O-jIE THE ONLINE JOURNAL OF ISLAMIC EDUCATION April *2023, Vol. 11, Issue 1*

فاعلية برنامج التفاعل الصفيّ عبر التعليم الإلكترونيّ في تدريس اللّغة العربيَّة بدولة الإمارات العربيَّة المتّحدة

The Effectiveness of the E-Learning Classroom Interaction Program in Teaching Arabic Language in the United Arab Emirates

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

[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

ABSTRACT

The aim of the study was to identify the effectiveness of the Online Interaction Program in teaching the Arabic language in the United Arab Emirates. The researcher adopted the pilot curriculum in this study, where the researcher selected one division from the school (Emirates National Branch Mohammed bin Zayed), which numbered 25 students to identify the degree of learners' possession of classroom interaction skills prior to the application of the developed program through e-learning and to identify the difference made by the program after the trial. Key findings showed a statistically significant difference between students' average grades in the tribal and postgraduate applications of the class reaction scale attributable to the program developed in the development of classroom interaction through e-learning. There is statistically a difference of D between the average of low-level students, and the average of both intermediate and advanced proficiency, for the benefit of higher-level students. This study contributes to determining the effectiveness of the e-learning interaction program in teaching Arabic in the United Arab Emirates. This study may benefit those interested in teaching Arabic from teachers, supervisors, and course designers in how to develop language programs based on e-learning. The outcome of this study is consistent with previous studies that examined the effectiveness of classroom interaction through e-education in teaching and utilizing the Arabic language.

Keywords: *Effectiveness, program, classroom interaction, e-learning, Arabic language mastery, computer skills.*

المقدمة:

للتفاعل في بيئة التعليم الإلكتروني أهمية كبيرة، تتلخّص بما ذكره كل من عبد الحميد (2011)، وسعد (2014)، وZhao (2005),So (2010)، من أنه يعدّ مكوناً رئيساً في فاعلية التعلُّم عن بعد سواء أكان هذا التعلُّم متزامناً أو غير متزامن مقارنة بالتعليم التقليديّ، وله الدور الأكبر في فاعلية بيئات التعلُّم بواسطة التكنولوجيا، لاستخدام البريد الإلكترونيّ والمحادثة أهمية كبيرة بوصف أولهما نمطاً من أنماط التفاعل غير المتزامن، وثانيهما نمطاً من أنماط التفاعل المتزامن. ويمكننا الاستفادة من استخدام أدوات التفاعل بنوعيه: المتزامن وغير المتزامن في تقديم الدعم الإلكترونيّ بشكل مباشر عبر الويب؛ إذ يتلقى الطالب الدعم اللازم في الوقت ذاته الذي يتعامل فيه مع المحتوى التعليمي، وذلك بالاعتماد على أدوات التفاعل المتزامن مثل: غرف الحوار المباشر، والمحادثة الفورية. كما تستخدم أدوات التفاعل غير المتزامن في تقديم الدعم الإلكترونيّ بشكل غير مباشر، أي في الوقت والمكان اللذين يتناسبان مع ظروف كل متعلِّم، فهذه الأدوات التفاعلية تتيح للمتعلِّم المرونة والحرية في الاستفادة منها مثل البريد الإلكترونيّ والمدونات.

وللتفاعل في البيئة التعليمية الإلكترونيّة معوقات ذكرها الباحثون هارون (2003)، وبناي ومحجر (2015)؛ و زرد (2020) ومن هذه المعوقات ما يتعلّق بالمتعلمين أنفسهم، مثل: اضطراب الحالة الجسمية للطالب ما يتسبب في تشتت انتباهه ويضعف قدرته على التركيز، والحالة النفسية للطالب أثناء جلسة التعلّم، فقد يشعر بالقلق بسبب المناخ المتسلط والعقابي الذي يخلقه المعلّم أثناء الدّرس، والانشغال بالمثيرات التي يوفرها الإنترنت عن الدرس، وقلّة المناقشات الجماعيّة حول موضوع ما، وقدرات الطالب العقلية والتحصيلية التي تلعب دورًا محوريًا في التأثير على درجة تفاعله وتركيزهم أثناء جلسات التعلّم. ومنها ما يتعلّق بالمعلّم، مثل: استخدام المعلّم لغة العقاب بشكل مفرط، وعدم إتاحته الفرصة للطلاب للمناقشة والتعبير عن آرائهم، وإبداؤه الاستياء والنفور من آراء الطلاب،

وقلة استخدامه الإيماءات والحركات في الشرح، وعدم امتلاكه مهارتي الإصغاء والتشجيع، وعدم تقبُّله لمشاعر الطلاب وأفكارهم الجديدة، وكثرة استخدامه للتوجيهات والنقد، فالأجواء السلبية التي يتسبب بعض المعلّمين في إيجادها، عن غير قصد في معظم الأحيان، تكون مسؤولة عن تشتت انتباه عدد من الطلبة. ومنها ما يتعلّق بالمنهاج، مثل: عدم تلبية المنهج حاجات الطلاب واهتماماتهم، وكثافة محتواه مع ضيق الوقت المخصص لإنجازه، وعدم اشتماله على مهمات تُحفّز الطلاب على شرح مواقفهم ودعم آرائهم، وعدم إثارة أنشطته دافعية الطلاب.

يتضح مما تقدم أن عملية إنتاج البرامج التعليمية باستخدام الوسائط المتعددة التفاعلية والإنترنت تتطلب التخطيط الدقيق والفعال، إضافة إلى مراعاة عنصر التفاعل لتفعيل استخدام الوسائط المتعددة بصورة تلبي حاجات المتعلِّمين ومتطلباتهم وتحقق الغاية التربوية المنشودة.

