عناصر التفاعل الصفي في حصة اللغة ألإنجليزية كما يراه طلبة الثانوية العامة في مدينة نابلس / فلسطين

Elements of Classroom Interaction in English as Viewed by Secondary Students (Tawjeehi) in the City of Nablus / Palestine

فواز عقل

Fawaz Aqel

قسم أساليب التدريس. كلية العلوم التربوية. جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين.

بريد الكتروني: f_aqel2001@yahoo.com

تاريخ التسليم: (٢٠٠٧/١/٢٩). تاريخ القبول: (٢٠٠٧/١٠/٢٩)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة توفر "عناصر التفاعل الصفي لموضوع اللغة الإنجليزية لدى طلبة التوجيهي في مدارس مدينة نابلس"، وكذلك التعرف إلى الفروق الإحصائية في التفاعل الصفي لموضوع اللغة الإنجليزية تبعاً لمتغيرات المعدل في اللغة الإنجليزية، والتخصص (علمي، أدبي)، والجنس، وعدد الطلاب في الصف. تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة التوجيهي العلمي والأدبي للعام الدراسي (٢٠٠٧) والبالغ عددهم (٢١٠٠) طالب وطالبة، تم اخذ عينه طبقية عشوائية حجمها (٦٢٣) أي ما نسبته (٢٩,٧) من مجتمع الدراسة. وقام الباحث بتطوير استبانة تحتوي على (٣٦) فقرة، وبعد جمع البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية بينت نتائج الدراسة أن هناك ٨ فقرات حصلت على درجة توفر عالية تتمثل في المشاركة والتشجيع على الاسئله وحرية التعبير وتقبل آراء الطلبة، وان هناك فروقاً إحصائية تعزى لمتغير المعدل في اللغة الإنجليزية والتخصص وعدد الطلبة في الصف وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بعدة توصيات منها: تقليل عدد الطلاب في الصف، وتدريب المعلمين على التفاعل الصفي من خلال ورش عمل، ودورات، وندوات، والإكثار من النشاطات الصفية واللاصفية التي تساعد الطالب على التفاعل الصفي داخل الصف وخارجه. وإجراء مزيد من الدراسات حول موضوع استخدام الملاحظة والزيارات الميدانية بقصد الحصول على معلومات مباشرة حول أنماط التفاعل الصفي.

Abstract

This study investigated the degree of availability of the elements of classroom interaction in English as viewed by Tawjeehi students in Nablus city, Palestine. Moreover, it also sought attempting to find out the statistical differences in classroom interaction due to the variables of Grade Point Average (GPA), gender and number of students in each class. The population of the study was 2.10 male and female tawjeehi student during the scholastic year 2006-2007. The sample of the study, randomly selected, consisted of 623 students (29.7%). The researcher developed a questionnaire for the purpose of data collection. The results of the study showed that eight items, reflecting participation and encouragement to ask questions, obtained a high score. It was also found that there were statistical differences amongst subjects due to GPA and number of students in each class. In the light of the results of the study, the researcher recommended reducing the number of students in each class, training teachers on how to utilize classroom interaction through holding workshops and seminars, and finally increasing the number of extracurricular activities that may be instrumental in helping students to interact inside and outside the classroom. Finally, the researcher recommended that more studies, be conducted on the use of observation and field visits for the sake of getting direct information about classroom interaction.

المقدمة والخلفية النظرية

يُنْظر إلى العملية التعليمية على أنها عملية شراكة بين المعلم والمتعلم تتم في مكان وزمان محددين، وهذه العملية ليست بالعمل السهل البسيط، فهي عملية تعتمد على ما يحدث داخل الصف وان الاهتمام الزائد بالتفاعل الصفي يتطلب إجراء دراسات وأبحاث ميدانية لكل الظروف المحيطة بالبيئة الصفية لتحسين وزيادة فاعلية العملية التعليمية ولضمان حصول التعليم في جو صفي مرن ومرح وآمن جذاب، يساعد على التفاعل والتعاون والاحترام بعيداً عن القمع والتوتر والتهديد (عقل، ٢٠٠٥). إن نجاح الموقف التعليمي يتطلب التخطيط الجيد واختيار أنشطه مناسبة وطرق تدريس متنوعة ووسائل متعددة، وتنفيذها وفق الامكانات المتاحة.

وقد بينت بعض الدراسات اولرايت (Allwright, 1984) سوين (Swain, 1985) أن التفاعل الصفي يساهم في تطوير لغة المتعلم، ويرى الباحث أن تعلم اللغة الأجنبية يعتمد بشكل أساسي على ما يفعله المعلم داخل الصف، لأنه العلاقة الوحيدة بين اللغة والمتعلم، بعكس المواد

الأخرى، وأكد (Croder, 1999) أن العلاقة بين الطالب والمعلم لها اثر ايجابي على التفاعل الصفي. وقد شدد (Kyriacou, 1997) على أن العلاقة بين المعلم والطالب ذات أهمية أساسية في التعلم الفعال. إن متعلم اللغة اليوم سيواجه تحديات كثيرة في المستقبل، ذلك لأنه لم يُعدْ ليواجه ويواكب متطلبات العصر، ولم يَعُد بحاجه الى المعرفة التي أصبحت متوفرة في كل مكان يقدر حاجته الى تحليل وإعادة صياغة المعلومة عن طريق التغذية الراجعة الفورية، وان التكنولوجيا ستغير الكثير من التفاصيل الصفية، فالتعليم داخل الصف سوف يركز على عروض متعدده باستخدام الوسائط التعليمية المختلفة (عقل، ٢٠٠٥).

ويرى الباحث أن التعلم الفعال يتم عندما ينخرط المتعلم في العملية التعليمية.

إن التعلم يكون أكثر فاعلية عندما ينخرط المتعلم في العملية التعليمية. ومن خلال تدريسه لمساق التعلم النشط لاكثر من اربع سنوات فان الباحث يؤكد على ما ذكره المتعلمون حول التفاعل الصفي والتعلم النشط من خلال الملاحظة التالية:

أن التعلم النشط التعاوني يقود إلى فهم أعمق ويحسن الاتجاهات، اتجاه الموضوع، وإلى ثقة أكثر بالنفس.

