

مشكلات التفاعل الصفّي اللفظي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم: العوامل والتحديات من وجهة نظر معلماتهن

دلال دخيل الله دخيل الطلحي*

معلمة تربية خاصة بوزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

altlhydrh@gmail.com

محمد مثري عايد الحويطي

أستاذ التربية الخاصة، جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية

mmhwaiti@uqu.edu.sa

ملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة مشكلات التفاعل الصفّي اللفظي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وأهم العوامل المؤثرة فيها، والتحديات الناتجة عنها، من وجهة نظر مُعلّماتهن. وطُبِّقت الدراسة على عينة مكونة من (7) مُعلّمات لمادة «لغتي» للمرحلة الابتدائية، يصفن هذه المشكلات بخبراتهم. واستخدم الباحثان المنهج النوعي الظاهري، واختيرت المقابلة الفردية شبه المقتنة أداةً لجمع البيانات. وخلصت الدراسة إلى أن أبرز مشكلات التفاعل الصفّي تُقسم إلى: مشكلات نفسية، كالتردد، والخوف، والتهرب من الإجابة؛ ومشكلات تتعلق بكيفية التفاعل، كالاختصار، وعدم ذكر التفسيرات والأسباب. أما العوامل، فمنها ما يخص شخصية الطالبة والبيئة الصفّية، من حيث المناخ الصفّي ووجود زائفة في الصف؛ ومنها ما يتعلق بسير الدرس، كأساليب التدريس، والاستراتيجيات المُستخدمة، والتغذية الراجعة. أما عن التحديات، فمنها الحاجة إلى تقويم بديل، والحاجة إلى اهتمام خاص، وضيق الوقت. وأوصى الباحثان بدعم المناهج بدلائل عن كيفية إعطاء المهارة التي يتضمنها الدرس، عند وجود طالباتٍ من فئة صعوبات التعلم بالصف.

الكلمات المفتاحية: مشكلات، التفاعل الصفّي، صعوبات التعلم، الطالبات ذوات صعوبات التعلم

* أسهم المؤلفان المذكوران بالتساوي في هذا العمل.

للاقتباس: الطلحي، دلال دخيل الله دخيل والحويطي، محمد مثري عايد. (2025). مشكلات التفاعل الصفّي اللفظي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم: العوامل والتحديات من وجهة نظر مُعلّماتهن، مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، 25(1)، ص 177-206.
<https://doi.org/10.29117/jes.2025.0214>

© 2025، الطلحي والحويطي، الجهة المرخص لها: الجهة المرخص لها: مجلة العلوم التربوية، دار نشر جامعة قطر. نُشرت هذه المقالة البحثية وفقاً لشروط Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). تسمح هذه الرخصة بالاستخدام غير التجاري، وينبغي نسبة العمل إلى صاحبه، مع بيان أي تعديلات عليه. كما تتيح حرية نسخ، وتوزيع، ونقل العمل بأي شكل من الأشكال، أو بأية وسيلة، ومزجه وتحويله والبناء عليه، طالما يُنسب العمل الأصلي إلى المؤلف. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

Verbal Classroom Interaction Problems among Students with Learning Difficulties: Factors and Challenges from the Point of View of their Teachers

Dalal Dakhil Allah Dakhil Al-Talhi¹

Special education teacher at the Ministry of Education–Kingdom of Saudi Arabia

altlhydrh@gmail.com

Mohammed Methry Ayed Al-hwaiti

Associate Professor of Special Education at Umm Al-Qura University–Kingdom of Saudi Arabia

mmhwaiti@uqu.edu.sa

Abstract

The study aimed to identify the problems of classroom verbal interaction among female students of learning difficulties, in addition to the important factors and challenges they cause from the perspective of teachers. The sample of the study was seven Arabic language teachers ('My Language' subject teachers) at primary schools who interpreted the problems according to their experience in teaching. The study was conducted through the qualitative phenomenological approach. The Semi-structured interview was used as the data collection tool. The study has categorized the problems of classroom interaction into two categories: psychological problems such as hesitation, fear, and avoidance of answering questions; and reaction's problems such as students' brief response and the avoidance of interpreting the reasons behind the response. As for the factors, some pertain to the student's personality and the classroom environment, in terms of the classroom environment and the presence of a visitor in the class; and some relate to the course of the lesson, such as teaching methods, used strategies, and feedback. Finally, the study has illustrated the main challenges as the need of alternative assessment, special attention, and time constraints. Researchers recommend that curricula should be supported by evidence on how to teach the target skill of a particular lesson when there are students with learning difficulties in the classroom.

Keywords: Problems; Classroom; Interaction; Learning disabilities; students with learning disabilities

¹ The abovementioned two authors contributed equally to this work.

Cite this article as: Al-Talhi, D.D.A.D. & Al-hwaiti, M.M.A. (2025). Verbal Classroom Interaction Problems among Students with Learning Difficulties: Factors and Challenges from the Point of View of their Teachers. *Journal of Educational Sciences, Qatar University*, 25(1), pp. 177-206. <https://doi.org/10.29117/jes.2025.0214>

© 2025, Al-Talhi, & Al-hwaiti, licensee, JES & QU Press. This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0), which permits non-commercial use of the material, appropriate credit, and indication if changes in the material were made. You can copy and redistribute the material in any medium or format as well as remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

مقدمة

حرصت حكومة المملكة العربية السعودية على إيجاد الحياة الكريمة لجميع مواطنيها، مع الأخذ في الحسبان جميع الفئات، ومن أهمهم فئة ذوي الإعاقة، وتعمل جاهدة على ضمان حصولهم على حقوقهم، وتعزيز الخدمات المقدمة لهم. ومن بين هذه الفئات التي أتاحت لها الدولة فرص تعلم متساوية مع العاديين، فئة ذوي صعوبات التعلم؛ إذ قدمت لهم التعليم المدمج في مدارس التعليم العام، مع خدمات تربوية وتأهيلية مساندة، تضمن لهم مساهمة أقرانهم في الصفوف الدراسية، وحرصت وزارة التعليم على تهيئة هذه البيئة التعليمية عبر المنصة الوطنية الموحدة (GOV, 1443).

وفي عام 1995م، صدر تعميمٌ بالبدء في برامج صعوبات التعلم الملحقه بمدارس التعليم العام مع بداية العام الدراسي 1996/1995م في مدارس البنين، وتلاه العام الدراسي 1997/1996م في مدارس البنات. وفي عام 2004/2005م بدأ افتتاح برامج صعوبات التعلم الملحق بمدارس المرحلة المتوسطة (دليل معلم صعوبات التعلم، 2015)، وبهذا تكون هيأت بيئة أقل تقييداً، ووضعت هؤلاء الطلاب في بيئة نموذجية - ما أمكن - مع الطلاب العاديين، تطبيقاً لما ورد في الجزء (ب) من قانون تعليم ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Act)، الذي يُحقق لهم تفاعلاً اجتماعياً مناسباً، يُنمي لديهم المهارات الاجتماعية التي تدعم تعلمهم (IDEA, 1997).

ويتطلب هذا الحضور للطلاب ذوي صعوبات التعلم بين أقرانه في الصف العادي امتلاك العديد من المهارات الأكاديمية والمعرفية والسلوكية والاجتماعية، وتُعد المهارات الاجتماعية علاقة تفاعل، يتمكن فيها الطالب من تبادل التواصل مع الآخرين؛ إذ يؤثر ويتأثر، ويستطيع تكوين صداقات ناجحة ومستمرة، والتعبير عن المشاعر، والمشاركة في النشاطات المختلفة (عبد الحميد وعبد الناصر، 2019). ويتحقق له التكيف الاجتماعي المطلوب مع الآخرين، وإشباع الحاجات النفسية، عن طريق المشاركة الإيجابية معهم، وترفع هذه المشاركة مستوى تقدير الذات لديه (ابن خليفة، 2016).

وتشير الدراسات إلى أن هذه المهارات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم غالباً ما تكون منخفضة، ويتجلى ذلك في الانعزال، وعدم المشاركة في النشاطات الجماعية، وعدم التكيف مع المواقف الجديدة، وعدم فهم الإيحاءات والتلميحات، مثل: إيحاء الوجه ونبرة الصوت (الحوامدة، 2019). وتوجد فروق في هذه المهارات بينهم وبين الطلبة العاديين، كما تبين في دراسة المقداد وآخرين (2011)، وأشار المعلمون في دراسة الحويطي (2019) إلى أن مشاركة الطلاب ذوي صعوبات التعلم ضعيفة، وأنهم لا يُبدون مبالاة تجاه العلامات المدرسية، ولا ينافسون أقرانهم.

ومن أكثر أنواع التفاعل الاجتماعي ارتباطاً بالموقف التعليمي: التفاعل الصفّي، وهو المظلة التي يقع تحتها التفاعل الصفّي اللفظي، وقد عرّفه المساعد والخربشة (2012) تربوياً بأنه: «العملية التي تتم في الموقف التعليمي بين أطرافه المتعددة، التي تكون المحرك الأساسي في تنظيم التعلم، ويحدث هذا التفاعل عبر قنوات متنوعة: لفظية، أو غير لفظية، أو كتابية، تتراوح بين اللغة المقروءة والمسموعة وما يصاحبها من إشارات وحركات، وبين الانتباه والإنصات

واستعمال الأدوات والبرامج التعليمية». وينقسم التفاعل الصفّي إلى: تفاعل غير لفظي، يتمثل في إيماءات وتعبيرات وتصرفات غير لفظية، تصدر من المعلم والتلميذ؛ للدلالة على القبول والافتتاح؛ وتفاعل لفظي يُعد تطبيقاً عملياً لمفهوم التغذية الراجعة، ويهدف إلى تقدير أبعاد سلوك المعلم والتلميذ كماً وكيفاً، التي تكون مرتبطة بالمناخ الانفعالي والاجتماعي للموقف التعليمي (علي ونصر الدين، 2017). ويظهر على شكل حوار ومناقشة ومشاركة، ويتسبب ارتفاعه في ارتفاع الدافعية للتعلّم؛ فالعلاقة بينهم طردية إيجابية كما خلصت إليه دراسة لخضر وجمعة (2018).

مشكلة البحث

يهتم الاتجاه الحديث للتعليم بتأكيد دور الطالب في العملية التعليمية؛ إذ يكون له دورٌ فعال في الحصول على المعلومة، ويكون المعلم مساعداً ومرشداً. وللطالب حق البحث والمناقشة والاستيضاح وعرض الأفكار؛ لما لذلك من تأثير إيجابي في تحصيله وشخصيته (خضر وجمعة، 2018)، ولأن تحقيق الهدف من التفاعل الصفّي يحتاج من الطالب إلى إبداء مستويات تفاعل عُلّيا مع المعلم، بالحرص على التفاعل المستمر، وإبداء الرأي والنقاش، وطرح الأفكار، والإجابة عن أسئلة المعلم؛ حتى يتحقق للطالب نمو أكاديمي وشخصي واجتماعي مناسب (علي ونصر الدين، 2017).

أما انخفاض هذا التفاعل وتدني مستواه، فيُعزّض المعلم والطالب لعدد من المتاعب والمشكلات. ويحدث هذا الانخفاض في بعض الأحوال، كأن يكون الطالب منتمياً إلى إحدى الفئات ذات الخصائص المختلفة، التي تحتاج إلى أساليب تعامل خاصة أو تعليم خاص، مثل: فئة صعوبات التعلّم، أو في حالة افتقار البيئة التعليمية إلى العوامل والظروف التي تعمل على رفعه، بتحفيزه وتهيئة المناخ المناسب للتفاعل. وهذه الأحوال والأسباب يجب معرفتها والتقصي عنها، واستخدام هذه المعرفة لمعالجة هذه المشكلات بطريقة صحيحة وثمرّة، والتقليل من آثارها.

