر الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في المحور الثاني "كلام الطالب المعلم المباشر في الموقف الصفّي"، حيث أظهر هذا المحور وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح تخصص تقنية المعلومات وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة مشطر (2021) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص (الرياضيات واللغة العربية).

ويمكن تفسير هذا الفارق بسبب قلة العبء على الطالب المعلم في تقنية المعلومات إذا ما قورن بالطالب المعلم في تخصص العلوم الذي يطلب منه في كثير من الأحيان تجهيز التجارب المخبرية وهذا ربما يؤثر على الاستعداد النفسي للطالب المعلم وهو لا يزال في مرحلة التدريب كما يمكن تفسير عدم وجود فروق فردية في باقي المحاور إلى أنها محاور ترتبط بالطلبة أكثر من المعلم إلا المحور الأول الذي يرتبط بالمعلم، ولكنه باتصال غير مباشر ومثل هذه المحاور يشترك فيها معلّمي ما قبل الخدمة في التخصصين.

التوصيات والمقترحات:

- تعزيز قدرة معلّمي ما قبل الخدمة في مهارات التفاعل الصفّي من خلال تطبيق أدوات قياس التواصل اللفظي في التدريس المصغر.
- زيادة تدريب معلّمي ما قبل الخدمة في مجال إدارة الفصل والتفاعل الصفّي.
- إدخال معلّمي ما قبل الخدمة ضمن برامج الانماء المهني التي تقام في المدرسة وخاصة تلك التي ترتبط بالتفاعل الصفّي.
- تعويد معلّمي ما قبل الخدمة على تقييم تفاعلهم الصفّي ذاتيًا.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو المعاطي، وليد محمد. (2018). مهارات التجهيز اللغوي وعلاقتها بمهارات التواصل الرياضي وحل المشكلات اللفظية. *المجلة التربوية*: 32، 127-165.
- أبو عقيل، إبراهيم (2020). نسب التفاعل اللفظي الصفّي "فلاندرز" لطالب معلم الرياضيات وعلاقتها بمستوى أدائهم التدريسي. *مجلة أبحاث جامعة الخليل*: 15 (1)، 210-234.
- أبوخليل، فاديا. (2011). *إدارة الصف وتعديل السلوك الصفّي*. دار النهضة العربية.
- الأسدي، سعيد جاسم. (2014). *فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- أشتيويه، فوزي فايز، وربيعي، مصطفى عليان. (2010). *تكنولوجيا التعليم*. دار الصفاء للنشر.
- الجهوية، ملحقه سعيد. (2009). *المعجم التربوي*. المركز الوطني للوثائق التربوية.
- الحارثي، طلال حسين. (2010). *تحليل التفاعل الصفّي في مراحل التعليم العام في ضوء أداة فلاندرز للتفاعل اللفظي (رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الحرباوي، خولة. (2011). أنماط التفاعل الصفّي لمعلّمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية وأثرها في إكساب تلاميذهم مهارات الحس العددي. *مجلة التربية والعلم*: 18 (2)، 271-302.
- الحربي، عبدالله بن مزعل. (2015). مقومات التفاعل التربوي لدى أعضاء هيئة التدريس كما تدركها طالبات كليات التربية جامعة الدمام. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 16 (3)، 129-170.
- الحريري، رافدة (2010). *مهارات الإدارة الصفّية*. دار الفكر.
- حسن، أحمد. (2017، 7 مايو). *عناصر التفاعل الصفّي*. الألوكة الإلكتروني. <https://n9.cl/swal3>
- حسين، عبد الرزاق. (2010). *مهارات الاتصال اللغوي*. العبيكان للنشر.
- حسين، مشطر. (2021). دراسة التواصل البيداغوجي في تعليمية بعض المواد من خلال شبكة فلاندرز للتفاعل اللفظي الصفّي. *المجلة الدولية للاتصال الاجتماعي*: 8 (1)، 39-57.
- حمادنة، محمد محمود وعبيدات، خالد حسين. (2012). *مفاهيم التدريس الحديث*. عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- الحمداني، عيسى خلف سالم (2006). *تحليل أنماط التفاعل اللفظي الصفّي لمعلّمي الدراسات الاجتماعية في مدارس التعليم الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- الحيلة، محمود، محمد (2002). *مهارات التدريس الصفّي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الخطيب، أمل إبراهيم، عبد الهادي، نبيل، الدخيل، عبدالله، العقول، حسن. (2013). *التفاعل الصفّي (ط1)*. دار القنديل.
- الدلبيعي، خالد غازي. (2018). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره على زيادة التواصل اللغوي لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*: (41)، 295-322.
- ربيع، هادي مشعان، الدلبيعي، طارق. (2009). *معلم القرن الحادي والعشرين أسس إعدادة وتأهيله*. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