مشكلة الدراسة

استحوذت عملية التفاعل الصفي والاهتمام بما يحدث داخل الصف على اهتمام الباحثين شواب وآخرون (Chaube, et.al, 1997)، والمؤسسات البحثية في النصف الثاني من القرن الماضي، وقد أسفرت الجهود إلى قناعة راسخة أن التفاعل الصفي ما يزال بحاجة ماسة إلى مزيد من البحوث والدراسات حتى يمكنه مواكبة العصر والمستجدات والتحولات التربوية السريعة، فكثير من التربويين (سبرنج، ٢٠٠٢)، (Mehan, 1982) يربطون بين انخفاض تحصيل المتعلمين وبين ما يجري داخل الصف، ويرى الباحث أنه لم تتم دراسة ما يجري داخل الصف بشكل جدي على الرغم من أهميته وحيويته.

ويرى عقل (٢٠٠٢) أن العملية التعليمية عملية شراكة بين المعلم والمتعلم من خلال ما يسمى بالجو العائلي Family Atmosphere والبيئة الآمنة Safe Environment والعلاقة الودية السائدة بين المعلم والمتعلم، وإذا كانت دراسة التفاعل الصفي ضرورة وحيوية فإنها في موضوع اللغة تبدو أكثر ضرورة وحيوية، سيما وان المعلم هو العلاقة الوحيدة بين اللغة والمتعلمين داخل الصف، وان غرفة الصف هي المكان الوحيد الذي يتم فيه تعلم اللغة، لأن النشاطات اللاصفية محدودة.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى درجة توفر عناصر التفاعل الصفي لموضوع اللغة الإنجليزية لدى طلبة التوجيهي في مدنية نابلس.
- التعرف إلى مدى التفاعل الصفي لدى المعلمين مادة اللغة الإنجليزية الذي يغزى إلى متغيرات منها معدل الفصل الأول في اللغة الإنجليزية، ونوع التخصص (علمي، أدبي)، والجنس وعدد الطلاب في الصف.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:-

- ما درجة توفر عناصر التفاعل الصفي في حصة اللغة الإنجليزية من وجهة نظر طلبة التوجيهي في مدينة نابلس في ضوء متغيرات الدراسة؟
- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة توفر عناصر التفاعل الصفي لموضوع اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير معدل في اللغة الإنجليزية.
- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة توفر عناصر التفاعل الصفي لموضوع اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير نوع التخصص (علمي، أدبي).
- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة توفر عناصر التفاعل الصفي لموضوع اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير الجنس.
- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة توفر عناصر التفاعل الصفي لموضوع اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير عدد الطلبة في الصف .

مصطلحات الدراسة

التفاعل الصفي

يعرف التفاعل الصفي بأنه؛ نقل الرسالة بين المعلم والمتعلم بنجاح، أو الإجراءات الصفية التي يؤثر فيها المعلم والمتعلم في بعضهما من خلال ما يقولون ويمارسون داخل الصف (Tsau, 1995).

الثانوية العامة

هي المرحلة التي تلي مرحلة التعليم الأساسي (١-١٠) وتتكون من صفين الحادي عشر والثاني عشر، حيث يتفرع الطلبة إلى علوم إنسانية وعلمي وصناعي وزراعي وتجاري، وفي نهاية هذه المرحلة يتقدم جميع الطلبة إلى امتحان عام مركزي بإشراف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (خطة المنهاج الفلسطيني الأول، ١٩٩٨).

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في ما يلي

إن التعرف إلى ما يجري داخل الصف قد يساهم في تحسين الممارسات التربوية لمعلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية، ومن المأمول أن هذه الدراسة سوف:-

١. تثري الأدب الخاص المتعلق بالتفاعل الصفي في حصة اللغة الإنجليزية وهذا الأدب يكاد يكون معدوماً في فلسطين.

٢. تساعد في التعرف إلى دور متغيرات المعدل ونوع التخصص (علم، أدبي) والجنس وعدد الطلبة في التفاعل الصفي.

٣. تساهم في زيادة معرفة المعلمين والمشرفين والمهتمين بما يجري داخل الصف.

حدود الدراسة

١. تقتصر الدراسة على التفاعل الصفي كما يراه طلبة التوجيهي لموضوع اللغة الإنجليزية في مدينة نابلس لعام ٢٠٠٧.

٢. تقتصر الدراسة على دور متغيرات المعدل والتخصص (علمي، أدبي) أو الجنس وعدد الطلبة داخل الصف، وعليه فإن نتائج الدراسة تأتي ضمن هذه المتغيرات الخاصة بمجتمع الدراسة.

أدبيات الدراسة

لا يستطيع أحد أن يزعم أنه يعرف ما يكفي عن اللغة الصفية التي تمكن المتعلمين من تطوير لغتهم، ولكن خبراتنا المهنية تقودنا إلى الاعتقاد أن النجاح أو الفشل في تعلم اللغة له علاقة مع طبيعة التفاعل الصفي الذي يحدث خلال حصة اللغة الإنجليزية، ويضيف (Allwright, 1984) أن التفاعل الصفي يساهم في تطوير اللغة عن طريق توفير فرص صفية للممارسة اللغوية من خلال نشاطات مصممه بعناية.

ويشعر الباحث أن التفاعل الصفي في حصة اللغة الإنجليزية يواجه عقبات أهمها: خوف المتعلم من التحدث أمام المجموعة، وعدم اهتمام المتعلم بالموضوع، ولهذا على المعلم خلق بيئة صفية آمنة والتي من خلالها يشعر المتعلم بعدم الإحراج والتردد من التحدث والتعبير عن آرائه في الصف، ويمكن خلق هذه البيئة عن طريق الترحيب بآراء المتعلم والإكثار من المناقشة ولعب الأدوار والأعمال الزوجية والتمثيل والمحادثة. وحتى يكون تعلم اللغة نشطاً فعلى المعلم أن يجبر المتعلم على المشاركة بالمحادثة والتفاعل في بيئة صفية داعمة للتعلم.

ويرى (Wong, 2003) أن الأيام التي كان فيها التعلم عملية منعزلة قد ولت وانتهت، لأن التعلم يصبح أكثر فاعلية وأكثر ديمومة عندما يقوم على الحوار والمناقشة والمحادثة والمشاركة من قبل المتعلم، وانه يجب وضع المتعلم في جو حواري، حيث يأخذ المتعلم في الحوار والتفكير وتتفتح آراؤه وتنمو شخصيته.

وأكد (Flanders, 1963) أن التفاعل الصفي أسلوب جيد لأنه يوفر مقدمة جيدة لتحسين برامج إعداد المعلمين، ويعزز فهم العملية التعليمية.