وانطلاقاً من أهمية التفاعل الصفّي اللفظي في العملية التعليمية، الذي يعد من أهم العوامل التي تؤدي إلى رفع فاعليتها، كما ذكر الحيلة (2014)، فإن ما يُحقّقه هذا التفاعل بين الطالب والمعلم، ينبئ المعلم بالعديد من الأمور، مثل: مدى انتباه الطالب وفهمه للدرس، ومدى تقدم مستواه، ويساعد على تكوين علاقات اجتماعية، ورفع مفهوم الذات والثقة بالنفس، كما في دراسة بوضيف (2013)، التي توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفاعل الصفّي اللفظي والدافعية للتعلّم لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

وبعد هذا التفاعل منخفضاً لدى طالبات صعوبات التعلّم، ويتأثر بعدد من العوامل، كما ورد في دراسة بو زعكة ومنصوري (2018). وتوصلت دراسة Kurthen (2014) إلى أن كمية التفاعل الصفّي اللفظي تتأثر بشدة بأساليب تدريس المعلم وطرقه وأدواته، وسلوك الطالب، وموضوعات الفصل. ولم تُول الأديبات السابقة -على حد علم الباحثين- وتحديدًا العربية منها، هذه المشكلات الكثيرة من الاهتمام، ولا سيما لدى ذوي صعوبات التعلّم، وتحديدًا في البيئة التعليمية السعودية، إضافة إلى قِدَم الدراسات الأجنبية التي حصل عليها الباحثان. ولكون الباحثة

- خاصة - إحدى العوامل في المجال، وتشهد بعضًا من آثار صعوبات التعلم، فمن هنا نبعت لديها مشكلة البحث، التي يمكن صياغتها في السؤال الرئيس الآتي: ما مشكلات التفاعل الصفّي اللفظي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، والعوامل والتحديات المتعلقة بها، من وجهة نظر مُعلّمتين؟

أسئلة البحث

1. ما أبرز المشكلات المتعلقة بالتفاعل الصفّي اللفظي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، من وجهة نظر مُعلّمتين؟
2. ما العوامل الأكثر تأثيرًا في التفاعل الصفّي اللفظي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم؟
3. ما التحديات التي تواجه المُعلّمت بسبب تدني التفاعل الصفّي اللفظي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم؟
4. أهداف البحث
5. معرفة المشكلات المتعلقة بالتفاعل الصفّي اللفظي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، التي تواجه مُعلّمتين.
6. معرفة العوامل المؤثرة في التفاعل الصفّي اللفظي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.
7. معرفة التحديات التي تواجه المُعلّمت بسبب تدني التفاعل الصفّي اللفظي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

أهمية البحث

الأهمية النظرية

1. تنبع أهمية البحث من أهمية مهارة التفاعل الصفّي اللفظي؛ لكونه مطلبًا للاستفادة أكثر في العملية التعليمية عامةً، وتعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم خاصةً.
2. يسعى البحث إلى تفسير مشكلات التفاعل الصفّي اللفظي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وفهمها داخل الصف العادي.
3. رغبة الباحثين بالإسهام في جهود المملكة - ممثلة في وزارة التعليم - لرفع مستوى العملية التعليمية، برصد مشكلات البيئة التعليمية، والعمل على إيجاد حلول لها.

الأهمية التطبيقية

1. تفعيل التصميم الشامل للتعليم، الذي من مميزاته تلبية احتياجات جميع الطلاب، بتعريضهم للمشاركة في موضوع المادة، وتشجيعهم على المناقشة المحفزة.

2. الاستفادة من النتائج والحلول التي سيُتوصل إليها، بوصفها مادةً علميةً لدورات تدريبية لمُعلمات التعليم العام، تساعدن على تجاوز مشكلات التفاعل الصفّي اللفظي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.
3. إجراء برامج لقياس فاعلية العوامل التي ستُذكر في النتائج؛ لتعميمها أو التعديل عليها، وإثراء الميدان بها.

حدود البحث

الحدود الموضوعية: معرفة المشكلات المتعلقة بالتفاعل الصفّي اللفظي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، والعوامل المؤثرة فيها، والتحديات الناتجة عنها.

الحدود البشرية: مُعلمات «لغتي» في المدارس الملحق بها برنامج صعوبات تعلم بالطائف.

الحدود المكانية: طُبّق البحث في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الطائف.

الحدود الزمانية: طُبّق البحث على عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1442/1443هـ.

مصطلحات البحث

التفاعل الصفّي

هو مجموعة من الأشكال والعلاقات والمظاهر التواصلية بين المُعلم وطلابه، ويكون لفظياً وغير لفظي، ويهدف إلى تبادل المعارف والتجارب (أدريبات وبوشنتوف، 2018).

ويعرّفه الباحثان إجرائياً بأنه: مشاركة الطالبة ذات صعوبات التعلم في أثناء الدرس بطريقة لفظية أو غير لفظية، مشاركة تستنتج منها المُعلمة أن الطالبة تمكّنت من فهم الدرس أو إتقان المهارة.

التفاعل الصفّي اللفظي

هو السلوك الذي يحدث داخل حجرة الدراسة، ويُتبادل فيه الكلام بأنواعه بين طرفي العملية التعليمية (المُعلم، والمتعلم). ويمكن ملاحظته وقياسه بواسطة أداة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي الصفّي (بوضياف، 2013).

ويعرّفه الباحثان إجرائياً بأنه: مشاركة الطالبة ذات صعوبات التعلم لفظياً للمُعلمة في أثناء الدرس، بالنقاش أو طرح الرأي أو الإجابة عن الأسئلة بإيجاز أو بإسهاب، سواء بمبادرة من الطالبة أو بطلب من المُعلمة.

الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

صعوبات التعلم: «اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة واستخدامهما، وهي تبدو في اضطرابات: الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة

(الإملاء - التعبير - الخط) والرياضيات، التي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق السمعي أو العقلي أو البصري أو غيرها من أنواع الإعاقات، أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية» (دليل مُعلم صعوبات التعلم، 2015، ص 28).

ويعرّف الباحثان الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية إجرائيًا بأنهن: الطالبات اللاتي ينخفض مستوى أدائهن الدراسي عن الطالبات من الفئة العمرية نفسها، متمثلًا في: الإخفاق في الاختبارات، وعدم أداء المهام الدراسية أو عدم إتمامها، وعدم التفاعل مع الصديقات والمُعلّات داخل الصف، وشخصتهن متخصصّة بأنهن ذوات صعوبات تعلم، وتُقدّم لهن مُعلّمة صعوبات التعلم برنامجًا تربويًا فرديًا.

الإطار النظري

المحور الأول: صعوبات التعلم

تعريف صعوبات التعلم:

هي «اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة واستخدامهما، وهي تبدو في اضطرابات: الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء - التعبير - الخط) والرياضيات، التي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق السمعي أو العقلي أو البصري أو غيرها من أنواع الإعاقات، أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية» (دليل مُعلم صعوبات التعلم، 2015، ص 28).

تصنيف صعوبات التعلم:

ذكر دليل مُعلم صعوبات التعلم (2015) تصنيف (صاموئيل وكالفنت، 1988) لصعوبات التعلم، الذي يرى أنها تتكون من: صعوبات تعلم نمائية (الانتباه - الإدراك - التفكير - اللغة - الذاكرة)، وصعوبات أكاديمية (القراءة - الكتابة - الرياضيات).

خصائص صعوبات التعلم:

ذكر في دليل مُعلم صعوبات التعلم (2015) أنها تعد فئة غير متجانسة؛ فما ينطبق على فردٍ من أفرادها لا ينطبق على الآخر، وتنقسم خصائصهم إلى: خصائص أكاديمية، يبدأ تشخيصها من انخفاض المستوى التحصيلي للطالب، وهو أول مؤشر للمُعلم؛ إذ يواجه الطلبة صعوبات في القراءة، تتضمن: عدم القدرة على التعرف إلى بعض الحروف، أو عدم القدرة على تذكرها، وانخفاض القدرة على التعرف إلى قراءة كلمات تحتوي على ظواهر صوتية، ومشكلات تتعلق بـ: العكس، والإبدال، والإضافة، والحذف، والتكرار، وحدوث لبس بين أشكال الحروف في مواضعها في الكلمة، كذلك ربط الحروف من غير فهم للمعنى، وعدم القدرة على فهم المعنى واستنتاجه. ومن المشكلات: صعوبات في الكتابة، كالضغط بشدة على القلم في أثناء الكتابة، ومشكلات تتعلق بـ: عكس اتجاهات الحروف،

وتفاوت حجمها في الكلمة، وعدم القدرة على الاستمرار في الكتابة على السطر، وتحويل الكلمات والرموز المسموعة إلى مكتوبة في الإملاء. أيضًا يواجه الطلبة ذوو صعوبات التعلم صعوبات في اكتساب المفاهيم الرياضية، كانخفاض القدرة على قراءة الأعداد وكتابتها، وصعوبات في تحديد القيمة المنزلية للعدد، وترتيب الأعداد، وعدم القدرة على إجراء العمليات الحسابية.

ومن خصائصهم أنهم يواجهون العديد من المشكلات المعرفية، كتشتت الانتباه، وصعوبة تفسير إدراك المعلومات السمعية والبصرية، علاوة على ضعف الذاكرة، وضعف اتباع التعليمات وحل المشكلات، وعدم القدرة على التعامل مع المواقف المختلفة.

أما الخصائص الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم، فأبرزها: انخفاض القدرة على تقدير المواقف الاجتماعية مع الأسرة والأقران والمعلم داخل الصف، وعدم القدرة على إدراك مشاعر الآخرين وأحاسيسهم، والعجز عن إعطاء أحكام على المواقف الاجتماعية المتنوعة، وصعوبة إقامة العلاقات الاجتماعية حتى في المحيط الأسري، وجلوس الطالب منفردًا، وعدم القدرة على إقامة صداقات، وقضاء أوقات الفراغ وأداء المهام بمعزل عن الآخرين.

كذلك يتصف أفراد هذه الفئة بسلوكيات، كتدني مفهوم الذات بسبب تدني التحصيل الدراسي، وردود فعل الآخرين نحوهم، مثل: الأسرة، والمعلمين، ويتسمون بالاندفاعية في تأدية المهام والإجابات، واتخاذ القرارات والرد دون تفكير، والانسحاب من المواقف الاجتماعية والتنافسية، ويميلون إلى الاعتماد على الآخرين، وطلب المساعدة عند تأدية المهام الموكلة إليهم، واتخاذ ردود فعل سلبية بسبب سخرية الآخرين منهم أو عتابهم (دليل معلم صعوبات التعلم، 2015).

المحور الثاني: التفاعل الصفّي

وهو التواصل الاجتماعي بين المعلم والطالب، وبين الطالب وزملائه (Heron & Dippold, 2021).

التفاعل الصفّي اللفظي في الفصل الدراسي: هو التفاعل بين المعلمين والطلاب لاكتساب الفهم المتبادل الذي يعبر عنه بالتواصل اللفظي، ويُعد مهارة للكشف عن الأفكار شفهيًا، باستخدام الكلمات المكتوبة أو المنطوقة بطريقة منطقية؛ كي يسهل على الطلاب فهمها (Wahyuni, 2018). ويؤثر التفاعل الصفّي بدرجة كبيرة في نجاح العملية التعليمية والتعلمية، وقد يحدث هذا التفاعل طبيعيًا أو يُتحكّم فيه ببعض الإجراءات.

ومن أسباب أهمية التفاعل الصفّي: تطوير أفكار الطلاب وآرائهم والارتقاء بها، وأنه ينمي لديهم الوعي بآراء الآخرين واحترامها، وتشكيل توجه إيجابي نحوها، ويسمح التفاعل الصفّي للطلاب بالتعبير عن معارفهم وأفكارهم، ويساعد على التخطيط والتنفيذ والتقويم للتعلم والتعليم، ويسهم في تطوير شخصية الطلاب وتكاملها؛ إذ يسمح لهم بممارسة عضويتهم الاجتماعية، والاستقلال في الرأي (ربيعه، 2019).