ويهدف تعليم اللغة إلى تنمية مهارات الاتصال لدى المتعلِّمين؛ لأنَّ نجاح المرء في ممارساته اليومية مرهون بقدرته على الاتصال الفعال، إذ أثبتت الدراسات أن 85% من النجاح يعزى إلى مهارات الاتصال، وفقط 15% منه يعزى إلى إتقان مهارات العمل (هبي، 2017). ولما كان الاتصال الفعال هو الغاية من تعليم اللغة؛ كان تفاعل المتعلِّمين ونشاطهم ومشاركتهم في الموقف التعليمي محط اهتمام المعنيين بتعليم اللغة وبتأليف مناهجها؛ لأن التفاعل الناجح دليل على الاتصال الناجح.

وبمراجعة بعض البحوث والدراسات التي تناولت التفاعل الصفيّ عموماً، والتفاعل في اللغة العربية على وجه الخصوص، مثل العين (2005)، والنوبي (2010)، و عبدالله (2012)، وهبي (2017) يمكن استنتاج الآتي: التفاعل في العلوم الاجتماعية سلسلة من المؤثرات والاستجابات التي ينتج عنها تغيير في الأطراف الداخلية عما كانت عليه في البداية؛ لذا كان رافداً داعماً للاتصال الذي يتناول كيفية تفاعل الفرد مع بيئته بكل شخوصها وما ينتج عن هذا التفاعل من قيم وعادات وتقاليد. والتفاعل لا يؤثّر في متعلِّمي اللغة فحسب، بل يؤثّر أيضاً في

القائمين على برامجها أنفسهم؛ إذ يؤدي إلى تعديل استراتيجياتهم وطرائقهم تبعاً للاستجابات التي يستجيب لها الأفراد، آخذين بالاعتبار أن التفاعل الاجتماعي هو سلوك ظاهري من جهة لأنه يحتوي على التعبير اللفظي والحركات والإيماءات، وهو سلوك باطني من جهة أخرى لأنه يشتمل على العمليات العقلية الأساسية كالإدراك والتذكر والتفكير والتخيّل والعمليات النفسية الأخرى جميعها. ويعد التفاعل مع محتوى المادة بشكل عام ومع محتوى مادة اللغة العربية بشكل خاص، من أهم جوانب التفاعل في الموقف التعليمي، ولا سيما في ظل ما تعانيه مناهج اللغة العربية من صعوبات ومشكلات سواء في إعدادها أم في طرائق تدريسها أم وسائل تقويمها، وليس خفياً على أحد تلك الصرخات المتعالية التي تشكو من صعوبة هذه المناهج في مختلف المراحل التعليمية ومن ضعف مستوى المتعلِّمين فيها. وعلى الرغم من مرونة مادة اللغة العربية وقابلية مهاراتها لأن تكون أنشطة تفاعلية،

ويتضح مما سبق أن مادة اللغة العربية هي مادة تفاعلية في أساسها لأنها تعنى بتعليم اللغة التي هي وسيلة الاتصال بين أفراد المجتمع. ولكي يكون التفاعل في هذه المادة مثمراً لا بد لمؤلفي مناهج اللغة العربية أن يزودوا المادة بالأنشطة التفاعلية التي تجعل من المتعلِّم نشطاً ومحوراً للعملية التعليمية، وأن يوجهوا معلّمي المادة إلى استخدام الطرائق التي تقوم على نشاط المتعلِّم لا المعلم.

وللتفاعل الصفي أهمية كبيرة في الفصل الدراسيّ؛ يمكننا إجمال أهميته بحسب كثير من الباحثين نصر الله (2001)، وعلي (2009) بما يأتي: يساعد على التواصل وتبادل الأفكار بين الطلبة؛ مما يسهم في نمو تفكيرهم، ويهيّئ المناخ الاجتماعي والانفعالي الفعال، ويساعد على الضبط الذاتيّ، ويتيح الفرص أمام المتعلِّمين للتعبير عن أبنيتهم المعرفية وعرض أفكارهم، ويساعد المدرس على تطوير طريقته في التدريس عن طريق إمداده بالمعلومات حول سلوكه التدريسي داخل الفصل، ومعايير السلوك المرغوب فيه.

وقد أوضح Giorgini & Cardinali (2003) أن التطور في النظريات التربوية ابتداءً من النظرية السلوكية ومروراً بالنظرية المعرفية وانتهاء بالنظرية البنائية، الذي جاء موازياً لتطور تكنولوجيا الويب من الجيل الأول إلى الجيل الثاني، ارتبط بتحقيق قفزات نوعية للمتعلِّمين في ثلاث مجالات مهمة، هي: التفاعلية (Interactivity)، والتعاون (Collaboration)، والتعلّم الشخصيّ (Personalization). وبعد أن كانت الأهداف التعليمية تركز على مجرد كسب المعارف والحقائق، أصبحت مرتبطة بتنمية القدرات المعرفية وتحقيق التفاعل الاجتماعي. وفي هذا الصدد أوضح kuswara, Cram & Richards (2008) أن استراتيجيات التعليم الإلكتروني القائمة على الويب جميعها ترتكز على التفاعلات الاجتماعية التي تحدث بين المتعلِّمين، وأن المعرفة تشاركية وليست فردية، وهناك أكثر من نظرية تربوية يمكن الاعتماد على مبادئها في تفسير آليات تفاعل المتعلِّمين في ممارسات الأنشطة التعليمية؛ فالنظرية البنائية ترى أن "المعرفة عبارة عن بناء يتم بواسطة كل متعلِّم في إطار فهمه من خلال خطوات نشطة في العملية التعليمية تستلزم أن يعتمد المتعلِّم على نفسه في بناء معارفه وفقاً لنمط التعلم الذي يألفه عند ممارسة النشاط" (Parry & Andrew, 2015).

أما النظرية المعرفية الاجتماعية، وهي إضافة للبنائية وامتداد لها، فتؤكد أن المعرفة تبنى من خلال تفاعل المتعلِّم مع المعلم ومع زملائه ومصادر التعلم المختلفة في سياق بيئي اجتماعي موقفي محدّد، فالمتعلّم يتفاعل مع كل موقف بطريقة مختلفة بحسب ظروفه وسياقاته وليس فقط من خلال العمليات العقلية. والمعرفة الاجتماعية لا تنكر العمليات العقلية البنائية، ولكنها ليست وحدها هي المسؤولة عن بناء التعلم، بل المسؤول الرئيس عنه هو العلميات التفاعلية الاجتماعية الموقفية (خميس، 2016).