- رضوان، محمود عبد الفتاح. (2012). *الاتصال اللفظي وغير اللفظي*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- الزاي، أحمد عبدالفتاح. (2013). *الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق*. دار وائل للنشر.
- سيد، أسامة محمد. (2014). *الاتصال التربوي رؤية*. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- عبد الرازق، سيب. (2015). *التفاعل اللفظي وعلاقته بالصحة النفسية*. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية: (22)، 149-163.
- عبد، أحمد. (2021). برنامج قائم على التفاعل اللفظي وأثره في تنمية مهارات الضبط الشفهي والاتجاه نحو النحو لدى طلاب الصف الأول ثانوي الأزهر. مجلة كلية التربية: (141)، 103-164.
- العشي، نوال. (2008). *إدارة التعلم الصفّي*. اليازوري للنشر والتوزيع.
- القذافي، خلف محمد. (2010). *فاعلية إستراتيجية قائمه على التعلم النشط في خفض الاحتراق*.
- لخضر، شيبه. (2015). الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.
- المحيسن، إبراهيم عبدالله. (2016). *تدريس العلوم تأصيل وتحديث*. مكتبة العبيكان.
- المساعد، مفضي عايد. (2012). *الإدارة الصفية (ط1)*. دار الحامد.
- ملحم، سامي محمد. (2006). *سيكولوجية التعلم والتعليم (الأسس النظرية والتطبيقية) (ط2)*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- المهادي، عوين محمد. (2009). *أنماط الاتصال الصفّي اللفظي لدى معلمي التعليم الابتدائي (رسالة ماجستير غير منشورة)*. الجزائر، جامعة قاصدي مرباح.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Al-Balushi, A. H., & Abdul Hamed, K. R. (2018). Flanders verbal interaction impact on the teaching process at basic education schools in the Sultanate of Oman. *Al-Qanatr: International Journal of Islamic Studies*, 10(2), 60–81.
- Baker, C. (2010). The impact of instructor immediacy and presence for online student affective learning, cognition, and motivation. *The Journal of Educators Online*, 7, 1-30. [CrossRef]
- Hasan, A., & Sudewi, P. W. (2022). Verbal interaction in the classroom at SMP Negeri 6 Majene: An analysis of Flanders interaction categories. *Journal of Research on English and Language Learning (J-REaLL)*, 3(2), 72–78. [CrossRef]
- Javiera, M. H. (2020). *Productive verbal interactions in classrooms with children from different socioeconomic backgrounds: An empirical study in Chilean schools* (Unpublished master's thesis). Universidad de Tarapacá.
- Minalla, A. A. (2018). *The effect of WhatsApp chat group in enhancing EFL learners' verbal interaction outside classroom contexts* (Unpublished master's thesis). Faculty of Education and Arts, University of Tabuk.
- Purwanto, F. P., Irawan, E. P., Sulandra, M. S., & Fikriyah, U. F. (2019). *Student verbal interaction in geometry problem-solving through cognitive activities* (Unpublished master's thesis). University of Negeri Malang.

ثالثًا: رومنة المراجع العربية:

- Abw Alm'eaty, Wlyd Mhmd. (2018). Mharat Altjhyz Allghwy W'elaqtha Bmharat Altwasl Alryady Whl Almshklat Allfzyh. *Almjhl Altrbyh*: 32, 127-165.
- Abw 'Eqyl, Abraham (2020). Nsb Altfa'el Allfzy Alsfy "Flandrz" Ltalb M'elm Alryadyat W'elaqtha Bmstwa Ada'ehm Altdrysy. *Mjlh Abhath Jam'eh Alkhlyl*: 15 (1), 210-234.
- Abwkhlyl, Fadya. (2011). Edarh Alsft W'tedyt Alslwk Alsfy. *Dar Alnhdh Al'erbyh*.
- Alasdy, S'eyd Jasm. (2014). Flsfh Altrbyh Fy Alt'elym Aljam'ey Wal'ealy. *Dar Sfa' Llnshr Waltwzy'e*.
- Aldlbhy, Khalid Ghazy. (2018). Fa'elyh Brnamj Tdryby Ltnmyh Aldka' Alwjdany Wathrh 'Ela Zyadh Altwasl Allghwy Lda Alatlal Almsabyn Badtrab Tyf Altwhd. *Mjlh Klyh Altrbyh Alasasyh Ll'elwm Altrbyh Walensanyh*: (41), 322-295.
- Al'eshy, Nwal. (2008). Edarh Alt'elm Alsfy. *Alyazwry Llnshr Waltwzy'e*.
- Alhady, 'Ewyn Mhmd. (2009). Anmat Alatsal Alsfy Allfzy Lda M'elmy Alt'elym Alabtada'ey (Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh). *Aljza'er, Jam'eh Qasdy Mrbah*.
- Alharthy, Tlal Hsyn. (2010). Thlyl Altfa'el Alsfy Fy Mrahl Alt'elym Al'eam Fy Dw' Adah Flandrz Ltfa'el Allfzy (Rsalh Majstyr Ghys Mnshwrh). *Klyh Altrbyh, Jam'eh Am Alqra*.
- Alhmdany, 'Eysa Khlf Salm (2006). Thlyl Anmat Altfa'el Allfzy Alsfy Lm'elmy Aldrasat Alajtma'eyh Fy Mdars Alt'elym Alasasy (Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh). *Klyh Altrbyh, Jam'eh Alsltan Qabws*.
- Alhwbaw, Khwlh. (2011). Anmat Altfa'el Alsfy Lm'elmy Wm'elmat Alryadyat Fy Almrhlh Alabtada'eyh Wathrha Fy Eksab Tlmydhm Mharat Alhs Al'eddy. *Mjlh Altrbbh Wal'elm*: 18(2), 271-302.