وقد ذكرت أسبابه (Asbah, 2015) أنماط التفاعل الصفّي كالآتي:

1. المعلم-جميع طلاب الصف: يُستخدم عادةً عند إبداء التحية في بداية الدرس ونهايته.
 2. المعلم-الطالب: يُستخدم عندما يتفقد المعلم الحضور والغياب، أو عند توجيه سؤالٍ معينٍ إلى طالب.
 3. المعلم-أفراد المجموعة: يُستخدم عند إجراء النشاطات الصفية كالسّمنار.
 4. الطالب-المعلم: عندما يبدأ الطالب الحديث مع مُعلمه لسؤاله عن شيءٍ ما.
 5. الطالب-الطالب: يُسمى هذا النوع العمل الثنائي، ويحدث عند إجراء بعض الألعاب أو النشاطات الصفية.
 6. الطالب-أفراد المجموعة: يُستخدم عند عمل مناقشة، وفي بعض الألعاب والنشاطات الصفية.
 7. الطالب-الصف كله: يُستخدم هذا النوع عندما يُقدم الطالب عرضاً أو مهمةً أمام جميع الطلاب.
- وقد أورد ربيعة (2019) أنواع التفاعل الصفّي، وهي: التفاعل الصفّي الديمقراطي: يتمثل في عددٍ من التنظيمات، مثل: التعبير عن الرأي بحرية، والاستفادة من آراء الآخرين والبناء عليها، والفردية في الممارسات. وتُحدّد ملامح هذا النوع من التفاعل الصفّي عن طريق العلاقات الودية التي تسود البيئة الصفية، والتعاون في أداء المهام، واحترام الآراء وتقديرها، واحترام العمل الجماعي، وتعامل الطلاب مع مُعلمهم باحترام وود؛ والتفاعل الصفّي غير اللفظي: يتمثل في الإيماءات والإشارات وتعبيرات الوجه ومختلف الحركات (إبراهيم، 2015)؛ والتفاعل الصفّي اللفظي: هو أحد مظاهر النشاط التدريسي، ويصل أحياناً إلى 70% من النشاط الصفّي وقد يزيد، وهو عملية مستمرة تؤدي إلى الإقبال على التعلم، وإتاحة فرص وفيرة للعطاء والإبداع.
- ويُعرّف التفاعل الصفّي اللفظي في الفصول الدراسية بأنه: العلاقة التي يُمكن تحقيقها بالتحدث والمحادثة (Sutiyanto, 2018). ويُعرف أيضاً بأنه: عملية المشاركة للمعلومات بين الأفراد في الفصول الدراسية باستخدام الكلام، ويتضمن التفاعل اللفظي استخدام اللغة (Firdaus, 2018).
- أما عند فردوس (Firdaus, 2018)، فتوجد أربعة أنواع من التفاعل اللفظي، تتمثل في: (1) التفاعل الشخصي، الذي يحدث بين شخصين؛ إذ هو محادثة بين شخصين يتبادلان دور المُرسِل والمُتلقي من أجل التفاعل لفظياً بوضوح، و(2) التفاعل الشخصي (الداخلي): الذي يقتصر على التفاعل مع النفس فقط؛ إذ يتضمن المحادثات الصامتة التي يجريها الشخص مع نفسه؛ لتوضيح الأفكار أو تحليل الموقف، و(3) التفاعل العام: يحدث عندما يُخاطب فردٌ واحد مجموعة كبيرة من الناس، مثل: الحملات الانتخابية والخطب العامة، وفيه يوجد مُرسِل واحد للمعلومات، والعديد من المستقبلين الذين يُخاطبون، و(4) تفاعل المجموعة الصغيرة: يحدث فقط عندما يوجد أكثر من شخصين يشتركون في عملية التفاعل، وهنا يكون عدد الأشخاص صغيراً بما يكفي للسماح لكل مُشارك بالتفاعل والتحدث مع البقية لفظياً. أما التفاعل الصفّي اللفظي، فتوجد له العديد من الأشكال؛ إذ يستخدم المعلم: طرح الأسئلة، والتوجيهات، والمدح، ونقد أفعال/ تصرفات الطلاب، والتشجيع وإعطاء المعلومات، كما يستخدم أفكار الطلاب التي تطرح من قبلهم خلال التفاعل الصفّي (Nuraeni & Wahab, 2020).

ويحدث التواصل اللفظي في الفصول الدراسية، بحسب (Riskiati et al., 2021)، بالتواصل اللفظي الشفوي والتواصل اللفظي الكتابي. ويُقاس بطريقتين، هما: الأولى: نظام فلاندرز: إذ وُضع للتفاعل الصفّي نظاماً خاصاً، قسّم فيه السلوك اللفظي إلى: سلوك المُعلّم، وسلوك الطالب، وسلوك مشترك بينهما. ويرى Sharma and Tiwari (2021) أن نموذج فلاندرز هو الطريقة الأكثر انتشاراً واستخداماً لتحليل التفاعل اللفظي في الفصول الدراسية؛ إذ تُصنّف فيه جميع مجموعات الأفعال اللفظية المحتملة للمُعلّم في الفصل عند التواصل مع طلابه. ويتضمن هذا النموذج (10) أقسام أو فئات، وهي: شعورُ التّقبل، والمدح وتشجيع الطالب، واستخدام أفكار الطالب، وطرحُ الأسئلة أو توجيهها للطلاب، وإلقاء المُعلّم أو المحاضرة، وإعطاء التوجيهات والأوامر، ونقد المُعلّم لطلابه وتسويغ سلطته، واستجابة الطلاب للحديث، ومبادرة الطلاب، والهدوء أو الفوضى في الصف. أما الطريقة الثانية، فهي نظام غالوي: وقد طور أداة فلاندرز التي تقيس التفاعل اللفظي، وخرج بأداة للتفاعل غير اللفظي، وبذلك يعد مكملاً لأداة فلاندرز (إبراهيم، 2015).

الدراسات السابقة

أجرى Sharma and Tiwari (2021) دراسةً استهدفت تعزيزَ تنفيذ نموذج فلاندرز لتحليل التفاعل الصفّي في العملية التعليمية بالمدارس، وتألّفت عينةُ الدراسة من (7) من المُعلّمين و(2) من الطلاب، أُختيروا للدراسة. وتبنّت الدراسة نموذج فلاندرز لتحليل التفاعل الصفّي اللفظي، الذي يتألّف من (10) أقسام أو فئات. وبينت النتائجُ أن تحليل التفاعل مهم جداً للتحوّل القائم عليه، أو الذي يسعى إليه نظام التعليم الحالي، وأن نموذج تحليل التفاعل يوفر أداة للطلاب والمُعلّمين والمديرين، لتقديم معلومات شاملة عن إجراءات التدريس ذات الصلة بالتعزيز التعليمي.

وأجرى Harper Kim and (2019) دراسةً استهدفت فحص كيفية استخدام المشاركة المنظمة، وتحديدًا أدوار العرض الجماعي، وقد دعمت هذه الدراسة مشاركةً أكثر إنصافاً في ممارسة الرياضيات وتعلمها. وقد تبنت الدراسة المنهج الوصفي، وتألّفت عينة الدراسة من (16) مشاركاً من الطلاب (6 من الذكور، و10 من الإناث)، ومدرس مشارك في فصل دراسي واحد بقسم الهندسة، للصف التاسع في مدرسة عامة بمجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، في منطقة منخفضة الدخل بمدينة صغيرة في الغرب الأوسط بالولايات المتحدة. وحُللت مقاطع فيديو لدرسين يركزان على: نصف القطر والقطر والمحيط ومنطقة الدوائر، التي عمل فيها الطلاب في مجموعاتٍ صغيرة بفصل الهندسة. وبينت نتائج الدراسة أن طلاب الرياضيات (الجديدين) هم فقط من يقومون بالعمل الرياضي للمهمة، ويجب أن يُشجعوا، وحُدّدت الموضوعات المتعلقة بالوصول والمشاركة في تفاعلات المجموعة الصغيرة والفصل كاملاً.

وهدفَت دراسةُ بوزعكة ومنصوري (2018) إلى عرض واقع التدريس الصفّي في ظل وجود أطفال ذوي صعوبات أكاديمية بالجزائر، وهي دراسةٌ نقدية لدرس نموذجي من دروس الصف الأول الابتدائي، كذلك هي دراسة ميدانية وصفية لعينة مسحية من طلاب ثلاث مدارس ابتدائية من الصف الأول حتى الخامس. وأستخدم

المنهج الوصفي بطريقة الملاحظة، وتحديدًا الملاحظة الوصفية، على الطلاب والمُعَلِّمين تحديداً؛ لتحليل أسلوب التدريس المعتمد والاستفادة من خبراتهم، والوقوف على العملية التعليمية للطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم ومعاناتهم من قرب. وقد استفاد الباحث من ملحوظات طلاب المدرسة العليا للمُعَلِّمين وأحكامهم (السنة الثالثة -تخصص لغة عربية)، المقبلين على التخرج، على عينة الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن العوامل المدرسية عامةً، وأسلوب التدريس الصفّي خاصةً، تُفاقم من مشكلات صعوبات التعلم.

أما دراسة أدريبات وبوشنتوف (2018)، فهدفت إلى معرفة التفاعل الصفّي وعلاقته بالانتباه، مُستخدمةً المنهج الوصفي على عينة قوامها (100) طالب من ثلاثة متوسطات بمنطقة أدار في السنتين الأولى والثانية المتوسط، تتراوح أعمارهم بين (10-15) سنة، باستخدام مقياس التفاعل الصفّي ومقياس الانتباه، وهي مقياس تقيس أداء المُعَلِّم. وتوصلت إلى وجود علاقة بين أداء الأستاذ في التفاعل الصفّي والانتباه لدى طلاب السنتين الأولى والثانية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب السنتين الأولى والثانية في الانتباه والتفاعل الصفّي.

وهدف دراسة محجر وبناي (2016) إلى معرفة تأثير الخبرة المهنية للمدرسين في علاج معوّقات التفاعل الصفّي، وتحديد العوامل الأكثر تأثيراً، وقد أجريت الدراسة على عينة من مُعَلِّمي اللغة العربية والفرنسية عددهم (224) مُعَلِّماً، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المقارن، وكانت الاستبانة أداةً للدراسة. وتوصلت إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين العوامل السابق ذكرها والتفاعل الصفّي، ما يدل على وجود عوامل أخرى تؤثر في التفاعل الصفّي.

وأجرى (2014) Creighton and Szymkowiak دراسةً استهدفت فحص آثار ممارسة الألعاب التعاونية والتنافسية في ترددات التفاعل الصفّي أو معدلاته، وتألفت عينة الدراسة من (32) من التلاميذ الذين يُعانون صعوبات في السلوك والتعلم (30) مراهقاً من البنين في سن (13-17) عاماً، و2 من الفتيات في سن (15-16) عاماً، أُختيروا من مدرسة داخلية أسكتلندية، عن طريق أخذ العينات الملائمة. واستخدم الطلاب والطالبات المشاركون في العينة نسخةً تعاونية أو تنافسية من لعبة (Wii)، وتبنت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأكمل (2) من المُعَلِّمين (16) استبانة في كل حالة قبل اللعب وبعده. وأوضحت نتائج الدراسة أن ممارسة اللعبة التعاونية داخل الفصول الدراسية أدت إلى زيادة معدل التفاعل في الفصل الدراسي، مقارنةً باللعبة التنافسية.

وأجرت بوضياف (2013) دراسةً هدفت إلى الكشف عن حقيقة وجود علاقة بين التفاعل الصفّي اللفظي والدافعية لدى طلاب السنة الأولى المتوسطة بالجزائر، وتأثير متغير الجنس في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة نفسها، مُستخدمةً المنهج الوصفي الارتباطي على عينة قوامها (68) طالباً وطالبة، أُختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، وبعض مُعَلِّمي اللغة العربية والعلوم الطبيعية. كما استخدمت الملاحظة لقياس التفاعل الصفّي اللفظي (أداة فلاندرز لقياس التفاعل الصفّي)، ومقياس الدافعية للتعلم، وهو مقياس لكرت الذي طوره يوسف القطامي كما ذكرت بوضياف. وتوصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفاعل الصفّي والدافعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين الجنسين في مستوى الدافعية للتعلم لطلبة السنة الأولى المتوسطة، لمصلحة الإناث.

وهدفت دراسة العطية (2012) إلى التعرف إلى مُتطلبات الدمج والحاجات المكانية والتجهيزية المناسبة للبيئة والخيار التربوي المناسب، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي على عينة قوامها (98) معلماً ومعلمة، مستخدمة قائمةً بضروريات الدمج، واستبانة الحاجات المكانية لبيئة الدمج. وتوصلت الدراسة إلى عدد من معوقات الدمج، هي: أن وقت الحصة لا يكفي لمتابعة جميع الطلاب، وأن مناهج تدريس التعليم العام وطرقه لا تناسب ذوي الإعاقة، وأن عدم انضباط الطلاب العاديين في الصف قد يُسبب مشكلات للطلاب ذوي الإعاقة، وكذلك عدم إعداد الطلاب العاديين ومعلميهم للدمج، وعدم التزام الطلاب ذوي الإعاقة بالانضباط داخل الصف وزيادة حركتهم.

وذكر Falcao and Price (2010) أن ظهور التقنيات الجديدة أدى إلى وجود إمكانات لتفاعل أكثر ثراءً ومتعدد الحواس؛ لدعم الطلاب الذين يعانون صعوبات التعلم في المدارس. ومع ذلك، فإن البحوث التي درست هذا التفاعل المبكر وإمكانية تعزيزه تجربة التعلم لدى هؤلاء الأطفال، كانت قليلة. ويُشار إلى أن البحث الإرشادي المؤثر، وتصميم الموارد التعليمية والتكنولوجية المتكررة للطلاب الذين يعانون صعوبات التعلم، يتطلب دراسات ميدانية ذات صلة. وتوضح النتائج المستخلصة من هذه الدراسة النوعية مقدرة التقنيات الملموسة على تعزيز تجارب هؤلاء الأطفال، بإيجاد مجموعة متنوعة من أنماط التمثيل، وفرص التعاون، والمشاركة المادية، والاستكشاف العملي.

