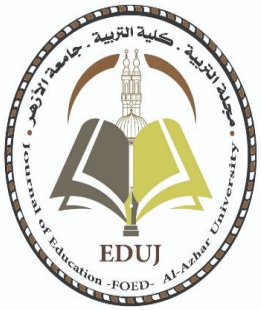

فاعلية الصف المقلوب في تنمية مهارات المناقشة الشفهية والثقة بالنفس لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم (بحث كمكيفي)

إعداد

أ/ أحمد محمد محمد إبراهيم أبو عيدة

المدرس المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

أ. د/ عصام محمد أحمد أبو الخير

أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الأزهر

د/ خلف الديب عثمان محمد

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، كلية التربية-جامعة الأزهر

فاعلية الصف المقلوب في تنمية مهارات المناقشة الشفهية والثقة بالنفس لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم (بحث كمكيفي)

أحمد محمد محمد إبراهيم أبو عيدة، عصام محمد أحمد أبو الخير، خـلف الديـب عثمـان محمد*

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.

***البريد الالكتروني:** Khalafmohamed.197@azhar.edu.eg

الملخص:

استهدف هذا البحث تنمية مهارات المناقشة الشفهية لدى الداارسات الناطقات بغير العربية في المستوى المتقدم من خلا الصف المقلوب، ولتحقيق هذا الهدف؛ تم إعداد قائمة بمهارات المناقشة الشفهية المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم أول، وأخرى لأبعاد الثقة بالنفس في موقف المناقشة الشفهية، واختبار موقفي، ومقياس تقدير متدرج لمهارات المناقشة الشفهية، ومقياس للثقة بالنفس في المناقشة الشفهية، وإعداد دليل لنشاطات الدارسات لدراسة المهارات من خلال الصف المقلوب،واستخدم البحث المنهج المختلط،الذي يجمع بين التحليل الكمي والكيفي للبيانات واستخدمت لجمع البيانات الكيفية استمارة تأمل ذاتي، وتكونت العينة من (30) دارسة، وبعد دراستهن للبرنامج، وتطبيق أدوات البحث بعديًا، تم التوصل إلى وجود فرق دالٍّ إحصائيًا بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات المناقشة الشفهية، والثقة بالنفس لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج النوعية للبحث اهتمام الدارسات بالصف المقلوب، ورغبتهن في تعميم دراستهن وفق الصف المقلوب؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات المناقشة الشفهية، والثقة بالنفس لدى مجموعة البحث، كما دلت النتائج الكيفية إلى ظهور عدد من السمات المميزة للصف المقلوب في تنمية مهارات المناقشة الشفهية والمهارات التواصلية بوجه عام.

الكلمات المفتاحية: الناطقات بغير اللغة العربية، الصف المقلوب، مهارات المناقشة الشفهية، الثقة بالنفس، بحوث كمكيفية.

The Effectiveness of Flipped Classroom in Developing Oral Discussion Skills and Self-confidence among Non-native Speakers of Arabic Language Students at the Advanced Level: A Mixed Methods Research

Ahmad Mohammad Mohammad Ibrahim Abu Eida, Essam Mohammad Ahmad Abu Al-Khair, Khalaf El-Deeb Othman Mohammad*.

Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Al-Azhar University, Egypt.

***Email: Khalafmohamed.197@azhar.edu.eg**

The purpose of the current study was to investigate the effectiveness of flipped classroom in developing oral discussion skills and self-confidence among a sample of non-native Arabic speakers. Instrumentations of the current study included: A checklist of oral discussion skills suitable for non-native Arabic learners at the advanced level, and another one for self-confidence dimensions for oral discussion. In addition to a situational test and a scoring rubric for oral discussion skills, and self-confidence scale in oral discussion. The researcher also prepared the experimental treatment, (i.e. the instructional program based on the flipped classroom). The mixed methods was utilized in this study. Participants of the study were (30) female students. After their study of the program and post-administering of the study instruments, results revealed that there were statistically significant differences in the pre and post administration in the oral discussion skills, and self-confidence in favor of the post-administration. The qualitative findings also showed the interest of female students in the flipped classroom, and their desire to generalize their studies according to the flipped classroom. The results indicated the effectiveness of the proposed program in developing oral discussion skills and self-confidence among the participants.

Keywords: Non-native Arabic speakers, flipped classroom, oral discussion skills, self-confidence.

أولا: مقدمة البحث:

اللغة وسيلة التواصل بين البشر، وتتمثل الغاية من تعلم اللغة في هدفين رئيسين أولاهما: فهمها حين تسمع أو تقرأ، والآخر: إفهامها للآخرين عند الحديث أو الكتابة، وتمثل هذه الأهداف مهارات اللغة الأربع التي ينبغي أن يتملكها كلُّ متعلِّمٍ للغة.

ويُعَدُّ التواصل اللغوي الشفهي أكثر فنون اللغة استخدامًا بين البشر، حيث يستخدمه الإنسان في معظم مواقفه الحياتية، كما أنَّه يُعَدُّ أكثرَ الطرق وأيسرَها للتواصل مع الآخرين، وأكثرها قدرة على ترجمة المشاعر بشكل مباشر، ومن ثم يمكن اعتباره الشكل الرئيس الإنساني الإنساني.

وتأتي المناقشة الشفهية كأحد أهم مجالات التواصل الشفهي، التي ينبغي إكساب مهاراتها لمتعلمي اللغة العربية بصفة عامة، والناطقين بغيرها بصفة خاصة، وذلك لتعدد المواقف الحياتية التي تقتضي فهمها والتوصل إلى حلول مناسبة بشأنها، كما أنها تعكس شخصية الدارس، ومدى تمكنه من اللغة، ومقدرته على ممارستها.

وتعَدُ المناقشة الشفهية عمليةً مركبة تتضمن جوانبَ متعددةٍ تتمثل في: جوانبِ فكريةٍ، جوانبَ عضليةٍ، جوانبَ نفسيةٍ، ويُعَدُّ الجانبُ النفسيُّ لعملية المناقشة أحدَ أهمِّ العوامل التي تسهم في تحقيق المناقشة الشفهية بصورةٍ فعَّالةٍ، ومن أهم العوامل النفسية والمرشحات العاطفية التي تسهم في تحقُّق المناقشة الشفهية الثقة بالنفس، والتي تمثل الصورة الذاتية التي يكونها الفرد عن ذاته، فكلما كان الفرد ذا صورة ذاتية إيجابية كلَّما كان أكثرَ ثقةً بنفسه من الشخص ذي المستوى الذاتي المنخفض(Djigunovi, J. 2006, 15).

ومن ثم فقد برزت مصطلحات حديثة تربط الجوانب النفسية باللغة كعلم نفس اللغة بصفة عامة، و"الثقة بالنفس لغوية"، والثقة بالنفس للمناقشة، والثقة بالنفس للتحدث، ومن ثم تُعَدُّ الثقةُ بالنفس العاملَ النفسي الأكثرَ أهميةً في تحقيقِ المناقشة الشفهية بصورة فعالة.

وإذا كان للمناقشة الشفهية والثقة بالنفس في موقف المناقشة تلك الأهمية لدى الناطقين باللغة العربية؛ فإن هذه الأهمية تتعاظم لدى الناطقين بغيرها، فاللغايةُ من تعلُّمِ أيَّةِ لغة هي القدرة على ممارستها في مختلف المواقف الحياتية الجارية، وإبداء الرأي نحوها، واتخاذ قرار بشأنها.

ورغم أهمية المناقشة الشفهية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ فإن الواقع يشير إلى وجود قصور يتعلق بمستوى اكتساب مهاراتها، وبرامج تنميتها لهؤلاء الدارسين، وقد استند الباحث في الوقوف على هذا الضعف من خلال مراجعة توصيات البحوث والدراسات السابقة، ومن خلال مقابلة بعض معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهو ما كان دافعًا إلى محاولة علاج هذه المشكلة من خلال تصميم برنامج قائم على الصف المقلوب، وذلك نظرًا لما للصف المقلوب من مزايا متعددة، يُعَدُّ من أهمِّها: أنَّه يُوفِّر بيئةً تعليميةً مناسبةً تُتيح للدارسين التعلمَ حسب ظُروفهم وقدراتهم الخاصة دون التقيد بمكان أو زمان معين، كما أنه

يعتمدُ في تقديم المحتوى للدارسين على مجموعةٍ من الوسائط المتعددة التي يُعَدُّ من أهمِّها الفيديوهات التعليمية، والتي تؤدي دورًا مهمًّا في جذب انتباه الدارسين، وتشويقهم للتعلم (عاطف الشرمان، 2013، 184).

ومن ثم فقد اهتم البحث بعلاج الضعف في مهارات المناقشة الشفهية والثقة بالنفس في موقف المناقشة الشفهية من خلال الصف المقلوب؛ لتنميتها لدى عينة من دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها بالمستوى المتقدم الأول.

ثانيا: مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث في ضعف مستوى دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها بالمستوى المتقدم الأول في مهارات المناقشة الشفهية وتدني مستوى الثقة بالنفس في موقف المناقشة الشفهية لديهن، وقد استند الباحث في الوقوف على هذا الضعف من خلال نتائج الدراسات والأبحاث السابقة التي أشارت إلى وجود ضعفٍ في مهارات التواصل الشفهي بصفة عامة، والمناقشة الشفهية بصفة خاصة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والذي انعكس بدوره على ثقتهم بأنفسهم، ومن تلك الدراسات دراسة كل من: علي الحديبي (2018)؛ عائشة بكير (2018)؛ هالة حبش (2017)؛ محمد عبد العال (2017)؛ هدى أبو العز (2016)؛ عبد العظيم صبري (2015)؛؛ شيماء تميم (2015)؛ شيماء العمري (2011)؛ وأوصت هذه الدراسات بضرورة توظيف مداخل وبرامج حديثة تلائم تحديات العصر وتطوراته، وتلبي احتياجات هؤلاء الدارسين، وتناسب طبيعتهم الخاصة، وتسهم في تنمية مهارات المناقشة الشفهية والثقة بالنفس لديهم.

