مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية
Jazan University Journal of Human Sciences (JUJHS)

درجة توافر مخاوف التواصل الشفهي لدى طلبة المرحلة المتوسطة

سعيد فنيس الشهراني
قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية والتنمية البشرية، جامعة بيشة، المملكة العربية السعودية

The Degree of Availability of Oral Communication Anxiety among Intermediate Stage Students

Saeed Funayyiss Alshahrani
Department of Curricula and Teaching Methods, College of Education and Human Development, University of Bisha, Kingdom of Saudi Arabia

DOI	RECEIVED الاستلام	Edit التعديل	ACCEPTED القبول
https://doi.org/10.63908/zsrjkv92	2025/03/01	2025/06/29	2025/06/30
NO. OF PAGES عدد الصفحات	YEAR سنة العدد	VOLUME رقم المجلد	ISSUE رقم العدد
29	2025	1	14

الملخص:

هدفت هذه الدراسة الكشف عن درجة توافر مخاوف التواصل الشفهي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، ومِن ثمَّ بناء استبانة لقياس مخاوف التواصل الشفهي، وتّم التأكّد من صدقها وثباتها. توصلت الدراسة لنتائج، منها: تراوحت درجات توافر مخاوف التواصل الشفهي في محاور الدراسة: (مع المعلم، وإدارة المدرسة، والزملاء، والمجتمع، والتواصل باللغة العربية الفصيحة) بين (٢٤، ٤ من٥) و(٩٢، ٣من٥) وانحرافات معيارية (١،٢٤– ١,٣٦). وهي درجة توافر مرتفعة جدًا، في ضوء مقياس تفسير النتائج في الدراسة. كما كشفت النتائج إن درجة توافر مخاوف التواصل مع الزملاء كانت هي الأعلى حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢٣، ٤من٥) وانحراف معياري (١،٢٤) وبدرجة مرتفعة جدًا، وبيّنت النتائج إنّ أقل درجات توافر مخاوف التواصل الشفهي كانت مع المعلم حيث بلغ المتوسط الحسابي (٩٢، ٣من٥) وانحراف معياري (١،٣٤). وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغير الجنس "ذكر/ أنثى"؛ حيث اتضح أنّ طالبات المرحلة المتوسطة لديهن مخاوف التواصل الشفهي بدرجة أكبر من طلاب المرحلة المتوسطة. وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بعدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: مخاوف التواصل الشفهي، مقياس ماكروسكي لقياس قلق التواصل (RCA-24 P).

Abstract:

This study aimed to reveal the degree of oral communication anxiety among intermediate-stage students. To achieve this, the researcher used the descriptive survey approach and developed a scale for measuring oral communication anxiety, ensuring its validity and reliability. The study reached several findings, including that the levels of oral communication anxiety across the five study dimensions (with the teacher, the school administration, peers, the community, and communication in Standard Arabic) ranged between (4.24 out of 5) and (3.92 out of 5), with standard deviations between (1.24 - 1.36). This represents a very high level of availability, according to the study results interpretation scale. The results also indicated that the level of communication anxiety with peers was highest, with a mean score (4.23 out of 5) and a standard deviation (1.24), with a very high degree. The results showed that the lowest level of oral communication apprehension was with the teacher, where the mean score was (3.92 out of 5) and a standard deviation of (1.34). There was a statistically significant difference attributed to the gender variable (male/female); it was found that female intermediate school students had a higher level of oral communication apprehension compared to their male counterparts. In light of these findings, the researcher proposed several recommendations.

Keywords: Oral Communication Anxiety, McCroskey's Communication Anxiety Scale (PRCA-24).

المقدمة:

الاتصال الشفهي نشاط اجتماعي وجزء رئيس من حياة الفرد اليومية لا غنى عنه، ومن يمتلك مهارات التواصل الشفهي تتفتّح أمامه ميادين كثيرة للمعرفة، ويحقّق مكاسب كثيرة في مجال العلاقات الاجتماعية.

وتُعدُّ مهارات التواصل الشفهي من الأسس التي تسهم في تنمية القدرات الاجتماعية والفكرية للطلاب في مختلف مراحل التعليم. ورغم أهميتها البالغة، يعاني العديد من طلبة المرحلة المتوسطة من مخاوف وتوترات قد تؤثر على قدرتهم في التعبير عن أنفسهم بشكل فعّال. وتتنوّع هذه المخاوف بين القلق من التحدّث أمام مجموعة، والخوف من الفشل في إيصال الفكرة بشكل صحيح، والقلق من حكم الآخرين. كما تُعدُّ هذه المخاوف من أهم العوامل التي قد تؤثّر على التفاعل الاجتماعي والتعلّم الفعّال داخل الفصل الدراسي، سواء كان ذلك بين الطلبة مع بعضهم بعضًا، أو مع معلميهم، وربما لازمهم ذلك إلى خارج المدرسة في المجتمع الذي يعيشون فيه إذ التواصل، والاتصال مهارة لابد منها في أحوال الإنسان جميعها.

ومن خلال الرجوع إلى الأدب التربوي المتعلّق بموضوع التواصل الشفهي/ الشفوي تكشّف لدى الباحث الآتي:

* شغل موضوع التواصل ومخاوفه وما يرتبط به الباحثين في معظم أرجاء المعمورة وتكاد تكون الدراسات شاملة لقارات العالم (آسيا شرقًا وجنوبًا، وأروبا شرقًا وغربًا ووسطًا، كما شملت الأميركتين هذا فضلًا عن الدول العربية) مما يعني أن الموضوع كاد أن يكون ظاهرة تستحق الدراسة، وتقديم التوصيات بشأن علاجها إذ إنها ذات صلة عميقة بمستقبل الطلبة الأكاديمي، والعملي، ومهمة البحث العلمي –كما هو معلوم – تقديم الحلول لمثل هذه الظواهر.

* ومن خلال استعراض الدراسات التي أجريت في الموضوع فقد وُجد بأن الدراسات تركّزت في المرحلة الجامعية بشكل كبير، فمن ذلك مثلًا دراسة كل من، (Alshiabani & Algraini, 2024) وآخرون التي هدفت الكشف عن القلق الذي يصيب الطلاب السعوديين الجامعيين عند التدريس باللغة الإنجليزية ؛و(2024) Li التي أجريت في الصين وهدفت الكشف عن مخاوف الطلبة الجامعيين الصينيين عند التواصل باللغة الإنجليزية ؛ و (2024) Munari & Roshida التي أجريت على الطلبة الجامعيين في أندونيسيا في جنوب شرق آسيا، حيث هدفت الكشف عن مخاوف التواصل لدى هؤلاء الطلبة حين التواصل باللغة الإنجليزية؛ و(2024) Husin, & Khamis التي أجريت في ماليزيا بجنوب شرق آسيا، وهدفت الكشف عن مخاوف الطلبة الماليزيين عند التواصل باللغة الإنجليزية ؛ و(2024) Radi–Bojani التي أجريت في دولة الصرب في شرق أوربا، وهذه الدراسة من الدراسات القليلة التي نفّذت في مراحل التعليم العام – حسب اطلاع الباحث، وقد استفادت منها الدراسة الحالية في دعم مبررات قيامها؛ كما أجرى Alkhaldi and et al (2023) دراسة هدفت الكشف عن مخاوف تواصل الطلبة الأردنيين الجامعيين باللغة الإنجليزية وقد قدّمت الدراسة جملة من التوصيات التي تمت الاستفادة منها في الدراسة الحالية كونها في بيئة مشابهة لبيئة الدراسة الحالية، وإن اختلفت المرحلة العمرية، والدراسية فهناك قواسم مشتركة يمكن توظيفها.

وأمّا دراسة ((Ismail and et al (2023) فقد هدفت الكشف عن قلق التواصل الشفهي لدى عينة من الطلاب الماليزيين في المرحلة الثانوية، وتوصلت إلى أن مستوى قلق التواصل لدى أولئك الطلاب مرتفعة، وهي من الدراسات التي استفادت منها الدراسة الحالية في بناء

المقياس، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة؛ فضلًا عن توظيف توصياتها لإجراء دراسات مماثلة. وفي سياق الدراسات التي أجريت على طلبة المرحلة الجامعية. وأمّا دراسة Alhasan & Dzakiria (2022) فقد أجريت هي الأخرى على عينة من طلبة المرحلة الجامعية بيد أنها في بيئة عربية حيث استهدفت عينة من طلبة الجامعة الهاشمية بالأردن، وقد استفادت الدراسة الحالية من توصياتها لإجرائها فضلًا تقارب بيئة الدراستين وان اختلفت المراحل الدراسية إذ إنّ عملية القلق ومخاوف التواصل قد تكون موجودة لدى طلبة المراحل في التعليم العام كما قد تكون في مراحل التعليم الجامعي بل وحتى لدى الناس العاديين فهي ظاهرة من الظواهر التي قد تكون ملازمة لبعض الناس مما يستدعي التدخل العلمي لكشفها وتقديم توصيات بذلك.

ووُجد بأن دراسة كل من Kho & Ting (2021) هدفت الكشف المخاوف والقلق الذي يصاحب الطلبة الجامعيين الماليزيين عند التواصل باللغة الإنجليزية في المواقف التعليمية المتخلفة.

وفي سياق الدراسات التي هدفت الكشف عن مخاوف التواصل فقد قام كل، Jalleh, and et al (2021) وآخرون، بدراسة على عينة من الطلبة الجامعيين اليابانيين، وهذا ما يعزّز فرضية الاهتمام بموضوع قلق الطلبة في مراحل التعليم المخلفة، وفي بيئات متعدّدة. وأمّا دراسة كل من Woodley & McKay (2021) فقد هدفت الكشف عن مخاوف الطلبة الإنجليز من التواصل الشفهي، وكانت العينة مختلطة حيث تكوّنت من طلبة التعليم العام والطلبة الجامعيين الأمر الذي يعزّز فرضية انتشار ظاهرة المخاوف. وقد استفادت الدراسة الحالية من توصياتها. وهدفت دراسة (يبدو وجود نقص هنا لأن العبارة غير مكتملة).

وأجرى كل من، (Soomro and et al (2019 وآخرون، هدفوا منها التحقّق من مخاوف وقلق التواصل الشفهي باللغة الإنجليزية لدى الطلبة الجامعيين الباكستانيين. بما يعزّز الفرضية التي تنطلق منها هذه الدراسة، وهي إنّ موضوع التواصل الشفهي جدير بالدراسة والبحث كونه يكاد يكون ظاهرة عالمية لدى الطلبة في مختلف المراحل التعليمية كما اتضح من نتائج الدراسات التي تمّ الاطلاع عليها.

وفي السياق فقد أجرى .Jerry R & Ernesto (2019) هدفوا منها الكشف عن قلق التواصل الشفهي باللغة الإنجليزية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الفلبين، وقد استفادت الدراسة الحالية منها في طبيعة المخاوف التي تناولتها. كما كان لتوصياتها الأثر في تحفيز الباحث لإجراء الدراسة الحالية.

وهدفت دراسة Carinan & Bueno (2019) تعرّف مخاوف التواصل الشفهي باللغة الإنجليزية لدى عينة من طلبة السنة الجامعية الأولى بكلية إعداد المعلمين، ووظّفت مقياس مكروسكي الشخصي لقياس قلق التواصل (PRCA-24). كما استفادة الدراسة الحالية من توصيات هذه الدراسة.

وأمّا دراسة كل من Taha & Rezeq (2018) فقد هدفت تحديد مخاوف التواصل الشفهي باللغة الإنجليزية لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة بفلسطين ووظّفت مقياس ماكروسكي الشخصي لقياس قلق التواصل (PRCA-24)، ولم تكشف نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير النجس لدى العينة، وقد استفادت الدراسة الحالية في بناء المقياس كون هذه الدراسة أجريت في بيئة عربية.

وأجرى Salagan (2018) دراسة هدف منها تعرّف مهارات التواصل الشفهي باللغة الإنجليزية لدى عينة من الطلاب، ممن تتراوح أعمارهم بين (١٩-٢٤)، بدولة

الفلبين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت استبانة مصمّمة على مقياس ليكرت الخماسي. وقد استفادت الدراسة الحالية من السلّم المستخدم كما استفادت من توصياتها.

وقام كل من Cristobal & Candy S (2018) بإجراء دراسة هدفت وصف العلاقة بين قلق التواصل الشفوي والأداء الأكاديمي في اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم لدى طلاب الصف السابع (الأول المتوسط). وشملت عينة الدراسة (٣٧١) طالبًا تم تسجيلهم رسميًا في (٢٢) مدرسة ثانوية حكومية في منطقة إيلوكوس نورت بدولة الفلبين. وهي الدراسة الوحيدة التي أجريت في مرحلة تعليمية تتطابق مع الدراسة الحالية مع اختلاف بيئة الدراسة ومجتمعها. وقد استفادت الدراسة الحالية من توصياتها لا سيما المقياس المستخدم (مقياس مكروسكي قلق التواصل (PRCA-24).

وأمّا دراسة A & S (2017) فقد هدفت تعرّف مستوى قلق الاتصال الشفوي لدى الطلاب الجدد في كلية الطب بجامعة جافنا بدولة سريلانكا بقارة آسيا. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الدراسة أداتين: مقياس (التقرير الشخصي لقلق التواصل الشفهي)، والمقابلة المنتظمة. وهي من الدراسات التي تمت الاستفادة منها في تحديد موضوعات قلق التواصل. وأمّا الدراسات التي كُتبت باللغة العربية فلم يطّلع الباحث على دراسات جمعت بين مخاوف التواصل ومهارات التعبير الشفهي إلا نادرًا – وذلك في حدود علمه–، ومن هذه الدراسات دراسة، الجبوري، وإبراهيم، (٢٠٢١)، التي سعت لتعرّف العلاقة بين مخاوف الاتصال الشفهي وادارة المعرفة لدى طلبة جامعة بابل، وتبنى الباحثان مقياس (ماكروسكي، ١٩٨٥) لمخاوف الاتصال الشفهي، وطبّقت الدراسة على عينة مكوّنة من (٣٠٠) طالب وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية. وقد توصلت الدراسة النتائج الآتية: ارتفاع مستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى العينة، ووجود علاقة ارتباطية ضعيفة غير دالة إحصائيًا بين مخاوف الاتصال الشفهي وإدارة المعرفة لدى العينة.