ووضّح Gillies and Ashman (2000) في دراستهما الآثار المترتبة على استخدام طرق التعلم التعاوني بين الطلاب الذين يعانون صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، والتفاعل والسلوكيات، ونتائج التعلم للطلاب الذين يعانون صعوبات التعلم، الذين شاركوا في الأنشطة الجماعية المنظمة وغير المنظمة. وشارك في هذه الدراسة (152) طالباً من الصف الثالث في مجموعات صغيرة مكونة من أربعة طلاب من الجنسين، وحُدّد (22) طفلاً يعانون صعوبات تعلم تتطلب ما يصل إلى (3) ساعات أسبوعياً من دعم المعلم لهم. وقد عمل الأطفال ضمن مجموعاتهم لمدة (6) أسابيع على وحدة واحدة فقط من مادة الدراسات الاجتماعية، في كل فصل دراسي، على مدى ثلاثة فصول دراسية. وأظهرت النتائج أن الطلاب في المجموعات المنظمة كانوا أكثر اندماجاً في أنشطة المجموعة، وقدموا المزيد من التوجيهات والمساعدة لأعضاء المجموعة، أكثر من الطلاب في المجموعات غير المنظمة.

وأجرى McIntosh et al. (1993) دراسة عن مراقبة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في صفوف التعليم العام، فحسوا فيها (60) فصلاً دراسياً يحتوي على طلاب يعانون صعوبات تعلم وطلاب طبيعيين، وسلطت الدراسة الضوء على عدة جوانب، أولاً: المقارنة بين سلوك المبادرة لدى المعلمين تجاه الطلاب الذين يعانون صعوبات التعلم والطلاب الطبيعيين. ثانياً: التفاعل الصفّي بين مجموعتي الطلاب فيما بينهم، وبين الطلاب والمعلمين. واستُخدم مقياس المناخ العام للصف الدراسي. وأظهرت النتائج اختلافاً لدى القليل فقط من المعلمين تجاه الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ولكن غالبية المعلمين تفاعلوا بانحياز تجاه كلتا المجموعتين، على حين وُجدت اختلافات في تفاعل الطلاب؛ إذ إن الطلاب الذين يعانون صعوبات تعلم أظهروا معدلات تفاعل أقل بكثير من الطلاب الطبيعيين.

وهدفت دراسة (Brayan 1974) إلى تحليل سلوكيات الطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل الفصل الدراسي، التي صُممت لقياس السلوك الموجه نحو المهام والسلوك الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم والأطفال الطبيعيين في الفصل. واستخدمت الدراسة مقياس تحليل عملية التفاعل، ورُمزت سلوكيات الأطفال في الفصل لمدة خمسة أيام على مدى خمسة أشهر. وأشارت النتائج إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يقضون وقتًا ملحوظًا أقل في المشاركة في عدة مواد دراسية، وأن لديهم اختلافًا في طبيعة العلاقات الشخصية مع المعلمين وبقية زملائهم، مقارنة بالأطفال الطبيعيين.

التعقيب على الدراسات السابقة

اختلفت الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التفاعل الصفّي من حيث الهدف؛ فبعضها هدف إلى تحليل التفاعل الصفّي باستخدام أدوات قياس التفاعل، وبعضها الآخر هدف إلى معرفة أثر بعض العوامل في التفاعل الصفّي، أو فحص آثار الألعاب التنافسية والتعاونية في معدلات التفاعل الصفّي، أو دراسة حالة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في ظل ظهور التقنيات الجديدة، ودورها في وجود تفاعل أكثر ثراءً ومتعدد الحواس من قبل هذه الفئة، أو قياس أثر التعلم التعاوني بين الطلاب الذين يعانون صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. ومنها ما اتجه إلى دراسة العلاقة بين التفاعل الصفّي والمتغيرات، مثل: الانتباه، أو معرفة معوقات التفاعل الصفّي، أو دراسة واقع التفاعل في التدريس الصفّي في ظل وجود أطفال ذوي صعوبات تعلم أكاديمية، أو مراقبة تفاعل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في صفوف التعليم العام. وتوجد دراسات لم تتناول موضوع التفاعل الصفّي اللفظي مباشرة، لكن يمكن الاستفادة منها لأنها تتناول أمورًا متعلقة بوجودهم داخل الصف العادي. ومع هذا الاختلاف والتنوع، لا توجد دراسة عربية هدفت إلى دراسة التفاعل الصفّي اللفظي لفئة صعوبات التعلم، من حيث المشكلات والعوامل والتحديات، كما في الدراسة الحالية.

واستمر الاختلاف والتنوع بين الدراسات السابقة من حيث العينة؛ فبعض الدراسات اتخذت من الطلاب عينة، وبعضها اتخذ العينة من المعلمين، أو اتجه وجهة أخرى، على حين جمعت بعض الدراسات بين عيتين، أما الدراسة الحالية فاتخذت من مُعلّمات مادة «لغتي» عينة لها، وتتفق في هذا مع دراسة بوضياف.

أما من حيث الأداة، فقد استخدمت بعض الدراسات السابقة الملاحظة، وتوجد دراسات استخدمت أكثر من أداة، وقد تشابهت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات في استخدام الاستبانة. وتوجد دراسة استخدمت تحليل المقاطع، أو الاختبارات، أو مقياس التفاعل الصفّي ومقياس الانتباه، أو مقياس المناخ العام للصف الدراسي، أو مقياس تحليل عملية التفاعل. وقد تنوعت العينات والأدوات كما تنوعت المناهج، ولكن كان للمنهج الوصفي الحظّ الأوفر في الاستخدام.

منهج البحث

للإجابة عن أسئلة البحث، والوصول إلى الفهم المطلوب، استخدم الباحثان المنهج النوعي، الذي عرفه العبد الكريم (2012) بأنه: منهج بحث عام في العلوم الاجتماعية، يركز على وصف الظواهر، ويسعى إلى تحقيق فهم أعمق لها، عن طريق المنحنى الاستقرائي التفسيري للمعلومات التي تُجمع في سياق الظاهرة. باستخدام أسلوب دراسة الظواهر، وهو أسلوب بحثي يركز على دراسة الخبرات الواعية، بوصفها وسيلة لفهم الحقيقة من حولنا (جامع، 2019). وقد اعتمد الباحثان في جمع البيانات على خبرات مُعلمات مادة «لغتي»:

1. تحديدًا لنطاق البحث.
2. لكونها اللغة الأم والمقرر الأهم لفظيًا والأبرز في قياس مستوى تواصل الطالبة، والأقرب إلى مجال صعوبات التعلم.

مجتمع البحث

تكوّن مجتمع البحث من جميع مُعلمات مادة «لغتي» في المرحلة الابتدائية الحكومية، الملحق بها برامج صعوبات تعلم بمدارس مدينة الطائف.

عينة البحث

تكوّنت عينة البحث من (7) من مُعلمات مادة «لغتي»، اخترن بطريقة قصدية من (3) مدارس ابتدائية حسب بعض المعايير، وهي: أن تكون مُعلمة بمدرسة ملحق بها برنامج صعوبات التعلم لمدة لا تقل عن خمس سنوات، وقد بلغ عدد الطالبات ذوات صعوبات التعلم اللاتي دُرّسن في أثناء خبرتها المهنية خمس طالبات فأكثر.

جدول (1): بيانات عينة البحث

رقم المشاركة	رمز المشاركة	عدد الطالبات اللاتي دُرّسن
1	غ.ع	5 طالبات
2	م.ق	30 طالبة
3	ج.م	7 طالبات
4	ع.م	12 طالبة
5	ح.س	7 طالبات
6	ط.ق	5 طالبات
7	س.ث	5 طالبات

أداة الدراسة

استخدم الباحثان المقابلة، وكانت من نوع المقابلات الفردية شبه المنظمة، وقد أُجريت مقابلات استطلاعية على عينة مُطابقة للعينة الأساسية؛ للتأكد من تحقيق الأداة الهدف المطلوب، والحصول على الإجابات المناسبة. وتكوّنت الأداة في صورتها النهائية من قسمين، يحتوي الأول على أسئلة تمهيدية، ويحتوي القسم الثاني على أسئلة المقابلة، وهي (14) سؤالاً مفتوحاً، تدرجت من أسئلة تقديمية إلى أسئلة في صلب الموضوع، حتى وصلت إلى أسئلة ختامية، وقد استغرقت (20-40) دقيقة للإجابة عنها.

إجراءات تطبيق الأداة

1. تحديد العينة.
 2. إعداد الأداة وعرضها على المشرف الأكاديمي، ثم التعديل حسب الملحوظات.
 3. الحصول على خطاب تسهيل مهمة باحث.
 4. عمل عينة استطلاعية، وإجراء بعض التعديلات على الأسئلة بناءً على ذلك.
 5. التواصل مع العينة، والحصول على موافقتهم على إجراء المقابلة، وتسجيل المقابلة، واختيار الوقت المناسب، والطريقة المناسبة، وذلك عبر رابط إلكتروني.
 6. التواصل مع أفراد العينة بحسب المواعيد المختارة والطريقة المناسبة؛ بهدف إجراء المقابلة.
 7. تفرغ استجابات العينة وتحليلها للحصول على النتائج.
- وقد حرص الباحثان على احترام الاعتبارات الأخلاقية، بأخذ الموافقة من المشاركات قبل إجراء المقابلة معهن، والمحافظة على سرّية المعلومات الشخصية لهن، واستخدام الرموز بدلاً منها.

تحليل البيانات

تُعد مرحلة تحليل البيانات من أهم المراحل في البحث النوعي؛ إذ تُنظم فيها البيانات وتُفحص بأسلوب يسمح للباحث بأن يحصل على الأنماط أو المحاور، أو يستنتج العلاقات أو يفسر أو ينقد أو يوجِد نظريات. وقد حُللت بيانات البحث باتباع الخطوات الآتية:

1. تنظيم البيانات: فرَّغ الباحثان البيانات في جداول باستخدام برنامج الورد، ثم رُمزت ترميزاً أولياً باستخدام تمييز النص.
2. تصنيف البيانات: استخدم الباحثان خرائط المفاهيم لتصنيف البيانات؛ أي إعطائها عناوين بناءً على أسئلة البحث.

3. تسجيلُ الملاحظات: أُعيدت قراءةُ البيانات بعد أن تكوّن لدى الباحثين تصوّرٌ مبدئي لتصنيف البيانات؛ بغرض إنشاء علاقات بين العناوين التي تُوصّل إليها.
4. تحديدُ الأنماط: جمع الباحثان العناوين التي توصّل إليها تحت محاور بناءً على العلاقة الموجودة بينها، وهو ما يُسمى الترميز المحوري.
5. صياغةُ النتائج: عُرضت نتائج التحليل؛ لمعرفة ما توصل إليه البحث.
6. التحقق من النتائج: عاد الباحثان لقراءة البيانات والدراسات السابقة؛ للتحقق من النتائج التي توصّل إليها (العبد الكريم، 2019).

المصادقية الاعتمادية

أولاً: المصادقية: وتعني في البحث النوعي أن تتطابق نتائج الدراسة مع الواقع، وتُقابل الصدق الداخلي في البحث الكمي. ولضمان مصداقية البحث اتُخذت الإجراءات الآتية:

1. الاهتمامُ بأمانة المُشاركات، بإعطائهن الفرصة للقبول أو الرفض عند عدم رغبتهن بالمشاركة (العبد الكريم، 2019).
2. الوصفُ التفصيليُّ المركز، عن طريق اقتباس عدد كافٍ من أقوال المُشاركات، بوصفها دلائل على تفسيرات الباحثين واستنتاجاتها (الحسيني، 2020).

ثانياً: الاعتمادية: أو ما يُسمى الثبات في الأبحاث الكمية، وهو إعطاء الاختبار النتائج نفسها إذا ما أُعيد في الظروف نفسها، ولكن الظواهر الاجتماعية يعاد بناؤها باستمرار، ويمكن تحقيق الثبات في الأبحاث النوعية بإيجاد قسم في البحث لوصف إجراءات تطبيق البحث، وإجراءات تحليل النتائج والوصول إليها (العبد الكريم، 2019).