كما أوصت نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة بضرورة الخروج من النمطية في التعليم، ومسايرة تطورات العصر الرقمي، وأشارت في نتائجها أيضا إلى فاعلية استخدام الصف المقلوب، في تحقيق أهدافها، وذلك لما يمتع به من مزايا من أهمها: تحويل المتعلم من متلقٍّ سلبيٍّ للمعرفة، إلى باحثٍ عنها، ومشاركٍ رئيسٍ في إنتاجها وتطبيقها، وإتاحة الفرصة للتعلم حسب رغبة المتعلم وقدراته الذاتية دون التقيد بزمان أو مكان، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: سماح هويدي (2017)؛ ميسرعيد (2017)؛ محمد عبد الوهاب (2016)؛ أحمد النشوان (2016)؛ بثينة صقر (2016)؛ رحاب زناتي (2015).

وفي ضوء ما تقدم أمكن التعبير عن مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

س1: ما فاعلية الصف المقلوب في تنمية الجانب الأدائي للمهارات الخاصة بموقف المناقشة لدى عينة من دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها بالمستوى المتقدم الأول؟

س2: ما فاعلية الصف المقلوب في تنمية الثقة بالنفس في موقف المناقشة الشفهية لدى عينة من دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها بالمستوى المتقدم الأول؟

س3: ما مدى مناسبة توظيف الصف المقلوب في تدريس مهارات المناقشة الشفهية والثقة بالنفس من وجهة نظر عينة البحث؟

س4: ما العوامل التي أدت إلى تميز الصف المقلوب في تنمية مهارات التواصل الشفهي والثقة بالنفس لدى دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها من وجهة النظر الخاصة بهن؟

س5: ما الصعوبات والمشكلات التي واجهت الدارسات عند تعلمهن من خلال الصف المقلوب وفق رؤيتهن الخاصة؟

س6:إلى أي مدى ترغب دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها تعميم فكرة التعلم من خلال الصف المقلوب؟

ثالثا: فروض البحث:

تمثلت الفروض البحثية التي سعى البحث إلى التحقق من صحتها فيما يأتي:

1. لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الدارسات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدى في الجانب الأدائي لمهارات المناقشة الشفهية.
2. لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الدارسات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدى لمقياس الثقة بالنفس في مواقف المناقشة الشفهية.

رابعا: حدود البحث:

يتحدد تعميم نتائج البحث في ضوء مجموعة الحدود الآتية:

1- حدود موضوعية: بعض مهارات المناقشة الشفهية التي أسفرت عنها قائمة المهارات النهائية للبحث. بعض أبعاد الثقة بالنفس المرتبطة بالمناقشة الشفهية، وتمثلت في (الكفاءة الذاتية المدركة للمناقشة- انخفاض مستوى قلق المناقشة- الرغبة في المناقشة- الكفاية اللغوية الشفهية)، التي أسفرت عنها قائمة أبعاد الثقة بالنفس في البحث.

2-**حدود بشرية:** عينة من دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها بالمستوى المتقدم الأوّل بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بجامعة الأزهر، وعددهن (30) دارسة.

3-**حدود مكانية:** مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الأزهر؛ لوجود عددٍ كبيرٍ من الدارسات به من جنسيات مختلفة؛ بما ييسر تطبيق أدوات البحث.

خامسا: أهدف البحث:

استهدف البحث التحقق(التجريبي- النوعي) من فاعلية الصف المقلوب في تنمية مهارات المناقشة الشفهية والثقة بالنفس لدى عينة من دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها في المستوى المتقدم الأول.

سادسا: أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من خلال ما يمكن أن يسهم به في إفادة كلٍّ من:

- دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها: يسهم البرنامج المقترح في تنمية مهارات المناقشة الشفهية والثقة بالنفس لديهم؛ مما يعينهم على تلبية احتياجاتهم ومتطلباتهم، والتعبير عن آرائهم تجاه ما يواجههم من أحداث، وممارسة اللغة العربية ممارسة سليمة حسب احتياجاتهم، ودوافعهم.
- معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: يُمِدُّهم البحث بدليل يرشدهم إلى كيفية توظيف الصف المقلوب في تنمية مهارات المناقشة الشفهية والثقة بالنفس لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- واضعي مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها: يسهم البحث في توجيه أنظار مخططي مناهج اللغة لعربية للناطقين بغيرها، ومطوريها إلى أهمية تنمية مهارات المناقشة الشفهية، والثقة بالنفس، والاهتمام بتوظيف الأنشطة اللغوية المتنوعة التي تنمي هذه المهارات، وضرورة توظيف التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مسايرة لظروف العصر.

سابعا: مصطلحات البحث:

- **المناقشة الشفهية:**

تعرف وفقًا لإجراءات البحث بأنها: نشاط لغوي اجتماعي مخطط تستطيع من خلاله دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها مناقشة موضوع محدد بطريقة تفاعلية منظمة وفق إطار لغوي سليم ومعبر؛ لتحقيق أهداف محددة.

- **الثقة بالنفس:**

تعرف وفقًا لإجراءات البحث بأنها: شعور دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها بحالة من الراحة والرضا نتيجة ارتقاء مستوى إدراكهن لكفاءتهن الذاتية، واللغوية، والنفسية، والتي في ضوئها يستطعن أن يشاركن بإيجابية، ويتواصلن بفاعلية في مختلف مواقف المناقشة الشفهية التي يتعرضن لها.

- **الصف المقلوب:**

يعرف وفقًا لإجراءات البحث بأنه: بيئة تعلم تعتمد على تلقي دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها في المستوى المتقدم الأول المحتوى التعليمي الخاص بمهارات المناقشة الشفهية، والثقة بالنفس في مواقف المناقشة الشفهية خارج الصف الدراسي، في صورة وسائط متعددة تضمن نصوصًا، وصورًا، ومقاطعَ صوتية، وفيديوهات، ثم استثمار الوقت في القاعة

الدراسية لممارسة المهارات العملية المتعلقة بالمحتوى السابق دراسته، وذلك في إطار تفاعلي بين المتعلم، والمحتوى، المعلم.

ثامنا: الإطار النظري والدراسات ذات الصلة.

نظرا لما هدف إليه البحث من تنمية مهارات المناقشة الشفهية والثقة بالنفس في مواقف المناقشة الشفهية من خلال الصف المقلوب؛ فإن الإطار النظري للبحث يدور حول الجوانب الآتية:

1- المناقشة الشفهية:

أ- مفهوم المناقشة الشفهية:

تعرف المناقشة الشفهية بأنه: موقف مخطط يشترك فيه مجموعة من الأفراد، تحت إشراف وتوجيه قيادة معينة؛ لبحث مشكلة محددة، بطريقة منظمة، يعرف كل فرد فيها دوره؛ بهدف الوصول إلى حلٍّ لتلك المشكلة (على مدكور، 2002، 54).

وتعرف أيضًا بأنها: نشاط لغوي يتطلب تفاعلا بين اثنين أو أكثر بطريقة منظمة لبحث مشكلة محددة، تحت إشراف قائد موجه، للتوصل إلى حل لتلك المشكلة. (فتحي يونس، 2001، 182).

وفي ضوء ما تقدم تعرف المناقشة الشفهية إجرائيًا بأنه: عملية تفاعلية تستطيع من خلالها دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها في المستوى المتقدم الأول نقل الأفكار والمعاني والمشاعر بصورة شفهية، وفق إطار لغوي سليم ومعبر، في مختلف المواقف الحياتية التي تمر بهن؛ لتحقيق أهداف محددة.

ب- أهمية المناقشة الشفهية:

للمناقشة الشفهية أهميتها البالغة التي تفرض العناية والاهتمام بتنمية مهاراتها، وإعطائها الأولوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بها بصفة عامة، وللناطقين بغيرها بصفة خاصة، وتستمد المناقشة الشفهية أهميتها من عدة جوانب، منها ما أشار إليه راشد أبو صواوين(2006، 158):

- تحتلُّ المناقشة مكان الصدارة في المجتمع المعاصر نظرًا لما تنادي به الحياة الحديثة من ضرورة الاتجاه نحو الديمقراطية البناءة؛ مما يُلقي على الفرد مسئولية التمكن من مهارات المناقشة الشفهية؛ لأنه بدونها لن يكون قادرًا على أن يُناقِش، يُفسِّر، يَشرَح، يُوجِّه، يُعلِّق، كما أنه لن يتمكن من ممارسة حقوقه في إبداء الرأي، وعرض وجهات النظر، والقدرة على النقد، والتحليل.
- شيوع اللغة الشفوية داخل المجتمعات الإنسانية حيث أثبتت الدراسات أن معظم الأنشطة اللغوية تقع في الجانب الشفوي؛ حيث يشكل80% من الأنشطة اللغوية؛ لذا يعد التمكن

من مهارات المناقشة الشفهية ضرورة لبناء وتنمية الكفاءة الشخصية، والحضارية، والوظيفية للإنسان.

- تعَد المناقشة الشفهية أحد أهم الوسائل لإتمام العلاقات الاجتماعية بين البشر، وتحقيق التفاعل بين بعضهم البعض، ومساعدتهم في التوصل إلى حلول مناسبة لكافة ما يواجههم من قضايا.

ومن خلال ما تقدَّم تتضح أهمية المناقشة الشفهية، وضرورة التمكن من مهاراتها لدى دارسي اللغة العربية بصفة عامة، والناطقين بغيرها بصفة خاصة، حيث تشَكِّل جانبًا مهمًّا في حياتهم يتمكنون من خلاله التعبيرعن أنفسهم، وإبداء آرائهم، وتحقيق أهدافهم، كما أن تنمية مقدرتهم على المناقشة الشفهية تسهم في تكوين شخصيتهم، وتحقيق ثقتهم بأنفسهم.