والمتتبع للتعلُّم الإلكترونيّ وللمقررات التدريسية المصمّمة وفقه، يجد أن هذا النوع من التعلُّم لا يلبي مبادئ النظرية البنائية والاجتماعية فحسب، بل يأخذ بمبادئ النظرية الاتصالية أيضاً، وفي هذه الشمولية المعرفية حلّ لكثير

من المشكلات التدريسية في عصرنا الحالي، ولعل الحلول التي يوفّرها التعلّم الإلكترونيّ تنسحب على مشكلات تدريس اللغة العربية أيضاً، 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 الباحث، 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.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من أن للتفاعل الصفي أهمية كبيرة في الفصل الدراسيّ؛ بحسب Koole (2015) وإبراهيم وسليمان (2019) وأنه يزيد من حيوية المتعلِّمين في الموقف التعليمي؛ إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية إلى حالة المناقشة وتبادل وجهات النظر حول أي موضوع أو قضية صفية، ويساعد على اكتساب الطلبة اتجاهات إيجابية نحو المدرس والمادة الدراسية بل ونحو زملائهم؛ حيث ينمي لديهم مهارات الاستماع والتعبير والمناقشة، وذلك بما يوفره المعلِّم لتلاميذه من أمن وعدالة وديمقراطية، ويرفع من مستوى تحصيل التلاميذ ويقوي تعلمهم، ويقدّم تغذية راجعة للمعلِّم عن مستوى أدائه وعن المستوى الاستيعابي لطلبته، يسجل الواقع ضعفاً كبيراً لدى المتعلّمين في اكتساب مهاراتها (Harb and Taha-Thomure, 2020)، وقد لمس هذا الضّعفَ من خلال ملاحظة أوجهَ قصورٍ كثيرة يمكن إيجاز أهمها بالآتي: تدنّي مستوى امتلاك التّلاميذ مهاراتِ الفَهم القرائيّ والفَهم الاستماعيّ، تبدو مظاهره في صعوبة تحديد الفِكَر العامة للنصّ، وتلخيص النقاط المهمّة، واستخلاص المعاني الضمنيّة. وغياب التفاعل بين التلاميذ والمادّة الدراسيّة غياباً نتج عنه قصور في كفايات التّعلّم الذاتيّ لديهم، ومن أسباب صعوبات

الفهم القرائيّ والاستماعي لدى المتعلّم وقلة تفاعله مع مادة اللغة العربية، كما لاحظها الباحث، ما يلي: قصور الخلفيّة المعرفيّة، وقصور في معالجة المعلومات، ونقص الثروة اللغويّة، والأخطاء في القراءتينِ الجهريّة والصامتة، والفشل في توظيف المعلومات السابقة، ومشكلات في مهارات ما وراء المعرفة، وضعف ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة في ذاكرته، وضعف في تنظيم النص، وتدنٍّ في امتلاك مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي.

وعلى الرغم من أهمية التفاعل، يثبت الواقع عدم قدرة الطلاب على تحقيق قدرٍ مرضٍ من التفاعل في البيئة التعليمية الإلكترونيّة مع مختلف عناصر العملية التعليمية التعلُّمية (المتعاني، 2019) الأمر الذي يتطلّب تصميم أنماط مختلفة من التفاعل المتزامن وغير المتزامن لكي تناسب تعلم الطلاب. كل ما سبق دفع الباحث إلى تطوير برنامج لتنمية التفاعل الصفيّ عبر التعليم الإلكترونيّ في تدريس اللُّغة العربيَّة بدولة الإمارات العربيَّة المتّحدة.

وسوف تجيب الدراسة عن السؤالين الآتيين:

1- هل يوجد فرق بين متوسطي درجات امتلاك المتعلمين مهارات التفاعل الصفيّ قبل تطبيق البرنامج وبعده؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين في مقياس التفاعل الصفي تبعاً لدرجة إتقانهم العمل على الحاسوب؟

أهمية الدراسة

التفاعل الصفيّ يشكل الركيزة الأساسية للموقف التعليمي، ولا يؤدي إلى تحقق الأهداف الخاصة بالدرس فحسب، بل يؤدي إلى اكتساب الطالب أنماطاً ثقافية واجتماعية مختلفة، سواء من المعلِّم أو من زملائه؛ وذلك لكون التربية عملية اجتماعية بالدرجة الأولى. ويتأثر نمط التفاعل بين المعلِّم والمتعلِّمين بالجو الاجتماعي والنفسي السائد في المناخ الدراسي والذي يؤثر بدوره على فاعلية المتعلِّم، وبالتالي يزيد من تحصيله الدراسي ومن قدرتهم على

تحقيق الأهداف التربوية. ومن خلال التفاعل، يمكن للأطراف المتصلين في الموقف التعليميّ تبادل الأفكار والمشاعر وإجراء مفاوضات هادفة لتحقيق التفاهم المتبادل وتحقيق غرض معين. وعملية التفاعل الصفي هي الطريقة الوحيدة للمعلِّم لفهم استيعاب المتعلِّمين للمعرفة.