وبخصوص عمل المجموعات فقد ذكر (Crystal and Jonhnson, 1996) أن عمل المجموعات يشجع الطلاب على المشاركة في الآراء ويتناول المعلومات عن طريق التفاعل.

وأوصى (Long and Richards, 1987) باستعمال الاسئلة الصفية لتحسين نوعية وكمية كلام الطالب داخل الصف.

أما عن دور المعلم في التفاعل الصفي فانه ينظر إليه على انه:

- ميسر facilitator يسهل عملة التعلم من خلال مواقف ونشاطات متنوعة.
- محفز لتعلم اللغة، وقد أثبتت دراسة (Appel and Muysken, 1982) أن اتجاهات المتعلم نحو اللغة الأجنبية تؤثر في دوافعه ونجاحه.
- معد للنشاطات الصفية المتنوعة ومنفذ لها.

أما دور المتعلم في التفاعل الصفي فأصبح:

- مشاركاً نشطاً في ممارسة كل النشاطات والمهارات اللغوية.
- قائد مجموعة في المحادثة أو لعب الأدوار أو المجموعات الصغيرة سيما وان العملية التعليمية هي موقف يتميز بالتفاعل بين طرفين لكل منهما أدوار يمارسها من اجل تحقيق أهداف معينة محدودة.

وقد أوضحت دراسة (Mehan, 1982) أن التفاعل الصفي يتأثر بعناصر ثقافية والزمن الممكن أن يسهل أو يصعب هذه العملية. أما (Ninnes, 1996) فقد اكد ان المكونات الثقافية تؤثر في مواقف التعلم، ومهما كان الأمر فقد أوصى (Chaube and Chaube, 1997) بإعطاء كل طالب فرصة متساوية للمشاركة. وأشارت دراسة (Poter, 2004) أن التفاعل والنقاش الجيد يأتي من خلال علاقة صفية جيده ولا يأتي عشوائياً ويتطلب ذلك:

انفتاح المعلم والإصغاء الجيد والنشط إلى ما يقوله المتعلم، واستخدام عبارات وتعليقات مشجعه. وحول دور الطلاب والطالبات فقد أكد (Howe, 1995) انه في تدريس جميع الصفوف فان الطلاب يساهمون أكثر من الطالبات، وان الطالبات ينخرطن في المحادثة بطريقة تختلف عن الطلاب.

وفي مقالة حول مشاهدات التفاعل الصفي كما يظهر في (www.standards.sts.gov.uk.2005) أن الطالبات أكثرن من التعليقات وشاركن بنشاط في المناقشة أكثر من الطلاب، وأظهرت كذلك أن هنالك اختلافاً في الجو الصفي لصالح الطالبات اللواتي اظهرن تعاوناً أكثر من الطلاب.

وأكد (Nunan, 1989) أن الأبحاث حول الصف يجب أن تركز على المعلم والمتعلم أو على التفاعل بين المعلم والمتعلم، ويضيف نونان (Nunan, 1989) أن الدراسات حول المعلم يجب أن تفحص عناصر مثل إجراءات اتخاذ القرار الصفي وكلام المعلم ونوعه، وطريقة تصحيح الأخطاء والتغذية الراجعة من قبل المعلم. وان الدراسات حول المتعلم يجب أن تنظر إلى تطوير لغة المتعلم وأنماط التعلم واستراتيجيات التعلم المختلفة، ونوع المادة التعليمية، والتفاعل الصفي الذي يحدث بين المعلم والمتعلم، واثر التفاعل على تطوير لغة المتعلم.

ويرى بعض الباحثين أن التفاعل الصفي يساهم في تطوير اللغة عن طريق توفير فرص صفية للممارسة اللغوية، حيث يميز (Allwright, 1984) بين إدارة التعلم (Managing Learning) تعني إدارة التفاعل الذي يتم من خلال خلق فرص تعليمية داخل الصف، وحدوث التعلم (Doing Learning) العمليات العقلية المصاحبة للأداء عندما يقوم المتعلم بعمل أي نشاط متفق عليه مثل إكمال تمرين، أو قراءة فقرة، أو تلخيص ما يطلب منه، وركز (Kara, 1992) على أن اتجاهات المعلم تؤثر في نجاح الطالب واستمراره في تعلم اللغة. وبخصوص عدد الطلاب في الصف، أكدت دراسة (Goldestin and Blackford, 1998) أن كثرة عدد الطلاب في الصفوف يخلق لديهم فرص قليلة للتفاعل وإثارة الاسئله والمشاركة في المحادثة الصفية مقارنة بالصفوف قليلة العدد. وأشار (Sabander, 1988) أن الصف صغير العدد يحسن من انتباه الطالب وأدائه بشكل أفضل من الصفوف كبيرة العدد في حين ذكر (Bloom, 1976) أن طريقة المجموعات الصغيرة أثبتت إنها طريقه فاعلة في تحفيز الطلبة وتصحيح الأخطاء. أما بخصوص الجنس، فقد أكد (Omving, 1989) أن متغير الجنس لم يؤثر في التفاعل الصفي بعكس ما جاءت به دراسة (Pridmor, 2000) الذي أكد من أن قدرة الطلاب على التفاعل مرتبطة بعوامل العمر والجنس.

أما فيما يتعلق بالمعدل فقد أشار (Russi, 1989) أن طلبة المستوى الجيد في تعلم اللغة الإنجليزية يستعملون إدارة ذاتية ويعتمدون على أنفسهم أكثر من طلبة المستوى المتدني، أما (Chamot and Kupper, 1989) فقد أشار إلى أن طلبة المستوى المتدني لا يستطيعون مراقبة أدائهم على العكس من طلبة المستوى الجيد الذين لديهم القدرة على الاستفادة من أي موقف تعلمي. وبخصوص التخصص، فقد أظهرت بعض الدراسات (Osanai, 2000) و(Chamot and Kupper, 1989) أن طلبة العلوم والحاسوب يميلون إلى التفاعل والمناقشة والاسئله أكثر من طلبة القانون وإدارة الأعمال، وان المهمة التعليمية (Learning task) والنشاط المقترح والموقف التعليمي يؤثر في التفاعل الصفي.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الجزء عرضا لمجتمع الدراسة، وعينتها، كما يتناول وصفاً لأداة الدراسة ودلالات الصدق والثبات المستخدمة في هذه الدراسة، بالإضافة إلى متغيرات الدراسة وإجراءاتها، والمعالجات الإحصائية.