ج- عناصر المناقشة الشفهية:

تعتمد المناقشة الشفهية في تحقُّقِها على توافر أربعة عناصر رئيسة تتمثل في: المرسل، والمستقبل، الرسالة، والوسيلة، وفيما يأتي توضيح لهذه العناصر:

- **المرسل:** هو مصدر الرسالة، ويُمثِّلُ الطرف الأول في عملية المناقشة، وحتى يتمكَّن من توصيل رسالته ينبغي أن يكون هدفه من الرسالة واضحا، وملمًّا بمضمونها، ولديه قدرةً جيدةً على التعبير السليم عنها، منتقيا اللفظ الملائمَ لرسالته، ولحال من يتواصل معهم، ولديه قدرة على اختيار قناة جيدة لتحقيق المناقشة بصورة فعالة. (عبد الفتاح البجة، 2005، 37).
- **المستقبل:** ويقصد به الجهة التي تنتهي إليها الرسالة، وهي التي تتولى فكَّ الرموز، وتفسيرها، متخذةً بعد ذلك الموقف المناسب تجاه الرسالة ومرسلها، وحتى تتمَّ عملية المناقشة بنجاح وفاعلية ينبغي أن يكون متمكنا من اللغة التي يستعملها المرسل، وقادرا على محاورته، وأن يتمتع بمجموعة من المهارات العقلية كالتحليل، والتركيب، ورؤية العلاقات بين الأشياء؛ حتى يستوعب مضمون الرسالة ودلالتها، ويكون لديه القدرة على التفاعل معها، ونقدها (رشدي طعيمة وآخران،2010، 399).
- **الرسالة:** ويقصد بها المحتوى الفكري الذي يوَدُّ المرسل تبادله مع الآخرين، ولكي تحقق الرسالة الغاية المبتغاة منها، لابد أن تتسم بالدقة العلمية، والوضوح، والصحة اللغوية، وأن تصاغ مادتها بطريقة سلسة ومنطقية، وأن تكون مناسبة في حجمها الوقت المحدد، والجمهور المستهدف، والهدف المراد (رشدي طعيمة ومحمد مناع،2001، 23).
- **الوسيلة:** ويقصد بها الأداة التي تنتقل الرسالة من خلالها، وتؤدي دورا مهما في تحقق عملية المناقشة ولذا لابد أن تكون مناسبة لقدرات مستقبل الرسالة، واقتصادية في الوقت والجهد والتكلفة، ومشوقة تبعث على جذب انتباه المستقبل (محمد خميس، 2003، 34).

د- المناقشة الشفهية رؤية معيارية:

تعد معايير المجلس الأمريكي(ACTFL)، والإطار المرجعي الأوروبي لتعليم اللغات (CEFR) من أهم الأطر المعيارية في تعليم اللغات الأجنبية، وقد قدَّم الإطار المرجعي الأوروبي والمجلس الأمريكي وصفًا مفصَّلا لفنون اللغة الأربعة (الاستماع، والتحدث، القراءة، والكتابة) وفق النظرة التواصلية تحت مسمى التفاعل الشفهية، والتفاعل الكتابي، وتم الاقتصار على التوصيفات اللغوية التي أقرها الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات للتفاعل الشفهي في المستوى المتقدم؛ لأنه الإطار الأكثر استخداما في مجال تعليم اللغة لعربية للناطقين بغيرها، ولأن مهارات المناقشة الشفهية المعنى بها في البحث تندرج تحت مسمى التفاعل الشفهي، فقد أشار في مواصفاته اللغوية للتفاعل الشفهي في المستوى المتقدم أن الدارس بهذا المستوى يستطيع أن:

- يستطيع أن يناقش في مختلف القضايا المعقدة في الحوارات الرسمية، مفصحًا عن حججه المقنعة بما لايقل عن المتحدث الأصلي للغة.
- يستطيع أن يجادل عن وجهة نظره بشكل مقنع.
- يستطيع متابعة الحوارات الصعبة في مجموعات النقاش، والمشاركة في كافة الموضوعات.
- فهم أيِّ متحدث باللغة الأم، ولو كان الموضوعُ مجردًا، أومعقَّدًا.
- يستطيع التحدث بشكل مريح، ومناسب؛ غير معاق بقيود لغوية في كافة المواقف الحياتية.
- يستطيع المحافظة على الحوار بصورة جيدة بادئًا الكلام ومتفاعلا بطلاقةٍ تامةٍ، بوصفه مجريًا للمقابلة، أو مجيبًا عن أسئلتها بما لايقل عن المتحدث الأصلي للغة.
- (مجلس التعاون الثقافي، 2008، 14؛ صالح الحجوري ومحمد الجراح،2016، 95).

هـ- العوامل المؤثرة في المناقشة الشفهية لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها:

ثمة عوامل يمكن أن تؤثر في تحقق المناقشة الشفهية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها منها ما أشار إليه كل من: كمال بشر (2003، 170)؛ عبد الفتاح البجة (2005، 39):

- **الثقة بالنفس:** تعد من أهم العوامل التي تؤثرعلى الدارسين أثناء مناقشتهم شفهيًا مع الآخرين فشعور الدارس بمقدرته على المناقشة، وثقته بقدرته على مواجهة الآخرين، والتعبير عن آرائه وأفكاره أمامهم يُمكِّنُه من تحقيق تواصل جيِّدٍ وفعال، بينما تدني مستوى ثقة الدارس بنفسه، وانخفاض تقديره لكفاءته الذاتية واللغوية يعوقه من تحقيق تواصلٍ جيِّدٍ، بل قد يؤدي به إلى العزلة والانسحاب من شتى موقف المناقشة الشفهية.

- **الرغبة في المناقشة:** إن نجاح موقف المناقشة الشفهية يتوقف إلى حدٍّ كبير على رغبة طرفي المناقشة في إجرائها، فإذا كانت الرغبة في المناقشة ضعيفةً؛ فإن نتائج عملية المناقشة ستكون بقدرها من الضعف والفتور، بينما إذا كانت الرغبة في المناقشة قوية، فإن نتائج عملية المناقشة ستكون بالمثل؛ لذا لا بد من أن تتوافر لدى الفرد رغبةً قويةً أثناء مناقشته مع الآخرين، حتى تتحقَّقَ المناقشة بصورةٍ فعالةٍ.
- **الإعداد لموقف المناقشة:** يُعَدُّ التخطيط لموضوع المناقشة، وتحديد أبعاده وأفكاره، وتوفير قدرٍ وافٍ من المعلومات عنه، وجمع كافة ما يرتبط به من أدلة وشواهد؛ من أهم ما يساعد في تحقق أهداف المناقشة، وجعله يتسم بالنظام والاعتدال.

2- الثقة بالنفس:

أ- ماهية الثقة بالنفس للمناقشة الشفهية:

عرفت بأنها: مدىإدراك الفرد لكفاءته ومهاراته وقدراته الجسمية والنفسية والاجتماعية واللغوية، والتي من خلالها يتفاعل الفرد بفعالية مع شتى المواقف التي يتعرض لها في حياته" (صالح الغامدي، 2009، 9).

وعرِّفَت بأنها: شعور الفرد بانخفاض قلق التحدث للغة، والكفاءة الذاتية المرتفعة المدركة للتحدث بها، والخبرات الإيجابية السابقة في اللغة المتعلمة، والإدراك الحالي داخل حجرة اللغة، وشعوره بالرغبة في تعلمها، وشعوره بالقيمة الاجتماعية المدركة للتحدث بها (Apple, M. 2011, 100).

ووفقاً لإجراءات البحث تعرف الثقة بالنفس للمناقشة الشفهية بأنَّها:

شعور داخلي بحالة من الراحة والرضا نتيجة ارتقاء مستوى إدراك الفرد لكفاءته الذاتية واللغوية، والنفسية والتي في ضوئها يستطيع أن يشارك بإيجابية، ويتواصل بفاعلية في مختلف مواقف المناقشة الشفهية التي يتعرض لها.

ب- أهمية الثقة بالنفس في مواقف المناقشة الشفهية:

تتمثل أهمية الثقة بالنفس للمناقشة الشفهية فيما أشار إليه كلٌّ من: Jamila, M. 2014, 161)؛ (Songsiri, M. 2007, 28)؛ (Xiaolu, L. 2006, 11)

- تجعل الدارسين أكثر رغبةً في المناقشة في شتى المواقف التي يتعرضون لها.
- تساهم في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة للدارس حول ذاته، وقدراته النفسية، واللغوية.
- تساعد في تحفيز الدارسين، وزيادة دافعيتهم نحو تعلم اللغة، واستخدامها في مواقف المناقشة التي يتعرضون لها دون خوف أو ارتباك من أحد.

- تسهم في رضا الدارسين عن أدائهم اللغوي بما فيه من قصور، ودفعهم إلى تنميته والوصول به إلى المستوى الملائم.

ج- أبعاد الثقة بالنفس للمناقشة الشفهية:

من خلال استقراء الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالثقة بالنفس في اللغة بصفة عامة، وفي الجانب الشفهي للغة بصفة خاصة، كدراسة أحمد سليمان (2017)؛ Apple (2011)؛ Fushino (2010)؛ Han (2005) تبين أن للثقة بالنفس عدةَ أبعادٍ منها: انخفاض قلق المناقشة الشفهية، الكفاءة الذاتية المرتفعة والمدركة للمناقشة الشفهية، والرغبة في المناقشة الشفهية، والثقة الموقفية، والثقة اللغوية، والخبرات الإيجابية السابقة في استخدام اللغة، وقد تم الاعتماد في البحث على الأبعاد الأكثر تكرار في الدراسات السابقة، وقد تمثلت في:

- الكفاءة الذاتية المرتفعة والمدركة للمناقشة الشفهية.
- انخفاض مستوى القلق في مواقف المناقشة الشفهية.
- الرغبة في المناقشة الشفهية.
- الكفاية اللغوية التواصلية.