ودراسة، سالم، وأحمد. (٢٠١٥) والتي هدفت بناء مقياس مخاوف التواصل الشفهي عند طالبات المرحلة المتوسطة واختصرت الدراسة على عينة من الطالبات، وأّجريت في العراق أيضًا، والدراسة الثالثة والأخيرة، دراسة، البنا، (٢٠٠٢) التي هدفت الكشف عن مخاوف الاتصال الشفهي وعلاقتها بالقلق الاجتماعي وأساليب التعلّم لدى عينة من طلاب اللغة الانكليزية بكلية التربية بدمنهور بمصر. وهذا يعطي الدراسة الحالية ميزة قوية لإجرائها، وقد تمّت الاستفادة من هذه الدراسات لا سيما دراسة (سالم، وأحمد، ٢٠١٥) في بناء المقياس، كما تمّت الاستفادة من (الجبوري، وإبراهيم، ٢٠٢١)؛ لتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة. ومن هذه الدراسات، وما سبقها تمّ تحديد الثغرة البحثية التي انطلقت منها الدراسة الحالية، حيث لم يطلع الباحث على أي دراسة أجريت في المملكة العربية السعودية جمعت بين مخاوف التواصل ومهارات التعبير الشفهي. مع ما تمت ملاحظته في الدراسات باللغة الإنجليزية حيث أخذ الموضوع حقه في البحث مما يؤشّر بأنه موضوع جدير بالبحث.

أمّا عن مهارة (التعبير الشفهي) فقد أجريت فيه عديد من الدراسات، منها: دراسة، رزوقي، ورزقي، والتوازني. (٢٠٢٤) تعرّف مدى فعالية توظيف القصة الرقمية وسيلة تعليمية تسهم في تنمية التواصل الشفهي لدى تلاميذ المستوى الأول الابتدائي. أهم النتائج تجلّت في ضعف القدرة على التعبير الشفهي. كما انتهت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارة التحدث والاستماع لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة، علي، والقايدي. (٢٠٢١) التي حدّدت الهدف من إجرائها في ندرة الدراسات التي حصرت مهارات التواصل عامة والتواصل اللفظي الشفهي خاصة، التي يمكن تنميتها لدى أطفال طيف التوحّد، وقلة الوحدات التعليمية التي تسهم في تنمية مهارات التواصل عندهم. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إنّ أفراد عينة الدراسة موافقون على احتياج معلمات النطق لوحدة تعليمية واضحة يعتمدون عليها في جلسات النطق، والتواصل بمتوسط (٤,٠٧) من (٥,٠٠)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من مهارات التواصل المطلوب تنميتها لدى أطفال التوحّد، كما توصلت الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على إستراتيجيات التعلّم المناسبة لتنمية مهارات التواصل لدى أطفال التوحّد بمتوسط بلغ (٤,٢٢ من ٥).

وهدفت دراسة، دشتي، (٢٠٢٠) تعرّف فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التواصل اللغوي لتنمية مهارات الأداء الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت، وقد اتبع البحث المنهج شبه التجريبي من خلال اختيار مجموعتين تجريبية وضابطة، وبعد تطبيق التجربة أشارت النتائج في التطبيق القبلي إلى ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلّم بدولة الكويت في مهارات الأداء الشفهي. وأشارت النتائج في التطبيق القبلي إلى ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلّم في مهارات الأداء الشفهي.

وسعت دراسة، مسملي (٢٠١٧) تعرّف فعالية برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ولتحقيق هذه الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من عينة عشوائية من طلاب الصف الرابع الابتدائي بمدرسة من المدارس الابتدائية بمحافظة الدرب. وتوصل الدراسة إلى النتائج التالية: فعالية البرنامج في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وفعالية البرنامج في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي كل مهارة على حدة.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحث في مجال تعليم اللغة العربية تدريسًا، وإشرافًا في مراحل التعليم الجامعي، والدراسات العليا، والمناقشات والسيمينارات العلمية التي حضرها لاحظ وجود مشكلة لدى الطلبة في مخاوف في التواصل الشفهي بشكل عام ممّا دعاه ذلك لحضور بعض حصص اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، فضلًا عن المناقشات المتكرّرة مع الطلاب المعلمين الذين يقوم بالإشراف عليهم مما قوّى لديه فكرة الدراسة الحالية، هذه فضلًا عن توصيات الدراسات السابقة،

مثل: دراسة Ismail and et al (2023)؛ والجبوري، وإبراهيم، ٢٠٢١؛ و Jerry R (2019)&Ernesto؛ وسالم، وأحمد (٢٠١٥).

وتتمثّل مشكلة الدراسة الحالية في: الكشف عن درجة توافر مخاوف التواصل لدى طلبة المرحلة المتوسطة في التعبير الشفهي في مختلف المواقف الدراسية والاجتماعية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؛ حيث يعاني عديد منهم من رهبة أو توتر عند التحدّث أمام الزملاء، أو المعلمين، مما يؤثر على أدائهم الأكاديمي والتفاعلي. وتسعى الدراسة إلى تحديد العوامل المؤثرة في هذه المخاوف، وكيفية تأثيرها على المشاركة الصفية، وتقديم المقترحات لتحسين بيئة للتواصل الفعّال بما ينعكس على المستوى الأكاديمي في ظل التحديات المتعدّد التي تشكلها وسائل التواصل الاجتماعي التي ربما يكون لها دور في تغذية هذه المخاوف حيث التواصل مع العالم الافتراضي مما شجّع على العزلة الاجتماعية حتى على

مستوى الأسر في البيوت فلكل عالمه الخاص. يمكن التصدي للمشكلة من خلال الإجابة عن السؤال **الرئيس التالي:(ما درجة توافر مخاوف التواصل الشفهي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم)؟**

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة توافر مخاوف التواصل الشفهي لدى طلبة المرحلة المتوسطة مع المعلم/ المعلمة؟

السؤال الثاني: ما درجة توافر مخاوف التواصل الشفهي لدى طلبة المرحلة المتوسطة بإدارة المدرسة؟

السؤال الثالث: ما درجة توافر مخاوف التواصل الشفهي لدى طلبة المرحلة المتوسطة مع الزملاء (الطلاب، والطالبات)؟

السؤال الرابع: ما درجة توافر مخاوف التواصل الشفهي لدى طلبة المرحلة المتوسطة مع المجتمع؟

السؤال الخامس: ما درجة توافر مخاوف التواصل الشفهي باللغة العربية الفصيحة لدى طلبة المرحلة المتوسطة؟

السؤال السادس: هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في تقديرات درجة توافر مخاوف التواصل الشفهي لدى طلبة المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الجنس(طلاب–طالبات)؟

السؤال السابع: هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في تقديرات درجة مخاوف التواصل الشفهي لدى طلبة المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الصف الدراسي (الأول، والثاني، والثالث)؟

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة للتحقّق من:

الكشف عن درجة توافر مخاوف التواصل الشفهي لدى طلبة المرحلة المتوسطة مع المعلم/ المعلمة. ومع إدارة المدرسة، ومخاوف التواصل بين الطلبة أنفسهم فضلًا عن مخاوف التواصل مع المجتمع المحلي خارج المدرسة، ومخاوف الطلبة حين التواصل باللغة العربية الفصيحة في المواقف المختلفة، وتعرّف الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمقياس مخاوف التواصل الشفهي في ضوء متغيرات (النوع، "ذكر/أنثى" والصف الدراسي" الأول، والثاني، والثالث المتوسط ".

أهمية الدراسة:

تتمثّل أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على واحدة من القضايا الأساسية التي تؤثر في أداء الطلبة في هذه المرحلة؛ إذ تشكّل مهارات التواصل الشفهي حجر الزاوية في تعزيز الفهم الأكاديمي، وتطوير العلاقات الاجتماعية لهؤلاء الطلبة، مما يسهم في بناء شخصياتهم، وتنمية قدراتهم للتعبير عن أفكارهم وآرائهم بفعالية.

وتُعدُّ هذه الدراسة مهمة؛ لأنها تسهم في فهم أعمق للعوامل النفسية والاجتماعية التي قد تؤثر على الطلبة في هذه المرحلة الحساسة من التعليم. من خلال تحليل مخاوف الطلاب، وتحديد الأسباب المرتبطة بها، ويمكن تطوير إستراتيجيات تدعم التفاعل الصفّي، وتعزّز الثقة في قدرات الطلبة على التعبير الشفهي. كما يؤمّل أن تسهم في توفير حلول عملية للمعلمين والإداريين؛ لتحسين البيئة المدرسية، وتعزيز الممارسات التعليمية التي قد تساعد في تخفيف هذه المخاوف.

حدود الدراسة:

الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة تعرّف درجة توافر مخاوف التواصل الشفهي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المواقف المختلفة داخل المدرسة وخارجها، من وجهة نظرهم من خلال الإجابة على المقياس المعدّ لهذا الغرض، وتقديم مقترحات علاجية لها.

البشرية: عينة من طلبة المرحلة المتوسطة من المنتظمين /ات في المدارس الحكومية خلال فترة تطبيق الدراسة.

المكانية: محافظة بيشة، إحدى محافظات إمارة عسير في جنوب غرب المملكة العربية السعودية.

الزمانية: تم تنفيذ الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي/ ١٤٤٦هـ. ٢٠٢٤/ ٢٠٢٥م.

مصطلحات الدراسة:

التواصل: عرّفه (A. Parkionson,2004,7) بأنه: (عملية منظّمة، وعفوية، وتنطوي على إرسال وتحويل معلومات، أو بيانات " من جهة إلى أخرى" شريطة أن تكون البيانات أو المعلومات المحوّلة مفهومة، ومستساغة من قبل المستهدفين).

مخاوف التواصل الشفهي: (Oral Communication Apprehensions (CA)

عرفّه ماكروسكي(McCrosky,1985) (مستوى الخوف المدرك من قبل الفرد أو شعوره بالقلق إزاء موقف اتصال شفهي حقيقي أو مرتقب مع شخص آخر أو أشخاص آخرين). (McCroskey, et.ae, 1985:2).

التعريف الإجرائي لمخاوف التواصل الشفهي في هذه الدراسة: يقصد به: درجة توافر مخاوف التواصل الشفهي:Oral communication apprehensions)) خوف الطالب/ة أن يخطئ في الحديث، أو يتكلم بطريقة يعتقد أنها غير لائقة أمام المعلم/ة في الصف، أو مع إدارة المدرسة، أو أمام أو مع زملائه الطلاب، وحتى في المجتمع المحلي خارج أسوار المدرسة نتيجة خوفه، أو شعوره بعدم كفاية مهارة التواصل الشفهي لديه مما يتولّد لديه قلق، وتوتر وتلعثم أثناء التواصل في المواقف الاتصالية جميعها. ولا يدخل في هذه الدراسة ذوي صعوبات تعلّم اللغة إنما تقتصر على مخاوف التواصل لدى الطلاب العاديين. وتقاس درجة توافره من خلال المقياس المقنّن في هذه الدراسة الوارد في الجدول (٧).

الإطار النظري:

التعبير الشفهي:

المفهوم، والسياق في الأدب التربوي:

وبما إن هناك ثمّت مصطلحات متداخل في استخدام مفهوم التعبير لدى الباحثين التربويين منهم، واللغويين فيحبذ التأشير عليها، والتفريق بين دلالاتها، ومستوياتها. ذهب الراميني من المعاصرين (٢٠٠٧، ٣٢) إلى أن اللغة: نظام عُرفي مكوّن من رموز؛ وعلامات يشغلها الناس في الاتصال ببعضهم بعضًا؛ وفي التعبير عن أفكارهم؛ أوهي الأصوات التي يحدثها جهاز النطق الإنساني؛ وتدركها الأذن؛ فتؤدي إلى دلالات اصطلاحية معينة في المجتمع المعين؛ واللغة بهذا لها جانب اجتماعي، وآخر نفسي، وهي بشكلها الظاهر منظومة من الرموز الصوتية؛ أو المكتوبة التي يُرمز بها إلى المعاني والأفكار؛ ويُتفاعل بوساطتها أفراد المجتمع الإنساني. ومن خلال كلامه لا يلاحظ إن هناك فرقًا بين دلالات السابقين وكلامه.

وأما في معنى التعبير والإنشاء فيشير (البجة، ٢٠٠٥، ٤٦ –٤٧) بأن لفظ التعبير لم يكن من الاستخدامات المعهودة لدى العرب قديمًا وفقًا لمدلوله المعاصر. والمعروف منه ما كان متعلّقًا بتعبير الأحلام أو تفسيرها إلا أنه جاء في مفردات الراغب الأصفهاني قوله: (وأما العبارة فهي مختصة بالكلام العابر للهواء من لسان المتكلّم إلى سمع السامع، والتعبير مختص بتعبير الرؤيا، وهو العابر من ظاهرها إلى باطنها مثل قوله تعالى: ﴿إِن كُنتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ﴾ (سورة: يوسف: ٤٣). وورد في القاموس المحيط: عبّر الرؤيا عبرًا وعبارة، وعبرّها: فسّرها وأخبر بما يؤول إليه أمرها. (الفيروز أبادي، ١٩٩٨، ٤٣٤).