نتائج الدراسة ومناقشتها

بعد عرض الباحثين عدداً من الدراسات السابقة، تأكّد لديهما وجودُ مشكلات في التفاعل الصفّي اللفظي للطالبات ذوات صعوبات التعلم، ويعرض الباحثان فيما يأتي أهمّ النتائج التي توصّل إليها بعد إجراء المقابلات مع مُعلّمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

نتائج السؤال الأول

ونصّه: ما أبرزُ المشكلات المتعلقة بالتفاعل الصفّي اللفظي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، من وجهة نظر مُعلّمتهم؟

اتفقت المُشاركات السبع على ضعفِ التفاعل الصفّي اللفظي، وذكرن أن مشكلات التفاعل الصفّي اللفظي

تتجسد في نوعين رئيسيين من المشكلات، هما:

1. مشكلات نفسية، وتتمثل في:

أ. التردد والخوف: نظرًا لتعرض الطالبات ذوات صعوبات التعلم إلى الفشل في بعض المواقف التعليمية، فإنهن يصبحن عرضةً لبعض المشكلات النفسية، مثل: التردد في التفاعل في المواقف القادمة، والخوف من الوقوع في الفشل مرة أخرى، وهذا ما اتضح في آراء المشاركات؛ إذ قالت المشاركة رقم (1): «تفاعلهن ضعيف، ويعانين التردد والخوف مهما حاولت أن أشعرهن بالأمان». أما المشاركة رقم (5)، فأكدت ذلك بقولها: «فيهن خوّل يغلب عليهن، كلهن يشتركن في صفة الخمول والتردد، وأنهن خائفات من المشاركة، تُحسّين كأن فيهن خجلًا». وأضافت المشاركة رقم (3): «عادةً، شخصية طالبات الصعوبات مترددة، ودائمًا تأخذ اتجاه الحذر في المشاركات». وقد يصل الحال ببعض الطالبات إلى الصمت وعدم (عدم محاولة) الرد على المعلمة، حتى في حال طلبها التفاعل من الطالبة، أو الإجابة عن أحد الأسئلة، من باب عدم الثقة بصحة الإجابة، وخوفًا من رد فعل صديقاتها أو استهزائهن».

ب. التهرب من الإجابة: قد تستخدم الطالبة ذات صعوبات التعلم صرفَ النظر عن المعلمة؛ للتهرب من الإجابة والتفاعل مع المعلمة، وقد وصفت المشاركة رقم (4) ذلك بقولها: «إذا قلت: من تشارك؟ ترخي رأسها». وعلقت المشاركة رقم (5) على ذلك بقولها: «من الطالبات من تنعدم لديها المشاركة، وبعضهن يتهربن إذا حاولت إشراكهن في الصف، ينظرن يمينًا ويسارًا؛ فإنهن يعرفن أن قدراتهن أقل من زميلاتهن». ويرى الباحثان ضرورة الحرص على عدم وصول الطالبة إلى هذا المستوى من الخوف والتردد، والعمل على إيجاد البيئة المرنة الداعمة لنفسية الطالبة، بالابتعاد عن أسلوب استجوابها عند طلب التفاعل، واستبدال أسلوب الحوار والمناقشة داخل الصف به؛ للحصول على التفاعل، وتقبّل الإجابة بوصفها رأيًا في الحالات التي تقبل ذلك.

2. مشكلات تتعلق بكيفية التفاعل، وتتمثل في:

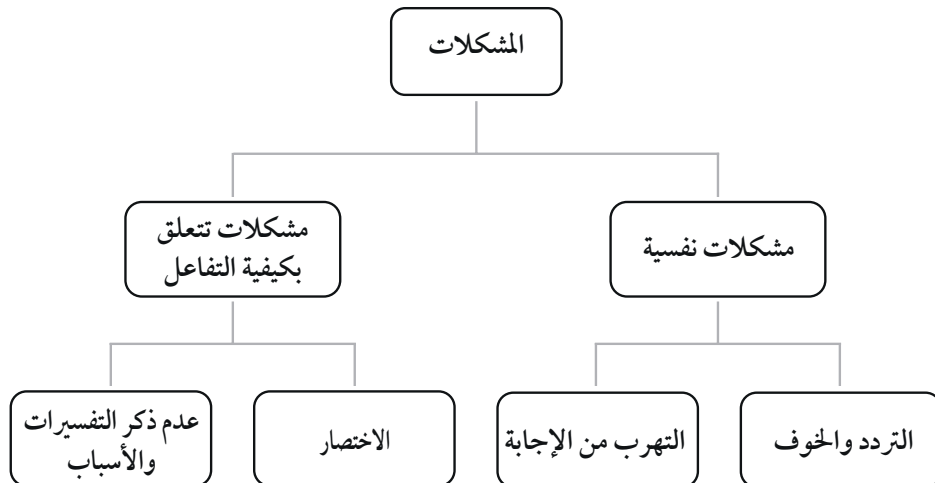
أ. الاختصار: يتطلب تقويم الطالبة في بعض الأحيان أن توجه إليها المعلمة سؤالًا في أثناء الدرس، ولكي يتسنى للمعلمة قياس مدى فهم الطالبة بدقة، يجب أن تتطرق الطالبة في إجابتها إلى بعض التفاصيل أو الوصف. ولكن الطالبات ذوات صعوبات التعلم يتجنبن ذلك في أثناء الدرس، وتقتصر إجاباتهن على بضع كلمات، وقد تصل إلى كلمة. وإذا طالت الإجابة تكون محاولةً لإيصال المعلومة، وعند جمع المعلمة لها تتكوّن الإجابة، وأحيانًا تكون غير مترابطة. وهذا ما اتفقت عليه المشاركات؛ إذ وصفت المشاركة رقم (1) ذلك بقولها: «أما عن التفاعل اللفظي في الصف، فإجابات الطالبات فيه تكون مختصرة، مثلًا لو كان وصفٌ لحديقة، تقول: الحديقة جميلة أو يوجد بها أزهار. جمل منفصلة وغير مترابطة». أما المشاركة رقم (5) فقالت معبرةً عن تفاعل الطالبة ذات صعوبات التعلم: «كلمة.. وأنا لا بد لي من أن أتكلّم لأستخرج منها الحديث». أما المشاركة رقم (4)، فوصفت

إجابة الطالبة ذات صعوبات التعلم عند التفاعل بالاختصار إلى درجة النقص بقولها: «مختصرة جداً، حتى إن عباراتها ناقصة.. مثلاً، أطلب منها وصف مشهد في قصة الكسائي بسؤالها: ماذا فعل الكسائي؟ فتقول: ركب الدابة، فقط».

ب. عدم ذكر الأسباب والتفسيرات المهمة في الإجابة: يُعد ذكر الأسباب والمسوغات في إجابة الطالبة وفي أثناء تفاعلها اللفظي من الضرورات لاكتمال الإجابة، ودليلاً على تمكُّنها من الدرس، ولكن إجابات الطالبات ذوات صعوبات التعلم وتفاعلهن اللفظي يفتقد هذا الشيء، كما ذكرت المشاركة رقم (6) عندما طلبنا منها وصف تفاعل الطالبة ذات صعوبات التعلم: «تعطي كلمة جيد أو سيئ، لا تعطي أسباباً ولا تفسيرات، مثلاً: ما رأيك في تصرف الخليفة؟ تقول: جيد، لكنها لا تشرح على نحوٍ ما تفعل البنات إذ يقلن: رفض توزيعها على التجار لأنه يريد توزيعها على الفقراء حتى يكسب الأجر»؛ إذ يصعب على المعلمة معرفة إذا ما كانت الإجابة ناتجة عن فهم، وليست محض صدفة. ويتفق هذا مع نتائج دراسة McIntosh et al. (1993)، التي توصلت إلى أن الطلاب الذين يعانون صعوبات التعلم أظهروا معدلات أقل بكثير من الطلاب العاديين، وشمل ذلك التفاعل بينهم وبين المعلم، والتفاعل بينهم وبين الطلاب الآخرين. كما اتفقت مع دراسة Brayan (1974)، التي توصلت إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يقضون وقتاً ملحوظاً أقل في المشاركة في عدة مواد دراسية، وأن لديهم اختلافاً في طبيعة العلاقات الشخصية مع المعلمين وبقية زملائهم مقارنة بالأطفال العاديين.

ويؤكد الباحثان ضرورة أخذ هذه المشكلات في الحسبان، والتعاون بين الخبراء في مجال التعليم والمسؤولين والباحثين؛ لإيجاد استراتيجيات وحلول لهذه المشكلات، تُنقذ الطالبة من تكرار الشعور بالفشل وعدم القدرة على الإجابة؛ حتى لا يؤدي ذلك إلى تفاقم المشكلات وزيادتها.

ويوضح شكل (1) الآتي نتائج السؤال الأول.



شكل (1): مشكلات التفاعل الصفي اللفظي لدى ذوات صعوبات التعلم

نتائج السؤال الثاني

ونصّه: ما العوامل الأكثر تأثيراً في التفاعل الصفّي اللفظي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم؟
توصل الباحثان، باستقراء إجابات المُشاركات، إلى (4) أنواع من العوامل المؤثرة في التفاعل الصفّي اللفظي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، صُنفت على النحو الآتي:

1. عوامل تتعلق بالطالبة ذات صعوبات التعلم، وتتمثل في:

شخصية الطالبة: لكل طالبة سمات شخصية إيجابية تميزها، مثل: الدافعية والجرأة والقابلية للاستشارة، وبعض الصفات السلبية، مثل: العناد. وقد اتفقت (4) من المُشاركات على أن شخصية الطالبة ذات صعوبات التعلم لها دور كبير ومؤثر في تفاعلها داخل الصف، وسوغت المُشاركة رقم (7) رأيها بقولها: «كانت هناك طالبة عنيدة، حتى في وجود ألعاب، لا تتفاعل». وأضافت المُشاركة رقم (6) قولها: «أنا أرى أن شخصية الطالبة تؤثر أكثر من البيئة الصفية؛ لأن البيئة فيها صاحباتها في سنّها نفسه، فمن الأكيد أنها ترغب في المُشاركة مثلهن، لكنها ليست جريئة». على حين اتفقت المُشاركتان رقم (1) ورقم (4) على أن شخصية الطالبة وظروف الصف جميعها مهمة ومؤثرة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بوضياف (2013)، التي توصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدافعية والتفاعل الصفّي. واختلفت المُشاركة رقم (5) عن بقية المُشاركات، بأن جعلت الأمر نسبياً؛ إذ ترى أن ظروف الصف أكثر تأثيراً، ويصل تأثيرها إلى 70-80%، على حين تصل دافعية الطالبة إلى 20-30%، وسوغت رأيها بقولها: «ظروف الصف هي التي تحركها بما يدار ويُفعل داخل الصف؛ لأن بعض الطالبات لا يستشار انتباههن؛ يجب فعل ذلك من خلال شيء من الإثارة والحركة».

ويؤكد الباحثان، من واقع خبرتهما، أن شخصية الطالبة ذات صعوبات التعلم تعد من أهم العوامل المؤثرة في تفاعلها الصفّي اللفظي، وأن هناك طالبات تتاح لهن العديد من العوامل الداعمة للتفاعل، لكن سماتهن الشخصية تحول دون ذلك.

2. عوامل تتعلق بالبيئة الصفية، وتتمثل في:

أ. المناخ النفسي: تهيئة مناخ نفسي سوي للطالبات ذوات صعوبات التعلم من العوامل المهمة التي تدفعهن إلى التفاعل والمحاولة، ويتمثل في: التشجيع والتحفيز، كما ذكرت المُشاركة رقم (2) قائلة: «التحفيز والمدح أمام الصف». ويتمثل في الاحتواء؛ إذ نصحت المُشاركة رقم (5) بقولها: «احتواء الطالبة؛ لأنها تحس بالنقص أكثر من أي طالبة أخرى». وأضافت المُشاركة رقم (7): «يجب احتواء الطالبة». ويتمثل في المرونة -تقبل الخطأ وعدم التركيز عليه عند التعليق على الإجابة- كما أشارت إلى ذلك المُشاركة رقم (3): «عند وجود حالة من المرح وعدم الجدية في إعطاء الدرس، تبادر الطالبة ذات صعوبات التعلم بالاندماج والتفاعل». هذا إضافةً إلى تحقيق الطالبة ذاتها في الصف، وتفعيل دورها بما يساعد على رفع

ثقتها بنفسها، ومن ثم دافعتها، وذلك بتكليفها عددًا من المهام، مثل: (قائدة مجموعة -قارئة في المجموعة -ناقدة ومقيمة لإجابات صديقاتها، عن طريق تصحيح إجاباتهم، باتباع نموذج التصحيح، مع توضيح مواضع الخطأ -معلمة صغيرة بعد تدريب وتنسيق مُسبق -ضبط الفصل -جمع الكتب لمساعدة المعلمة -المشاركة في الإذاعة المدرسية). وقد جربت المشاركات هذه الحلول؛ إذ تقول المشاركة رقم (1): «جعلتها معلمة صغيرة، وطلبت منها الاستعداد لذلك؛ وجعلتها تطرح أسئلة على زميلاتها، وأيضًا تصحح الإملأ لزميلاتها بحيث أعطيها نموذجًا، وتصحح لمجموعتها، وتناقشن وتبين لهن فيمَ أخطأن». ويمكن ربط ذلك بالانتهاء من المهمة، مثلما فعلت المشاركة رقم (6)؛ إذ قالت: «أختارها رئيسة أو عريفة إذا أنجزت مهمة معينة، فأراها تقول لصاحباتها: هيا يا بنات، سأكتب الأسماء. وتتفاعل معهن». وأضافت: «وأيضًا أكلّفها مهام جمع الدفاتر أو الأوراق، فبعد أن تفاعلت مع زميلاتها في هذه المواقف، تغيرت وأصبحت حتى في أثناء الحصة تشارك وتتفاعل».