منهج الدراسة

اتبع الباحث المنهج المسحي الوصفي، وذلك لملاءمته لأغراض الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الثانوية العامة في الفرعين الأدبي والعلمي في محافظة نابلس، وقد بلغ عددهم (٢١٠٠) طالباً وطالبة في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٠٦-٢٠٠٧.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٦٢٣) طالباً وطالبة في مرحلة الثانوية العامة من مدينة نابلس، أي ما نسبته (٢٩,٧)، وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، والجداول (١)، (٢)، (٣)، (٤) تبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول (١): توزيع عينة الدراسة حسب متغير معدل الفصل الأول في اللغة الانجليزية.

معدل الفصل الأول	العدد	النسبة المئوية%
أقل من ٦٠%	٢١٣	٣٤,٢
٦٠,١% - ٧٠%	١٠٠	١٦,١
٧٠,١% - ٨٠%	١٢٣	١٩,٧
٨٠,١% - ٩٠%	١١٥	١٨,٥
أكثر من ٩٠%	٧٢	١١,٦
المجموع	**٦٢٣**	**١٠٠**

جدول (٢): توزيع عينة الدراسة حسب متغير نوع التخصص.

نوع التخصص	العدد	النسبة المئوية%
علمي	٢٦٨	٤٣,٠
أدبي	٣٥٥	٥٧,٠
المجموع	**٦٢٣**	**١٠٠**

جدول (٣): توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية%
ذكر	٢٧٦	٤٤,٣
أنثى	٣٤٧	٥٥,٧
المجموع	**٦٢٣**	**١٠٠**

جدول (٤): توزيع عينة الدراسة حسب متغير عدد الطلبة في الصف.

عدد الطلبة في الصف	العدد	النسبة المئوية%
أقل من ٣٥	٣٠٢	٤٨,٥
٣٥ فأكثر	٣٢١	٥١,٥
المجموع	**٦٢٣**	**١٠٠**

أداة الدراسة

قام الباحث بتطوير استبانة الدراسة التي تحتوي على (٣٦) فقرة، بعد الإطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة الخاصة بموضوع الدراسة (Amidon, et.al, 1963).

صدق الأداة

تأكد الباحث من صدق الأداة من خلال عرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من كلية العلوم التربوية، وأشار المحكمون إلى إجراء بعض التعديلات على أسلوب صياغة الفقرات، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة أشار المحكمون بصلاحية وملائمة الاستبانة لغرض الدراسة.

ثبات الأداة

لقد تم استخراج معامل ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ الفا، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩٥)، وهي قيمة جيدة تفي بأغراض البحث العلمي.

إجراءات الدراسة

لقد تم إجراء هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- إعداد أستبانة الدراسة بصورتها النهائية، والتي تحتوي على (٣٦) فقرة.
- تحديد أفراد عينة الدراسة.
- توزيع الاستبانة.
- تجميع الاستبانة من أفراد العينة وترميزها وإدخالها إلى الحاسب ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- تفريغ إجابات أفراد العينة.
- استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها.

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

أ. المتغيرات المستقلة

- معدل الفصل الأول في اللغة الانجليزية: وله ٥ مستويات (أقل من ٦٠%، ٦٠,١% - ٧٠%، ٧٠,١% - ٨٠%، ٨٠,١% - ٩٠%، أكثر من ٩٠%).
- نوع التخصص: وله مستويان: (علمي، أدبي).
- الجنس: وله مستويان: (ذكر، وأنثى).
- عدد الطلبة في الصف: وله مستويان: (أقل من ٣٥، ٣٥ فأكثر).

ب. المتغير التابع

- تتمثل في الإجابة عن فقرات الاستبانة.

المعالجات الإحصائية

بعد تفريغ إجابات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب ثم تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائيــة للعلوم الاجتماعيــة (SPSS) ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة:

١. التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية.
٢. اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent t-test).
٣. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).
٤. اختبار شيفيه للمقارنة البعدية (Scheffe Post Hoc Test).
٥. معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات.

نتــائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرضا لنتائج الدراسة، والتي تحاول معرفة درجة توفر عناصر التفاعل الصفي في حصة اللغة الانجليزية، وعلاقة هذه الدرجة بمتغيرات (معدل الفصل الأول في اللغة الانجليزية، ونوع التخصص (علمي، أدبي)، والجنس، وعدد الطلبة في الصف).

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة

ونص سؤال الدراسة

ما درجة توفر عناصر التفاعل الصفي لموضوع اللغة الانجليزية ؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الاستبانة، ومن ثم ترتيبها تنازليا وفق المتوسط الحسابي، واعتمد الباحث المستويات الآتية لتقدير درجة التوفر:

- (٨٠%-١٠٠%) درجة توفر عالية جداً.
- (٧٠%-٧٩,٩%) درجة توفر عالية.
- (٦٠%-٦٩,٩%) درجة توفر متوسطة.
- (٥٠%-٥٩,٩%) درجة توفر منخفضة.
- (اقل من٥٠%) درجة توفر منخفضة جداً.

وقد استند الباحث في تقسيمه لدرجة على ما ورد في مراجع وبحوث علمية كثيرة منها عقل (٢٠٠٢)، وعساف (٢٠٠٥) والجدول (٥) يبين هذه النتائج.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات توفر عناصر التفاعل الصفي لموضوع اللغة الانجليزية.