وأما تعريفه في الاصطلاح فقد قيل هو: إطار حواشيه خلاصة المقروء من فروع اللغة العربية وآدابها والمعارف المختلفة، وقيل هو: إفصاح المرء بالحديث أو الكتابة عن أحاسيسه الداخلية ومشاعره وأفكاره، ومعانيه بعبارة سليمة تتوافق ومستويات الطلاب المختلفة. وقيل هو:

إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عمّا في نفسه من الأفكار والمعاني. ويرى (أبو عمشة، ت، د. ن، ٥) بأن مصطلح التعبير يجمع بينَ الحديث والكلام من جهة والتحدّث والمحادثة من جهة أخرى بحيث إذا أردنا التعميم في القدرة على الأداء اللغوي استخدمنا هذا المصطلح وكثيرًا ما يميل الدارسون إليه على هذا الأساس. فهو يمثل المرحلة الوظيفية والتواصلية الإبداعية. وأما عند التحليل اللساني للمصطلحات: فالتعبير الشفهي والشفوي والشفاهي والمشافهة: وشفةٌ أصلها شفهةٌ لأن تصغيرها شُفيهة، وإذا نَسبت إليها فأنت في الخيار، إن شِئت تركتها على حالها، وقلتَ: شَفِي، وإن شئتَ شَفَهِيّ أن جمع شفة شفاه، حيث عدّ جمعها شفوات زعمًا ليس في مكانه، ولذلك قال البصريون الحروف الشفهية ولم يقولوا الشفويّة، وخلص إلى قوله: "إنّ الهاء أقيس والواو أعمّ لأنهم شبهوها بالسنوات. وختم حديثه بقوله: الباء والفاء والميم حروف شفهيّة وليست شفويّة. ويرى (الغامدي، ٢٠٠٥، ١٥) بأنه يمكن التفريق بين كلمتي التعبير والإنشاء في ضوء التقسيم الذي اعتمد في مناهج المملكة العربية السعودية؛ حيث إن الإنشاء يقصد به تكوين الموضوع، وهذه مهارة مركّبة تستحق الاهتمام؛ لأنها تحتاج إلى قدرات معينة تندرج تحتها مجموعة من المهارات مثل: انتقاء الكلمات، وتكوين جمل متماسكة من تلك الكلمات لتكوين فقرات، وتحديد عناصر هذه الفقرات الرئيسة والفرعية، وبلورتها، وتنسيق عناصر الفقرة وتوضيحها. وقد توصل –من خلال ذلك– إلى أن لفظ " التعبير" اختير لمناهج المرحلة الابتدائية، وأن لفظ " إنشاء" اختير لمناهج المرحلة المتوسطة. وتستخدم الدراسة الحالية لفظ " التعبير بهذا المعنى. وتعني به التعبير الشفهي.

وللتعبير في هذه المرحلة أهمية خاصة ومنزلة كبيرة في حياة الإنسان المتعلّم، فهو ضرورة من ضرورات الحياة، فلا يمكن الاستغناء عنه في أيّ زمان أو مكان؛ لأنّه وسيلة الاتصال بين الأفراد. وهو الذي يعمل على تقوية الرّوابط الفكرية والاجتماعية، وبه يتكيّف الفرد مع مجتمعه، إذ تتحقّق الأُلفة والأمن، وبه يُربط الماضي بالحاضر، وبه ينتقل التراث الإنساني من جيلٍ إلى جيلٍ، وبه يتم الاتصال بالمجتمعات الأخرى. وقد أضحى التعبير بشقّيه رياضةً للذهن، فالأفكار والمعاني غالبًا ما تكون غامضة وغير محدّدة في الذّهن، والإنسان عندما يضطر إلى التعبير فهو يضطر إلى إعمال الذهن لتحديد الأفكار والمعاني وتوضيحها، والتعبير عنها شفهيًّا أو كتابيًّا.

ويمثل التعبير نشاطًا أدبيًّا واجتماعيًّا، فهو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بلغة سليمة، وتصوير جميل، وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون، وهو الغاية من تعليم اللغة، ففروع اللغة كلها وسائل للتعبير الصحيح بنوعيه الشفهي والتحريري، ويجب أن تسخّر كل فروع اللغة العربية روافد لتزوّد الطالب بالثروة اللغوية اللاّزمة حين يمارس التعبير، فتمدّه بالأساليب الجيدة، والأفكار الطريفة، والعبارات الواضحة ليصبح قادرًا على التعبير عمّا يخالج نفسه بلغة عربية سليمة تربطه بحياة البيئة التي يعيش فيها، وما تضمه من إنسان أو حيوان، أو نبات، ولتتفاعل مع ما أبدعه الله حوله من جمال.

وتتمثّل أهمية التعبير في كونه وسيلة اتصال بين الفرد والجماعة، فبواسطته يستطيع إفهامهم ما يريد، وأن يفهم في الوقت نفسه ما يراد منه، وهذا الاتصال لن يكون ذا فائدة إلا إذا كان صحيحًا ودقيقًا إذ يتوقف على جودة التعبير الشفهي وصحته وضوح الاستقبال اللغوي والاستجابة البعيدة عن الغموض أو التشويش. (أبو عمشة، ت، د. ن٧، ٨).

وقد حدّد بعض الباحثين مستويات للتعبير الشفهي (العيسوي وزميلاه، ٢٠٠٥، ٨٨-٩٧). منطلقين من طبيعة اللغة. وهي بحسبهم تتمثّل في مستويات: الأول: مستوى الأصوات: وفيه يعنى نطق أصوات الحروف نطقًا واضحًا وصحيحًا وهذا يعني ضرورة التمييز ين الحروف المتشابهة في النطق حيث إن اللغة العربية فيها العديد من الحروف المتشابهة النطق وتخرج من موضعٍ واحدٍ في الجهاز النطقي لدى الإنسان. كما ينبغي التركيز في هذا المستوى على نطق الكلمات والجمل نطقًا خاليًا من اللجلجة أو التأتأة: إذ إن تدريب طلاب هذه المرحلة النطق السليم للحروف هو الذي يزيل مثل هذه العيوب النطقية وإلا صارت ملازمة لهم في المراحل التالية من التعليم، وقد تدخل الطلبة في مشكلات ويتحرجون بسببها، فينبغي أن تعالج منذ الآن. والتنوّع في نبرات الصوت: وهذا فن من فنون الكلام ينبغي أن يعوَّد عليه الطلبة جزئيًّا من الآن، وإن ارتقاءهم بشكل ماهر يأتي تدريجيًّا مع كثرة المران والتدرب، وهذا له صلة بدلالات الكلام حيث هناك فرق بين صوت: الفرح، والسرور، أو الحزن، أو المواقف البطولية. فضلًا عن التدرب مما ينفِّر المستمع من حديث المتحدث مثل استخدام عبارات التنبيه والإثارة في غير موضعها أو الوقفات الطويلة غير المبرّرة فإن الإكثار من اللّزمات الصوتية مما ينفِّر المستمع ويضيق ذرعًا من الاستماع إلى المتحدّث.

وأما في المستوى الثاني: فينبغي فيه: التنوّع في استخدام الكلمات فلا يكرر الكلمات نفسها بصورة متقاربة مما يضعف حجة وموقف المتحدّث ويهز الثقة في حديثه حال الإكثار من ذلك. واختيار الكلمات التي تعبّر عن أفكاره وآرائه تعبيرًا واضحًا، ومن ذلك انتقاء الكلمات الفصيحة، والابتعاد قدر الإمكان عن استعمال الكلمات العامية السوقية.

والمستوى الثالث: مستوى السياق: وفيه يركز على اختيار التعبيرات اللغوية المناسبة للمواقف المختلفة، مثل: التهنئة، والتعزية، والتحية، والشكر، والمناسبات وعرض ما لديه -أي المتحدّث - من أفكار أو آراء بطريقة منظّمة.

والمستوى الرابع: مستوى القواعد النحوية: ولا يعني هنا الإتقان الكامل لقواعد النحو العربية بل النطق الصحيح للجمل، وللتدريب على ضبط أواخر الكلمات، أو معرفة عموميات الجمل وأسماء الإشارة والموصول والتدرّب على استخدامها في الحديث حتى يكون الحديث وفق قواعد الجملة العربية وجمالها.

وأخيرًا المستوى الخامس: الذي يعنى بمستوى السرعة والطلاقة: فإن عدم التحدّث بشكل متصل يدل عدم ثقة بالنفس وينبئ عن عجز. ومن مهاراته توظيف الإشارات المصاحبة للصوت لتوضيح المعنى. وهي كثيرًا ما تصدر عن المتحدّث بشكل غير إرادي؛ وتساعد على عمل وصلات لفظية للأبنية اللغوية؛ وتنقل اتجاهات المتحدّث، وتكمل معاني الجمل الغامضة أو تؤكد معاني معينة. ومراعاة الإيقاع من حيث السرعة والبطء بحيث يمكن متابعة حديثه بسهولة وذلك دون تكلّفٍ في ذلك. والتوقف أثناء الحديث على ألّا يخل بالمعنى ويمكن أن يكون في مثل هذه الحالات: (بعد المنادى، والقَسَم، والقول، مثل: قبل وبعد الجمل الاعتراضية أو التفسيرية)؛ عندما يراد زيادة البيان، أو التوكيد، أو التأثير في السامعين ومراعاة عدم إسقاط بعض الكلمات أو إقلابها نتيجة سرعة. وللتعبير في هذه المرحلة أهداف يعنى بها فهو يكسب الطالب مهارة التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار، وتسلسلها، وربط بعضها ببعض مع الدقة في التعبير الشفهي، والحرص على جماله وروعته. وأن يعبّر الطالب تعبيرًا شفهيًّا سليمًا عمَّا يقرأه بأسلوبه الخاص. كما يمكن أن يعُد

الطالب للمواقف التي تتطلّب فصاحة اللسان، والقدرة على الارتجال إعدادًا علميًّا، كالتحدّث في المناسبات أو الاشتراك في ندوة أو مناقشة، وأن يكتسب الطالب القدرة على كيفية التعبير عن خبراته وآرائه الخاصة في أسلوب لغوي صحيح يتّسم بوضوح الأفكار الخاصة وصحتها وتنظيمها مع مراعاة قواعد اللغة من نحوٍ وصرفٍ وبلاغةٍ. فضلًا عن كونه يعين الطالب على التكيف في الكلام وفقًا للمواقف بحيث يتلاءم والمواقف المختلفة مثل: المحادثة، والمناقشة، والتهاني الاجتماعية، وكما يسهم في تدريب الطالب على استخدام الوقفات المناسبة والحركات المعبّرة عنها أثناء التعبير الشفهي. ويمكن أن يزداد نمو المهارات والقدرة الخاصة بمهارات بالتعبير الشفهي لدى الطالب. ولتحقيق تلك الأهداف وفقًا للمستويات السابقة فإنه ينبغي على المعلم في هذه المرحلة أن يسير وفق ما يأتي عند تدريب الطلاب على مهارات التعبير الشفهي:

١. مرحلة الاستثارة: وقبل التحدّث لابد من وجود مثير يثير الرغبة في الكلام أيًّا كان هذا المثير (تعليق على حدث)، طرح سؤال حول حادثةٍ معينة.
٢. مرحلة التفكير: وهي مرحلة ترتيب الفكرة في ذهن من يريد التحدّث وتكون مرتبةً ترتيبًا منطقيًّا في ذهن المتحدّث للنطق بها، وقد قيل: إن الكلام لفي الفؤاد وإنما جعل اللسان على الفؤاد دليلًا.
٣. مرحلة صياغة الفكرة في عبارات وانتقاء الرموز (الألفاظ والعبارات والتراكيب المناسبة. على أن تكون متوافقة مع نوع المستمعين ومستواهم ومقام الكلام وتوقيته مع مراعاة آداب الحديث والكلام في المواقف الاجتماعية والمقامية.
٤. مرحلة النطق بالكلام: والنطق هو المظهر الخارجي لعملية التحدّث التي يراها المستمع حتى ليخيل إليه أنها عملية تتمّ بطريقة مفاجئة إذ إنه لم ير عملياتها الداخلية السابقة. ويتوخى المتحدّث سلامة اللغة وصحتها وسلامة التراكيب في الجملة العربية ويكون الأداء جذابًا وممتعًا للمستمعين حتى ينصتوا له. (مدكور:٢٠٠٧: ١٦١-١٦٢).

ويرى الباحث إنّ هذا التصنيف منطقي، ويتساوق وطبيعة تعليم اللغة العربية. وهو الهدف من التواصل الشفهي باللغة العربية في مجالات الحياة كافة سواء كان داخل المدرسة أو خارجها. فكيف تتمّ عملياته في مواقف التواصل في المرحلة المتوسطة؟ وما المخاوف التي قد تنتاب الطلبة أثناء التواصل؟ هذا تود هذه الدراسة الكشف عنه.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها تمّ توظيف المنهج الوصفي المسحي، ومن خلاله لرصد الواقع للظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها في المجتمع.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة بيشة.

عينة الدراسة: ولضمان تجانس أفراد العينة اجتماعيًّا واقتصاديًّا وثقافيًّا اقتصر الاختيار على المدارس المتوسطة التي تقع ضمن المخططات السكنية داخل المدينة واستبعاد مدارس القرى والريف المحيطة بها، وقد بلغ عدد عينة الدراسة بعد هذا الإجراء (٥٣٨) خمسمائة وثمان وثلاثين طالبًا وطالبة من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (٤٨٢٣) أربعة آلاف وثمانمائة وثلاثة وعشرين طالبًا وطالبة، وتمثّل العينة نحو (١١.١٥٪) من المجتمع الأصل، وهي نسبة يمكن تعميم نتائجها عليه.

تضمّنت عينة الدراسة الآتي:

العينة الأساسية:

تكونت العينة الأساسية للدراسة من (٥٣٨) طلبة المرحلة المتوسطة تضمّنت طلاب (٢٩٦) وطالبات (٢٤٢) من الصفوف الدراسية الثلاثة، الصف الأول (١٩١) والصف الثاني (١٧٤) والصف الثالث (١٧٣). ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقًا لمتغير الجنس والصف الدراسي.