ونستنتج أنّ أهمية التفاعل تكمن في تأثيره على النمو النفسي والاجتماعيّ للطلاب، وتشكيل شخصياتهم وإكسابهم المهارات والاتجاهات المطلوبة لتكيفهم مع المحيط الصفيّ. كما الحاجة ملحة لتهيئة بيئة تعليمية تفاعلية؛ لأن الفائدة المرجوة من جميع النشاطات التربوية لا يمكن لها أن تتحقق بمعزل عن التفاعل الصفيّ الذي يزيد حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي، فيعمل على تحريرهم من حالة الصمت السلبي والاستجابة إلى حالة البحث والمناقشة وتبادل وجهات النظر في القضايا التي تلبي احتياجاتهم، ويتيح أمامهم فرصاً للتعبير عن أبنيتهم المعرفية وأفكارهم حول أي موضوع.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: اعتمد الباحث المنهج التجريبيّ في هذه الدراسة، بهدف تعرُّف درجة امتلاك المتعلِّمين مهارات التفاعل الصفيّ قبل تطبيق البرنامج المطوّر عبر التعلُّم الإلكتروني، وتعرُّف الفرق الذي أحدثه البرنامج بعد التجربة.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاّب الصّفّ السادس الأساسيّ في مدارس (أبو ظبي)، وقد بلغَ عددُ المسجلين منهم في العام الدّراسيّ 2022/2021م بحسب إحصائيّة مركز الإحصاء (دائرة التعليم والمعرفة): (377919) طالباً وطالبة، اختار الباحث شعبة واحدة من مدرسة (الإمارات الوطنية فرع محمد بن زايد)، بلغ عدد طلابها (25) طالباً، والجدول (1) الآتي يبيّن توزُّع أفراد العينة:

والجدول (1) الآتي يبيّن توزُّع أفراد العينة بحسب الجنس ومستوى إتقان الحاسوب

	النوع	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	25	%100
	المجموع الكليّ	25	%100
مستوى إتقان العمل على الحاسوب	ضعيف	6	%24
	متوسط	12	%48
	متقدّم	7	%28
	المجموع الكليّ	25	%100

أداة الدِّراسة

لتحقيق أهداف الدِّراسة طوّر الباحث برنامج التفاعل الصفيّ عبر التعليم الإلكترونيّ في تدريس اللُّغة العربيَّة بدولة الإمارات العربيَّة المتّحدة. كما أعدّ مقياس التفاعل الصفي (القبلي والبعديّ)؛ للتعرُّف إلى درجة امتلاك المتعلِّمين مهارات التفاعل الصفيّ قبل تطبيق البرنامج المطوّر عبر التعلُّم الإلكتروني، وتعرُّف الفرق الذي أحدثه البرنامج بعد التجربة. وقد تكوّن مقياس التفاعل الصفي من (30) بندًا، وقد أُعطيت تقديراتُ الطلاب لدرجة توفّر كلّ بند قيماً كمية مُتدرِّجة وفق مقياس ليكرت الخماسيّ.

صدق المقياس:

للتحقّق من صدق محتوى مقياس التفاعل الصفي عَرَضه الباحث في صورته الأوليّة على مجموعة من السادة المحكِّمين الاختصاصيّين في المناهج وطرائق التدريس، وفي القياس والتقويم، وفي اللغة العربيّة؛ لإبداء آرائهم فيه. وقد أشار بعض المحكّمين إلى تعديلات جزئيّة في صوغ بنود المقياس، وقد أخذ بها الباحث وشرع في تطبيقه على عيّنة استطلاعيّة، تألّفت من (32) طالباً وطالبة؛ وذلك لزيادة التأكّد من ضبطه، والتحقّق من وضوح تعليماته، وتحديد زمنه، وتحليل بنوده.

ثبات المقياس:

للتحقّق من التجانس والاتّساق الداخليّ لبنود مقياس التفاعل الصفي؛ حسَبَ الباحث الثبات باستخدام طريقة ألفا–كرونباخ Alpha Cronbach's، التي تعدّ من الطرائق ذات الموثوقيّة العالية في حساب ثبات الاتّساق الداخليّ لبنود الاختبار، وتُحسب بالمعادلة الآتية: ر = $\frac{\text{ن}}{\text{ن}-1}$ × (1 − $\frac{\text{مج ع ف}}{\text{ع}^2}$)؛ التي يكون فيها: (ر)= معامل ثبات المقياس، و(ن)= عدد بنود المقياس، و(مج عف)= مجموع تباين البند، و($ع^2$)= التباين في درجات الطلاّب على جميع البنود (النبهان، 2004؛ وأبو علام، 2004)، وحسب الباحث ثبات المقياس بهذه الطريقة؛ فبلغ معامل الثبات (0.89) درجة، وهو معامل ثبات مرتفع يدلّ على أنّ مقياس التفاعل الصفي متّسقٌ داخليّاً ومتمتّعٌ بثباتٍ موثوقٍ به. كما يظهر في الجدول (2) الآتي.

جدول (2) معامل ثبات الاتّساق الداخليّ لمقياس التفاعل الصفي بطريقة ألفا – كرونباخ

(ن)	(مج $ع_ف$)	(ع)	($ع^2$)	(ر)
عدد بنود المقياس	**مجموع تباين البنود**	**الانحراف المعياري للمقياس**	**تباين درجات المقياس**	**معامل الثبات**
30	80.97	24.03	577.44	0.89

عرض النتائج ومناقشتها:

اشتملت الدراسة على سؤالين، وفيما يلي الإجابة عنهما كما كشفت عن ذلك عملية التحليل، **السؤال الأوّل:** " هل يوجد فرق بين متوسطي درجات امتلاك المتعلمين مهارات التفاعل الصفيّ قبل تطبيق البرنامج وبعده؟" قام الباحث بتطبيق مقياس التفاعل الصفيّ على عينة من طلبة الصف السادس البالغ عددهم (25) طالباً قبل تطبيق البرنامج عليهم، تمّ جمع بياناتهم، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة

موافقتهم على مقياس التفاعل الصفيّ المكوّن من (30) بنداً، ثمّ رُتبت البنود من الأعلى متوسطاً إلى الأدنى متوسطاً؛ فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول (3) الآتي:

الجدول (3): الإحصاءات الوصفية لإجابات الطلبة على مقياس التفاعل الصفيّ القبليّ

الترتيب	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ	النسبة المئوية	درجة الامتلاك
1	أستطيع ضبط انفعالاتي غالباً.	3.80	1.02	76.00	مرتفعة
2	كثيراً ما أكون بوجهٍ باسم وبشوش.	3.76	0.99	75.20	مرتفعة
3	يسهل عليّ تكوين صداقات مع الآخرين.	3.44	1.27	68.80	مرتفعة
4	أتكلّم كثيراً مع أعضاء الجماعة.	3.32	1.32	66.40	متوسطة
5	أواجه المواقف الصعبة بهدوء وواقعية.	3.24	1.27	64.80	متوسطة
6	أتحمل المسؤولية بوصفي أحد أعضاء الجماعة.	3.20	1.36	64.00	متوسطة
7	أستطيع التعبير عما أريد بلغة مفهومة دون تلكؤ.	3.16	1.46	63.20	متوسطة
8	أمتلئ بالنشاط عند وجودي مع زملائي.	3.12	1.45	62.40	متوسطة
9	أقبل على المواقف الاجتماعية.	3.08	1.44	61.60	متوسطة
10	أصغي جيداً إلى حديث معلمي وزملائي.	2.96	1.48	59.20	متوسطة
11	أزهو بنفسي عندما أتقدم على زملائي.	2.76	1.48	55.20	متوسطة
12	أستخدم لغة مهذبة مع زملائي.	2.68	1.52	53.60	متوسطة
13	أتقبّل أصدقائي بكل آرائهم.	2.64	1.55	52.80	متوسطة
14	لا أتقبّل المساعدة من زملائي.	2.60	1.52	52.00	منخفضة
15	أرى الحلول التي أقترحها أفضل من اقتراحات باقي الزملاء في المجموعة.	2.56	1.58	51.20	منخفضة
16	أميل إلى تنفيذ المهمات بمفردي بمعزل عن أصدقائي.	2.52	1.53	50.40	منخفضة
17	أكون فظاً وخشناً مع الآخرين.	2.48	1.55	49.60	منخفضة
18	أحترم شعور الآخرين.	2.48	1.45	49.60	منخفضة
19	ليس لدي القدرة على التأثير في الآخرين.	2.44	1.53	48.80	منخفضة
20	أساعد من يقصدني في طلب ما.	2.40	1.52	48.00	منخفضة
21	أتعاون مع زملائي في المجموعة التعليمية.	2.36	1.52	47.20	منخفضة
22	أميّز بين ما يمكنني أداؤه وما لا يمكنني فعله.	2.32	1.49	46.40	منخفضة
23	أشارك زملائي في استعمال الأدوات المتوفرة.	2.32	1.46	46.40	منخفضة

الترتيب	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ	النسبة المئوية	درجة الامتلاك
24	أشعر بالرضا في أثناء المشاركة بالنشاط.	2.28	1.48	45.60	منخفضة
25	أشعر بالخجل عند التكلم أمام معلمي وزملائي.	2.24	1.50	44.80	منخفضة
26	أغضب عند ثناء المعلم على أحد زملائي.	2.20	1.50	44.00	منخفضة
27	أحبّ أصدقائي جميعهم.	2.16	1.46	43.20	منخفضة
28	أنخرط في النقاشات التي يديرها المعلم.	2.12	1.48	42.40	منخفضة
29	أشعر بأهمية دوري في الجماعة.	2.00	1.36	40.00	منخفضة
30	أبادر في المشاركة.	1.76	1.07	35.20	منخفضة جدّاً
	الدرجة الكلية	2.68	1.35	53.60	متوسطة

لدى قراءة الجدول السابق نجد أنّ ثلاث مهارات من مهارات التفاعل الصفي من وجهة نظر الطلبة، حصلت على درجة تقدير (مرتفعة)، بمتوسط حسابي تراوح مداه بين (3.44-3.80)، وبوزن نسبي تراوح مداه بين (68.80-76.00). وأنّ عشر مهارات حصلت على درجة تقدير (متوسطة)، بمتوسط حسابي تراوح مداه بين (2.64-3.32)، وبوزن نسبي تراوح مداه بين (52.80- 66.40). وأنّ ست عشرة مهارة حصلت على درجة تقدير (منخفضة)، بمتوسط حسابي تراوح مداه بين (2.00-2.60)، وبوزن نسبي تراوح مداه بين (40.00- 52.00). وأنّ مهارة واحدة حصلت على درجة تقدير (منخفضة جداً)، بمتوسط حسابي (1.76) ووزن نسبيّ (35.20). كما يتّضح أنّ مقياس التفاعل الصفي في درجته الكلية حصل على درجة تقدير (متوسطة) من وجهة نظر الطلبة المشاركين في البرنامج، بمتوسط حسابي (2.68) ووزن نسبيّ (53.60).

وبعد أن قام الباحث بتطبيق مقياس التفاعل الصفيّ على عينة من طلبة الصف السادس البالغ عددهم (25) طالباً بعد تطبيق البرنامج عليهم، جُمعت بياناتهم، وحُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة موافقتهم على مقياس التفاعل الصفيّ المكوّن من (30) بنداً، ثمّ رُتبت البنود من الأعلى متوسطاً إلى الأدنى متوسطاً؛ فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول (4) الآتي:

الجدول (4): الإحصاءات الوصفية لإجابات الطلبة على مقياس التفاعل الصفيّ البعديّ

الترتيب	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ	النسبة المئوية	درجة الامتلاك
1	أتعاون مع زملائي في المجموعة التعليمية.	4.32	0.79	86.40	مرتفعة جدّاً
2	أستطيع التعبير عما أريد بلغة مفهومة دون تلكؤ.	4.24	0.81	84.80	مرتفعة جدّاً
3	أتحمل المسؤولية بوصفي أحد أعضاء الجماعة.	4.16	0.83	83.20	مرتفعة
4	أمتلئ بالنشاط عند وجودي مع زملائي.	4.12	0.86	82.40	مرتفعة
5	أستطيع ضبط انفعالاتي غالباً.	4.04	0.87	80.80	مرتفعة
6	أقبل على المواقف الاجتماعية.	4.00	0.94	80.00	مرتفعة
7	أبادر في المشاركة.	3.96	0.96	79.20	مرتفعة
8	أحبّ أصدقائي جميعهم.	3.88	1.03	77.60	مرتفعة
9	أحترم شعور الآخرين.	3.84	0.88	76.80	مرتفعة
10	أساعد من يقصدني في طلب ما.	3.80	0.98	76.00	مرتفعة
11	أنخرط في النقاشات التي يديرها المعلم.	3.76	1.03	75.20	مرتفعة
12	أشعر بأهمية دوري في الجماعة.	3.72	1.08	74.40	مرتفعة
13	أشعر بالرضا في أثناء المشاركة بالنشاط.	3.68	1.12	73.60	مرتفعة
14	أصغي جيداً إلى حديث معلمي وزملائي.	3.64	1.16	72.80	مرتفعة
15	أشارك زملائي في استعمال الأدوات المتوفرة.	3.60	1.20	72.00	مرتفعة
16	أتكلّم كثيراً مع أعضاء الجماعة.	3.56	1.27	71.20	مرتفعة
17	أواجه المواقف الصعبة بهدوء وواقعية.	3.44	1.39	68.80	مرتفعة
18	أميّز بين ما يمكنني أداؤه وما لا يمكنني فعله.	3.32	1.43	66.40	متوسطة
19	ليس لدي القدرة على التأثير في الآخرين.	3.40	1.26	68.00	متوسطة
20	كثيراً ما أكون بوجهٍ باسم وبشوش.	3.36	1.32	67.20	متوسطة
21	أغضب عند ثناء المعلم على أحد زملائي.	3.08	1.44	61.60	متوسطة
22	لا أتقبّل المساعدة من زملائي.	2.88	1.45	57.60	متوسطة
23	أزهو بنفسي عندما أتقدم على زملائي.	2.72	1.43	54.40	متوسطة
24	أرى الحلول التي أقترحها أفضل من اقتراحات باقي الزملاء في المجموعة.	2.60	1.41	52.00	منخفضة
25	أميل إلى تنفيذ المهمات بمفردي بمعزل عن أصدقائي.	2.52	1.45	50.40	منخفضة
26	أتقبُّل أصدقائي بكل آرائهم.	2.40	1.55	48.00	منخفضة
27	أستخدم لغة مهذبة مع زملائي.	2.24	1.53	44.80	منخفضة
28	يسهل عليّ تكوين صداقات مع الآخرين.	2.16	1.51	43.20	منخفضة
29	أكون فظاً وخشناً مع الآخرين.	1.92	1.26	38.40	منخفضة
30	أشعر بالخجل عند التكلم أمام معلمي وزملائي.	1.84	1.16	36.80	منخفضة
	الدرجة الكلية	3.34	1.11	66.80	متوسطة

لدى قراءة الجدول السابق نجد أنّ مهارتينِ من مهارات التفاعل الصفي من وجهة نظر الطلبة، حصلت على درجة تقدير (مرتفعة جدّا)، بمتوسط حسابي تراوح مداه بين (4.24-4.42)، وبوزن نسبي تراوح مداه بين (84.80-86.40). وأنّ خمس عشرة مهارة من مهارات التفاعل الصفي من وجهة نظر الطلبة، حصلت على درجة تقدير (مرتفعة)، بمتوسط حسابي تراوح مداه بين (3.44-4.16)، وبوزن نسبي تراوح مداه بين (68.80-83.20). وأنّ ست مهارات حصلت على درجة تقدير (متوسطة)، بمتوسط حسابي تراوح مداه بين (2.72-3.32)، وبوزن نسبي تراوح مداه بين (54.40- 66.40). وأنّ سبع مهارات حصلت على درجة تقدير (منخفضة)، بمتوسط حسابي تراوح مداه بين (1.84-2.60)، وبوزن نسبي تراوح مداه بين (36.80-52.00). كما يتّضح أنّ مقياس التفاعل الصفي في درجته الكلية حصل على درجة تقدير (متوسطة) من وجهة نظر الطلبة المشاركين في البرنامج، بمتوسط حسابي (3.34) ووزن نسبيّ (66.80).

وللإجابة عن هذا السؤال، اختُبرت صحة الفرضية الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطَي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفاعل الصفي يعزى إلى البرنامج المطوّر في تنمية التفاعل الصفيّ عبر التعلّم الإلكترونيّ.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفاعل الصفي، ثمّ استُخدم اختبار (T) لعينتين مترابطتين (Paired-Samples T-test)، والجدول (5) الآتي يوضّح ذلك:

الجدول (5): نتائج اختبار (T-Test) للدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفاعل الصفي

المجال	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مربع إيتا (n^2)	قيمة كوهين (d)	حجم الأثر
مقياس التفاعل الصفيّ	البعدي	25	3.34	1.11	9.840	24	**0.000**	0.801	4.01	كبير
	القبلي	25	2.67	1.35						

يبيّن الجدول السّابق أن قيمة (ت) دالة إحصائياً؛ إذ كان مستوى دلالتها أصغر من مستوى الدلالة الافتراضيّ (0.05)، وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطَي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفاعل الصفي يعزى إلى البرنامج المطوّر في تنمية التفاعل الصفيّ عبر التعلّم الإلكترونيّ. ويُستدلّ بذلك على أنّ للبرنامج المطوّر أثراً إيجابياً في تنمية مهارات التفاعل الصفيّ لدى طلاب الصف السادس في الإمارات العربية المتحدة؛ إذ يُلاحظ من الجدول السابق أنّ حجم الإثر (d) كان كبيراً بقيمة بلغت (4.01)؛ إذ إنّ حوالي (80.1%) من التباين الكلّي لدرجات لطلاب في مقياس التفاعل الصفيّ (كما تدلّ عليها قيمة مربع إيتا) يفسرها استخدام البرنامج المطّور عبر التعليم الإلكتروني وترجع إلى تأثيره، وهي نسبة مرتفعة جداً تعني أنّ البرنامج المطّور عبر التعليم الإلكتروني لتنمية التفاعل الصفي أحدث تحسّناً كبيراً في مهارات التفاعل الصفي لدى طلاب الصف السادس في الإمارات العربية المتحدة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تركيز البرنامج على تنمية التفاعل الصفيّ بشكل مخطّط له مسبقاً، وإلى استخدام طرائق التدريس التفاعلية المتنوعة التي تجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، وإلى استخدام الأنشطة الممتعة التي تحمل الطالب على الانخراط في مجموعته في تنفيذها في مناخ تعليمي مريح، إضافة إلى تعزيز التعلم والتفاعل بوساطة أساليب التقويم وأوراق العمل. وتتفق هذه النتيجة مع أغلب نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة الشيخ (2000)، والمتعاني