الفقرة	ترتيب الفقرة في الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	درجة التوفر
يشجع المعلم الطلاب على المشاركة الصفية.	١٥	٣,٩٥	١,٢٨	٧٩,٠	عالية
يطلب المعلم من الطلاب التحضير المسبق.	١٠	٣,٦٦	١,٣٠	٧٣,٢	عالية
يشجع المعلم الأسئلة الصفية والتفاعل في حصة اللغة الانجليزية.	١٨	٣,٦٦	١,٣٠	٧٣,٢	عالية
يتقبل المعلم آراء الطلاب في حصة اللغة الانجليزية.	١٤	٣,٦٥	١,٣٤	٧٣,٠	عالية
يعطي المعلم الطلاب وقتاً كافياً للإجابة في حصة اللغة الانجليزية.	١٩	٣,٦٤	١,٣٠	٧٢,٨	عالية
يعطي المعلم الطلاب مجالاً للتعبير.	١٦	٣,٥٦	١,٣٩	٧١,٢	عالية
يحترم المعلم الطلاب في حصة اللغة الانجليزية.	١٣	٣,٥٤	١,٤٥	٧٠,٨	عالية
يناقش موعد الامتحان مع الطلاب في حصة اللغة الانجليزية.	٢٢	٣,٥٢	١,٣٩	٧٠,٤	عالية
يُكثر المعلم من الأمثلة في حصة اللغة الانجليزية.	٢٠	٣,٤٧	١,٣١	٦٩,٤	متوسطة
يُمكن مراجعة المعلم خلال اليوم الدراسي.	٢١	٣,٤٣	١,٣٥	٦٨,٦	متوسطة
يجعل المعلم موضوع الدرس سهلاً في حصة اللغة الانجليزية.	٢٣	٣,٢٦	١,٣٨	٦٥,٢	متوسطة

... تابع جدول رقم (٥)

الفقرة	ترتيب الفقرة في الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	درجة التوفر
يجعل المعلم الطالب يعيد ما قاله زميله في حصة اللغة الانجليزية.	١٧	٣,٢٥	١,٣٣	٦٥,٠	متوسطة
يُركز المعلم على الأداء والممارسة في حصة اللغة الانجليزية.	٣٣	٣,١٧	١,٣٥	٦٣,٤	متوسطة
يناقش المعلم الامتحان مع الطلاب بعد تسليمه.	٢٧	٣,١٤	١,٥٦	٦٢,٨	متوسطة
يدخل المعلم إلى الصف مبتسماً.	٩	٣,١٤	١,٥٢	٦٢,٨	متوسطة
يعلم المعلم الطلاب بنتائج الامتحانات في حصة اللغة الانجليزية.	٢٦	٣,١٢	١,٤٠	٦٢,٤	متوسطة
يبدو على المعلم الانفتاح وعدم التعصب.	٢٥	٣,١٠	١,٤٨	٦٢,٠	متوسطة
يبتعد المعلم عن التلقين في حصة اللغة الانجليزية.	١٢	٣,٠١	١,٤٠	٦٠,٢	متوسطة
يشعر الطلاب أن المعلم واحد منهم في حصة اللغة الانجليزية.	٣٥	٣,٠٠	١,٤٧	٦٠,٠	متوسطة
يهتم المعلم بالواجبات البيتية في تعلم اللغة الانجليزية.	٢٨	٢,٩٩	١,٥٥	٥٩,٨	منخفضة
يستخدم المعلم طرق متعددة لجذب انتباه الطلاب في تعليم اللغة الانجليزية.	٣	٢,٩٦	١,٣٧	٥٩,٢	منخفضة
يجعل المعلم حصة اللغة الانجليزية ممتعة.	١١	٢,٩٥	١,٤٩	٥٩,٠	منخفضة

... تابع جدول رقم (٥)

الفقرة	ترتيب الفقرة في الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	درجة التوفر
يجعل المعلم الطلاب يحبون اللغة الانجليزية.	٣٦	٢,٩٤	١,٥٣	٥٨,٨	منخفضة
يشعر الطلاب بالارتياح في حصة اللغة الانجليزية.	٢٤	٢,٩١	١,٤٩	٥٨,٢	منخفضة
يستخدم المعلم طرقاً متنوعة لتقييم الطلاب في حصة اللغة الانجليزية.	٢٩	٢,٩٠	١,٣٩	٥٨,٠	منخفضة
يجعل المعلم الجو الصفي مرناً ومشجعاً في حصة اللغة الانجليزية.	٣٤	٢,٨٩	١,٤٧	٥٧,٨	منخفضة
يستخدم المعلم طرق متنوعة للثناء على الطلاب في حصة اللغة الانجليزية.	٣٢	٢,٨٨	١,٣١	٥٧,٦	منخفضة
يستخدم المعلم طرقاً متنوعة في تعليم اللغة الانجليزية.	٤	٢,٧٩	١,٢٩	٥٥,٨	منخفضة
يُغير المعلم من طريقة جلوس الطلاب في حصص اللغة الانجليزية.	٣١	٢,٦٦	١,٤٩	٥٣,٢	منخفضة
يستخدم المعلم نشاطات متنوعة في تعليم اللغة الانجليزية.	١	٢,٦١	١,٢٨	٥٢,٢	منخفضة
يستخدم المعلم وسائل تعليمية متنوعة في تعليم اللغة الانجليزية.	٢	٢,٦٠	١,٢٧	٥٢,٠	منخفضة
يستخدم المعلم نشاطات طلابية زوجية في حصة اللغة الانجليزية.	٦	٢,٥٤	١,٢٩	٥٠,٨	منخفضة

... تابع جدول رقم (٥)

الفقرة	ترتيب الفقرة في الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	درجة التوفر
يتجاهل المعلم السلوك السلبي في حصة اللغة الانجليزية.	٣٠	٢,٥٢	١,٤١	٥٠,٤	منخفضة
يستخدم المعلم نشاطات فردية في حصة اللغة الانجليزية.	٥	٢,٤٨	١,٣٢	٤٩,٦	منخفضة جداً
يستخدم المعلم المجموعات في حصة اللغة الانجليزية.	٧	٢,٣٢	١,٣٦	٤٦,٤	منخفضة جداً
يستخدم المعلم نشاطات لا صفية في تعليم اللغة الانجليزية.	٨	١,٩٦	١,٢٢	٣٩,٢	منخفضة جداً
الدرجة الكلية		**٣,١٢**	**٠,٨٥**	**٦٢,٤**	**متوسطة**

يتضح من الجدول (٥) أن توفر عناصر التفاعل الصفي لموضوع اللغة الانجليزية أتى بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (٣,١٢)، وبنسبة مئوية (٦٢,٤).

وقد حصلت الفقرات ذوات الأرقام (١٥، ١٠، ١٨، ٢٢، ١٤،١٩،١٦،١٣) على التوالي، على درجه عالية وهذه الفقرات تعكس توفر العناصر التي تساعد على التفاعل الصفي المشاركة والتشجيع على الاسئله وحرية التعبير وتقبل آراء الطلاب، وهذا يدعم ما جاء به (Wong, 2003)، من أن التعلم يصبح أكثر فاعلية وديمومة عندما يقوم على المنافسة والمشاركة، وما أوصى به (Chaube, 1997) عن ضرورة إعطاء كل طالب فرصه متساوية للمشاركة.