د- العوامل المؤثرة في تنمية الثقة بالنفس في موقف المناقشة الشفهية:

تتمثل العوامل التي تسهم في تنمية الثقة بالنفس في مواقف المناقشة الشفهية فيما ذكره كل من: أحمد سليمان (2017، 69)؛ Jamila, M. (2014, 164)؛ Songsiri, M. (2007,166)، وتتمثل في الآتي:

- توفير جو إيجابي ومرنٍ يسمح بحرية التعبير والمناقشة داخل غرفة الدراسة وخارجها.
- استخدام مجموعةٍ متنوعةٍ من المثيرات والأنشطة اللغوية التي تدفع المتعلمين إلى ممارسة المناقشة الشفهية؛ مما يساعد في زيادة كفاءتهم على المناقشة، وبالتالي تزداد ثقتهم بأنفسهم.
- استخدام الألعاب اللغوية، وتمثيل الأدوار، وحكاية القصص الهادفة، وغير ذلك من الأساليب التي تسهم في خفض القلق، وزيادة الثقة والدافعية بين الدارسين.
- تشجيع الدارسين، وخاصة ذوي الثقة المنخفضة، ومن يعانون من الخجل والقلق اللغوي، وضعف الرغبة في المناقشة؛ لتتكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم.
- استخدام مجموعة متنوعة من أساليب التدعيم والتعزيز الإيجابي، والتي تشجعهم على تحقيق المزيد من النمو اللغوي.

- مساعدة الدارسين في تقبُّل مستواهم اللغوي ولو كان بسيطا، وتبصيرهم بإمكانية تنميته من خلال الممارسة والمشاركة في مواقف التفاعل والمناقشة اللغوي الشفهيةة.

هـ- مقومات الثقة بالنفس في موقف المناقشة الشفهية:

تتمثل مقومات الثقة بالنفس في مواقف المناقشة الشفهية فيما ذكره Songsiri, M. 2007, (48)، وتتمثل في الآتي:

- السلامة الجسدية لطرفي المناقشة الشفهية بصفة عامة، وأعضاء النطق والاستماع بصفة خاصة بما يسمح من إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، والقدرة على فهمها.
- السلامةُ النفسية لطرفي المناقشة الشفهية، وخلوُّهما من الاضطرابات والأمراض النفسية.
- تَمكُّنُ طرفي المناقشة الشفهية من فنون اللغة ومهاراتها، والتزوُّدُ بحصيلة لغوية تُمَكِّنُهما من التعبير عن مقاصدهما وأغراضهما.
- تمتُّع طرفي المناقشة الشفهية بدرجةٍ عاليةٍ من الذكاء، وخصوبة الخيال، تمكنهما من إدارة عملية المناقشة وتوجيهها الاتجاه المناسب.
- تقبُّلُ طرفي المناقشة لحديث بعضهما، والتزامهما بآداب الحديث من حيث: حسن الاستماع، وتقبلُ وجهات النظر، وإشعار كل منهما الآخرم بقيمته، وأهمية ما يطرح من أفكار.

و- معوقات الثقة بالنفس للمناقشة الشفهية:

تتمَثَّل معوقاتُ الثقة بالنفس في مواقف المناقشة الشفهية فيما ذكره كل من: أحمد سليمان (2017، 65)؛ Juhana, J. (2012, 102)؛ Songsiri, M. (2007, 168)، وتتمثل فيما يأتي:

- ضعف الحصيلة اللغوية لدى الدارسين.
- عدم تمكن الدارسين من مهارات المناقشة الشفهية.
- اعتقاد الدارسين بأنَّ لغتَهم سيئةٌ، وشعورُهم بعدم القدرة على المناقشة الشفهية بشكل جيد.
- مقارنة الدارسين أدائهم بزملائهم، أو بمتحدثي اللغة الأصليين.
- شعور الدارسين بالخجل، وعدم القدرة على المواجهة والتفاعل.
- قلة تشجيع المعلمين لدارسيهم على المناقشة الشفهية باللغة العربية.
- نقص توفير الأنشطة والمواقف التي تتيح للدارس الفرصة لممارسة المناقشة الشفهية.

وقد حاول الباحث تذليل كافة المعوقات التي تحول دون اكتساب الثقة بالنفس في مواقف المناقشة الشفهيةة باللغة العربية، وذلك بتشجيع الدارسين على المناقشة الشفهية وترك الحرية لهم في التعبير حسب مقدرتهم اللغوية، وتوفير الفرص المناسبة لممارسة المناقشة الشفهية، واستخدام أساليب التدعيم والتعزيز المناسبة.

3- الصف المقلوب:

أ- مفهوم الصف المقلوب:

يُعرَّف بأنه: نوع من التعلم يسمح للطالب بالتعرض للمحتوى خارج الفصل أولاً، من خلال القراءة أو المحاضرات المرئية، ثم استخدام وقت القاعة الدراسية لاستيعاب وتمثيل تلك المعارف من خلال الممارسة، وحل المشكلات، أو المناقشة، أو الحوار (Westermann, E. 2014, 44)

وتُعرِّفه ابتسام الكحيلي (2015، 35) بأنه بيئة تعليم وتعلم مقصودة توظف تكنولوجيا التعليم في توصيل المحتوى الدراسي للطالب قبل المحاضرة الدراسية وخارجها؛ لتوظيف وقت المحاضرة لأداء الواجب المنزلي، وللممارسة الفعلية للمعرفة عبر الأنشطة المختلفة.

ويعرف إجرئيا بأنه: بيئة تعليمية إلكترونية تعتمد على تلقي دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها المحتوى التعليمي المرتبط بمهارات المناقشة الشفهية، والثقة بالنفس في مواقف المناقشة في صورة وسائط متعددة (نصوص، صور، ملفات صوتية، وفيديوهات)، في منازلهم، أوفي أي مكان آخر باستعمال حواسبهم أو هواتفهم الذكية، ثم استثمار الوقت المخصص للواسة لممارسة المهارات العملية المتعلقة بالمحتوى السابق دراسته، وذلك في إطار تفاعلي بين المعلم والدارس.

ب- الأسس النظرية للصف المقلوب:

تتعدد المنطلقات النظرية التي تدعم التعلم من خلال الصف المقلوب، ومنها:

- **النظرية البنائية:**

يتميز التعلم المعتمد على النظرية البنائية بالتمركز حول المتعلم، وتحويل دور المعلم إلى التوجيه والإرشاد والإشراف والتنظيم، ويؤكد البنائيون على أن أفضل الظروف لحدوث التعلم عندما يواجه المتعلم مشكلة أو مهمة حقيقية تتحدى أفكاره، وتشجعه على إنتاج تفسيرات متعددة.

وبقدر من التأمل لمبادئ وخصائص الصف المقلوب، وما يتميز به من الاهتمام بالمتعلم وجعله محورًا العملية التعليمة نجد توافقًا كبيرًا بين مبادئ النظرية البنائية والصف المقلوب، فكلاهما يركز على الدور النشط والفعال والمحوري للمتعلم في حين يبقى دور المعلم التوجيه والإرشاد، والإشراف والتنظيم.

- **النظرية التواصلية:**

تعد النظرية التواصلية من أولى النظريات التي اهتمت بتوضيح كيفية حدوث عملية التعلُّم في البيئات الإلكترونية، وكيفية تأثره بالديناميكيات الاجتماعية الجديدة، وكيف يمكن تدعيمه بواسطة التكنولوجيا الجديدة، وتسعى للتغلب على كافة القيود المفروضة على كلٍّ من النظرية السلوكية، والبنائية، والاجتماعية من خلال الجمع بين العناصر البارزة من الأطر الثلاث: التعليمية والاجتماعية والتكنولوجية (غادة العامودي، 2009).

ويرتبط الصف المقلوب بالنظرية التواصلية فالمحتوى التعليمي يتم تقديمه للدارس خارج بيئة الصف من خلال عرضه على إحدى وسائط التفاعل الاجتماعي، وما على الدارس إلا أن يقوم بالاتصال بشبكة الإنترنت للاطلاع على المحتوى التعليمي المقدم، وإعادته حسبما تتحقق له عملية الفهم، وإبداء ملاحظاته وتعليقاته، ثم يتواصل مع معلمه وزملائه سواء داخل الصف أو خارجه حول تلك الملاحظات؛ بغية تدعيم فهمه وإتقانه للمحتوى.

ويتضح مما سبق أنَّ الأساس النظري الذي يتأسس عليه التعلم القائم على الصف المقلوب متعدِّدٌ بحيث تتشارك عديد من نظريات التعليم والتعلم في تحديده، ورسم أبعاده، وكذلك تتعدد الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن توظيفها في سياقه وفقا لطبيعة مكونات الموقف التعليمي المستهدف تحقيقه.

ج- مزايا الصف المقلوب:

يمتازُ الصف المقلوب عن غيره من أنماط التعلم الأخرى بمجموعة من الميزات التي تراعي في مجملها الدارس واحتياجاته، وإمكاناته، وفي إطار هذا يشير كلٌّ من: حسن الخليفة و ضياء مطاوع (2015)؛ Murray, et al. (2015) ؛ Overmyer, G. (2014) ؛ Hamdan, etal. (2013)؛ Khan & Bernard (2013)؛ Arnaud,C.(2013) ؛ Baker, C. (2012)؛ Millard, E. (2012)، Stone, B. (2012)؛ Fulton, K. (2012) إلى مجموعة من المزايا التي تتحقق من استخدام الصف المقلوب، تمثلت في الآتي:

- المرونة في تقديم المحتوى اللغوي للدارسين في صورة وسائط متعددة تراعي كافة أنماط التعلم، وخصائص الدارسين المختلفة، وكذلك المرونة في الوقت المتاح لتحقيق التعلم.
- الإتاحة المستمرة للمحتوى التعليمي لمهارات المناقشة الشفهية للدارسين خارج الصف بإتاحته لهم على بيئة التعلم دون التقيد بوقت ومكان.
- التركيز على الدور الإيجابي للدارسين، وجعلهم محورا لعملية التعلم، ومشاركين في تحققها.