جدول (١) يوضح توزيع افراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الجنس والصف الدراسي

الصف	الأول	الثاني	الثالث	المجموع	%
الذكور	١٠٦	٩١	٩٩	٢٩٦	٥٥٪
الإناث	٨٥	٨٣	٧٤	٢٤٢	٤٥٪
المجموع	١٩١	١٧٤	١٧٣	٥٣٨	١٠٠٪
% للمجموع	٣٥,٥٪	٣٢,٣٪	٣٢,٢٪	١٠٠٪	

أداة الدراسة ووصفها: عبارة عن استبانة مكوّنة من خمسة محاور حوت (٥٣) عبارة فرعية، تضمّنت مخاوف التواصل الشفهي المتوقعة لدى الطلبة سواء أكان ذلك داخل المدرسة، أو خارجها.

مصادر إعدادها: اعتمد الباحث في إعداد الاستبانة على المصادر الآتية:

الأدب التربوي ذي الصلة بالدراسة، والدّراسات السابقة، وطبيعة اللغة العربية، وطبيعة تعليمها بالمرحلة المتوسطة، وخصائص النمو اللغوي لطلبة المرحلة المتوسطة، ومقياس ماكروسكي لقياس قلق التواصل (PRCA-24)، وخبرة الباحث في مجال تعليم اللغة العربية.

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

الصدق الظاهري:

يتعلّق صدق الاختبار Test Validity "بصلاحية وقدرة الاختبار في قياس ما وضع من أجل قياسه" (مراد، سليمان، ٢٠٠٥، ص.٣٥٠). وتم التحقق من مؤشرات الصدق من خلال:

صدق المحتوى: Content Validity

ويقصد به مدى تمثيل بنود الاختبار أو المقياس لمحتوى السمة موضع القياس ويتم الحكم في ذلك عن طريق مجموعة من الخبراء والمختصين (المحكمين) في المجال. ويركز الحكم على درجة تمثيل البنود للمكونات الأساسية للسمة، ويعبّر عن مدى شمول الأداة ودرجة تمثيلها للمحتوى والتأكّد من جودته فيما يقيسه دون فحص تجريبي، فإذا كان الاتفاق بين آراء المحكمين مرتفعًا دلّ ذلك على صدق محتوى الأداة.

وللتأكّد من صدق المحتوى تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، بهدف الاسترشاد بآرائهم وملاحظاتهم حول مدى ملاءمة كل عبارة، ودرجة تمثيلها لكل محور من محاور الاستبانة، وسلامتها اللغوية، واقتراح ما يرونه مناسبًا من حذف أو إضافة عبارات أو التعديل عليها.

وبناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم تم الاحتفاظ بالعبارة التي اتفق عليها ٨٠ % فأكثر من عدد المحكمين، وبناءً على ما اتفق عليه المحكمون تمّ حذف بعض الفقرات وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية من (٤٩) عبارة تقيس خمسة محاور لمخاوف التواصل الشفهي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، وتتم الاستجابة على عبارات الاستبانة من خلال تدريج خماسي يوضح درجة المخاوف لدى الطلبة (بدرجة منخفضة جدًّا/ بدرجة منخفضة / بدرجة متوسطة/ بدرجة مرتفعة/ بدرجة مرتفعة جدًا)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى أن الطالب لديه مخاوف مرتفعة من التواصل الشفهي.

جدول (٢) يوضح توزيع عبارات الاستبانة على محاور الاستبانة ومدى الدرجات

محاور مخاوف التواصل الشفهي	عدد العبارات	مدى الدرجات
مخاوف التواصل مع المعلم	٢٢	٢٢- ١١٠
مخاوف التواصل بإدارة المدرسة	٥	٥- ٢٥
مخاوف مع التواصل بالزملاء	٦	٦- ٣٠
مخاوف التواصل مع المجتمع	١٠	١٠ - ٥٠
مخاوف التواصل باللغة العربية الفصيحة	٦	٦- ٣٠
الاستبانة ككل	٤٩	٤٩- ٢٤٥

الاتساق الداخلي:

يمثل الاتســـاق الداخلي Internal Consistency أو معامل التجانس مؤشرًا على صدق التكوين الفرضي أو صـــــدق المفهوم construct validity ويرتكز على حســـاب معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للاختبار.

وتمّ التحقّق من الاتســاق الداخلي للاســتبانة بمحاورها الخمســة، من خلال حســاب معاملات الارتباط الخطية بطريقة بيرسون Pearson correlation coefficient بين درجات أفراد العينة الاســـتطلاعية (ن = ٥٤) في كل عبارة من عبارات كل محور والدرجة الكلية للمحور التي تنتمي إلية، كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لمخاوف التواصل الشفهي، ويتضح ذلك من خلال النتائج التالية:

جدول (٣) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه لدى العينة الاستطلاعية:

العبارة	المحور	معامل الارتباط	العبارة	المحور	معامل الارتباط	العبارة	المحور	معامل الارتباط	العبارة	المحور	معامل الارتباط	العبارة	المحور	معامل الارتباط
١	الأول	٠.٦٥٦**	١١	الأول	٠.٦٨٣**	٢١	الأول	٠.٧٨١**	٣١	الثالث	٠.٧١٩**	٤١	الرابع	٠.٧٨٧**
٢		٠.٧٣٢**	١٢		٠.٧٠٩**	٢٢		٠.٥٥٢**	٣٢		٠.٨٥٣**	٤٢		٠.٧١٨**
٣		٠.٥٤٥**	١٣		٠.٦٤٩**	٢٣	الثاني	٠.٥٦٨**	٣٣		٠.٧٣٦**	٤٣		٠.٧٣٣**
٤		٠.٦٩٦**	١٤		٠.٦٢٤**	٢٤		٠.٧٣٨**	٣٤	الرابع	٠.٦٩٣**	٤٤	الخامس	٠.٨٠٠**
٥		٠.٧٠٥**	١٥		٠.٧٤٨**	٢٥		٠.٨٥٤**	٣٥		٠.٨٠٧**	٤٥		٠.٦٣٣**
٦		٠.٧٢٠**	١٦		٠.٨٢٩**	٢٦		٠.٧٨٧**	٣٦		٠.٨٤٢**	٤٦		٠.٨٦٤**
٧		٠.٧٠٣**	١٧		٠.٧٣٨**	٢٧		٠.٧٦٨**	٣٧		٠.٨٣١**	٤٧		٠.٨٤٥**
٨		٠.٨١٢**	١٨		٠.٧٠٥**	٢٨	الثالث	٠.٩٠٨**	٣٨		٠.٨٤٣**	٤٨		٠.٨٣٩**
٩		٠.٥٤٠**	١٩		٠.٧١٨**	٢٩		٠.٨٧٠**	٣٩		٠.٨٥٢**	٤٩		٠.٩٣٠**
١٠		٠.٦٥٦**	٢٠		٠.٦١٨**	٣٠		٠.٨٩٨**	٤٠		٠.٨٣٢**			

تشير (**) أن قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضـــح من الجدول أعلاه إنّ جميع معاملات الارتباط لاســـتجابات أفراد العينة الاســـتطلاعية بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور التي تنتمي إليه موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبقيم تمثل ارتباط ما بين المتوسط والقوي؛ حيث تراوحت قيم معامل الارتباط ما بين (٠,٥٤٠ – ٠,٨٢٩) للمحور الأول، وجاءت ما بين (٠,٥٦٨- ٠,٨٥٤) في المحور الثاني، وتراوحت في المحور الثالث ما بين (٠,٧١٩- ٠,٩٠٨)، وما بين (٠,٦٩٣ – ٠,٨٥٢) في المحور الرابع، وجاءت ما بين (٠,٦٣٣ – ٠,٩٣٠) في المحور الخامس.

جدول (٤) يوضح معاملات الارتباط بين درجات محاور مخاوف التواصل الشفهي والدرجة الكلية لدى العينة الاستطلاعية

محاور مخاوف التواصل الشفهي	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
مخاوف التواصل مع المعلم	٠.٩٦٦	٠,٠٠٠
مخاوف التواصل بإدارة المدرسة	٠.٨٥٣	٠,٠٠٠
مخاوف مع التواصل بالزملاء	٠.٩٣٨	٠,٠٠٠
مخاوف التواصل مع المجتمع	٠.٩٣٥	٠,٠٠٠
مخاوف التواصل باللغة العربية الفصيحة	٠.٨٩٤	٠,٠٠٠

كما يتضح من خلال الجدول (٤) وجود ارتباطات موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبقيم تمثل ارتباط قوي؛ بين الدرجة الكلية لكل محور من المحاور الخمسة والدرجة الكلية، حيث جاءت قيم معاملات الارتباط على الترتيب (٠,٩٦٦، ٠,٨٥٣، ٠,٩٣٨، ٠,٩٣٥، ٠,٨٩٤).

وفي ضوء النتائج السابقة يتضح إنّ الاستبانة تتسم بالاتساق الداخلي على مستوى كل محور من محاورها الخمسة، وللاستبانة جميعها.

الثبات:

يشار إلى الثبات reliability باعتباره مدى قياس الاختبار (أداة القياس) للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف لقياسها، فدرجات الاختبار تكون ثابتة إذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياسًا متسقًا في الظروف المتباينة التي قد تؤدى إلى أخطاء القياس غير المنتظمة(عشوائية) والتي يصعب التنبؤ بها. فالثبات بهذا المعنى يعنى الاتساق أو الدقة في القياس. وتتراوح قيم معامل الثبات ما بين (صفر: ١)، ويكون مناسبًا إذا بلغ (٠,٧٠) فأعلى، ويكون مرتفعًا إذا بلغت قيمته (٠,٨٠) فأعلى ويكون متوسطًا إذا بلغت قيمته (٠,٦٠ إلى أقل من ٠,٧٠) ويكون ضعيفًا إذا انخفضت القيمة عن (٠,٦٠) (مراد وسليمان، ٢٠٠٥، ص.٣٦٠).

وتم التحقّق من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha والذي اقترح صيغة رياضية عامة لحساب ثبات أنواع الاختبارات والمقاييس المختلفة ويعد تعميمًا لكل من التجزئة النصفية وكيودر- ريتشاردسون Kuder-Richardson، ومن خلاله يتم تقدير معامل التجانس Homogeneity Coefficient الذي يوضح اتساق أو استقرار أداء أو استجابات الفرد عبر جميع مفردات الاختبار ويعتمد في حسابه على تباينات العبارات (علام، ٢٠٠٠، ص. ١٦٨).

وتم حساب ثبات الاستبانة من خلال حساب معاملات ألفا-كرونباخ لكل محور من المحاور الخمسة، وللاستبانة كلها. والجدول التالي يوضح النتائج المتعلقة بذلك:

جدول (٥) يوضح معاملات ألفا- كرونباخ محاور مخاوف التواصل الشفهي وللاستبانة ككل

أبعاد مخاوف التواصل الشفهي	عدد العبارات	معاملات الفا- كرونباخ
مخاوف التواصل مع المعلم	٢٢	٠,٩٤٤
مخاوف التواصل بإدارة المدرسة	٥	٠,٨٣٧
مخاوف مع التواصل بالزملاء	٦	٠,٩١٠
مخاوف التواصل مع المجتمع	١٠	٠,٩٣٤
مخاوف التواصل باللغة العربية الفصيحة	٦	٠,٨٩٥
الاستبانة ككل	٤٩	٠,٩٦١

يتضح من الجدول (٥) إنّ قيم معاملات ألفا- كرونباخ لثبات كل محور من المحاور الخمسة جاءت ما بين

(٠,٨٣٧– ٠,٩٤٨)، وبلغت قيمة معامل ألفا– كرونباخ للاستبانة جميعها (٠,٩٦١) وهو ما يشير إلى تمتع الاستبانة بثبات مرتفع.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

للإجابة عن الأسئلة (١، ٢، ٣، ٤، ٥) والمتعلقة بتحديد درجة مخاوف التواصل الشفهي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المحاور الخمسة والدرجة الكلية للمخاوف، وتمّ حساب تكرارات استجابات طلبة المرحلة المتوسطة من الذكور والإناث في الصفوف الدراسية الثلاثة، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتلك الاستجابات، وحُدّدت درجة مخاوف التواصل الشفهي وفقًا لفئات المتوسط الحسابي. وتمّ تحديد فئات المتوسط في ضوء درجات الاستجابات (١– ٥) وحُسب طول فئة المتوسط من خلال تقسيم مدى الدرجات على عدد الاستجابات؛ وعليه يكون طول الفئة{ (٥ – ١) ÷٥ = ٠,٨}، ومن ثَمَّ تحدّدت درجة المخاوف التي تعّبر عنه العبارة في الآتي:

جدول (٦) يوضح كيفية قياس فئات المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة حول درجة توافر مخاوف التواصل الشفهي

الاستجابات (درجة توافر المخاوف)	الدرجة	فئات المتوسط		درجة توافر المخاوف المدركة للطلبة
		الحد الأدنى	الحد الأعلى	
درجة منخفضة جدًا	١	١	< ١,٨	منخفضة جدًّا
درجة منخفضة	٢	١,٨	< ٢,٦	منخفضة
درجة متوسطة	٣	٢,٦	< ٣,٤	متوسط
درجة مرتفعة	٤	٣,٤	< ٤,٢	مرتفعة
درجة مرتفعة جدا	٥	٤,٢	٥	مرتفع جدًّا

نتائج الإجابة عن السؤال الأول: الذي ينص على: (ما درجة توافر مخاوف التواصل الشفهي لدى طلبة المرحلة المتوسطة مع المعلم/ المعلمة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب تكرارات استجابات عينة الدراسة حول عبارات محور مخاوف التواصل الشفهي مع المعلم، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (٧) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتكرارات استجابات عينة الدراسة في عبارات مخاوف التواصل الشفهي مع المعلم:

م	العبارة	الاستجابات (درجة التوافر)					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المخاوف	الترتيب
		ضعيفة جدًّا	ضعيفة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدًّا				
		١	٢	٣	٤	٥				
١	أرتبك أثناء القراءة داخل الصف	٤٠	١٠٠	٦١	١٠٠	٢٣٧	٣,٧٣	١,٣٨	مرتفعة	١٩
٢	أتردد في المشاركة داخل الصف خوف الوقوع في الخطأ	٤٧	٩٦	٦٦	١١٣	٢١٦	٣,٦٦	١,٣٨	مرتفعة	٢٠
٣	أخاف المشاركة في الصف حتى لا أحرج	٣٨	٥٥	٥٦	١٣٠	٢٥٩	٣,٩٦	١,٢٨	مرتفعة	١١
٤	أتحاشى الجلوس في الصفوف الأمامية كي لا أكون عرضة لسؤال المعلم	٣٩	٥٣	٣٣	٩٤	٣١٩	٤,١٢	١,٣٠	مرتفعة	٢
٥	أخاف من الأسئلة الشفهية.	٢٩	٧٧	٥٥	١١٧	٢٦٠	٣,٩٣	١,٢٨	مرتفعة	١٣
٦	يزداد توتري عندما يناقشني معلّم جديد	٢٧	٥٨	٦٧	١١٩	٢٦٧	٤,٠١	١,٢٣	مرتفعة	٩
٧	أخشى رفع صوتي في الصف عندما يسألني المعلم	٣٥	٥٦	٣١	١٠٩	٣٠٧	٤,١١	١,٢٧	مرتفعة	٣
٨	أنسى الإجابة الصحيحة مع إني أعرفها جيدًا إذا ما سألني المعلم داخل الصف	٥٠	٩٧	٨٣	١٠٢	٢٠٦	٣,٥٩	١,٣٧	مرتفعة	٢١

٩	اتردد عندما أريد أن أسأل المعلم عن معلومة تخص الدرس بسبب خوفي من نقد الآخرين	٤٦	٥٤	٤٠	٩٧	٣٠١	٤,٠٣	١,٣٤	مرتفعة	٨
١٠	أفتقر للثقة الكافية للرد على أسئلة المعلم	٥٣	٥٢	٤١	١٠٥	٢٨٧	٣,٩٧	١,٣٧	مرتفعة	١٢
١١	أخاف من أن يسألني المعلم سؤالًا محرجًا داخل الصف	٨١	٩٠	٥٥	٨٠	٢٣٢	٣,٥٤	١,٥٣	مرتفعة	٢٢
١٢	أتلعثم عندما يطرح المعلم علي سؤالًا	٤٠	٧١	٦٤	٩٩	٢٦٤	٣,٨٨	١,٣٤	مرتفعة	١٥
١٣	اتجنب المواجهة الشفهية مع المعلم	٣٣	٤٢	٥٢	١١٨	٢٩٣	٤,١٠	١,٢٢	مرتفعة	٤
١٤	أخاف من الامتحانات الشفهية مما يجعلني أتوعك ليلة الامتحان	٥٠	٦٤	٤٩	١٠٤	٢٧١	٣,٩٠	١,٣٨	مرتفعة	١٤
١٥	مخاوفي تجعلني أعتقد أن إجاباتي ستكون خاطئة إذا ما أجبت المعلم	٦٢	٧٢	٤٦	١٠٥	٢٥٣	٣,٧٧	١,٤٤	مرتفعة	١٨
١٦	أخاف ملاحظة المعلم لضعفي في المناقشات الشفهية	٤٤	٤٢	٤٩	٩٩	٣٠٤	٤,٠٧	١,٣١	مرتفعة	٥
١٧	أتمنى أن يمر الوقت بسرعة عندما أكون في الدرس خوفًا من أن يوجه إليّ أي سؤال	٥٢	٥٢	٣١	٩٠	٣١٣	٤,٠٤	١,٣٨	مرتفعة	٧
١٨	أتحاشى تعليقات المعلمين على إجاباتي الشفهية داخل الصف	٣٧	٥٤	٩٠	٩٨	٢٧٠	٤,٠٦	١,٢٩	مرتفعة	٦
١٩	أخشى الدروس التي تتطلّب تواصلًا شفهيًا بلغة أخرى	٤٧	٧٧	٥٤	٩٠	٢٧٠	٣,٨٥	١,٣٩	مرتفعة	١٦
٢٠	أخاف الامتحانات الشفهية	٤٣	٥٤	٥٦	٩٨	٢٨٦	٤,٠٠	١,٣٦	مرتفعة	١٠
٢١	أخاف أن استأذن من المعلم داخل الصف لأي عارض قد يصيبني	٤١	٣٣	٤٣	٩٠	٣٣١	٤,١٨	١,٢٦	مرتفعة	١
٢٢	أخاف أن أبدي رأيي حول طريقة تدريس المعلم للمادة	٥٣	٧٢	٥٤	٩٣	٢٦٦	٣,٨٣	١,٤١	مرتفعة	١٧
	على مستوى المحور ككل						٣,٩٢	١,٣٤	متوسطة	

كشفت النتائج في الجدول (٧) إنّ درجة توافر مخاوف التواصل الشفهي لدى طلبة المرحلة المتوسطة مع المعلم/ المعلمة جاءت بدرجة مرتفعة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٩٢)، بانحراف معياري (١,٣٤)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات المحور ما بين (٣,٥٤– ٤,١٨ من ٥)، وهو ما يشير إلى أن تقديرات عينة الدراسة لمخاوف التواصل الشفهي مع المعلم على عبارات المحور جميعها جاءت بدرجة مرتفعة. حيث كانت أعلى مظاهر مخاوف التواصل الشفهي مع المعلم " أخاف أن استأذن من المعلم داخل الصف لأي عارض قد يصيبني " بمتوسط حسابي (٤,١٨)، ثم جاء في المرتبة الثانية " أتحاشى الجلوس في الصفوف الأمامية كي لا أكون عرضة لسؤال المعلم." بمتوسط حسابي (٤,١٢)، وفي المرتبة الثالثة " أخشى رفع صوتي في الصف عندما يسألني المعلم" بمتوسط حسابي (٤,١١)، وفي المرتبة الرابعة" اتجنب المواجهة الشفهية مع المعلم ""بمتوسط حسابي (٤,١٠)، وفي المرتبة الخامسة " أخاف ملاحظة المعلم لضعفي في المناقشات الشفهية " بمتوسط حسابي (٤,٠٧)، وجاءت تقديرات عينة الدراسة لأقل مظاهر التواصل الشفهي مع المعلم " مقارنة بباقي عبارات المحور متمثلة في" أتردد في المشاركة داخل الصف خوف الوقوع في الخطأ " بمتوسط حسابي (٣,٦٦) في المرتبة العشرين، وفي المرتبة الحادية

والعشرين جاءت " أنسى الإجابة الصحيحة مع إني أعرفها جيدًا إذا ما سألني المعلم داخل الصف." بمتوسط حسابي (٣,٥٩)، وفي المرتبة الأخيرة " أخاف من أن يسألني المعلم سؤالًا محرجًا داخل الصف "بمتوسط حسابي (٣,٥٤). يعدّ هذا المحور أكثر محاور الدراسة حيث شمل العبارات من (١-٢٢) وذلك لأهميته إذ إن المعلم هو أكثر عناصر المنظمة التربوية قربًا للطلبة مما يعني إن ما يدلون به من معلومات تحظى بقدر كبير من الواقعية، والمصداقية لا سيما إذا كان المعلم يتعامل معهم بقدر كبير من التقدير، والاحترام وفق ما تدعو إليه التوجهات التربوية المعاصرة لا سيما المدرسة البنائية التي تعدُّ المعلم وسيطًا معرفيًا وليس مالكًا للحقيقية كلها فهو صاحب تجربة، وخبرة، وقد أكّدت هذه النتائج تلك المضامين، حيث اتضح من خلال نتائج الدراسة بأن هذا المحور أقل محاور الدراسة من حيث توافر مخاوف التواصل.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: الذي ينص على: (ما درجة توافر مخاوف التواصل الشفهي لدى طلبة المرحلة المتوسطة بإدارة المدرسة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب تكرارات استجابات عينة الدراسة حول عبارات محور مخاوف التواصل الشفهي بإدارة المدرسة، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (٨) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتكرارات استجابات عينة الدراسة على عبارات مخاوف التواصل الشفهي بإدارة المدرسة

م	العبارة	الاستجابات (درجة التوافر)					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المخاوف	الترتيب
		ضعيفة جدًّا	ضعيفة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدًّا				
		١	٢	٣	٤	٥				
٢٣	أخاف مراجعة إدارة المدرسة	٤٦	٥٢	٤٨	٨٨	٣٠٤	٤,٠٣	١,٣٥	مرتفعة	٣
٢٤	يبدو على الارتباك عند التحدث مع مدير/مديرة المدرسة	٦٨	٧١	٤٦	٧٧	٢٧٦	٣,٧٨	١,٤٩	مرتفعة	٥
٢٥	أخاف أن يشعر المعلمون بأنني أشكوهم مما يجعلني أفضل عدم التواصل مع إدارة المدرسة	٥٥	٤٥	٣٤	٩٩	٣٠٥	٤,٠٤	١,٣٧	مرتفعة	٢
٢٦	أتحاشى التواصل مع إدارة المدرسة لإحساسي أنها تتعامل مع قضايا الطلاب بصرامة	٤٧	٥٩	٤٤	٩٣	٢٩٥	٣,٩٩	١,٣٦	مرتفعة	٤
٢٧	أخاف التواصل مع إدارة المدرسة للفرق الثقافي بيننا.	٣٣	٤٣	٣١	٨٥	٣٤٦	٤,٢٤	١,٢٣	جدًّا	١
	على مستوى المحور جميعه						٤,٠١	١,٣٦	مرتفعة	

اتضح من النتائج في الجدول (٨) إنّ درجة توافر مخاوف التواصل الشفهي لدى طلبة المرحلة المتوسطة بإدارة المدرسة جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠١)، بانحراف معياري (١,٣٦)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة في عبارات المحور ما بين (٣,٧٨- ٤,٢٤). وكانت أعلى

مظاهر مخاوف التواصل الشفهي وفقًا لتصورات العينة في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة جدًا، العبارة:" أخاف التواصل مع إدارة المدرسة للفرق الثقافي بيننا. " بمتوسط حسابي (٤,٢٤)، ثم جاء في المرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة" أخاف أن يشعر المعلمون بأنني أشكوهم مما يجعلني أفضل عدم التواصل مع إدارة المدرسة." بمتوسط حسابي (٤,٠٤)، وفي المرتبة الثالثة وبدرجة مرتفعة" أخاف مراجعة إدارة المدرسة " بمتوسط حسابي (٤,٠٣)، وفي المرتبة الرابعة" وبدرجة مرتفعة " أتحاشى التواصل مع إدارة المدرسة لإحساسي أنها تتعامل مع قضايا الطلاب بصرامة ""بمتوسط حسابي (٣,٩٩)، ثم أتى في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة " يبدو عليَّ الارتباك عند التحدّث مع مدير/مديرة المدرسة " بمتوسط حسابي (٣,٧٨). وهي نتيجة طبيعية نظرًا لطبيعة العمل الإداري الذي غالبًا ما يتّسم بشيء من الجفاف العاطفي، وأنه يعمل على تطبيق الأنظمة واللوائح الضابطة مما قد لا تكون هناك مساحة للتعامل بشكل يرضي الجميع فضلًا ذلك فإن التواصل مع الإدارة المدرسية قد يكون لفترات محدّدة.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: والذي ينص على: (ما درجة مخاوف التواصل الشفهي لدى طلبة المرحلة المتوسطة مع الزملاء (الطلاب، والطالبات)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب تكرارات استجابات عينة الدراسة حول عبارات محور مخاوف التواصل الشفهي مع الزملاء، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (٩) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتكرارات استجابات عينة الدراسة على عبارات مخاوف التواصل الشفهي مع الزملاء

م	العبارة	الاستجابات (درجة التوافر)					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المخاوف	الترتيب
		ضعيفة جدًا	ضعيفة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدًا				
		١	٢	٣	٤	٥				
٢٨	مشاركتي في الجمعيات الثقافية محدودة خوفًا من الظهور أمام زملائي / زميلاتي	٣٨	٤٩	٤٠	٧٤	٣٣٧	٤,١٦	١,٣٠	مرتفعة	٤
٢٩	أفضل التغيب من المدرسة إذا كنت غير واثق/ة من حفظي للدرس خوفًا من مشاركتي الصفية	٣١	٢٣	٢٥	٨٢	٣٧٧	٤,٤٠	١,١٣	مرتفعة جدًا	٢
٣٠	خوفي المتواصل من الوقوف أمام زملائي/ زميلاتي يجعلني مشتت/ة الأفكار.	٤٤	٤٨	٣٩	٨٣	٣٢٤	٤,١١	١,٣٣	مرتفعة	٥
٣١	أخاف من شرح المادة شفوية أمام زملائي	٤٨	٥٦	٣٤	٩٨	٣٠٢	٤,٠٢	١,٣٦	مرتفعة	٦
٣٢	أتردد من إبداء رأيي أمام الطلبة خوفًا من السخرية	٤٥	٣٦	٣٠	٨٣	٣٤٤	٤,٢١	١,٣٠	مرتفعة جدًا	٣
٣٣	أتحاشى الذهاب إلى مقصف المدرسة	١٩	٢٣	٢٧	٦٧	٤٠٢	٤,٥١	١,٠٢	مرتفعة جدًا	١
	على مستوى المحور كله						٤,٢٣	١,٢٤	مرتفعة جدًا	