وحصلت الفقرات ذات الأرقام (٧،٥،٨) على درجة توفر منخفضة جداً، ويعزو الباحث ذلك لان المعلم لا يستخدم نشاطات لاصفية لأنه يهتم فقط بإنهاء المادة في الوقت المناسب، ولا يستعمل النشاطات القردية والمجموعات، لأن هذا النشاط بحاجه الى وقت، أما فيما يتعلق بانتظار الطالب حتى ينهي او يجيب على المطلوب وهذا لا يتفق مع ما ذكره (Crystal and Jchnson, 1996)، من ان عمل المجموعات يشجع الطالب على المشاركة في الأداء وما أوضحه (Mehan, 1982) من ان التفاعل الصفي يتأثر بالزمن الذي يعطى للطالب للمشاركة ويعزى الباحث ذلك إلى أن عدد الطلاب الكبير في الصف والذي يتجاوز (٤٠) طالباً لا يسمح بإعطاء وقت كافٍ وفرص مشاركة متساوية للجميع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في درجة توفر عناصر التفاعل الصفي لموضوع اللغة الانجليزية تعزى لمتغير معدل الفصل الأول في اللغة الانجليزية.

للإجابة عن السؤال استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، والجدول (٦) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفئات متغير الدرجة العلمية للمعلم، والجدول (٧) يبين نتائج فحص الفرضية الأولى.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفئات متغير معدل الفصل الأول في اللغة الإنجليزية.

معدل الفصل الأول في اللغة الانجليزية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من ٦٠%	٢١٣	٢,٩٢	٠,٨٤
٦٠,١% - ٧٠%	١٠٠	٣,٠٠	٠,٨٩
٧٠,١% - ٨٠%	١٢٣	٣,١٢	٠,٨٢
٨٠,١% - ٩٠%	١١٥	٣,٣٢	٠,٨٤
أكثر من ٩٠%	٧٢	٣,٥٣	٠,٦٣
المجموع	**٦٢٣**	**٣,١٢**	**٠,٨٥**

جدول (٧): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في درجة توفر عناصر التفاعل الصفي لموضوع اللغة الانجليزية تعزى لمتغير معدل الفصل الأول في اللغة الإنجليزية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٦,٨٤٥	٤	٦,٧١١	٩,٨٨٥	*٠,٠٠٠١
خلال المجموعات	٤١٩,٥٦٢	٦١٨	٠,٦٧٩		
المجموع	**٤٤٦,٤٠٧**	**٦٢٢**			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥).

يتضح من نتائج الجدول (٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في درجة توفر عناصر التفاعل الصفي لموضوع اللغة الانجليزية تعزى لمتغير معدل الفصل الأول في اللغة الانجليزية، ولمعرفة لأية فئة من فئات متغير معدل الفصل الأول في اللغة الانجليزية، تعود هذه الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات Scheffe Post Hoc Test، والجدول (٨) يبين نتائج المقارنة البعدية.

جدول (٨): نتائج استخدام اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات فئات متغير معدل الفصل الأول في اللغة الانجليزية.

المعدل	أقل من ٦٠%	٦٠,١% - ٧٠%	٧٠,١% - ٨٠%	٨٠,١% - ٩٠%	أكثر من ٩٠%
أقل من ٦٠%		-٠,٠٧٢	-٠,١٩٨٣	-٠,٣٩٤٢*	-٠,٦١٤٦*
٦٠,١%-٧٠%			-٠,١٢٥٩	-٠,٣٢١٨	-٠,٥٤٢٢*
٧٠,١%-٨٠%				-٠,١٩٥٩	-٠,٤١٦٣*
٨٠,١%-٩٠%					-٠,٢٢٠٥
أكثر من ٩٠%					

يتضح من نتائج الجدول (٨):

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في درجة توفر عناصر التفاعل الصفي في حصة اللغة الانجليزية تعزى لمتغير معدل الفصل الأول في اللغة الانجليزية، بين الطلبة أصحاب المعدلات ٨٠,١%-٩٠%، والطلبة أصحاب المعدلات أقل من ٦٠%، ولصالح الطلبة أصحاب المعدلات ٨٠,١%-٩٠%.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في درجة توفر عناصر التفاعل الصفي في حصة اللغة الانجليزية تعزى لمتغير معدل الفصل الأول في اللغة الانجليزية، بين الطلبة أصحاب المعدلات أكثر من ٩٠%، والطلبة أصحاب المعدلات أقل من ٦٠%، ولصالح الطلبة أصحاب المعدلات أكثر من ٩٠%.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في درجة توفر عناصر التفاعل الصفي لموضوع اللغة الانجليزية تعزى لمتغير معدل الفصل الأول في اللغة الانجليزية، بين الطلبة أصحاب المعدلات أكثر من ٩٠%، والطلبة أصحاب المعدلات ٦٠,١%-٧٠%، ولصالح الطلبة أصحاب المعدلات أكثر من ٩٠%.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في درجة توفر عناصر التفاعل الصفي لموضوع اللغة الانجليزية تعزى لمتغير معدل الفصل الأول في اللغة الانجليزية، بين الطلبة أصحاب المعدلات أكثر من ٩٠%، والطلبة أصحاب المعدلات ٧٠,١%-٨٠%، ولصالح الطلبة أصحاب المعدلات أكثر من ٩٠%، وهذا يدعم ما أشار إليه (Russi, 1989) أن طلبة المستوى الجيد في تعلم اللغة الإنجليزية يستعملون إدارة ذاتية ويعتمدون على أنفسهم أكثر من طلبة المستوى المتدني.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نصه

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في درجة توفر عناصر التفاعل الصفي لموضوع اللغة الانجليزية تعزى لمتغير نوع التخصص (علمي، أدبي).

للإجابة عن السؤال استخدم الباحث اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent t-test ونتائج الجدول (٩) تبين ذلك.

جدول (٩): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في درجة توفر عناصر التفاعل الصفي لموضوع اللغة الانجليزية تعزى لمتغير نوع التخصص (علمي، أدبي).

علمي (ن=٢٦٨)		أدبي (ن=٣٥٥)		درجات الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة *
المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
٣,٢١	٠,٨٦	٣,٠٥	٠,٨٣	٦٢١	٢,٣٠٣	٠,٠٢٢*

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥).