- التركيز على الجانب التطبيقي لمهارات المناقشة الشفهية، وعدم الاقتصار على الجانب المعرفي لها .

تاسعا: منهج البحث وإجراءاته

1- **منهج البحث:** وفقا لطبيعة البحث، وأهدافه؛ تم اتباع منهج البحث المختلطMixed Research Methods، وهوطريقة لجمع البيانات الكمية والنوعية، ثم مزجها، وتحليلها؛ لفهم مشكلة البحث، والتوصل إلى نتائج دقيقة بشأنها.

2- متغيرات البحث:

أ- **المتغير المستقل:** ويتمثل في البرنامج المقترح القائم على الصف المقلوب.

ب- المتغيران التابعان، ويتمثلان في:

- بعض مهارات المناقشة الشفهية المناسبة لدارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها بالمستوى المتقدم الأول.
- بعض أبعاد الثقة بالنفس المرتبطة بالمناقشة الشفهية لدارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها بالمستوى المتقدم الأول.

3- إعداد أدوات البحث ومواده:

أ- إعداد قائمة بمهارات المناقشة الشفهية المناسبة لدارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها بالمستوى المتقدم الأول.

مرَّ إعداد قائمة مهارات المناقشة الشفهية بمجموعة الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من القائمة، وقد تمثل في تحديد المهارات المناقشة الشفهية المناسبة لدارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها بالمستوى المتقدم الأول.
- عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (10) محكمين من أساتذة اللغة العربية وطرائق تدريسها، لأخذ آرائهم حول مدى مناسبة قائمة المهارات لمجموعة البحث.
- إجراء التعديلات اللازمة وفقا لآراء المحكَّمين، و تفريغ استجابات المحكَّمين على القائمة المبدئية، ودراسة آرائهم ومقترحاتهم؛ واعتماد المهارات التي حظيت بنسبة موافقة80% فأكثر، واستبعاد المهارات التي حظيت بنسبة موافقة أقل من 80% ومن خلال ذلك أصبح عدد مهارات القائمة (29).

ب- إعداد قائمة بأبعاد الثقة بالنفس المرتبطة بمهارات المناقشة الشفهية المناسبة لدارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها بالمستوى المتقدم الأول.

مرَّ إعداد قائمة أبعاد الثقة بالنفس المرتبطة بمهارات المناقشة الشفهية بمجموعة الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من القائمة، وتمثل في تحديد أبعاد الثقة بالنفس المرتبطة بمهارات المناقشة الشفهية المناسبة لدارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها بالمستوى المتقدم الأول.
- عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكَّمين بلغ عددهم (10) محكمين من أساتذة اللغة العربية، وطرائق تدريسها، وأساتذة علم النفس، والصحة النفسية، وطلب من المحكَّمين إبداء آرائهم في مدى وضوح الأبعاد الرئيسة للمقياس، وتعديل وإضافة ما يرونه مناسبا لكل بعد أو عبارة للقائمة.
- إعداد القائمة في صورتها النهائية بعد تفريغ استجابات المحكَّمين على القائمة، ودراسة آرائهم، ومقترحاتهم، وإجراء التعديلات اللازمة وفقا لها، واستبعاد المؤشرات التي أشار المحكمون إلى حذفها، وتضمنت أربعة أبعادٍ رئيسةٍ هي: (الكفاءة الذاتية المدركة للمناقشة الشفهية، وانخفاض قلق المناقشة الشفهية، والرغبة في المناقشة الشفهية، والكفاية اللغوية التواصلية).

ج- إعداد الاختبار الموقفي لمهارات المناقشة الشفهية، ومقياس تقديره المتدرج.

لإعداد الاختبار الموقفي لمهارات المناقشة الشفهية، ومقياس تقديره المتدرج لدارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها؛ اتبعت الإجراءات الآتية:

- تحديد الهدف من الاختبار، وتمثل في التعرفَ على الجانب الأدائي لمهارات المناقشة الشفهية لدى دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها بالمستوى المتقدم الأول، وتقدير مدى تمكنهن من ممارستها في مواقف حياتية.
- إعداد الاختبار في صورته الأولية، واشتمل الاختبار على مجموعة من مواقف المناقشة الشفهية، وقد ترك الباحث للدارسات حرية اختيار الموقف وفقًا لرغبتهن الذاتية؛ تجنبًا للتوتر، والقلق الذي قد ينتابهن إذا طلب منهن المناقشة شفهيًّا في موقف محدد.
- إعداد مقياس التقدير المتدرج في صورته الأولية، بالإضافة إلى صفحتي العنوان والتعليمات، واشتملت على الهدف من المقياس، ووصفٍ موجزٍ لها، بالإضافة إلى التعليمات الموجهة للمعلم؛ للاسترشاد بها.
- عرض الاختبار الموقفي ومقياس تقديره في صورتهما الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات القياس والتقويم، والمناهج وطرائق التدريس،

والخبراء التربويين في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، لإبداء آرائهم فيهما، وقد أشار المحكَّمون إلى صلاحية الاختبار الموقفي ومقياس تقديره في قياس الجانب الأدائي لمهارات المناقشة الشفهية، مع مراعاة بعض الملاحظات التي قام الباحث بمراعاتها وإجراء التعديلات في ضوئها؛ للوصول إلى الصورة النهائية للاختبار ومقاييس تقديره.

- تم تقدير درجات الدارسات في ضوء مقياس التقدير المتدرج وفق ما تحققه الدارسة من المهارات المتضمنة بالمقياس، بحيث تُعطَى لكل مهارة تُحققها درجتها، وقيمتها (1)، وإن لم تحققها تفقدُ درجتها، فإن حققت الدارسة جميع المهارات المتضمنة استحقت الدرجة العظمى، وكانت بالمستوى الأول، فإن أخفقت في تحقيق واحدة من مهاراته افتقدت درجتها، ونزلت بالمستوى الثاني، وهكذا، حتى تُخفقَ الدارسة في تحقيق أيٍّ من المهارات فتأخذ (صفرًا)، وتنزل بالمستوى الأخير
- التجربة الاستطلاعية للاختبار الموقفي لمهارات المناقشة الشفهية، ومقاييس تقديره على مجموعة قوامها (30) دارسة من دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها بالمستوى المتقدم الأول بمركزالشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وكانت المجموعة مستقلَّةً خارج العينة الأساسية للبحث؛ وذلك لتحقيق الأهداف الآتية:

1. حساب زمن الاختبار.

تم استخدام معادلة حساب زمن الاختبار اعتمادًا على الوقت الذي استغرقه كل مجموعة فى الإجابة عن جميع مواقف الإختبار، وبتطبيق المعادلة؛ اتضح أن الزمن اللازم لتطبيق الاختبار الموقفي لمهارات المناقشة الشفهية هو (60) دقيقة تقريبًا.

2. ثبات الاختبار الموقفي.

تم حساب ثبات الاختبار الموقفي لمهارات المناقشة الشفهية بطريقة إعادة تطبيق الاختبار على نفس عينة التجريب الاستطلاعي بفاصل زمني أسبوعين تقريبًا، وقد بلغت قيم معامل الارتباط بين التطبيقين (0,826) وهي دالة عند مستوى (0,01)؛ مما يعد مؤشرا قويًّا على ثبات الاختبار.

3. ثبات المقياس المتدرج:

للتحقق من ثبات مقياس التقدير، تم استخدام نمط اتفاق المصححين، حيث تم تقييم عشر أداءآت لعشر دارسات بعد تسجيل أدائهن في مواقف الاختبار الموقفي من قبل اثنين من المصححين باستخدام مقياس التقدير المتدرج، وتم حساب مدى الاتفاق والاختلاف بين المصححيين باستخدام معادلة كوبر، و بلغت (89%)، وهي نسبة اتفاق مرتفعة؛ مما يدل على ثبات مقياس التقدير، والاطمئنان لاستخدامه في البحث.

- إعداد الصورة النهائية للاختبار الموقفي لمهارات المناقشة الشفهية ومقياس تقديره في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار الموقفي لمهارات المناقشة الشفهية، وآراء السادة المحكمين، وإجراء كافة التعديلات اللازمة.

د- إعداد مقياس الثقة بالنفس للمناقشة الشفهية.

تم إعداد مقياس الثقة بالنفس في موقف المناقشة الشفهية في ضوء الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من المقياس، وتمثل في تقدير مستوى الثقة بالنفس في موقف المناقشة الشفهية لدى دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها بالمستوى المتقدم الأول.
- إعداد المقياس في صورته الأولية، وتكون المقياس من (30) موقفًا؛ تم توزيعهم على أربعة أبعاد رئيسة هي: (الكفاءة الذاتية المدركة للمناقشة الشفهية، وانخفاض قلق المناقشة الشفهية، والرغبة في المناقشة الشفهية، والكفاية اللغوية التواصلية).
- عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (10) محكمين من أساتذة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وأساتذة علم النفس والصحة النفسية؛ بهدف استطلاع آرائهم حول مدى مناسبة المقياس للهدف الذي أُعِدَّ من أجله، وقد أشار المحكَّمون إلى صلاحية المقياس في تحقيق أهدافه، مع مراعاة بعض الملاحظات التي قام الباحث بإجرائها وصولا إلى الصورة النهائية للمقياس.
- تم تقدير درجات الدارسات في ضوء مقياس الثقة بالنفس وفق نوعية البديل الذي تختاره الدارسة بحيث يعطى للبديل الإيجابي (3)، والمحايد (2)، والسلبي (1)، وبهذا تراوحت الدرجة الكلية للمقياس ما بين (30- 90).
- التجربة الاستطلاعية للمقياس على مجموعة قوامها (30) دارسة من دارسات اللغة العربية لناطقات بغيرها بالمستوى المتقدم الأول بمركزالشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وكانت المجموعة مستقلة خارج المجموعة الأساسية للبحث؛ وذلك لتحقيق الأهداف الآتية:

1. حساب زمن تطبيق المقياس:

وتحقق ذلك باستخدام معادلة حساب زمن المقياس اعتمادًا على الوقت الذي استغرقه أسرع وأبطأ خمس دارسات في الإجابة على مواقف المقياس، وبتطبيق المعادلة؛ اتضح أن الزمن اللازم لتطبيق المقياس هو (60) دقيقة تقريبًا.

2. ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس استخدم الباحث الطرق الآتية:

أ- طريقة التجزئة النصفية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الجزأين، وبلغ معامل الارتباط بينهما (0,818)، وهو معاملُ ارتباطٍ كبيرٍ؛ مما يدلُّ على ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق.

ب- طريقة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha، وبلغ معامل الارتباط (0,824) وهو معامل ثبات مرتفع، ومن ثم يمكن الوثوق فى النتائج التى يتم الحصول عليها عند تطبيق المقياس.

3. الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الثقة بالنفس للمناقشة الشفهية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد، والدرجة الكلية للمقياس، وقد بلغت قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس الثقة بالنفس بالدرجة الكلية: (0,627) لبعد الكفاءة الذاتية المدركة، و(0,702) لبعد انخفاض قلق المناقشة، و(0,838) لبعد الرغبة في المناقشة، و(0,759) لبعد الكفاية اللغوية التواصلية وهي قيم مرتفعة، ودالة عند مستوى دلالة (01, 0)؛ مما يدل على الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

- إعداد الصورة النهائية لمقياس الثقة بالنفس في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التجربة الاستطلاعية للمقياس، وآراء السادة المحكمين، وإجراء كافة التعديلات اللازمة.

هـ- إعداد استمارة التأمل الذاتي.

لإعداد استمارة التأمل الذاتي؛ اتُّبعت الإجراءات الآتية:

- تحديد الهدف من الاستمارة، وتمثل في التوصل إلى تفسيرات نوعية، للنتائج الكمية للبحث للكشف عن فاعلية الصف المقلوب في تنمية مهارات المناقشة الشفهية والثقة بالنفس لدى مجموعة البحث.
- إعداد الاستمارة في صورته الأولية، وقد اشتملت على مجموعة من التساؤلات المفتوحة حول أهداف البرنامج، والطريقة التي قدم بها البرنامج، والأنشطة التي تضمنها، والأشياء التي نالت إعجابهن أثناء دراستهن من خلال الصف المقلوب، والأشياء التي لم تنل، والصعوبات التي واجهتهن أثناء دراستهن للبرنامج، ومدى رغبتهن في تعميم فكرة الصف المقلوب في تعليم اللغة العربية، وأتيح فيها للدارسات الإجابة بحرية تامة.
- عرض الاستمارة في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس، وقد أقروا بصلاحيتها؛ لتحقيق الهدف منها بعد إجراء التعديلات، وقد تم مراعاة الملاحظات التي أبداها المحكمون على الاستمارة قبل صياغتها في صورتها النهائية للتطبيق.
- التجربة الاستطلاعية للاستمارة على مجموعة البحث الاستطلاعية، بعد تعرضهن لحلقتين من البرنامج البرنامج، وتم تجميع استمارات الدارسات، وتقييمها، كما قام زميلٌ

له بتقييم استجابات الدارسات، وتم حساب معامل الاتفاق بين الباحث وزميله باستخدام بيرسون، وبلغ (0,89) وهو معامل اتفاق مرتفع يشير إلى ثبات الاستمارة بشكل يمكن الاعتماد عليها في تطبيقها.

- إعداد الصورة النهائية للاستمارة في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التجربة الاستطلاعية للمقياس، وآراء السادة المحكمين، وإجراء كافة التعديلات اللازمة.

و- إعداد بيئة الصف المقلوب وأنشطة التعلم.

لإعداد بيئة الصف المقلوب وأنشطة التعلم، وضمان تصميمهما وفقا لمعايير التصميم التعليمي الجيد؛ تم اعتماد الخطوات الآتية:

أ- **تحديد أهداف البرنامج:** وتمثلت في تنمية مهارات المناقشة الشفهية و الثقة بالنفس في موقف المناقشة الشفهية لدارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها بالمستوى المتقدم الأول.

ب- **تحديد الأساس الفلسفي للبرنامج:** وقد اعتمد على الاستفادة من مبادئ مزيج من التطبيقات النظرية لكثير من الفلسفات التربوية التي ثبت فاعليتها في الميدان التربوي، والتي تتناسب مع طبيعة البحث، كالنظرية التواصلية، والنظرية البنائية، ونظرية الدراسة المستقلة؛ فالبرنامج المقترح يهدف إلى تمكين الدارسات من مهارات المناقشة الشفهية والثقة بالنفس بشكل وظيفي يستطعن من خلاله ممارستها في مواقف تواصلية ترتبط بحياتهن.

ج- **تحديد أسس بناء البرنامج:** وتمثلت في مجموعة من الأسس والمعايير التي تعد ضوابط تحكم إعداد البرنامج المقترح، وتم التوصل إليها باستقراء ما جاء في البحوث، والدراسات المتخصصة في المجال، والجانب النظري للبحث.

د- **تصميم المحتوى التعليمي للبرنامج:** فقد تم إعداد المحتوى التعليمي للبرنامج و تنظيمه في صورة حلقات تعليمية تغطي مجموعة المهارات المراد تنميتها لدى الدارسات، واشتملت كل حلقة على مجموعة من العناصر التي تسهم في تحقيقها لأهدافها تمثلت في:(عنوان الحلقة، أهداف الحلقة، الاختبار القبلي للحلقة، المحتوى العلمي للحلقة، الأنشطة التعليمية للحلقة، الاختبار البعدي للحلقة، القراءات الإثرائية).

هـ- **تصميم الأنشطة التعليمية لمحتوى التعلم:** تم تصميم مجموعة من الأنشطة التعليمية التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية لكل حلقة من حلقات البرنامج، وقد روعي في تصميمها أن تكون مناسبة لطبيعة المحتوى التعليمي للبرنامج، وللدارسين، وأن تسهم في تحقيق الأهداف الموضوعة للحلقة، و تمثلت في مجموعة الأدءآت العملية لمهارات المناقشة الشفهية، والتي تؤديها الدارسات داخل الصف

تحت إشراف معلمهم وتوجيهه ومنها:لعب الأدوار، وإجراء المناقشات، والدراما التعليمية.

و- **تصميم أساليب التقييم والتعزيز والتغذية الراجعة في بيئة الصف المقلوب.** تم تقييم مستوى الدارسين في البرنامج من خلال إعداد الاختبارات، والمقاييس المناسبة، وتطبيقها قبل تنفيذ البرنامج وبعده، هذا إلى جانب الأسئلة القبلية والبعدية لكل حلقة بالبرنامج، والتي تفيد الدارس بتحقيقه مستوى الإتقان من عدمه، كما تم تعزيز إجابات الداراسات بالبرنامج من خلال: تعزيز الأداء الصحيح، وتوجيه أداء أثناء ممارسة الأنشطة، وتقديم التغذية الراجعة بشأنها.

ز- **تصميم الخريطة الانسيابية للمحتوى:** هي مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمترابطة، التي يتضح من خلالها خطوات السير بالبرنامج المقترح، والتعرف على إجراءات تنفيذه، ومن مزاياها أنَّها توضح التسلسل المنطقي لمكونات البرنامج التعليمي، وتُعَدُّ سجلا يمكن الرجوع إليه عند الحاجة لتطوير البرنامج، أو معالجة بعض الصعوبات التي تواجه تطبيقه.

ح- **تصميم سيناريو البرنامج:** تمَّ تصميمُ السيناريو الخاص بالبرنامج في شكل صفحات تعليمية تضم نصوصًا، وصورًا ورسومًا ثابتة، ومتحركةً، ولقطات فيديو تعليمية، وقد تم إعداد السيناريو في شكل مرتبط بالحلقات التعليمية الموضوعة للبرنامج المقترح.

ط- **إنتاج وسائط محتوى التعلم:** تمَّ في هذه المرحلة تجهيز الوسائط التعليمية المختلفة وتجميعها، سواء أكانت لفظية كالنصوص المكتوبة، أو غير لفظية كالصور، والموسيقى، والمقاطع الصوتية، ولقطات الفيديو اللازمة لإنتاج البرنامج التعليمي، وذلك من خلال الرجوع إلى الأدبيات، والمراجع، والمصادر العلمية، ومواقع الانترنت ذات العلاقة.

ي- **إنتاج البرنامج التعليمي:** وتضمنت الآتي:

- إنشاء موقع إلكتروني لبيئة الصف المقلوب على الرابط التالي: http://oral-communicationskills,com، أُطلق عليها" حُسْنُ تواصلِك سرُّ ريادتك.
- رفع عناصر وسائط المحتوى على موقع بيئة التعلم.
- تسجيل الدارسات على موقع بيئة التعلم، وإنشاء حساب خاص لكل دارسة بحيث يكون لكل منهن حسابها الخاص.

ك- **عرض البرنامج على الخبراء والمتخصصين في مجالي المناهج وطرائق التدريس،** وتكنولوجيا التعليم؛ لتقييم البرنامج، وموقع بيئة الصف؛ وإبداء آرائهم، ومقترحاتهم

حوله وتم رصد كافة التعديلات، وتنفيذ مقترحاتهم قبل إجراء التجريب الاستطلاعي للبرنامج.