(2019)، ويوسف وإبراهيم (2019)، والعكية والبرادعي (2019)، وناوي (2019)، وربيعة (2020)، والشلوي (2021)، وداود(2022)، التي طوّرت برنامجاً وأثبتت فاعليته في تنمية المتغيرات التابعة المدروسة كالتفاعل الصفي، والتحصيل الدراسي، والمتلازمات اللفظية.

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين في مقياس التفاعل الصفي تبعاً لدرجة إتقانهم العمل على الحاسوب؟" وللإجابة عن هذا السؤال، اختُبرت صحة الفرضية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطَات درجات الطلاب في مقياس التفاعل الصفي تبعاً لدرجة إتقانهم العمل على الحاسوب. لاختبار صحة هذه الفرضيّة حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والخطأ المعياري لدرجات الطلاب في مقياس التفاعل الصفي تبعاً لدرجة إتقانهم العمل على الحاسوب، فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول (6) الآتي:

الجدول (6): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والخطأ المعياري لدرجات الطلاب في مقياس التفاعل الصفي تبعاً لدرجة إتقانهم العمل على الحاسوب

المجال	مستوى إتقان الحاسوب	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
	ضعيف	6	1.89	0.24	0.10
مقياس التفاعل الصفي	متوسط	12	3.25	0.57	0.16
البعدي	متقدّم	7	4.75	0.22	0.08
	المجموع	25	3.34	1.13	0.23

وللكشف عن الدلالة الإحصائيَّة للفروق بين الفئات الثلاث لمتغيِّر مستوى إتقان العمل على الحاسوب، 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 الطلاب في مقياس التفاعل الصفي تبعاً لدرجة إتقانهم العمل على الحاسوب

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
مقياس التفاعل الصفيّ	بين المجموعات	26.695	2	13.348	71.251	.000	دالّ
	داخل المجموعات	4.121	22	.187			
	المجموع	30.816	24				

يتّضح من الجدول السابق أنّ قيمة (F) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في مقياس التفاعل الصفي تبعاً لدرجة إتقانهم العمل على الحاسوب كانت دالة إحصائيّاً؛ إذ كان مستوى دلالتها أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)؛ لذا نرفض بشأنها الفرضية الصفريّة ونقبل الفرضية البديلة لها التي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطَات درجات الطلاب في مقياس التفاعل الصفي تبعاً لدرجة إتقانهم العمل على الحاسوب، ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطَات درجات الطلاب في مقياس التفاعل الصفي تبعاً لدرجة إتقانهم العمل على الحاسوب، 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 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطَات درجات الطلاب في مقياس التفاعل الصفي تبعاً لدرجة إتقانهم العمل على الحاسوب.

مستوى الإتقان (I)	مستوى الإتقان (J)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	القرار
ضعيف	متوسط	-1.36167-*	.21641	.000	دال**
	متقدّم	-2.86357-*	.24080	.000	دال**
متوسط	متقدّم	-1.50190-*	.20585	.000	دال**

(**) دال عند مستوى الدلالة **0.01**

يتبيّن من الجدول السابق من خلال المقارنات البعدية بين كل فئتين من الفئات الثلاث لمتغيّر مستوى إتقان العمل على الحاسوب: وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط الطلاب ذوي المستوى الضعيف، ومتوسط كل من ذوي مستوى الإتقان المتوسط والمتقدّم، لمصلحة ذوي المستوى الأعلى. ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسط ذوي مستوى الإتقان المتوسط ومتوسط ذوي مستوى الإتقان المتقدّم، لمصلحة ذوي مستوى الإتقان المتقدّم. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ إتقان الطالب العمل على الحاسوب يجعله نشطاً في الدرس، ومرتاحاً في تأدية الأنشطة بالوسائط التي يتقنها؛ فعندما يشعر الطفل بالراحة والثقة فيما يتعلّمه والكيفيّة التي يتعلّم بها، يكون أكثر استعداداً للمشاركة والتفاعل في الدرس (Janelle, 2017). في حين أن الطلاب الضعفاء في الحاسوب يشعرون بالملل من الحصة، ويصيبهم الإحباط جراء الفروق الفردية الوسعة بينهم وبين من يتقن الحاسوب، ففي التعليم الإلكتروني تتم كل المعلومات والمناقشات عبر الحاسوب الموصول بشبكة أنترنت في التعليم المتزامن أو دون أنترنت في التعليم غير المتزامن.

الخلاصة

تسهم الدراسة الحالية في تقديم نموذج لتطوير برنامج التفاعل الصفي عبر التعليم الإلكتروني إذ يمكن للمعلّمين أن يستخدموه، ولمطوّري المناهج أن يحذوا حذوه عند تطوير الوحدات الدرسية الرامية إلى تنمية التفاعل الصفي، وتفيد هذه الدراسة المهتمين بتعليم اللغة العربية من معلّمين ومشرفين ومصمّمين مقررات في كيفية تطوير البرامج اللغويَّة المتعلّقة بالتفاعل الصفيّ، وذلك بتقديم مادّة تعليميّة مناسبة لقدرات التلاميذ، وغنيّة بالأسئلة والمناشط التي تحفّز تفكيرهم، ومرفقة بالصّور والرّسوم الجيدة اختياراً وتوظيفاً وتصميماً ودلالة، التي تسترعي انتباه التلاميذ وتزيد من دافعيتهم نحو التفاعل مع المحتوى التعليميّ، وتفيد هذه الدراسة في تقديم أدوات موضوعيّة يمكن الاستفادة منها في قياس التفاعل الصفيّ عند الطلاب، 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. يقترح الباحث 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 إلى تفاعل 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، وإعداد دراسة لاستطلاع آراء تلاميذ الصف السادس الأساسيّ حول جودة الموضوعات المقرّرة عليهم في إثارة رغبتهم التفاعل، ومدى تلبيتها ميولهم واهتماماتهم ورغباتهم، 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.