ويؤكد الباحثان أهمية تهيئة المناخ النفسي السوي، وقوة تأثيره في أداء الطالبات ذوات صعوبات التعلم وتفاعلهن الصفي اللفظي؛ فهو أحد أهم متطلبات الإنجاز في جميع البيئات.

ب. وجود زائرة في الصف: قد يحدث أحيانًا وجود أشخاص آخرين في الصف -ما عدا المعلمة والطالبات- مثل: القائمة التربوية أو المشرفة التربوية؛ بغرض تقويم المعلمة، أو تقويم سير العملية التعليمية، ولكن هذا الأمر قد يؤثر في مستوى تفاعل الطالبة ذات صعوبات التعلم، فيعمل على خفضه، وقد اتفقت (6) مشاركات على ذلك. قالت المشاركة رقم (2) عند سؤالها عن تأثير ذلك: «نعم تكون قلقة جدًا في أثناء الدرس؛ خوفًا من المشاركة والوقوع في الخطأ». وأكدت المشاركة رقم (1) ذلك بقولها: «نعم، الخوف وعدم الرغبة في المشاركة». على حين خالفتهن الرأي المشاركة رقم (3) بقولها: «لا أبدًا، لا يؤثر»، مسوغة رأيها: «إن الطالبة عادةً تكون مشغولة بمحاولة فهم للدرس، والبقاء داخل دائرة الدرس».

ويرى الباحثان أن اهتمام الزائرة بإنشاء علاقة ودية بالطالبات عند الدخول إلى الصف، عن طريق التحوار معهن، ودعمهن ببعض الكلمات، يعد خيارًا رائعًا لإيجاد الراحة والطمأنينة في أثناء وجودها بالصف؛ إذ لا يتأثر تفاعل الطالبات ومستواه. كما يجب على المعلمة عدم إدخال الشعور بالقلق من وجود زائرة إلى نفس الطالبة، وعدم تحذيرها من الخطأ أمامها.

1. عوامل تتعلق بسير الدرس، وتتمثل في:

أ. أساليب التدريس والاستراتيجيات التعليمية: يسير الدرس عادةً وفق عدد من الخطوات المنظمة، والأساليب التدريسية، والاستراتيجيات التعليمية المتنوعة، التي تُسهم في نجاح الدرس وإيصال المعلومة، وتؤثر في مستوى تفاعل الطالبات عامةً، والطالبات ذوات صعوبات التعلم خاصةً. وقد أشارت المشاركات إلى عدد من الاستراتيجيات، بتجربتهن لها، بأنها فعالة وذات أثر في تفاعل الطالبات ذوات صعوبات التعلم،

مثل: التعلم بالأقران؛ إذ أشادت (3) مشاركات بدوره، وهن المشاركة رقم (5) قائلة: «التعلم بالأقران نفع كثيراً جداً». أما المشاركة رقم (3)، والمشاركة رقم (6)، فذكرتاه بوصفه أحد العوامل المحفزة للطالبة ذات صعوبات التعلم إلى التفاعل الصفّي اللفظي. يوجد أيضاً تجسيد المفهوم للطالبة، ووضعها في الموقف أو ما يُسمى بأداء الأدوار، وأشارت إليه المشاركة رقم (5) بأنه أحد أساليب إيضاح المعنى للطالبة ووصولها إلى الفهم المطلوب، ومن ثم التفاعل مع المعلمة والرد عليها: «مثلاً، عند شرح الفاعل، نمثل لها فعلاً تقوم هي به، فنسألها وهي تأكل: ماذا تفعلين أنت الآن؟ فتجيب: أكل. إذن نضع اسمك بدلاً من محمد في الجملة». وفيما يخص التعلم التعاوني، فقد انقسمت آراء المشاركات بشأن أثره في التفاعل الصفّي اللفظي للطالبة ذات صعوبات التعلم إلى مؤيدة وغير مؤيدة، فأيدت التعلم التعاوني المشاركتان رقم (1) ورقم (6): «أشعر يقيناً أن التعلم التعاوني أفضل؛ فإذا كُلفت طالبة من طالبات المجموعة بالكتابة، وسأثرهن يعطينها الرأي، تراها تكتسب الشجاعة والتحفُّز فتشاركهن وتقول: هيا لنفعل كذا أو كذا. أما وحدها فلن يكون لها شغل إلا النظر يمناً ويسرة دون مشاركة».

أما المشاركتان (4) و(7)، فغير مؤيدتين لأثره، وتريان أنه يحقق للطالبة ذات صعوبات التعلم الغياب عن النظر، وقد تسيطر فيه الطالبات ذوات الأداء المرتفع على الصف، قالت المشاركة رقم (4): «في التعلم التعاوني تسيطر المتفوقات، الأفضل العمل الفردي. أحياناً، تضيق الطالبة ذات صعوبات التعلم، وأحياناً يحقق لها الغياب عن النظر». وعبرت المشاركة رقم (7) بقولها: «المجموعات تنبذ الطالبة المنعزلة وحدها، والمتفوقات لهن الصدارة». ويتفق هذا مع دراسة كيم وهاربر (2019)، التي كانت إحدى نتائجها: أن الطلاب في التعلم التعاوني يكونون متحمسين؛ لأنهم مكلفون دوراً معيناً، لكن إذا لم يوزع المعلم أو الزملاء الأدوار، فقد يعتمد الطلاب على أقرانهم، ويُدل هذا على أهمية مراعاة توزيع الأدوار بين الطلاب عند استخدام التعلم التعاوني. كما اتفقت مع دراسة جيليس وأشمان (2000)، التي توصلت إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المجموعات المنظمة كانوا أكثر اندماجاً في أنشطة المجموعة، وقدموا توجيهات ومساعدة للأعضاء أكثر من المجموعات غير المنظمة، علاوة على أنهم سجلوا أداءً ملحوظاً في استبانة الفهم أكثر من الأطفال في المجموعات غير المنظمة. وكذلك الأمر في التعلم باللعب، فقد أشارت المشاركة رقم (4): «كانت إحدى الطالبات عديمة التفاعل؛ فليست تتفاعل أبداً مع أحد، في يوم دخلت عندي درسا، وكان الدرس حركياً ولعباً؛ فتفاعلت مع الدرس. بعد الدرس جاءت وحضنتني؛ رغم أن الجميع مستبعد تفاعلها». ويتفق هذا مع نتيجة دراسة كريتون وشيمكوفيك (2014)، التي خلصت إلى أن الألعاب التعاونية داخل الصف تؤدي إلى زيادة معدل التفاعل في الفصل الدراسي. وأشارت المشاركات إلى مجموعة من النقاط المتعلقة بالاستراتيجيات، التي من شأنها تحسين تفاعل الطالبات ذوات صعوبات التعلم، تتمثل في: الابتكار، كما ذكرت المشاركة رقم (6): «الوسائل التعليمية المبتكرة»؛ والتنوع، وتغيير العادات، كما ذكرت المشاركة رقم (4): «إذا تغير الروتين، وحضرت اللعب والهدايا؛ تفاعلت بزيادة»؛ واستخدام التكنولوجيا والوسائل الحسية والعروض المرئية، مثل: أفلام الكرتون التعليمية، كما ذكرت المشاركة رقم (5): «لاحظت أنهن يتحفزن إذا كان في الشاشة شيء مرئي ويشتمل على كتابة».

أيضاً كان للمسابقات دور؛ فقد أشارت إليه المشاركة رقم (7) عند سؤالها عن عوامل تحفز الطالبة إلى التفاعل بقولها: «المسابقات لهنَّ أثرٌ ملحوظ في الطالبات». وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بو زعكة ومنصوري (2018)، التي توصلت إلى أن العوامل المدرسية، ومنها: أسلوب التدريس والمناخ الصفّي والاستراتيجيات، ذات تأثير في مشكلات صعوبات التعلم، وأن افتقار المناخ إليها يتسبب في تفاقم هذه المشكلات.

ويتفق الباحثان مع ما ذكر من دور للأساليب والاستراتيجيات التدريسية مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم، ويؤكدان أهمية توظيف هذه الأساليب والاستراتيجيات، مع مراعاة الاختيار المناسب، واتباع الخطوات الصحيحة عند التنفيذ.

ب. التغذية الراجعة: من ضرورات الموقف التعليمي أن تقدم المعلمة تغذية راجعة لتفاعل الطالبة، إما معنوياً مثل: (عبارات الشكر، والثناء، والتصفيق)، وإما مادياً مثل: (الجوائز والمكافأة). وهذه التغذية أثرها في إقبال الطالبة على التفاعل، وهي أحد العوامل التي أجمعت المشاركات على تأثيرها في التفاعل الصفّي اللفظي للطالبة ذات صعوبات التعلم؛ إذ أشارت إلى ذلك المشاركة رقم (1) عند سؤالها: متى تُبادر طالبة صعوبات التعلم بالتفاعل الصفّي اللفظي؟ فقالت: «أجد ذلك نادراً، في حال وجود جوائز، ومنها المكافآت، مثل: بطاقات الشراء من المقصف المدرسي، أو حتى تطبيقات تحتوي على التصفيق واللايك». كما ذكرت المشاركة رقم (6): «التطبيقات التعليمية على الشاشة التي تحتوي على تغذية راجعة، مثل: التصفيق واللايك».

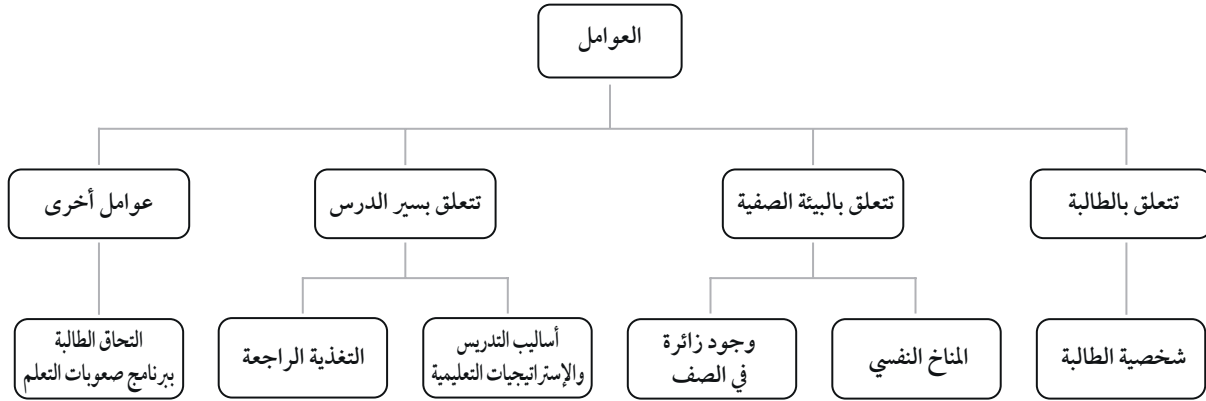
ويرى الباحثان أن هنالك الكثير من العوامل المتداخلة، التي من شأنها رفع مستوى فاعلية الطالبة ذات صعوبات التعلم داخل الصف وحل هذا الإشكال، والتخفيف من آثاره في الطالبات ذوات صعوبات التعلم. وتؤكد مُعلماتهن أهمية البحث عن السبب في عدم التفاعل أو انخفاض مستواه عند الطالبة، حتى يُختار الحل الأنسب والأُنجح.