أسفرت النتائج في الجدول (٩) إنّ درجة توافر مخاوف التواصل الشفهي مع الزملاء لدى طلبة المرحلة المتوسطة جاءت بدرجة مرتفعة جدًا حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٣)، بانحراف معياري (١,٢٤)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة في عبارات المحور بين (٤,٠٢- ٤,٥١). وكانت أعلى مظاهر مخاوف التواصل الشفهي مع الزملاء وفقًا لتصورات عينة الدراسة في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة جدًا العبارة: " أتحاشى الذهاب إلى مقصف المدرسة. " بمتوسط حسابي (٤,٥١)، ثم جاء في المرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة جدًا " أفضّل التغيب من المدرسة إذا كنت غير واثق/ة من حفظي للدّرس خوفًا من مشاركتي الصفية " بمتوسط حسابي (٤,٤٠)، و في المرتبة الثالثة وبدرجة مرتفعة جدًا" أتردد من إبداء رأيي أمام الطلبة خوفًا من السخرية " بمتوسط حسابي (٤,٢١)، وفي المرتبة الرابعة" وبدرجة مرتفعة " مشاركتي في الجمعيات الثقافية محدودة خوفًا من الظهور أمام زملائي / زميلاتي ""بمتوسط حسابي (٤,١٦)، و في المرتبة الخامسة وبدرجة مرتفعة " خوفي المتواصل من الوقوف أمام زملائي/ زميلاتي يجعلني مشتت/ة الأفكار." بمتوسط حسابي (٤,١١)، وفي المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة " أخاف من شرح المادة شفوية أمام زملائي." بمتوسط حسابي (٤,٠٢). وهذه النتيجة تستدعي التدّخل من المعلمين، ومن إدارة المدرسة خاصة مشرف النشاط الطلابي، فهي غير طبيعية حيث إن من المهام التربوية في هذه المرحلة بناء شخصية الطلبة، ولا يكتمل ذلك إلا من خلال حث الطلبة على المشاركات الفاعلة في الأنشطة المدرسية صفية كانت أم لا صفية، والعمل بشكل متوازن للتقليل من تأثير الأصدقاء الافتراضيين.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع: والذي ينص على (ما درجة مخاوف التواصل الشفهي لدى طلبة المرحلة المتوسطة مع المجتمع)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب تكرارات استجابات عينة الدراسة حول عبارات محور مخاوف التواصل الشفهي مع المجتمع، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (١٠) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتكرارات استجابات عينة الدراسة على عبارات مخاوف التواصل الشفهي مع المجتمع

	العبارة	الاستجابات (درجة التوافر)					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المخاوف	الترتيب
		ضعيفة جدًا	ضعيفة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدًا				
		١	٢	٣	٤	٥				
٣٤	أتجنب المشاركة في المناسبات الاجتماعية	٤٦	٤٢	٣١	٨٦	٣٣٣	٤,١٥	١,٣٢	مرتفعة	٥
٣٥	أتجنب النظر للشخص بعياني عند الحديث معه.	٣٨	٤١	٢٦	٧٩	٣٥٤	٤,٢٥	١,٢٦	مرتفعة جدًا	٢
٣٦	أكتم مشاعري ولا أفصح عنها خوفًا من ردود فعل الآخرين	٧٢	٤٣	٣٣	٨٣	٣٠٧	٣,٩٥	١,٤٧	مرتفعة	٨
٣٧	اختلق الأعذار تهرّبًا من مشاركتي في احتفالات المدرسة	٣٣	٤٣	٢٩	٧٨	٣٥٥	٤,٢٦	١,٢٣	مرتفعة جدًا	١

	العبارة	الاستجابات (درجة التوافر)					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المخاوف	الترتيب
		ضعيفة جدًا	ضعيفة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدًا				
		١	٢	٣	٤	٥				
٣٨	مشاركتي في المسابقات الأدبية في المدرسة محدودة خوفًا من الظهور أمام الأخرين	٣٩	٤٢	٤٤	٨٠	٣٣٣	٤,١٠	١,٣٤	مرتفعة	٦
٣٩	أرتعش عند الحديث مع شخص مهم	٣٩	٦٣	٤٧	٨٠	٣٠٩	٤,٠٤	١,٣٤	مرتفعة	٧
٤٠	يزعجني خوفي من التواصل مع الآخرين	٣٩	٤٢	٤٤	٨٠	٣٣٣	٤,١٦	١,٢٨	مرتفعة	٤
٤١	أشعر بالخوف عندما أكون أمام مجموعة كبيرة من الناس	٧٠	٥٨	٣٧	٧٧	٢٩٦	٣,٨٨	١,٤٩	مرتفعة	١٠
٤٢	أخاف من التحدث مع من هم أكبر مني سنًا	٣٣	٥٨	٣٥	٧٧	٣٣٥	٤,١٧	١,٢٨	مرتفعة	٣
٤٣	أرتبك عند نظر الناس لي في الأماكن العامة	٥٨	٥٣	٤٤	٩٣	٢٩٠	٣,٩٤	١,٤١	مرتفعة	٩
على مستوى المحور ككل							٤,٠٩	١,٣٤	مرتفعة	

بيّنت النتائج في الجدول (١٠) إنّ درجة توافر مخاوف التواصل الشفهي مع المجتمع لدى عينة الدراسة جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠٩)، بانحراف معياري (١,٣٤)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة في عبارات المحور بين (٣,٨٨– ٤,٢٦). وكانت أعلى مظاهر مخاوف التواصل الشفهي مع المجتمع وفقًا لتصورات العينة، في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة جدًا العبارة: " اختلق الأعذار تهرّبًا من مشاركتي في احتفالات المدرسة " بمتوسط حسابي (٤,٢٦)، ثم جاء في المرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة جدًا " أتجنب النظر للشخص بعياني عند الحديث معه." بمتوسط حسابي (٤,٢٥)، وفي المرتبة الثالثة وبدرجة مرتفعة" أخاف من التحدّث مع من هم أكبر مني سنًا "بمتوسط حسابي (٤,١٧)، وفي المرتبة الرابعة" وبدرجة مرتفعة " يزعجني خوفي من التواصل مع الآخرين ""بمتوسط حسابي (٤,١٦)، وفي المرتبة الخامسة وبدرجة مرتفعة " يزعجني خوفي من التواصل مع الآخرين " بمتوسط حسابي (٤,١٥)، وفي المرتبة السادسة" وبدرجة مرتفعة " مشاركتي في المسابقات الأدبية في المدرسة محدودة خوفًا من الظهور أمام الأخرين ""بمتوسط حسابي (٤,١٠)، وفي المرتبة السابعة وبدرجة مرتفعة " أرتعش عند الحديث مع شخص مهم " بمتوسط حسابي (٤,٠٧). وفي المرتبة الثامنة وبدرجة مرتفعة " أكتم مشاعري ولا أفصح عنها خوفًا من ردود فعل الآخرين ""بمتوسط حسابي (٣,٩٥)، وفي المرتبة التاسعة وبدرجة مرتفعة " أرتبك عند نظر الناس لي في الأماكن العامة " بمتوسط حسابي (٣,٩٤)، وفي المرتبة العاشرة وبدرجة مرتفعة " أشعر بالخوف عندما أكون أمام مجموعة كبيرة من الناس " بمتوسط حسابي (٣,٨٨). ويرى الباحث بأن هذه النتيجة طبيعية في هذه المرحلة حيث المراهقة، فهي مرحلة مليئة بقدر كبير من القلق والتوتر النفسي خاصة إذا لم تتضافر الجهود بين المدرسة والأسرة في ظل عصر الفضاء المفتوح والرفقاء الافتراضيين، وهي من أهم المراحل التي ينبغي أن تكثّف فيها الجهود جميعها للخروج بطلبة المرحلة إلى برّ الأمان دون الانجرار وراء أي نوّع من أنواع الجنوح نحو الإفراط، أو التفريط.

نتائج الإجابة عن السؤال الخامس: الذي ينص على: (ما درجة مخاوف التواصل الشفهي باللغة العربية الفصيحة لدى طلبة المرحلة المتوسطة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب تكرارات استجابات عينة الدراسة حول عبارات محور مخاوف التواصل الشفهي باللغة العربية الفصيحة، كما تّم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (١١) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتكرارات استجابات عينة الدراسة على عبارات مخاوف التواصل الشفهي باللغة العربية الفصيحة

م	العبارة	الاستجابات (درجة التوافر)					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المخاوف	الترتيب
		ضعيفة جدًا	ضعيفة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدًا				
		١	٢	٣	٤	٥				
٤٤	أخاف من التحدّث باللغة العربية الفصيحة لصعوبة القواعد اللغوية	٤١	٦٣	٤٠	٨٦	٣٠٨	٤,٠٤	١,٣٤	مرتفعة	٤
٤٥	اعتقد بأن اللهجة العامية تكفي لإيصال مقصودي	٨٠	٤١	٣٤	٩٣	٢٩٠	٣,٨٨	١,٥٠	مرتفعة	٦
٤٦	التحدّث باللغة الفصيحة يضحك عليّ زملائي لأنه يُعد من التكلف في القول	٤٣	٤٤	٣٧	٨١	٣٣٣	٤,١٥	١,٣١	مرتفعة	٣
٤٧	مخاوفي من صعوبة اللغة العربية نفسها تجعلني أتحدث بالعامية	٣٤	٣٤	٣٥	١٠٠	٣٣٥	٤,٢٤	١,٢١	مرتفعة جدًا	١
٤٨	أخاف من التواصل عبر اللغة غير اللفظية	٣١	٤٠	٤٩	٩٣	٣٢٤	٤,٢١	١,٢٥	مرتفعة جدًا	٢
٤٩	أتردد في اختيار الألفاظ التي أعبر بها عن مشاعري.	٦٥	٥٣	٢٦	٨١	٣١٣	٣,٩٧	١,٤٥	مرتفعة	٥
	مخاوف التواصل ا على مستوى المحور ككل						٤,٠٨	١,٣٤	مرتفعة	

كشفت النتائج في الجدول النتائج (١١) إنّ درجة توافر مخاوف التواصل الشفهي باللغة العربية الفصيحة لدى طلبة المرحلة المتوسطة جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠٨)، بانحراف معياري (١,٣٤)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة في عبارات المحور بين (٣,٨٨– ٤,٢٤)، وكانت أعلى مظاهر درجة توافر مخاوف التواصل الشفهي باللغة العربية الفصيحة وفقًا لتصورات العينة، في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة جدًا مخاوفي من صعوبة اللغة العربية نفسها تجعلني أتحدث بالعامية " بمتوسط حسابي (٤,٢٤)، ثم جاء في المرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة جدًا " أخاف من التواصل عبر اللغة غير اللفظية." بمتوسط حسابي (٤,٢١)، وفي المرتبة الثالثة وبدرجة مرتفعة" التحدّث باللغة الفصيحة يضحك عليّ زملائي لأنه يُعد من التكلّف في القول "بمتوسط حسابي (٤,١٥)، وفي المرتبة الرابعة" وبدرجة مرتفعة " أخاف من التحدّث باللغة العربية الفصيحة لصعوبة القواعد اللغوية ""بمتوسط حسابي (٤,٠٤)، وفي المرتبة الخامسة وبدرجة مرتفعة " أتردد في اختيار الألفاظ التي أعبّر بها عن مشاعري. " بمتوسط حسابي (٣,٩٧)، وفي المرتبة السادسة" وبدرجة

مرتفعة " اعتقد بأن اللهجة العامية تكفي لإيصال مقصودي ""بمتوسط حسابي (٣,٨٨).وهذه النتيجة مؤشرات في غاية الأهمية وتستدعي معالجات لا زالت مثل هذه المخاوف حتى لا تتحوّل إلى كابوس – إن صحت العبار– في مراحل التعليم الأعلى، ومع ذلك قد تكون نتيجة ربما تتساوق مع انتشار الوسائط الاجتماعية التي انتجت للمجتمعات المعاصرة لغتها وقاموسها الخاص بعيدًا عن تعقيدات لغة القواميس مما يتطلّب على القائمين على أمر تعليم العربية ضرورة البحث عن قوالب، وأطر جديدة تطرح فيه اللغة بشكل أكثر جذبًا، وأكثر إمتاعًا حتى لا تهجر اللغة الفصيحة بحجة الصعوبة.

نتائج الإجابة عن السؤال السادس: والذي ينص على: (هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في تقديرات درجة توافر مخاوف التواصل الشفهي لدى طلبة المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الجنس(طلاب–طالبات)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار"ت" للمجموعتين المستقلتين Independent samples t.test لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في المحاور الخمسة لمخاوف التواصل الشفهي والدرجة الكلية.

ويلخص الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة توافر مخاوف التواصل الشفهي لطلبة المرحلة المتوسطة

جدول (١٢) يوضح نتائج اختبار ت لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في المحاور الخمسة لدرجة توافر مخاوف التواصل الشفهي والدرجة الكلية

محاور مخاوف التواصل الشفهي	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مخاوف التواصل مع المعلم	الذكور	٢٩٦	٨١.٣٧	٢٠.٨٧	٦,٦١٥	٥٣٦	٠,٠٠٠
	الإناث	٢٤٢	٩٢.٤٦	١٧.٣١			
مخاوف التواصل بإدارة المدرسة	الذكور	٢٩٦	١٩.٠٢	٥.٣٧	٥,١٨٠	٥٣٦	٠,٠٠٠
	الإناث	٢٤٢	٢١.٣٥	٤.٩٤			
مخاوف مع التواصل بالزملاء	الذكور	٢٩٦	٢٤.١٧	٥.٩٥	٥,٥٧٦	٥٣٦	٠,٠٠٠
	الإناث	٢٤٢	٢٦.٨٨	٥.١٥			
مخاوف التواصل مع المجتمع	الذكور	٢٩٦	٣٨.١١	١١.٠٣	٧,٠٨٦	٥٣٦	٠,٠٠٠
	الإناث	٢٤٢	٤٤.٢٦	٨.٦٣			
مخاوف التواصل باللغة العربية الفصيحة	الذكور	٢٩٦	٢٣.٣٠	٦.٤٨	٤,٩٠١	٥٣٦	٠,٠٠٠
	الإناث	٢٤٢	٢٥.٩٢	٥.٧٨			
الدرجة الكلية	الذكور	٢٩٦	١٨٥.٩٦	٤٤.٨٥	٦,٩٣٦	٥٣٦	٠,٠٠٠
	الإناث	٢٤٢	٢١٠.٨٧	٣٨.٤٣			

كشفت النتائج في الجدول (١٢) إنّ جميع قيم "ت" دالة إحصائيًا حيث بلغت قيم الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥) في المحاور الخمسة والدرجة الكلية؛ مما يعني وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في المحاور الخمسة لمخاوف التواصل الشفهي والدرجة

الكلية، وكانت الفروق في اتجاه الطالبات، حيث جاءت قيم المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات أكبر من قيم المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب في المحاور الخمسة والدرجة الكلية لمخاوف التواصل الشفهي، وهذا يعني إنّ طالبات المرحلة المتوسطة لديهن مخاوف للتواصل الشفهي بدرجة أكبر من طلاب المرحلة المتوسطة. وهي نتيجة طبيعية في نظر الباحث لطبيعة وتمّ التحقّق من شرط تجانس التباين Homogeneity of Variance باستخدام اختبار ليفين Levene، للتأكّد من أن التباينات بين المجموعات المختلفة في العينة متساوية أو متجانسة كشرط ضروري لإجراء تحليل التباين، والفرض الصفري (H0) الذي يختبره اختبار التجانس ينص على أن "التباينات بين المجموعات متجانسة (متساوية)". فإذا كانت قيمة الدلالة الإحصائية الاحتمالية (p–value) غير دالة إحصائيًا أي أنها أكبر من (٠,٠٥) تكون التباينات متجانسة ويتم استخدام تحليل التباين.