يتضح من نتائج الجدول (٩) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) درجة توفر عناصر التفاعل الصفي لموضوع اللغة الانجليزية تعزى لمتغير نوع التخصص، وهذه الفروق هي لصالح طلبة الفرع العلمي على الفرع الأدبي. وهذا ما أكده (Osanai, 2000) من أن طلبة العلوم والحاسوب يميلون إلى التفاعل الصفي أكثر من طلبة القانون وإدارة الأعمال، ويعزي الباحث ذلك إلى أن طلبة الفرع العلمي يستعملون مهارات التفكير والتحليل أكثر من طلبة الفرع الأدبي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نصه

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في درجة توفر عناصر التفاعل الصفي لموضوع اللغة الانجليزية تعزى لمتغير الجنس.

وللإجابة عن السؤال استخدم الباحث اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent t-test ونتائج الجدول (١٠) تبين ذلك.

جدول (١٠): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في درجة توفر عناصر التفاعل الصفي لموضوع اللغة الانجليزية تعزى لمتغير الجنس.

ذكر (ن= ٢٧٦)		أنثى (ن=٣٤٧)		درجات الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة *
المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
٣,٠٦	٠,٨٨	٣,١٦	٠,٨٢	٦٢١	١,٤٤١	٠,١٥٠

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥).

يتضح من نتائج الجدول (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في درجة في درجة توفر عناصر التفاعل الصفي لموضوع اللغة الانجليزية تعزى لمتغير الجنس، وهذا يتفق مع دراسة (Omving, 1989) من أن الجنس لا يؤثر في التفاعل الصفي ولا يتفق مع دراسة (Pridmor, 2000) من أن قدرة الطالبة على التفاعل مرتبطة بعوامل الجنس والعمر.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي نصه

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في درجة توفر عناصر التفاعل الصفي لموضوع اللغة الانجليزية تعزى لمتغير عدد الطلبة في الصف.

للإجابة عن السؤال استخدم الباحث اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent t-test ونتائج الجدول (١١) تبين ذلك.

جدول (١١): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في درجة توفر عناصر التفاعل الصفي لموضوع اللغة الانجليزية تعزى لمتغير عدد الطلبة في الصف.

أقل من ٣٥ (ن= ٣٠٢)		٣٥ فأكثر (ن=٣٢١)		درجات الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة *
المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
٣,٠٤	٠,٨٨	٣,١٩	٠,٨١	٦٢١	٢,١٤٦	٠,٠٣٢*

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥).

يتضح من نتائج الجدول (١١) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في درجة توفر عناصر التفاعل الصفي لموضوع اللغة الانجليزية تعزى لمتغير عدد الطلبة في الصف، وهذه الفروق هي لصالح الصف الذي عدد طلبته ٣٥ فأكثر. وهذا يتفق مع دراسة (Goldestin and Blackford, 1998) من ان الطلاب في الصفوف كبيرة العدد لديهم فرص قليله للتفاعل واثارة الاسئلة والمشاركة في المحادثة الصفية مقارنه بالصفوف قليلة العدد، ويتفق كذلك مع دراسة (Sabander, 1988) من ان عدد طلبة الصف الصغير يحسن من انتباههم وادائهم بشكل افضل من الصفوف كبيرة العدد، وتتفق أيضا مع ما ذكره (Bloom, 1976) من ان توفير فرص للمجموعات الصغيرة لمساعدة بعضهم اثبت أنها طريقه فاعلة لتحضير الطلبة وتصحيح الأخطاء، وقد يكون ذلك نتيجة لعدم توفر الخبرة لدى المعلم في عمل المجموعات، ويرى أنها مضيعة للوقت وتركيز المعلم على التلقين والعلامات وإنهاء المادة مما يقلل من فرص التعبير والمحادثة الصفية والتي هي من أهم دعائم تعلم اللغة، وقد يكون للمكونات الثقافية للطالب اثر على مواقف التعلم الرسمية كما أكد (Ninnes, 1996) وما أوضحه (Mehan, 1982) من أن التفاعل الصفي يتأثر بعناصر ثقافية من الممكن أن تسهل أو تصعب عملية التعلم سيما أن الطالب اعتاد على التلقي السلبي داخل الصف من خلال الأساليب التقليدية المتبعة في تعليم اللغة الإنجليزية.

خاتمة

في ضوء مراجعة الأدب المتعلق بالموضوع وملاحظات الباحث الصفية من خلال إشرافه على مساق التربية العملية في المدارس لطلبة اللغة الإنجليزية فان الباحث يرى انه إذا كان التفاعل الصفي ضرورياً للتعلم فإنه لا يتم ولن يحدث إلا عندما يتعلم الطالب اللغة عن طريق المناقشة والأسئلة والحوار ولعب الأدوار في بيئة آمنة جذابة تساعد على التعبير، ويقوم بتوظيف ما تعلمه في حياته اليومية لأن طالب اللغة يريد تعلماً فورياً وتوظيفاً لما تعلمه في الصف في مواقف لها علاقه بحياته اليومية، ولا يريد الانتظار حتى ينهي الثانوية العامة او الجامعة حتى يستطيع ان يرسل رسالة او التحدث والتواصل مع الآخرين.

ويرى الباحث أن التحدي الكبير الذي يواجه التفاعل الصفي يتمثل في:

١. تحويل المتعلم من الاعتماد الكلي على المعلم إلى الاعتماد على النفس والتخلص من عملية التلقين والتلقي، من خلال تحويل البيئة الصفية إلى بيئة شراكة حيث يصبح المتعلم شريكاً كاملاً فيما يجري داخل الصف (عقل، ٢٠٠٥).

٢. تحويل البيئة الصفية من بيئة مغلقة إلى بيئة منفتحة متنوعة مرنة آمنة (سبرنج، ٢٠٠٢).

٣. تحويل البيئة الصفية من بيئة ثابتة إلى بيئة متحركة فيها أنماط مختلفة لجلوس الطلاب على شكل مربع أو دائرة أو حرف U.

ويرى الباحث أن البيئة الصفية بمكوناتها المختلفة وما يجري فيها تعد من أهم العوامل التي تؤثر في التفاعل الصفي.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١. ضرورة تقليل عدد الطلاب في الصف حتى يتمكن المعلم من إعطاء فرص كافية للاسئلة والمحادثة والتعبير.

٢. ضرورة اقتراح نشاطات ومواقف تعليمية متنوعة تساعد على التفاعل الصفي.