2. عوامل أخرى:

التحاق الطالبة ببرنامج صعوبات التعلم: أشادت (4) مشاركات بتأثير برنامج صعوبات التعلم في الطالبة ذات صعوبات التعلم؛ إذ قالت المشاركة رقم (1): «نعم، حسّن لها القراءة والإملاء والثقة بنفسها». وقالت المشاركة رقم (4): «نعم، في خواتيم العام بدأت تستجيب». وأضافت المشاركة رقم (5): «نعم، يؤثر فيهن، ويورثنهن تحسناً ملحوظاً». أما المشاركة رقم (6) فقالت: «نعم، صارت تقرأ وتحرص على أن تشارك». وأكدت المشاركة رقم (7) بقولها: «نعم، يؤثر ويحسن. لاحظت الفرق». على حين خالفتهن الرأي المشاركة رقم (2) بقولها: «لا تكون بالمستوى نفسه، مع تحسن بسيط في القراءة والكتابة». وقالت المشاركة رقم (3): «أنا شخصياً لم أر فرقاً».

ويؤكد الباحثان أهمية برنامج صعوبات التعلم ودوره، ودور معلمة صعوبات التعلم، في تحسين التفاعل الصفّي اللفظي للطالبة ذات صعوبات التعلم داخل الصف؛ فهو مُكمل لدور المعلمة؛ لأن نجاح الطالبة في البرنامج، وعلاج نقاط الضعف لديها، سيرفع ثقتها بنفسها وقدراتها، ما سيحفزها إلى التفاعل الصفّي اللفظي عند العودة إلى الصف.

ويوضح شكل (2) الآتي نتائج السؤال الثاني.



شكل (2): العوامل المؤثرة في التفاعل الصفّي اللفظي لدى ذوات صعوبات التعلم

نتائج السؤال الثالث

ونصّه: ما التحديات التي تواجه المعلمات بسبب تدني التفاعل الصفّي اللفظي، لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم؟

خلصت الدراسة إلى ثلاثة موضوعات رئيسة، ويشير الباحثان هنا إلى أن التحديات كانت مختلفة بين المشاركون، فما كان تحدياً لمشاركة لم يكن كذلك لمشاركة أخرى، ومنها:

1. الحاجة إلى تقويم خاص وفرص متعددة: ضعف تفاعل الطالبة ذات صعوبات التعلم يُصعب على المعلمة وضع درجات المشاركة، وقد يصعب أيضاً تقويم بعض المهارات التي تحتاج إلى تفاعل لفظي، ما يضطر المعلمة إلى إيجاد طريقة أخرى كما ذكرت المشاركة رقم (5): «صعب. كنت أعطيها أوراق عمل غير زميلاتها». وقد تحتاج المعلمة إلى معيار آخر تستحق به الطالبة درجات المشاركة كما ذكرت المشاركة رقم (3) عند سؤالها عن تقويم الطالبة ذات صعوبات التعلم، فقالت: «أراعي أنها من طالبات ذوات الصعوبات، وأقيس مدى استعدادها ومحاولاتها، ولا يرتبط بالصواب أو الخطأ، المهم أن تحاول، نادراً ما تحصل على درجة كاملة». وأضافت المشاركة رقم (4): «معياري بديل حسب قدراتها، أنقصها على عدم المبادرة، وأقوّمها ولكن أعطيها شيئاً تستطيع الإجابة عنه، وأسجل ملحوظاتي على عدم الإجابة للأهل، بحيث أعطيها فرصة، لكن ما أعطيها مثل البنات، لا معياري بديل حسب قدراتها. وتحالفهن الرأي، فترى المشاركة رقم (6) أن التقويم لا يُشكل تحدياً بقولها: «لا، أنا أستطيع أن أحصل منها على إجابة بأي أقرب لها، وأستطيع أن أحدد مستواها في الدرس».

ويرى الباحثان أن إيجاد أكثر من طريقة لتقويم تفاعل الطالبة ذات صعوبات التعلم، ومراعاة قدراتها في ذلك، هو حق من حقوقها، التي حرصت وزارة التعليم على ضمانها لفئة صعوبات التعلم، بإتاحة لوائح تقويم خاصة لا بد من اطلاع معلمات التعليم العام عليها دورياً، وتفعيلها تفعيلاً صحيحاً؛ لأن الاكتفاء بطريقة واحدة من شأنه أن يؤدي بالطالبة إلى الفشل والإحباط.

2. الحاجة إلى اهتمام خاص: تحتاج الطالبة ذات صعوبات التعلم إلى اهتمام خاص من المعلمة داخل الصف، كما ذكرت المشاركة رقم (3) عند سؤالها عن التحديات التي المتعلقة بتفاعل الطالبة ذات صعوبات التعلم، فأجابت: «تحتاج إلى اهتمام خاص». فالطالبة تحتاج من المعلمة إلى إبعادها عن مواضع الخطأ الذي يؤدي إلى إحراجها أمام صديقاتها في الصف، كما ذكرت المشاركة رقم (7): «إذا انزلت عن التفاعل داخل الصف، سخرت منها زميلات وعابرنها بأنهن فهمن في حين أنها لم تفهم». مع وجوب تفعيل دورها في الصف، وضرورة سماع إجابة منها تحدد مدى استفادتها من الدرس، الأمر الذي يضع المعلمة في حيرة من أمرها.

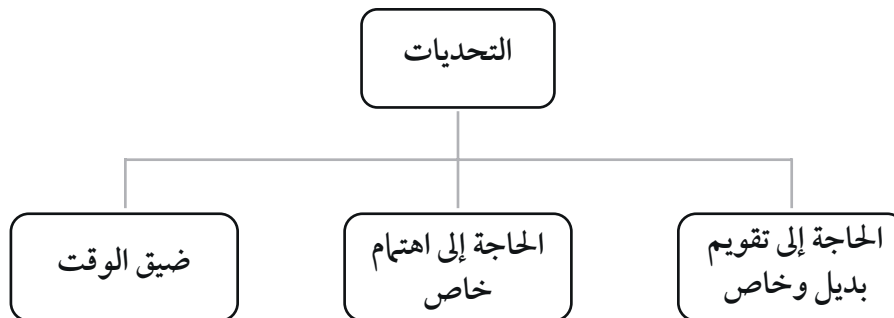
ويرى الباحثان أن الاهتمام بالطالبة ذات صعوبات التعلم داخل الصف، وإن كان يمثل تحدياً للمعلمة، ويحتاج منها إلى مزيد من الوقت والجهد، فإنه أمرٌ بالغ الأهمية والأثر؛ إذ يرفع من تقدير الطالبة لذاتها، ويشعرها بأهميتها، وأنها عضو فعال في الصف. أما إهمال هذه الطالبة أو تجاوزها، فيشعرها بنقص قدراتها، وضعف إمكاناتها، ويُخفف من تقديرها لذاتها.

3. ضيق الوقت: إذ تحتاج المعلمة إلى المزيد من الوقت لمتابعة أداء الطالبة ذات صعوبات التعلم في بعض المهمات داخل الصف، كما ذكرت المشاركة رقم (4): «الحصة ضيقة جداً، بالكاد تكفي لأن أكمل الدرس، ومتى ما حان دور الطالبة ذات صعوبات التعلم لأقول لها: اقري الكلمات؛ ينتهي الوقت». أيضاً تحتاج المعلمة إلى المزيد من الوقت لتيسير السؤال للطالبة وشرحه، والمزيد من التوضيح؛ حتى تصل إلى الإجابة المطلوبة، وعلقت المشاركة رقم (7) قائلة: «يجب أن تتفاعلي معها وحدها حتى تقتربي منها فتفهم، بس متى يمديك؟».

ويشير الباحثان إلى أهمية إدارة وقت الحصة، بما يتيح لكل طالب الوقت الكافي للاستفادة منها، وضرورة تقديم دورات في ذلك للمعلمين.

وبعد استعراض نتائج السؤال الثالث، يتضح أنها تتفق مع دراسة العطية (2012)، التي ذكرت عدم كفاية وقت الحصة لمتابعة الطلاب، بوصفه أحد معوقات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي. وأوصت بوضع طرق تقويم مناسبة؛ لقياس مدى استفادة ذوي الاحتياجات الخاصة من الدرس، وإتاحة رعاية خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة.

ويوضح شكل (3) الآتي نتائج السؤال الثالث.



شكل (3): التحديات التي تواجه مُعلّمت الطالبات ذوات صعوبات التعلم

التوصيات

1. دعم المناهج بمقتطفات ونصائح بشأن كيفية إعطاء المهارة التي يتضمنها الدرس، عند وجود طالب من فئة صعوبات التعلم في الصف، وتضمينها في الدروس.
2. احتواء الأسئلة والتدريبات الموجودة في الكتاب المدرسي على أنواع من الأسئلة تناسب فئة صعوبات التعلم، كأن يكون السؤال مركباً من مجموعة أسئلة يسيرة تُوصل الطالب عند حلها إلى الإجابة؛ إذ يتمكن من المشاركة في أثناء الحل دون أن يحلّل المعلم له السؤال أمام أقرانه، ما يتسبب في إحراجه. ومن جهة أخرى، يتمكن المعلم من قياس مدى فهمه للدرس.
3. الاستفادة من الأسرة لإيجاد قاعدة بيانات ومعلومات عن شخصية الطالبة ذات صعوبات التعلم الموجودة بالصف؛ للاستفادة منها في التعامل مع الطالبة؛ لتجنيبها الوقوع في هذه المشكلات النفسية، والاستفادة من دور الموجهة الطلابية وخبرتها في التعامل مع هذه المشكلات.
4. تقديم دورات تعريفية وتدريبية لمُعلمات التعليم العام عن فئة صعوبات التعلم، وطريقة التعامل معهم، وأبرز احتياجاتهم داخل الصف.
5. تزويد مُعلمات التعليم العام بأدلة لآخر الدراسات العلمية التي أُجريت؛ لإيجاد حلول لمشكلات الطالبات ذوات صعوبات التعلم داخل الصف؛ لتكون مرجعاً لهم للبحث عن حل عند مواجهة مشكلة معينة.
6. تثقيف الطلاب العاديين بوضع أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم، وتشجيعهم على دعمهم واحتوائهم، ويقع هذا الدور على الأسرة والمدرسة على حدّ سواء.

المُقترحات البحثية

1. دراسة التفاعل الصفّي غير اللفظي لفئة صعوبات التعلم داخل الصف.
2. دراسة مُعوقات التفاعل الصفّي اللفظي من وجهة نظر الطالبات.
3. دراسات تجريبية لقياس أثر بعض العوامل والإجراءات الواردة في الدراسة.

المراجع

أولاً: العربية

- إبراهيم، سني. (2015). العوامل الأسرية وعلاقتها بالتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ في مادة اللغة العربية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة خيضر، الجزائر.
- ابن خليفة، فاطيمة. (2016). صعوبات التعلم والمهارات الاجتماعية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (17-18)، 37-49.
- أدريبات، فتيحة وبوشنتوف، خديجة. (2018). التفاعل الصفي وعلاقته بالانتباه لدى تلاميذ التعليم المتوسط: دراسة ميدانية بمتوسطات أبي ذر الغفاري وعثمان بن عفان والعقيد عميروش بأدرار [رسالة ماجستير منشورة، جامعة أحمد دراية أدرار]. <https://search.mandumah.com/Record/643913>
- بوزعكة، أحمد ومنصوري، عبد الحق. (2018). واقع التدريس الصفي لأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية - دراسة ميدانية وصفية لعينة من تلامذة ومُعلمي السنة الأولى ابتدائي. مجلة التنمية البشرية، (10)، 140-161.
- بوضياف، نوال. (2013). التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط: الفاعل اللفظي أنموذجاً. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، (3)، 228-238.
- جامع، محمد نبيل. (2019). البحوث النوعية ودراسة الحالة. كلية الزراعة، جامعة الإسكندرية، مصر.
- الحسيني، عبد الناصر والأشعل، فيصل. (2020). مؤشرات جودة مناهج البحث في التربية الخاصة: الممارسات المستندة إلى البراهين. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، السعودية.
- الحوامدة، أحمد محمود. (2019). استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم. ابن النفيس للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الحويطي، محمد مثري. (2019). تقويم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين. مجلة البحث العلمي في التربية، (20)، 527-544.
- الحيلة، محمد محمود. (2014). مهارات التدريس الصفي. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- الخرصي، أشواق حسن بندر. (2020). التحصيل الأكاديمي وعلاقته ببعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. مجلة البحث العلمي في التربية، (21)، 222-249.
- ربيعه، هامل. (2019). طريقة حل المشكلات ودورها في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية - دراسة ميدانية على عينة من أساتذة المرحلة الابتدائية في ولاية بسكرة. [رسالة ماجستير منشورة، جامعة محمد خيضر]. http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/17483/1/%D9%87%D8%A7%D9%85%D9%84_%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%B9%D8%A9.pdf
- صاموئيل، كيرك وكالفنت، جيمس. (1988). صعوبات التعلم الأكاديمية والنائية (زيدان وعبد العزيز، مترجم). مكتبة الصفحات الذهبية. (العمل الأصلي نشر في 1984).
- عبد الحميد، الشياء وعبد الناصر، معروف. (2019). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 107(6)، 1259-1295.
- العبد الكريم، راشد بن حسين. (2012). البحث النوعي في التربية. جامعة الملك سعود، السعودية.