- Alhrby, 'Ebdallh Bn Mz'el. (2015). Mqwmāt Altfa'el Altrbwiy Lda A'eda' Hy'eh Altdrys Kma Tdrkha Talbat Klyat Altrbyh Jam'eh Aldmam. Mjllh Al'elwm Altrbwiyh Walnfsyh: 16 (3), 129-170.
- Alhryry, Rafdh(2010). Mharat Aledarh Alsfyh. Dar Alfkr.
- Alhlylh, Mhmwd, Mhmd (2002). Mharat Altdrys Alsfy. Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy'e.
- Aljhwiyh, Mlhqh S'eyd. (2009). Alm'eim Altrbwiy. Almrkz Alwtmy Llwtha'eq Altrbwiyh.
- Alkhtyb, Aml Ebrahym, 'Ebd Alhady, Nbyl, Aldkhyh, 'Ebdallh, Al'eqwl, Hsn. (2013). Altfa'el Alsfy (T1). Dar Alqndyl.
- Almhysn, Ebrahym 'Ebdallh. (2016). Tdrys Al'elwm Tasyh Wthdyth. Mktbh Al'ebykan.
- Almsa'eyd, Mfdy 'Eayd. (2012). Aledarh Alsfyh(T1). Dar Alhamd.
- Alqdafy, Khlf Mhmd. (2010). Fa'elyh Estratyjyqh Qa'emh 'Ela Alt'elm Alnsht Fy Khfd Alahtraq
- Alzaky, Ahmd 'Ebdalftah. (2013). Aledarh Alsfyh Byn Alnzryh W Alttbyq. Dar Wa'el Llnshr.
- Ashtywh, Fwzy Fayz, Wrbhy, Mstfa 'Elyan. (2010). Tknwlyjya Alt'elym. Dar Alsfa' Llnshr.
- ' Ebd Alrazq, Syb. (2015). Altfa'el Allfzy W'elaqth Balshh Alnfsyh. Mjllh Alhqwq Wal'elwm Alensanyh: (22), 149-163.
- 'Ebdh, Ahmd. (2021). Brnamj Qa'em 'Ela Altfa'el Allfzy Wathrh Fy Tnmyh Mharat Aldbt Alshfhy Walatjah Nhw Alnhw Lda Tlab Alsfa Alawl Thanwy Alazhry. Mjllh Klyh Altrbyh: (141), 103-164.
- Hmadnh, Mhmd Mhmwd W'ebydat, Khald Hsyn. (2012). Mfahym Altdrys Alhdyth. 'Ealm Alktb Llnshr Waltwzy'e.
- Hsn, Ahmd. (2017, 7 Mayw). 'Enasr Altfa'el Alsfy. Alalwkh Alalktrwny. <https://N9.Cl/Swa13>
- Hsyn, 'Ebd Alrzaq. (2010). Mharat Alatsal Allghwy. Al'ebykan Llnshr.
- Hsyn, Mshtr. (2021). Drash Altwasl Albydaghwjy Fy T'elymyh B'ed Almwad Mn Khlal Shbkh Flandrz Ltfa'el Allfzy Alsfy. Almjlh Aldwlyh Llatsal Alajtm'a'ey: 8 (1), 39- 57.
- Lkhdr, Shybh. (2015). Aldaf'eyh Lt'elm W'elaqtha Btqdyr Aldat Waltwafq Aldrasy Lda Tlmyd Alsnh Althanyh Thanwy (Rsalh Majstyr Ghry Mnshwrh). Jam'eh Mwlwd M'emry, Tyzy Wzw, Aljza'er.
- Mlhm, Samy Mhmd. (2006). Sykwlyjyqh Alt'elm Walt'elym (Alas Alnzryh Walttbyqyh) (T2). Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy'e Waltba'eh.
- Rby'e, Hady Msh'ean, Aldlymy, Tarq. (2009). M'elm Alqrn Alhady Wal'eshryn Ass E'edadh Wtahylh. Mktbh Almjtm'e Al'erby Llnshr Waltwzy'e.
- Rdwan, Mhmwd 'Ebd Alftah. (2012). Alatsal Allfzy Wghyr Allfzy. Almjmw'eh Al'erbyh Lttdryb Walnshr.
- Syd, Asamh Mhmd. (2014) . Alatsal Altrbwiy R'eyh. Dar Al'elm W Aleyman Llnshr W Altwzy'e.