ويوضح الجدول الآتي نتائج اختبار ليفين Levene لاختبار تجانس التباين:

جدول (١٣) يوضح نتائج اختبار ليفين للتحقّق من تجانس التباين بين مجموعات الصفوف الدراسية الثلاثة في درجة توافر مخاوف التواصل الشفهي

أبعاد مخاوف التواصل الشفهي	القيمة الإحصائية	درجات الحرية		الدلالة الإحصائية
مخاوف التواصل مع المعلم	٠.٣٦٦	٢	٥٣٥	٠.٦٩٤
مخاوف التواصل بإدارة المدرسة	١.٠٢٧	٢	٥٣٥	٠.٣٥٩
مخاوف مع التواصل بالزملاء	٢.٤٣٧	٢	٥٣٥	٠.٠٨٨
مخاوف التواصل مع المجتمع	٠.٣٧٥	٢	٥٣٥	٠.٦٨٨
مخاوف التواصل باللغة العربية الفصيحة	٢.٨١٥	٢	٥٣٥	٠.٠٦١
الدرجة الكلية	٠.٤٦٥	٢	٥٣٥	٠.٦٢٨

أوضحت النتائج في الجدول (١٣) تحقق تجانس التباين بين مجموعات الصفوف الدراسية الثلاثة في أبعاد مخاوف التواصل الشفهي والدرجة الكلية للمخاوف، حيث جاءت جميع قيم الدلالة الإحصائية غير دالة إحصائيًا وبقيم أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥). وفي ضوء ذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول أدناه يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي.

جدول (١٤) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الصفوف الدراسية الثلاثة في المحاور الخمسة لدرجة توافر مخاوف التواصل الشفهي والدرجة الكلية

محاور مخاوف التواصل الشفهي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية
مخاوف التواصل مع المعلم	بين المجموعات	٢٧٣٨.٥	٢	١٣٦٩.٣	٣.٤٢	٠.٠٣٤
	داخل المجموعات	٢١٤٣٨٤.٧	٥٣٥	٤٠٠.٧		
مخاوف التواصل بإدارة المدرسة	بين المجموعات	٢٢٦.٤	٢	١١٣.٢	٤.٠٧	٠.٠١٨
	داخل المجموعات	١٤٨٩٣.٢	٥٣٥	٢٧.٨		

مخاوف مع التواصل بالزملاء	بين المجموعات	٢١٥.٥	٢	١٠٧.٧	٣.٢٨	٠.٠٣٨
	داخل المجموعات	١٧٥٨٤.١	٥٣٥	٣٢.٩		
مخاوف التواصل مع المجتمع	بين المجموعات	٦٥٤.٧	٢	٣٢٧.٣	٣.٠١	٠.٠٥٠
	داخل المجموعات	٥٨٢٥٩.٢	٥٣٥	١٠٨.٩		
مخاوف التواصل باللغة العربية الفصيحة	بين المجموعات	٢٤١.٨	٢	١٢٠.٩	٣.٠٦	٠.٠٤٨
	داخل المجموعات	٢١١٣٢.٥	٥٣٥	٣٩.٥		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٤٤١٩.٢	٢	٧٢٠٩.٦	٣.٨٠	٠.٠٢٣
	داخل المجموعات	١٠١٧٤٠٢.٥	٥٣٥	١٩٠١.٧		

اتضح من الجدول (١٤) إنّ جميع قيم "ف" المحسوبة دالة إحصائيًا حيث جاءت جميع قيم الدلالة الإحصائية (P–Value) في المحاور الخمسة والدرجة الكلية أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)؛ مما يعني وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلبة الصفوف الدراسية الثلاثة في المحاور الخمسة لمخاوف التواصل الشفهي والدرجة الكلية.

ولتحديد اتجاه الفروق الإحصائية تم إجراء المقارنات البعدية (Post–Hoc Comparisons) من خلال استخدام طريقة أقل فرق دال (Least Significant Difference – LSD)، وهي طريقة تُستخدم في لمقارنة متوسطات مجموعات مختلفة لتحديد ما إذا كان الفرق بين أي زوج من المتوسطات Pair Wise ذا دلالة إحصائية، وتعطي هذه الطريق نتائج دقيقة عند وجود عدد قليل من المجموعات وعينة كبيرة.

جدول (١٥) يوضح نتائج المقارنات البعدية باستخدام طريقة أقل فرق دال LSD في محاور درجة توافر مخاوف التواصل الشفهي وفقًا للصف الدراسي

أبعاد مخاوف التواصل الشفهي	الصفوف	المتوسط الحسابي	المقارنات الثنائية بين الصفوف		الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
مخاوف التواصل مع المعلم	الصف الأول	٨٩.١٨	الصف الثالث	الصف الثاني	٢.٠٦	٢.١٥	٠.٣٣٧
	الصف الثاني	٨٥.٨٣	الصف الثالث	الصف الأول	٥.٤٠	٢.١٠	٠.٠١٠
	الصف الثالث	٨٣.٧٦	الصف الثاني	الصف الأول	٣.٣٦	٢.١٠	٠.١١٠
مخاوف التواصل بإدارة المدرسة	الصف الأول	٢٠.٦٩	الصف الثالث	الصف الثاني	١.١٣	٠.٥٧٠	٠.٠٤٦
	الصف الثاني	٢٠.٢٩	الصف الثالث	الصف الأول	١.٥٤	٠.٥٥٢	٠.٠٠٦
	الصف الثالث	١٩.١٦	الصف الثاني	الصف الأول	٠.٤٠٤	٠.٥٥٣	٠.٤٦٦
مخاوف مع التواصل بالزملاء	الصف الأول	٢٥.٨٥	الصف الثالث	الصف الثاني	١.٣٢	٠.٦١٦	٠.٠٣٣
	الصف الثاني	٢٥.٧٩	الصف الثالث	الصف الأول	١.٣٩	٠.٦٠٢	٠.٠٢٢
	الصف الثالث	٢٤.٤٧	الصف الثاني	الصف الأول	٠.٠٦٦	٠.٦٠١	٠.٩١٣
مخاوف التواصل مع المجتمع	الصف الأول	٤١.٩٧	الصف الثالث	الصف الثاني	١.٨٧	١.١٢	٠.٠٩٦
	الصف الثاني	٤١.٢١	الصف الثالث	الصف الأول	٢.٦٣	١.١٠	٠.٠١٧
	الصف الثالث	٣٩.٣٤	الصف الثاني	الصف الأول	٠.٧٦٢	١.١٠	٠.٤٨٦

مخاوف التواصل باللغة العربية الفصيحة	الصف الأول	٢٥.١٣	الصف الثالث	الصف الثاني	١.١٦	٠.٦٧٥	٠.٠٨٥
	الصف الثاني	٢٤.٧٠	الصف الثالث	الصف الأول	١.٥٩	٠.٦٦٠	٠.٠١٦
	الصف الثالث	٢٣.٥٤	الصف الثاني	الصف الأول	٠.٤٢٥	٠.٦٥٩	٠.٥٢٠
الدرجة الكلية	الصف الأول	٢٠٢.٨٢	الصف الثالث	الصف الثاني	٧.٥٤	٤.٦٨	٠.١٠٨
	الصف الثاني	١٩٧.٨١	الصف الثالث	الصف الأول	١٢.٥٦	٤.٥٨	٠.٠٠٦
	الصف الثالث	١٩٠.٢٧	الصف الثاني	الصف الأول	٥.٠١	٤.٥٧	٠.٢٧٣

وفقًا لنتائج الجدول (١٥) يتضح الآتي:

بالنسبة لمخاوف التواصل مع المعلم، تبيّن وجود فرق دال إحصائيًا بين طلبة الصف الثالث وطلبة الصف الأول حيث بلغت الدلالة الإحصائية (٠,٠١٠) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)، وكان الفرق في اتجاه الصف الأول، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٨٩,١٨) وهي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي لطلبة الصف الثالث (٨٣,٧٦)، وهذ يعنى إنّ درجة المخاوف من التواصل مع المعلم أعلى لدى طلبة الصف الأول مقارنة بطلبة الصف الثالث. كما أشارت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي طلبة الصف الأول وطلبة الصف الثاني، وعدم وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي طلبة الصف الثالث وطلبة الصف الثاني في مخاوف التواصل الشفهي مع المعلم.

أما مخاوف التواصل بإدارة المدرسة، تبيّن وجود فرق دال إحصائيًا بين طلبة الصف الثالث وطلبة الصف الأول حيث بلغت الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٦) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)، وكان الفرق في اتجاه الصف الأول، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٢٠,٦٩) وهي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي لطلبة الصف الثالث (١٩,١٦)، وهذ يعنى إنّ درجة المخاوف من التواصل مع إدارة المدرسة أعلى لدى طلبة الصف الأول المتوسط مقارنة بطلبة الصف الثالث. كما تبيّن وجود فرق دال إحصائيًا بين طلبة الصف الثالث وطلبة الصف الثاني حيث بلغت الدلالة الإحصائية (٠,٠٤٦)، وكان الفرق في اتجاه الصف الثاني، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٢٠,٢٩) وهي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي لطلبة الصف الثالث (١٩,١٦)، وهذ يعنى إنّ درجة المخاوف من التواصل مع إدارة المدرسة أعلى لدى طلبة الصف الثاني مقارنة بطلبة الصف الثالث.

في حين أشارت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي طلبة الصف الأول وطلبة الصف الثاني في مخاوف التواصل الشفهي مع إدارة المدرسة.

وبالنسبة لمخاوف التواصل مع الزملاء، تبيّن وجود فرق دال إحصائيًا بين طلبة الصف الثالث وطلبة الصف الأول حيث بلغت الدلالة الإحصائية (٠,٠٢٢) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)، وكان الفرق في اتجاه الصف الأول، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٢٥.٨٥)، وهي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي لطلبة الصف الثالث (٢٤.٤٧)، وهذ يعنى إن درجة المخاوف من التواصل مع الزملاء أعلى لدى طلبة الصف الأول مقارنة بطلبة الصف الثالث.

وتبيّن وجود فرق دال إحصائيًا بين طلبة الصف الثالث وطلبة الصف الثاني حيث بلغت الدلالة الإحصائية (٠,٠٣٣)، وكان الفرق في اتجاه الصف الثاني، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طلبة الصف الثاني (٢٥.٧٩) وهي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي لطلبة الصف الثالث (٢٤.٤٧)، وهذ يعنى أن درجة المخاوف من التواصل مع الزملاء أعلى لدى طلبة الصف الثاني مقارنة بطلبة الصف الثالث. في حين أشارت النتائج عدم

وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي طلبة الصف الأول وطلبة الصف الثاني في مخاوف التواصل الشفهي مع الزملاء.

وبالنسبة مخاوف التواصل مع المجتمع، تبيّن وجود فرق دال إحصائيًا بين طلبة الصف الثالث وطلبة الصف الأول حيث بلغت الدلالة الإحصائية (٠,٠١٧) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)، وكان الفرق في اتجاه الصف الأول، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤١.٩٧) وهي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي لطلبة الصف الثالث (٣٩.٣٤)، وهذ يعنى أن درجة المخاوف من التواصل مع المجتمع أعلى لدى طلبة الصف الأول مقارنة بطلبة الصف الثالث. كما أشارت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي طلبة الصف الأول وطلبة الصف الثاني، وكذلك عدم وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي طلبة الصف الثالث وطلبة الصف الثاني في مخاوف التواصل الشفهي مع المجتمع.

أما عن مخاوف التواصل باللغة العربية الفصيحة، تبيّن وجود فرق دال إحصائيًا بين طلبة الصف الثالث وطلبة الصف الأول حيث بلغت الدلالة الإحصائية (٠,٠١٦) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)، وكان الفرق في اتجاه الصف الأول، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٢٥.١٣)، وهي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي لطلبة الصف الثالث (٢٣.٥٤)، وهذ يعنى إنّ درجة مخاوف التواصل باللغة العربية الفصيحة أعلى لدى طلبة الصف الأول مقارنة بطلبة الصف الثالث. كما أشارت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي طلبة الصف الأول وطلبة الصف الثاني، وعدم وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي طلبة الصف الثالث وطلبة الصف الثاني في مخاوف التواصل الشفهي باللغة العربية الفصيحة.