ل- **إجراء التجربة الاستطلاعية للبرنامج**، حيث تم تطبيق حلقتين من حلقات البرنامج على المجموعة الاستطلاعية للبحث؛ بهدف التحقق من وضوح المادة العلمية للبرنامج، ومدى مناسبة المحتوى المقدم للدارسات، ومدى وضوح عناصر الإخراج الفني المتضمنة بالبرنامج والتعرف على الملاحظات والمعوقات؛ لتداركها قبل التطبيق الفعلي للبرنامج، وأسفرت نتائج التجربة الاستطلاعية عن تقبل الدارسات، وحماسهن للعمل من خلال البرنامج، ووضوح تعليماته، وأهدافه، وسهولة استخدامه، وأبدين رغبتهن في المشاركة.

م- **إنتاج البرنامج في صورته النهائية** في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التجريب الاستطلاعي، وأراء السادة المحكمين.

عاشرا: نتائج البحث

1. النتائج الكمية للبحث.

أ. النتائج المرتبطة بالجانب الآدائي للمناقشة الشفهية.

- **نتيجة الفرض الأول:**

نصَّ الفرضُ الأول على أنه: لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الدارسات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدى في الجانب الأدائي لمهارات المناقشة الشفهية.

وللتحقُّق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين؛ لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للجانب الأدائي لمهارات المناقشة الشفهية لدى مجموعة البحث، وذلك على النحو الآتي:

جدول (1)

الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للجانب الأدائي لمهارات المناقشة الشفهية.

القياس	المتوسط	عدد	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة	القيمة الجدولية بعد التصحيح ببانفورني	مربع إيتا	حجم الأثر
القبلي	3,47	30	0,896	**20,93	29	0,01	3,659	0,706	كبير
البعدي	6,37	30	0,999						

**دالة عند مستوى (0,01)

يتضح من الجدول السابق: أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (20,93)، عند مستوى دلالة (0,01)، بقيمة جدولية (2,756)، عند درجة حرية (29)، وبمقارنة قيمة (ت) المحسوبة بقيمة (ت) الجدولية، وُجِدَ أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يشير إلى وجودِ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين التطبيقين القبلي والبعدي للجانب الأدائي للمهارات الخاصة بموقف المناقشة لصالح التطبيق البعدي؛ مما يدلُّ على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الجانب الأدائي لمهارات المناقشة الشفهية لدى مجموعة البحث.

وللتعرف على حجم تأثير المتغير المستقل في المتغيرالتابع؛ تم حساب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (η^2)، فوجد أنه يساوي (0,706)، ومستواه كبيرٌ؛ مما يُعَدُّ مؤشرًا قويًّا على فاعلية البرنامج في تنمية الجانب الأدائي للمهارات الخاصة بموقف المناقشة لدى الدارسات مجموعة البحث.

وتأسيسًا على ما تقدَّم: تمَّ رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنَّه: يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الدارسات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للجانب الأدائي لمهارات المناقشة الشفهية لصالح التطبيق البعدي، وبهذا يكون قد تمَّ الإجابة على التساؤل الأول من أسئلة البحث.

ب- النتائج المتعلقة بالثقة بالنفس.

- **نتيجة الفرض الثاني:**

نصَّ الفرضُ الثاني على أنه: لا يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الدارسات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدى لمقياس الثقة بالنفس في موقف المناقشة الشفهية.

وللتحقُّقِ من صحةِ هذا الفرض، تمَّ استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين؛ لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الثقة بالنفس للمناقشة الشفهية، وذلك على النحو الآتي:

جدول (2)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الثقة بالنفس للمناقشة الشفهية

القياس	المتوسط	عدد	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة	القيمة الجدولية بعد التصحيح ببانفورني	مربع إيتا	حجم الأثر
القبلي	45,17	30	5,87	28,11**	29	0,01	3,659	0,934	كبير
البعدي	83,13	30	4,23						

**دالة عند مستوى (0,01)

يتضح من الجدول السابق: أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (28,11)، عند مستوى دلالة (0,01)، بقيمة جدولية (2,756)، عند درجة حرية (29)، وبمقارنة قيمة (ت) المحسوبة بقيمة (ت) الجدولية، وجد أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يشيرُ إلى وجودِ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الثقة بالنفس لصالح التطبيق البعدي؛ مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الثقة بالنفس للمناقشة الشفهية لدى مجموعة البحث.

وللتعرف على حجم تأثير المتغير المستقل في المتغيرالتابع؛ تم حساب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (η^2) فوجد أنه يساوي (0,934)، ومستواه كبيرٌ؛ مما يُعَدُّ مؤشرًا قويًّا على فاعلية البرنامج في تنمية الثقة بالنفس للمناقشة الشفهيةة لدى الدارسات مجموعة البحث.

وتأسيسًا على ما تقدَّم: تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنَّه: يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الدارسات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الثقة بالنفس للمناقشة الشفهية لصالح التطبيق البعدي، وبهذا يكون قد تمَّ الإجابة على التساؤل الثاني من أسئلة البحث.

ومن خلال ما تقدم فقد توصل البحث إلى النتائج الآتية:

- وجودُ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الدارسات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للجانب الأدائي لمهارات المناقشة الشفهية لصالح التطبيق البعدي.
- وجودُ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الدارسات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الثقة بالنفس للمناقشة الشفهية لصالح التطبيق البعدي.

2. النتائج النوعية للبحث:

بعد تفريغ استجابات الدارسات على استمارة التأمل الذاتي وفق إحدى طرائق التحليل النوعي للبيانات، والتي يرمز إليها بالرمز (P.E.E.L)؛ تم التوصل إلى الآتي:

- أفصحت الدارسات أن مهارات المناقشة تعد ضرورة لهن في حياتهن؛ لكونها تمكنهن من التعبير عن آرائهن، وأهدافهن بثقة، ومن ذلك ما أشارت إليه الدارسة رقم (5) بقولها "الأهداف مهم لي في حياتي في الحاضر، والمستقبل، تساعدني في المناقشة وأنا واثق من نفسي".
- أفصحت الدراسات أن تنوع الأنشطة، ووضوحها، وتطبيقها داخل الصف تحت إشراف المعلم كان من أبرز العوامل التي ساعدت على تحسن مستوى أدائهن في مهارات المناقشة الشفهية، وشعورهن بالثقة بالنفس. ومن ذلك ما أشارت إليه الدارسة رقم (24) بقولها: "الأنشطة مهم جداً، استفدت كثيرا؛ لأن أنا لا أعرف كيفية لتكلم أمام الفصل قبل أكملي هذا البرنامج، والآن أعرف كيفية المناقشة، وأستطيع التكلم أمام الزملاء".
- أشارت الدارسات إلى أن تشجيع المعلم لهن وتعزيزه لأدائهن كان من أهمِّ العواملِ التي ساعدت في تحسن أدائهن في مهارات المناقشة الشفهية، وتحسن مستوى الثقة بالنفس لديهن، ومن ذلك ما أشارت إليه الدارسة رقم (9)؛ بقولها: "أحب أطبق النشاط مع الزملاء، وأستاذ يشكر الأداء الجيد لصديقات، ويقول لصديقات أنت رائعة، أنت أفضل في المرة أخرى، لا مشكل في خطأ النحو، هذا شجعني كثيرًا، ويعطينا فرصة كثيرة؛ لنجيد"، والدارسة رقم (25) بقولها: "أستطيع أقدم للمناقشة بمقدمة جيد، وآتي بأدلة من القرآن والسنة، وأستمع جيد، وأجيد مهارات كثيرة في المناقشة.
- أشارت الدارسات أن توافر النماذج الممثلة للأداء (الفيديوهات)، وإتاحة الفرصة لهن بتكرار المشاهدة قد ساعد في تحسن أدائهن في مهارات المناقشة الشفهية، وتحسن مستوى الثقة بالنفس لديهن في مواقف المناقشة، ومن ذلك ما أشارت إليه الدارسة رقم (12) بقولها: "هذا برنامج مهمٌّ جدا به فيديوهات كثيرة ورائعة استفدت منها في التعلم المناقشة، شاهدت الفيديوهات أكثر من مرة للتعلم المهارة بشكل جيد".

حادي عشر: توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، أمكن التوصية بما يأتي:

1. توصيات تتعلق بالمعلم؛ وتشمل:

- تدريب المعلمين على الاستخدام الجيد لبيئة الصف المقلوب، كأحد البيئات التكنولوجية الحديثة، واستخدامها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عن بعد؛ لتنمية مهاراتهم اللغوية.
- تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على توظيف التقنيات الحديثة، والاستفادة منها في تعليم اللغة العربية، وتنمية مهاراتها.
- تدريب المعلمين على كيفية تصميم الفيديوهات التعليمية الممثلة للمهارات المستهدفة، واستخدامها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- تقديم النماذج الجيدة للجانب الأدائي لمهارات المناقشة الشفهية للناطقين بغير العربية؛ ليتمكنوا من محاكاتها.
- التشجيع والتعزيز والدعم لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ لبعث الثقة بالنفس لديهم، وتدعيم قدرتِهم على التحدُّث في بيئة يسودها الاحترام والتقدير.
- الاهتمام بجانب الأنشطة تعزيزاً للمهارات المكتسبة، وتمكينًا للدارسين من التطبيق الفعلي لها.