- العطية، أسماء عبد الله (2012). متطلبات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين من وجهة نظر معلمهم. مجلة الطفولة والتربية، 1(10)، 193-289.
- علي، محمد النوبي محمد. (2011). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- علي، هنودة ونصر الدين، جابر. (2017). دور التفاعل الصفّي في تحقيق الأهداف التربوية التعليمية داخل المؤسسة الجزائرية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد خيضر، الجزائر.
- غباري، ثائر أحمد وأبو شندي، يوسف عبد القادر وأبو شعيرة، خالد محمد. (2015). البحث النوعي في التربية وعلم النفس. دار الإعمار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- لخضر، شيبوط وجمعة، أولاد حيمودة. (2018). التفاعل الصفّي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي: دراسة ميدانية بمتقن الشهيد زيان عاشور بمدينة مسعد [دراسة ماجستير غير منشورة]. جامعة غرداية، الجزائر.
- محجر، ياسين وبناي، محمد علي. (2016). معوقات التفاعل الصفّي وعلاقتها ببعض المتغيرات اللازمة في العملية التعليمية. مجلة دراسات جامعة الأغواط، (43)، 168-178.
- المساعد، مفضي عايد والخربشة، سعود فهاد. (2012). الإدارة الصفية. دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- المقداد، قيس وبطانية، أسامة والجراح، عبد الناصر. (2011). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(3)، 253-270.
- المنصة الوطنية الموحدة. (1443). حقوق ذوي الإعاقة. على الرابط: <https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/RightsOfPeopleWithDisabilities>.
- وزارة التعليم. (2015). دليل مُعلم صعوبات التعلم. المملكة العربية السعودية.

ثانيًا: الأجنبية

References:

- Adribat, F. & Abushintuf, K. (2018). *altafaeul alssffi waealaqatuh bialaintibah ladaa talamidh altaelim almutawasit "dirasat maydaniat bimutawasitat 'abi dharin alghifari waeuthman bin eafaan waleaqid eumirush bi'adrar* (in Arabic). [risalat majistir manshurat, jamieat 'ahmad dirayat 'adrar]. qawqil 'uskulir.
- Aleabd alkarim, R. H. (2012). *albahth alnaweu fi altarbiati* (in Arabic). jamieat almalik saeud.
- Aleatiatu, A. E. (2012). *mutatalabat damj dhawi aliahtiajat alhasat mae 'aqranihim aleadiyn min wijhat nazar muealimayhim* (in Arabic). *majalat altufulat waltarbiati*. 1(10), 193-289.
- Alhawamidatu, A. M. (2019). *astiratijiaat altaeamul mae sueubat alttaeallum* (in Arabic). abn alnafis lilnashr waltawziei.
- Alhawiati, M. M. (2019). *taqyim alkhidmat altarbawiat almuqadimat liltalabat dhawi sueubat alttaeallum fi almamlakat alcarabi alssueudiat min wijhat nazar almueallimyn* (in Arabic). *majalat albahth aleilmii fi altarbiati*, (20), 527-544.
- Alhilatu, M. M. (2014). *maharat altadris alssffi* (in Arabic). dar almasirat lilnashr waltawzie waltibaeati.

- Alhusayni, E. & Al'asheala, F. (2020). *muashirat jawdat manahij albahth fi altarbiat alkhasat: almumarasat almustanidat 'iilaa albarahin* (in Arabic). markaz almalik salman li'abthath al'iieaqati.
- Alkhuraysi, A. (2020). alaitisal bibaed almaharat alaijtimaciat fi almarhalat alaibtidayiyati (in Arabic). *majalat albahth aleilmii fi altarbiat*, (21), 222-249.
- Almasaeidi, M. E, & Alkharbashata, S., F. (2012). *al'iidarar alssffi* (in Arabic). dar alhamid lilnashr waltawziei.
- Alminasat Alwataniat Almuahadatu. (1443). *huquq dhawi al'iieaqati* (in Arabic). mutah ealaa alraabti: <https://2u.pw/5N7yB>.
- Almiqdad, Q, Bataaniat, A., & Aljarah, A. (2011). mustawaa almaharat alaijtimaciat ladaa al'atfal aleadiyn wal'atfal dhawi sueubat alttaeallum fi al'urduni min wijhat nazar almueallimyn (in Arabic). *almajalat al'urduniyat fi aleulum altarbawiat*, 7(3), 253-270.
- American Psychological Association. (1997). *Individuals with Disabilities Education Act*. <https://www.apa.org/advocacy/education/idea>
- Asbah, A. (2015). Analysis of Classroom Interaction In. Efl Class. *Linguistics and ELT Journal*, 3(1), 137-150.
- brahim, S. (2015). *aleawamil al'usariat waealaqatuha bialtafaeul alssffi allafzi bayn almueallim waltilmidh fi madat allughat alearabia* (in Arabic). [risalat majistir ghayr manshuratin]. jamieat khaydar.
- Bruefach, T. & Reynolds, J. (2022). Social isolation and achievement of students with learning disabilities. *Social Science Research*, 104.
- Bryan, T. (1974). An observational analysis of classroom behaviors of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 7(1), 26-34.
- Bu zaeakat, A. & Amansuri, E. (2018). waqie altadris alssffi li'atfal dhawi sueubat alttaeallum al'akadimiati: dirasat maydaniat wasfiat laeayinat min talamidhat wmueallimy alsanat al'uwlaa aibtidayiy (in Arabic). *majalat altanmiat albashariati*, (10), 140-161.
- Budyafi, N. (2013). altafaeul alssffi waealaqatuh bialdaafieiat liltaealum ladaa talamidh alsanat al'uwlaa mutawasiti: alfaeil allafzi anmwdhjan (in Arabic). *majalat albuht alarbawiat waltaelimiati*, (3), 228-238.
- Creighton, S. & Szymkowiak, A. (2014). The effects of Cooperative and Competitive Games on Classroom Interaction Frequencies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 155-163.
- Eabd alhamidi, A., Aeabd alnaasir, M. (2019). faealiat barnamaj tadribiun litanmiat maharat altawasul alaijtimacii ladaa al'atfal dhawi sueubati (in Arabic). *majalat kuliyat altarbiat bialmansurat*, 107(6), 1259-1295.
- Eali, M. (2011). *sueubat altaealum bayn almaharat walaidtirabati* (in Arabic). dar safat' lilnashr waltawziei.
- Eulay, H. & Anasr aldiyn, J. (2017). *dawr altafaeul alssffi fi tahqiq al'ahdaf altarbawiat waltaelimiati dakhil almuasasat aljazyiria* (in Arabic). [risalat majistir ghayr manshuratin]. jamieat muhamad khaydar.
- Falcio, T. & Price, S. (2010, June 9-12). *Informing design for tangible interaction: a case for children with learning difficulties* [paper]. The 9th International Conference on Interaction Design and Children. Barcelona Spain.
- Firdaus, N. (2018). *The Analysis of Verbal Interaction between Students and Teacher in the Classroom (A Descriptive Qualitative Research at SMAN 9 Pangkep)*. [Unpublished Master's thesis]. Muhammadiyah University of Makassar.

- Fraser, B. (2012). *Classroom learning environments: Retrospect, context and prospect*. In the Second international handbook of science education Springer, 24, 1191-1239. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-9041-7_79
- Ghubari, TH, 'abu shandi, Y, wa'abu shaeirat, K. (2015). *albahth alnaweiu fi altarbiat waeilm alnafsi* (in Arabic). dar al'iesar lilnashr waltawziei.
- Gillies, A. & Ashman, A. (2000). The Effects of Cooperative Learning on Students with Learning Difficulties in the Lower Elementary School. *The Journal of Special Education*, 34(1),19 -27.
- Heron, M. & Dippold, D. (2021). *Overview of classroom interaction Definitions, models, practices and challenges*. (In M. Heron. &D. Dippold, Eds). Meaningful Teaching Interaction at the Internationalised University (pp1-10). Routledge.
- Ibn khalifata, F. (2016). sueubat alttaeallum walmaharat aliajtimaeiati (in Arabic). *majalat aleulum al'iinsaniat waliajtimaeiati*, (18-17),37-49.
- Jamiei, M. N. (2019). *albu huth alnaweiati wadirasat alhalati* (in Arabic). kuliyyat alziraeati, jamieat al'iiskandariati.
- Kim, N. & Harper, F. (2019,14-17 November). *Structured Participation Promotes Access and Accountability during Cooperative Learning in Mathematics Education* [Paper]. Proceedings of the 41st Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, St. Louis MO.
- Kurthen, H. (2014). What influences college classroom interaction. *The International Journal of Assessment and Evaluation*, 20, 1-27.
- Likhadr, S. & Ajumeata, A. (2018). *altafaeul alssffi waealaqatuh bidafieiat alttaeallum ladaa tulaab alsanat althaalithat thanawy: dirasat maydaniat bimutaqin alshahid zayaan eashur bimadinat musead* (in Arabic). [dirasat majistir ghayr manshuratin]. jamieat ghardaya.
- Mafra, H. (2015). Development of Learning and Social Skills in Children with Learning Disabilities: An Educational Intervention Program. *Procedia-Social and Behaviorals Sciences*, 209, 221-228.
- Mahjar, Y. & Abanayi, M., E. (2016). mewwqat altafaeul alssffi waealaqatuha bibaed almutaghayirat allaazimat fi aleamaliat altaelimati (in Arabic). *majalat dirasat jamieat al'aghwati*, (43), 168-178.
- Mcintosh, R., Vaughn, sh., Schum, J., & Haager, d., Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Saga Publication. Inc.* 6(3).
- Nuraeni, N., & Wahab, I. (2020). Verbal and Non-Verbal Communication in Teacher Talk in the Classroom Universitas Muslim Maros. *SELTICS Journal*, 3(1), 22-32.
- Rabieata, H. (2019). *tariqat hali almushkilat wadawriha fi altafaeul alssffi liltilmidh fi almarhalat alaibtidayiyati-dirasat maydaniat ealaa eayinat min 'asatidhat almarhalat alaibtidayiyat fi wilayah bisakrat* (in Arabic). [risalat majistir manshurati, jamieat muhamad khaydar]. qawqil 'uskular.
- Riskiati, R., Noni, N., & Jabu, B. (2021). *Teacher's verbal and nonverbal communication in online EFL Class* [Unpublished Doctoral dissertation]. Universitas Negeri Makassar.
- Samuyiy,,kirk wakalfinti,, jims. (1988). Sueubat altaealum al'akadimiati walnimayiya. (in Arabic) Tr: zidan waeabd aleaziza, mutarjimi,, maktabat alsafahat aldhababiati.

- Sharma, M. & Tiwari, N. (2021). A study of class interaction analysis using Flanders's FIAC. *International Journal of Scientific Research in Science, Engineering and Technology*, 8(4), 171-179.
- Sutiyanto, S. (2018). The effect of teacher's verbal communication and non-verbal communication on students' English achievement. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(2), 430-437.
- Wahyuni, A. (2018). The power of verbal and nonverbal communication in learning. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 125, 80-83.
- Wizarat Altaelimi. (2015). *Dalil mueallim sueubat alttaeallum* (in Arabic). almamlakat alearabiat alsaoudiati.
- Yousefi, A. & Koosha, M. (2013). A descriptive study of teacher/learner interactions at the MA level of the fields of teaching English as a foreign language, general linguistics, and translation studies. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(11), 3312-332.

تصريحات ختامية:

- يصرح المؤلف/ المؤلفون بالحصول على موافقة الأشخاص المتطوعين للمشاركة في الدراسة وعلى الموافقات المؤسسية اللازمة.
- تتوفر البيانات الناتجة و/ أو المحللة المتصلة بهذه الدراسة من المؤلف المراسل عند الطلب.

Final declarations:

- The authors declare that they got the required voluntary human participants consent to participate in the study as well as the necessary institutional approvals.
- The datasets generated and/or analyzed during the current study are available from the corresponding author upon reasonable request.