وبالنسبة مخاوف التواصل الشفهي كلية، تبيّن وجود فرق دال إحصائيًا بين طلبة الصف الثالث وطلبة الصف الأول حيث بلغت الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٦) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)، وكان الفرق في اتجاه الصف الأول، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٢٠٢.٨٢)، وهي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي لطلبة الصف الثالث (١٩٠.٢٧)، وهذ يعنى إنّ درجة مخاوف التواصل الشفهي كلية أعلى لدى طلبة الصف الأول مقارنة بطلبة الصف الثالث. كما أشارت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي طلبة الصف الأول وطلبة الصف الثاني، وعدم وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي طلبة الصف الثالث وطلبة الصف الثاني في مخاوف التواصل الشفهي كلية.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

اتضح من عرض النتائج إنها تتفق نتائج مع دراسة كل من (Alshiabani & Algraini, 2024) التي كشفت وجود قلق لدى الطلبة عند التواصل مع المعلم، أو التواصل بينهم؛ و Radi-Bojani, 2024 ، حيث كشفت نتائجها وجود فرق يعزى لأثر الجنس؛ وكما تتفق مع Jalleh, and et al, 2021؛ و Woodley & McKay, 2021؛ و Alghail & Mahfoodh, 2019؛ و Soomro and et al (2019؛ و Jerry R Ernesto & ,2019؛ و Salagan , 2018؛ و Cristobal & Candy S, 2018 والدراسة الأخيرة طبّقت على عينة في المرحلة الأساسية؛ و Dar & Khan, 2014).

ومن الدراسات العربية اتفقت مع دراسة، علي، والقايدي. (٢٠٢١)؛ ودشتي، (٢٠٢٠)؛ والجبوري، وإبراهيم، ٢٠٢١؛ وسالم، وأحمد (٢٠١٥).

واختلفت مع نتائج دراسة كل من: (ورزوقي، ورزقي، والتوازني. (٢٠٢٤)؛ ودراسة، شعيب، وآخرون. (٢٠٢٣)؛ ودراسة، عامر (٢٠٢٢) .

أهم النتائج: توصلت الدراسة درجة توافر مخاوف التواصل الشفهي لدى طلبة المرحلة المتوسطة كانت على نحو ما يأتي:

١. تراوحت درجة توافر مخاوف التواصل الشفهي ممثلين في عينة الدراسة بين (٤،٢٤ من ٥) و(٣،٩٢ من ٥) وانحرافات معيارية (١،٢٤– ١,٣٦). وهي درجة توافر مرتفعة جدًّا، ومرتفعة، في ضوء مقياس الدراسة لتفسير النتائج، وخلت النتائج من درجات التوافر (متوسطة، وضعيفة، وضعيفة جدًّا).

٢. بلغ المتوسط الحسابي العام لدرجة توافر مخاوف التواصل الشفهي في محاور الدراسة الخمسة (٤,٠٢٣ من ٥) وانحراف معياري (١،٣٢) وهي درجة توافر مرتفعة حسب مقياس هذه الدراسة.

٣. كشفت النتائج إن درجة توافر مخاوف التواصل مع الزملاء كانت هي الأعلى حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤،٢٣ من ٥) وانحاف معياري (١،٢٤) وبدرجة مرتفعة جدًا في ضوء مقياس الدراسة لتفسير النتائج.

٤. وكان في ترتيب درجة توافر المخاوف في المرتبة الثانية (مخاوف التواصل مع المجتمع) حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠٩ من ٥)، وانحراف معياري (١،٣٤).

٥. بيّنت النتائج إنّ أقل درجات توافر مخاوف التواصل الشفهي كانت مع المعلم حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٩٢ من ٥) وانحراف معياري (١،٣٤). يليه التواصل مع إدارة المدرسة حيث بلغ (٤,٠١ من ٥)، وانحراف معياري (١,٣٦). ويمكن الاستنتاج من هذه التنجية إن العلاقة مع المعلم/ة وإدارة المدرسة تتّسم بالمحبة، وكسر الحواجز النفسية في التواصل مع الطلبة، وهي من مقاصد التربية والتعليم.

٦. كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس "ذكر/ أنثى" حيث اتضح إنّ طالبات المرحلة المتوسطة لديهن مخاوف للتواصل الشفهي بدرجة أكبر من طلاب المرحلة المتوسطة.

٧. كما أسفرت النتائج إنّ درجة توافر مخاوف التواصل مع المعلم، وإدارة المدرسة أعلى لدى طلبة الصف الأول مقارنة بطلبة الصف الثالث. وهي نتيجة طبيعية كون هؤلاء الطلبة قد انتقلوا قريبًا من المرحلة الابتدائية.

أهم التوصيات:

١. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة.

٢. الاهتمام بتعزيز الثقة لدى طلبة المرحلة المتوسطة لتخفيف مخاوف التواصل لديهم.

المقترحات:

١. إجراء دراسة للكشف عن مخاوف التواصل الشفهي لدى طلبة المرحلة الابتدائية.

٢. إجراء دراسة مماثلة للكشف عن مخاوف التواصل الشفهي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

المصادر والمراجع:

المصادر:

الفيروز أبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، (١٩٩٨). *القاموس المحيط*، ط٦، بيروت: مؤسسة الرسالة.

المراجع العربية:

البجة، عبد الفتاح حسن، (٢٠٠٥)، *أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، العين*: دار الكتاب الجامعي.

الجبوري، كريم فخري هلال، وإبراهيم، مروة فليح. (٢٠٢١)، مخاوف الاتصال الشفهي وعلاقتها بإدارة المعرفة لدى طلبة جامعة بابل، *مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية*، ٢٤ (١)، ٤٣٧– ٤٥٣.

دشتي، مها حسن محمد جاسم، ومها حسن محمد جاسم. (٢٠٢٠)، إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التواصل اللغوي لتنمية مهارات الأداء الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات

التعلم بدولة الكويت، *مجلة القراءة والمعرفة*، ٢٠ (٢٢١)، ٢٥٩-٢٩٣.

الرامیني، فواز فتح الله. (٢٠٠٧) *المرجع اللغوي الوافي في التعبير: الإبداعي والوظيفي للتعليم العام والجامعي*. (العين بدولة الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

رزوقي، حسن، رزوقي، عبد الهادي، التوزاني، حميد. (٢٠٢٤)، فعالية توظيف القصة الرقمية في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى تلاميذ المستوى الأول ابتدائي، *مجلة كراسات تربوية*، ١ (١٥).

سالم، غسّان حسين، أحمد، عبير عبد المنعم. (٢٠١٥)، بناء مقياس مخاوف التواصل الشفهي عند طالبات المرحلة المتوسطة، *مجلة البحوث التربوية والنفسية* -جامعة بغداد، (٤٥)، ٣٤-٥٢.

عامر، خالد محمد الحجازي محمد. (٢٠٢٢)، برنامج تدريبي لطلاب المعهد الفرنسي لإعداد المعلم لتدريس المشروعات البينية باللغة الفرنسية وقياس فاعليته في تنمية بعض مهارات التواصل الشفهي لدي تلاميذ مدارس اللغات، *دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية، جامعة حلوان*، ٢٨ (٨)، ٢-٨٣.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠). *القياس والتقويم التربوي والنفسي*، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. دار الفكر العربي. القاهرة.

علي، أمل محمود، والقايدي، أفنان سامي. (٢٠٢١)، تقويم مهارات التواصل اللفظي الشفهي لدى أطفال طيف التوحد في المملكة العربية السعودية، *مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية*، (٢)، ١٩٧-٢٢٦.

أبو عمشة، خالد حسين، (٢٠٠٣). *التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي*.

العيسوي، جمال مصطفى، وموسى، محمد محمود محمد، والشيرازي، عبد الغفار محمد. (٢٠٠٥)، *طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق*، العين: دار الكتاب الجامعي.

الغامدي، علي بن عوض. (٢٠٠٥). *تدريس التعبير الشفهي لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة*. رسالة ماجستير في التربية – المناهج وطرق التدريس العامة، جامعة الملك خالد، كلية التربية.

مجيد، سوسن شاكر (٢٠١٤). *أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية*. مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان: الأردن.

مدكور، علي أحمد (٢٠٠٧). *طرائق تدريس اللغة العربيّة*. الطبعة الأولى، الأردن: دار المسيرة.

مراد، صلاح أحمد وسليمان، أمين علي (٢٠٠٥). *الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، خطوات إعدادها وخصائصها*. دار الكتاب الحديث، الكويت.

مسملي، عبد الرحمن سليمان إبراهيم. (٢٠١٧)، فعالية استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات التحدث بمادة لغتي الجميلة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، *مجلة كلية التربية بينها*، ١ (١١٢)، ٥٠٩-٥٣٦.

المراجع الأجنبية:

A, Rasa Kumaran & S, Indra Devi (2017), oral communication apprehension among freshmen: a case in the faculty of medicine, Journal of Human Capital Development. ISSN: 1985-7012 Vol. 10 No. 1 Jan - June 2017.

Alhasan, Rashad Faleh Ali& Dzakiria, Madya Hisham B (2022), Manifestations of Oral Communication Apprehensions among Jordanian Undergraduates in Hashemite University, IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS), Volume 27,

Ismail, Zawawi & Rasit, Nurwaina & Supriyatno, Triyov (2023), Relationship Between Oral Language Anxiety and Students' Arabic Language Learning Outcomes in Malaysian Secondary Schools, International Journal of Language Education Volume 7, Number 1, 2023, pp. 143-161 ISSN: 2548-8457 (Print) 2548-8465 (Online) Doi: https://doi.org/10.26858/ijole.v1i1.37368

Jalleh, Christine Mary, Mahfoodh, Omer Hassan Ali & Singh, Manjet Kaur Mehar (2021) m Oral Communication Apprehension among Japanese EFL International Students in a Language Immersion Program in Malaysia. International Journal of Instruction, 14(2), 155-178.

Kho, Marcus Gee-Whai & Ting, Su-Hie (2021), Oral Communication Apprehension in Oral Presentation among Polytechnic Students Human Behavior, Development and Society. ISSN 2651-1762, Vol 22 No 2, August 2021.

Li, Yue (2024). The Impact of Foreign Language Teachers in Second Language Acquisition: An Analysis of The Effects on Oral Communication, Journal of Education, Humanities and Social Sciences, Volume. 42. (2024).

Munari, Munari & Roshida, Vivin Alfiyatun (2024). Student Achievement with the Implementation of the E-Learning System: Anxiety associated with Computers and Apprehension of Oral and Written Communications, Public Management and Accounting Review (PMAR), 5 (1), pp 76-95.

Parkinson, A, (2004), Better@ More Effective Commutation, Vantage P Ress, New York, USA.7

Radi-Bojani, Biljana B. (2024), Communication Apprehension among Senior Elementary School Students in Serbia, original research paper, UDC 371.3:811.111'243-057.874(497.11), DOI: 10.19090/MV.2024.15.193-210.

Salagan, Aurea C. (2018), Oral Communication Skills of the Students of Osias Colleges, International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research, 2024, Vol. 5, No. 11, 4546 – 4555.

Soomro, Muhammad Arif & Siming, Insaf Ali& Channa, Mansoor Ahmed & Shah, Syed Hyder Raza & Nadeem& Naeem& Abbasi, Abdul Malik (2019), An Analysis of English Issue 4, Series 3 (April. 2022) 06-15, e-ISSN: 2279-0837, p-ISSN: 2279-0845.

Alkhaldi, Ali Ata& Alhasan, Rashad Faleh& Huwari, Ibrahim Fathi&Abushaaban, Hussein (2023), Strategies for Reducing Oral Communication Apprehension in English: A Qualitative Study of Jordanian Undergraduates, ISSN 1799-2591, Theory and Practice in Language Studies, Vol. 13, No. 7, pp. 1638-1644, July 2023DOI.

Alshiabani, Bashayer Mohsen & Algraini, Farah Nasser (2024), The Perceptions of Saudi EFL Students Toward the Effect of Anxiety on Their Oral Communication, International Journal of English Linguistics; Vol. 14, No. 3; 2024. ISSN 1923-869X E-ISSN 1923-8703.

Carinan, Fidel M.& Bueno, David Cababaro (2019), Reducing the Communication Apprehension of First-Year College Students in a Teacher Education Institution, CC The Journal: A Multidisciplinary Research Review, Volume 14, (October 2019): ISSN 1655-3713.

Cristobal, Jay-ar A. ' & Candy S, Ronald. Lasaten, (2018) Oral Communication Apprehensions and Academic Performance of Grade 7 Students, Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research, Vol. 6, No. 3, August.

Educational Research, 29(2), 2019.

Ernesto 1. Bastida Jr. and Jerry R. Yapo (2019), Factors Contributing to Oral Communication Apprehension Among Selected Senior High School Students in Santa Rosa City, Laguna, Philippines, university of the Philippines Los Banos, Philippines. Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology, ISBN (eBook): 978 0 9943656 8 2, ISSN: 2205-6181, Year: 2019, Volume: 5, Issue: 2.

https://doi.org/10.29333/iji.2021.14210a.

Husin, Mohd Zulfadli Mat &Khamis, Nor Yazi (2024), English Oral Communication Apprehension: A Quantitative Inquiry on Malaysian Administrative Staff in an Educational Institution, international journal of language education and applied linguistics, ISSN: 2289-7208 E-ISSN: 2289-9294. VOLUME 14, ISSUE 1, MARCH 2024, 27 – 39.

Oral Communication Apprehension and Anxiety of Engineering Undergraduates in Pakistan, International Journal of English Linguistics; Vol. 9, No. 2; ISSN 1923-869X E-ISSN 1923-8703.

Tabassum, Maliha & Hossain, Md. Sahid and et al (2017), Oral Communication Apprehension (OCA) among Undergraduate Accounting and Journalism Students in Bangladesh International Journal of Linguistics, Literature and Translation (IJLLT) ISSN: 2617-0299, www.ijllt. January 2020. www.researchgate.net/publication/332412558.

Woodley, R. Grieve, J. S. E. Hunt & McKay, A. (2021): Student fears of oral presentations and public speaking in higher education: a qualitative survey, Journal of Further and Higher Education, DOI: 10.1080/0309877X.2021.1948509.