2. توصيات تتعلق بدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ وتشمل:

- تفعيل الدور الإيجابي للدارس، وتمكينه من إدارة عملية تعلمه، وتدعيم الاستقلال الذاتي لديه في موقف التعلم.
- توعية الدارسين بأهمية اللغة العربية، وضرورة التمكن من مهاراتها لا سيما المهارات الشفهية.
- تدريب الدارسين على استخدام التقنيات الحديثة، والاستفادة من تطبيقاتها المتعددة في تعلمهم مهارات اللغة العربية.
- تدريب الدارسين على ممارسة مهارات المناقشة الشفهية في مواقف حياتية تمس اهتمامهم.

3. توصيات تتعلق بواضعي برامج اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ وتشمل:

- ضرورة تضمين مهارات المناقشة اللغوي الشفهية في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

- ضرورة الاستفادة من التقنيات الحديثة في تقديم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- ضرورة بناء برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في إطار فلسفة واضحة تركز على العديد من تنظيمات المنهج، وأساليب التدريس المختلفة.

ثاني عشر: مقترحات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، يُقْتَرَح إجراء البحوث والدراسات الآتية:

1-فاعلية برنامج قائم على الصف المقلوب في تنمية مهارات المناقشة اللغوي الكتابي، وتقدير الذات لدى دارسي اللغة الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم.

2-بناء برنامج قائم على الصف المقلوب في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة الناطقين بغيرها بالمستوى المتوسط.

3-فاعلية برنامج قائم على الصف المقلوب في تنمية مهارات النحو، وأثر ذلك على التحدث لدى دارسي اللغة الناطقين بغيرها بالمستوى المتوسط.

4-فاعلية برنامج قائم على الصف المقلوب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة الناطقين بغيرها بالمستوى المتوسط.

5-فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في تنمية مهارات المناقشة الشفهيةة، وتقدير الذات لدى دارسي اللغة الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم.

ثالث عشر: مراجع البحث

1- المراجع العربية:

ابتسام سعود الكحيلي. (2015). *فاعلية الفصول المقلوبة في التعليم*. المينة المنورة: مكتبة دار الزمان.

أحمد جمال سليمان. (2017). *فعالية التدريب على الدراما التعليمية في الثقة بالنفس للتحدث باللغة الانجليزية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي*. رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة الأزهر.

أحمد محمد النشوان. (2016). فاعلية استخدام التعلم المقلوب في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات الفهم القرائي وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*. (28)، 171- 194.

بثينة غريب صقر. (2016). *أثر استخدام مدخل الفصل المقلوب في تنمية مهارات الاستماع باللغة الانجليزية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة المنصورة.

حسن جعفر الخليفة و ضياء الدين محمد مطاوع. (2015). *استراتيجيات التدريس الفعال*. القاهرة: مكتبة المتنبي.

راشد محمد أبو صواوين. (2006). *تنمية مهارات التواصل الشفوي (دراسة عملية تطبيقية)*. ط2، القاهرة: دار إيتراك للنشر والتوزيع.

رحاب عبدالله زناتي. (2015). برنامج للتغلب على صعوبات الكتابة التي تواجه المبتدئين الناطقين بغير العربية باستخدام الفصل المقلوب الافتراضي المعتمد على الألعاب الإلكترونية. *مجلة كلية التربية*- جامعة الأزهر، مصر،3 (162)،251-314.

رشدي أحمد طعيمة وعلي أحمد مدكور و إيمان أحمدهريدي. (2010). *المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. القاهرة: دار الفكر العربي.

رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع. (2001). *تدريس اللغة العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)*. القاهرة: دار الفكر العربي.

سماح عبد الحليم هويدي. (2017). *أثر استخدام استراتيجية الفصل المقلوب في تنمية مهارات الفهم الاستماعي باللغة الانجليزية لدى طلاب كلية التربية*. رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة المنوفية.

شيماء عبد الرحمن تميم. (2015). *استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم*. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا للتربية– جامعة القاهرة.

شيماء مصطفى العمري. (2011). *برنامج مقترح قائم على الوعي الصوتي لتنمية مهارات الاستماع ومهارات الكلام لدى المتعلمين للغة العربية من الناطقين بغيرها*. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للتربية– جامعة القاهرة.

صالح الحجوري ومحمد الجراح. (2016). إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات. *مجلة الأثر*، السعودية، (25)،83–105.

صالح يحيى الغامدي. (2009). *اضطرابات الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة*. رسالة دكتوراه، كلية التربية– جامعة أم القرى.

عاطف أبوحميد الشرمان. (2013). *تكنولوجيا التعليم المعاصرة وتطوير المنهاج*. عمان: دار وائل للنشر.

عائشة حسن بكير. (2018). *برنامج قائم على مدخل التقابل اللغوي لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى الإعلاميين الناطقين بغير العربية*. رسالة ماجستير، كلية التربية–جامعة عين شمس.

عبد العظيم صبري عبد العظيم. (2015). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على النموذج الرباعي لأساليب التعلم في تنمية مهارات التواصل اللغوي والوعي بالثقافة العربية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. *المؤتمر الدولي الأول بأسطنبول. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب*، عمان، إبريل.

عبد الفتاح حسن البجة. (2005). *أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها. الإمارات العربية المتحدة*: دار الكتاب الجامعي.

علي أحمد مدكور. (2002). *تدريس فنون اللغة العربية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علي عبد المحسن الحديبي. (2018). فاعلية استراتيجية تحاور المقترحة في تنمية مهارات التواصل والكفاءة الذاتية في الحوار لدى متعلِّمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *المجلة التربوية*، 32، (127)، 181– 241.

غادة عبد الله العامودي. (2009). البرمجيات الاجتماعية في منظومة التعلم المعتمد على الويب: الشبكات الاجتماعية نموذجا. *المؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد*. الرياض: المركز الوطني للتعلم الالكتروني والتعلم عن بعد، 17-19 مارس.

فتحي علي يونس. (2001). *استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية*. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

كمال محمد بشر. (2003). *فن الكلام*. القاهرة: دارغريب للنشر.

مجلس التعاون الثقافي. (2008). *الإطار المرجعي الأوروبي المشترك*. ترجمة: علا عبد الجواد، ضياء الدين زاهر، ماجدة مدكور، نهلة توفيق. القاهرة: دار إلياس العصرية.

محمد عبد الحارس عبد العال. (2017). *تصميم مواقف درامية لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء احتياجاتهم*. رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة حلوان.

محمد عطية خميس. (2003). *عمليات تكنولوجيا التعليم*. القاهرة: مكتبة دار الكلمة.

محمد محمود عبد الوهاب. (2016). أثر استخدام التعلم الالكتروني القائم على استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية المهارات القرائية لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية. *مجلة كلية التربية*- جامعة طنطا، 63 (3)، 36-72.

ميسر ناصر عيد. (2017). *فاعلية توظيف بيئة تعليمية قائمة على الصف المقلوب في تنمية النحو والاتجاه نحوه لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير، كلية التربية- الجامعة الإسلامية بغزة.

هالة ناجي حبش. (2017). *فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا باستخدام التقنيات التعليمية في تنمية التواصل الشفهي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها*. رسالة دكتوراة، كلية التربية- جامعة عين شمس.

هدى محمود أبو العز. (2016). *فعالية برنامج مقترح متعدد الوسائط قائم على المواقف الحياتية في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها*. رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة المنصورة.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Apple, M. T. (2011). The Big Five personality traits and foreign language speaking confidence among Japanese EFL students. Temple University.

Arnaud, C. H. (2013). Flipping chemistry classrooms. Chemical & Engineering News, 91(12), 41-43.

Baker, C. (2012). Flipped classrooms: Turning learning upside down: Trend of "flipping classrooms" helps teachers to personalize education. Deseret News, 25(11).

Djigunović, J. M. (2006). Role of affective factors in the development of productive skills. University of Pécs Roundtable 2006: Empirical Studies in English Applied Linguistics, 9.

Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. Learning & Leading with Technology, 39(8), 12-17.

Fushino, K. (2010). Causal relationships between communication confidence, beliefs about group work, and willingness to communicate in foreign language group work. TESOL quarterly, 44(4), 700-724.

Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. M. (2013). The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled a review of flipped learning. Flipped Learning Network/Pearson/George Mason University.

Han, K. (2005). L2 learners' self-efficacy beliefs: Interactive affects and effects of three different contexts. Multimedia Assisted Language Learning, 8(1), 53-75.

Jamila, M. (2014). Lack of Confidence--A Psychological Factor Affecting Spoken English of University Level Adult Learners in Bangladesh. Language in India, 14(10), 156-168.

Juhana, J. (2012). Psychological factors that hinder students from speaking in English class (A case study in a senior high school in South Tangerang, Banten, Indonesia). Journal of Education and Practice, 3(12), 100-110.

Khan,F.& Bernard,A.(2013).Flipping the higher education classroom: The why, what and how. The Spring Faculty Conference, Saturday, Marcvh2, Metropolitan State University.

Millard, E. (2012). (5) Reasons Flipped Classrooms Work: Turning lectures into homework to boost student engagement and increase technology fueled creativity. University Business. com, 26-29.

Murray, D., Koziniec, T., & McGill, T. J. (2015). Student Perceptions of Flipped Learning. In ACE (pp. 57-62).

Overmyer, G. R. (2014). The flipped classroom model for college algebra: Effects on student achievement (Doctoral dissertation, Colorado State University).

Songsiri, M. (2007). An action research study of promoting students' confidence in speaking English (Doctoral dissertation, Victoria University.

Stone, B. B. (2012, May). Flip your classroom to increase active learning and student engagement. In Proceedings from 28th Annual Conference on Distance Teaching & Learning, Madison, Wisconsin, USA.

Westermann, E. B. (2014). A half-flipped classroom or an alternative approach? Primary sources and blended learning. Educational research quarterly, 38(2), 43.

Xiaolu, L. (2006). Confidence index and oral proficiency. Celea Journal, 29, 68-11 .Retrieved January 28, 2018 from http://www.celea.org.cn/teic/68/68-11.pdf.