التحديد والدراسة إلى الأمام

تقتصر هذه الدراسة على التعرف على فاعلية برنامج التفاعل الصفيّ عبر التعليم الإلكترونيّ في تدريس اللُّغة العربيَّة بدولة الإمارات العربيَّة المتّحدة. ويوصى بتوسيع المستهدفين من أجل تعميم النتائج للدراسات المستقبلية.

المراجع

إبراهيم، أزهار علي حسين؛ وسليمان، محمد إسماعيل (2019). أنماط التفاعل الصفي للطلبة المدرسين وأثرها في اكتساب طلبتهم مهارات حل المسألة الرياضية. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي الأول تحت شعار "العلوم الإنسانية والصرفة رؤية نحو التعليم المعاصر"، المنعقد بتاريخ 11-12 فبراير في العراق، إقليم كوردستان، جامعة دهوك، كلية التربية الأساسية.

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

بناي، محمد علي؛ ومحجر، ياسين (2015). معوقات التفاعل الصفي لدى مدرسي الطور الثالث من التعليم الابتدائي. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة. العدد 40، 543-556.

خميس، محمد عطيه. (2016). تكنولوجيا التعليم والتعلُّم. (ط3). القاهرة: دار السحاب للطباع والنشر والتوزيع.

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.

ربيعة، هايل. (2020). طريقة حل المشكلات ودورها في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر ببسكرة، الجزائر.

زرد، نيرة قدري إبراهيم (2020). التخطيط لمواجهة معوقات التفاعل الصفي لتلاميذ المدارس الابتدائية الدامجة بمحافظة دمياط. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمياط.

سعد، أميره إبراهيم (2014). أثر الدمج بين أدوات التفاعل المتزامنة وغير المتزامنة في رفع مستوى الإنجاز في مقرر الشبكات لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة معلِّم حاسب آلي بكلية التربية النوعية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة طنطا.

الشلوي، محمد علي. (2021). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى مهارات الذكاء الناجح في تنمية التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم العام في محافظة عفيف. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد (4)، العدد (2)، ص ص 476-508.

الشيخ، محمد عبد لرؤوف مصطفى. (2000). تنمية بعض مهارات التفاعل الصفي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الإمارات. مجلة دراسات تربوية. المجلد (10)، الجزء (72)، ص 212-258.

عبد الحميد، عبد العزيز طلبة (2011). أثر التفاعل بين أنماط الدعم الإلكترونيّ المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعلُّم القائم على الويب وأساليب التعلُّم على التحصيل وتنمية مهارات تصميم وإنتاج مصادر التعلُّم لدى طلاب كلية التربية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. القاهرة. العدد (168).

عبدالله، رحاب زناتي (2012). تفاعل طلاب كلية اللغة العربية بالجامعة الإلكترونية مع عناصر العملية التعليمية في مادة النحو وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي، دراسة مقارنة بين الطلاب الناطقين بالعربية والناطقين بغيرها. مجلة البحث في التربية، كلية البنات، جامعة عين شمس، العدد (13).

العكية، أميرة احمد؛ والبرادعي، أشرف محمد. (2019) ببحث هدف إلى معرفة أثر اختلاف أساليب التفاعل الإلكتروني وآلية تنظيم مشروعات التعلُّم على تنمية التحصيل المعرفي والاحتفاظ بالتعلُّم والدافعية للتعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية. المجلد (19)، العدد (4)، ص 169-309.

العين، تؤتى قرة (2015). نمط تفاعل تعلم اللغة العربية وتعليمها على أساس المدخل الاتصالي. مجلة فيجن، إسطنبول، المجلد (4)، العدد (2)، ص 345-366.

المتعاني، عابد مهدي عبيد الله السالمي (2019). أثر اختلاف أنماط التفاعل في بيئة التعلُّم الإلكترونيّ على تنمية مهارات استخدام الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط. المجلد (35)، العدد (5)، ص ص 212-235.

ناوي، أماني (2019). تطوير الأنشطة التفاعلية القائمة على شبكة الإنترنت في تعلُّم المتلازمات اللفظية وتقويم قابلية استخدامها. رسالة الدكتوراه في الدراسات العربية. جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.

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

النوبي، محمد (2010). مقياس التفاعل الاجتماعي. الأردن: دار الصفاء.

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

هبي، لؤي (2017). علاقة مهارات الاتصال بجودة التفاعل الاجتماعي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشهيد حمه الوادي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر.

يوسف، غادة عطا؛ وإبراهيم، رانيا السيد. (2019). تصميم نموذج تعليمي إلكتروني تفاعلي لمنهج جغرافيا الصف الأول الثانوي. مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية. العدد (13)، ص 346-355.

Janelle, Cox. (2017). Why Your Classroom Needs Digital Technology. Retrieved on 25-7-2022, from: www.thoughtco.com.

Koole, T. (2015). Classroom interaction. The international encyclopedia of language and social interaction, 1-14.

So, H, j. (2010). Towards Rigor of online interaction Research: Implication for Future Distance Learning Research. Online Journal of Educational Technology. 9(2). Retrieved 26/11/2020, from: http://www.tojet.net.

Zhao, Y., Lei, j., Yan, B., Lai, C., & Tan, H, S. (2005). What Makes the Difference? A practical Analysis of research on the Effectiveness of Distance Education. Teachers College Record,