٣. ضرورة تدريب المعلمين على نماذج من التفاعل الصفي وعلى طرق إثارة الاسئله ولعب الادوار وعمل المجموعات والتمثيل اللغوي بما يضمن تغير دور المعلم الى ادوار اكثر قبولاً للتشارك والتعبير.

٤. ضرورة تشجيع التفاعل الصفي في اتجاهات متعددة حيث يكون الطالب مرسلاً ومستقبلاً.

٥. ضرورة تشجيع المعلمين على استخدام التكنولوجيا مثل الحاسب الحالي، والانترنت، لزيادة وتنويع التفاعل الصفي.

٦. ضرورة حث الطالب على المشاركة والتفاعل من خلال الإكثار من الاسئلة والأعمال الزوجية.

٧. ضرورة إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث حول التفاعل اللغوي من خلال استخدام أدوات الملاحظة الصفية والزيارات الصفية.

٨. ضرورة الإكثار من النشاطات اللغوية اللاصفية مثل (قراءة مقالة، أو الاستماع إلى برنامج، أو مشاهدة فيلم، أو حضور ندوة) لغوية وذلك لنقل التفاعل من داخل الصف الى التفاعل مع الاخرين في المجتمع.

المراجع العربية والأجنبية

- جامعة ام القرى. (٢٠٠٧). "دراسة وصفية للعلاقة بين موقع جلوس الطالب واتجاهاته التي يكونها نحو الطلاب الاخرين، المدرسة، والمعلمين وذاته".
http:// www.uqu.edu.sa/majalat/humanities/vol14/f5.htm - 594k.

- خطة المنهاج الفلسطيني الأول. (١٩٩٨). رام الله. فلسطين.

- سبرينج، جيث. (٢٠٠٠). التعليم والعالم العربي: تحديات الألفية الثالثة. مركز الإمارات للدراسات والبحوث.

- عساف، عبد. (٢٠٠٥). "المشكلات النفسية كما يدركها طلبة جامعة النجاح الوطنية خلال انتفاضة الأقصى بسبب العدوان الإسرائيلي على الشعب الفلسطيني". مجلة النجاح للأبحاث - ب(العلوم الانسانية). ١٩(٢). ٢٢١-٢٥٢.

- عقل، فواز. (٢٠٠٢). "استخدام الوسائل التعليمية والصعوبات التي تحول دون استخدامها لدى معلمين اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية في محافظة جنين". مجلة جامعة النجاح للأبحاث - ب (العلوم الإنسانية). ١٤(٢). ٦٣٧-٦٥٨.
- عقل، فواز. (٢٠٠٥). "البيئة الصفية، اللغة الإنجليزية كما يراها معلمو ومعلمات اللغة الإنجليزية في مدينة نابلس". مجلة جامعة النجاح للأبحاث –ب (العلوم الإنسانية). ١٩(١). ١٥٩-١٨٦.
- Allwright, D. (1984)."The Importance of Interaction in Classroom Language Learning". Applied Linguistics. 5(2). 156-171.
- Amidon, E, & Flanders, N. (1963). The role of the teacher in the classroom, Minneapolis, U.S.A.
- Apple, R. & Muysken, P. (1982). Language contact and bilingualism. London. Edward Arnold.
- Bloom. B. S. (1976). Human Characteristic and School Learning. McGraw-Hill. New York.
- Chamot, A.V. & Kupper, L. (1989). "Learning Strategies in Foreign Language Instruction". Foreign language Annals. (22). 13-24.
- Chaube, S. & Chaube, (1997). School organization. VIKAS Publishing House. New Delhi.
- Corder, G. (1999). "The practices, attitudes, and behaviors of experienced teacfhers that motivate middle grades students". *ERIC* No: ED 442785. Retrieved September 25, 2003 from http://www.askeric.org.
- Crystal, D. & Johnson, K. (1996). Applied Language Studies. Blackwell. Oxford.
- Flanders. N. (1963). "Helping Teachers Change their Behavior". Office of Ed. Project. No.s 172012a 7-32-0560. (71.0). an Arbor, M.I university of Michigan.
- Goldstein, H. & Blackford, P. (1998). "Class size and educational achievement". British Educational Research Journal. 24 (3). 43-50.

- Howe, Chirstne. (1995). "Social Interaction in the Classroom, Patterns and Implication". Available at www.scre.ac.u.k,
- Kara, R. (1992). Language learning and teaching. El-Fateh University. El-Fateh.
- Kyriacou, C. (1997). Effective Teaching in Schools. Padstow: Stanley Thornes Publisher.
- Long, M. & Richards, J. (1987). Methodology in TESOL. New Bury House Publishers. New York.
- Mehan, H. (1982). "The structure of classroom events and their consequences for student performance". In P. G. &&. A.A. Glatthorn (Eds.), *Children in and out of school: Ethnography and education* (pp.59-87). Center for Applied Linguistics. Washington.
- Ninnes. P. (1996). Informal Learning strategies in the sallower Islands. Department of Educational and Professional Studies, School of Education, Adelaide, Australia: Flinders University.
- Nunan, D. (1989).Understanding Language Classrooms. Prentice-Hall International. London.
- Omving, P. (1989). "Teacher / Student Classroom Interaction in Vocational Education". ERIC-No: ED342943. Retrieved November 10, 2004 from http//www.askeric.org/.
- Osanai, D. (2000). "Differences in Language Learning Strategies Between Male and Female, and Between Asian and Lation Students". M.ED. The University of Tennessee, (2000). DAI61: 9446379.
- Poter, Michael. (2004). "Effective Communication Strategies Available at. www.teach and learn.Missouri"edu.
- Pridmore, P. (2000). "Children's Participation in Development for School Health". Compare. 30(1). 103.

- Russi, L. L. (1989). "Perceptual Learning style Preference and their relationship to language Learning Strategies in adult students of English as a second Language". Diss, Duke University, Des Moines.
- Sabander. M. (1988). Language Learning in Large Classes in Indonesia. Dept. of Linguistics and Modern English Language. Chicago.
- Swain, M. (1985). "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development". In Gass and Madden (eds): Input in Second Language Acquisition, Rowley, Mass. Newbury House. 235-253.
- Tsui, A. (1995). Introducing classroom interaction. Penguin group. London.
- Wong, Harry. (2003). "Collaborating with Colleagues to improve student learning". Available at www.enc.org/redirect.