التفاعل بين نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي-التوسعي) والأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) وأثره في تحسين النطق باللغة الانجليزية وخفض القلق اللغوي لطلاب المرحلة الثانوية

د. نيفين محمد عبد الله الجباس
مدرس تكنولوجيا التعليم
كلية التربية- جامعة حلوان

التفاعل بين نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي-التوسعي) والأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) وأثره في تحسين النطق باللغة الانجليزية وخفض القلق اللغوي لطلاب المرحلة الثانوية

د. نيفين محمد عبد الله الجباس (*)

مستخلص البحث:

استهدف البحث تحسين النطق باللغة الإنجليزية وخفض مستوى القلق اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي، وذلك بالكشف عن أثر التفاعل بين نسقين لتتابع المحتوى (الهرمي–التوسعي) والأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) باستخدام مجموعة من مقاطع الفيديو للمحاكاة اللغوية تم اعدادها بمعالجتين مختلفتين على ضوء المتغير المستقل للبحث. وقامت الباحثة بإعداد قائمة بمعايير النطق باللغة الإنجليزية، استندت إليها في إعداد مقياس التقدير اللفظي لمستويات الأداء لنطق اللغة الإنجليزية. ولقياس مستوى القلق اللغوي استعانت الباحثة بمقياس القلق اللغوي داخل قاعات الدراسة للغة الأجنبية (FLCAS) من اعداد (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986)، بعد ترجمته وتقنينه. كما استخدمت المنهج التجريبي، وتم الاعتماد على التصميم شبه التجريبي (٢×٢)، وتكونت عينة البحث من (٦٠) طالب بالصف الأول الثانوي، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات تجريبية وفقا لنسقي تتابع المحتوى والأسلوب المعرفي. وأسفرت نتائج البحث عن تحسن النطق باللغة الإنجليزية لدى الطلاب ممن درسوا باستخدام مقاطع الفيديو للمحاكاة اللغوية بنسق التتابع التوسعي عن أقرانهم ممن درسوا بنسق التتابع الهرمي. بينما أسفرت النتائج عن عن خفض مستوى القلق اللغوي لدى الطلاب ممن درسوا باستخدام مقاطع الفيديو للمحاكاة اللغوية بنسق التتابع الهرمي عن أقرانهم ممن درسوا بنسق التتابع التوسعي. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين الطلاب في نطق

* مدرس تكنولوجيا التعليم- كلية التربية- جامعة حلوان.

اللغة الإنجليزية يرجع للتفاعل بين نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي) والأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر)، رغم وجود فروق بينهم في مستوى القلق اللغوي يرجع لهذا التفاعل وذلك لصالح الطلاب المجازفون ممن درسوا بنسق التتابع الهرمي.

الكلمات المفتاحية: المحاكاة اللغوية–التتابع الهرمي للمحتوى–التتابع التوسعي للمحتوى–الأسلوب المعرفي–المجازفة–الحذر–مهارات النطق–القلق اللغوي.

Abstract:

The research aimed at improving English pronunciation and reducing language anxiety of secondary stage first-year students, by investigating the effect of the interaction between two-content sequence patterns (hierarchical-expansive) and cognitive styles (risk-caution) through a set of shadowing-based videos, which were prepared in two designs according to the independent variable of the research. The researcher prepared a list of English pronunciation criteria, on which she relied on to prepare a pronunciation rubric to evaluate students' English pronunciation. To measure students' language anxiety, the researcher used the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) prepared by (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986), after being translated and simplified. The researcher used the quasi-experimental approach, and the experimental design was relied upon (2×2 Factorial Design). The research subject consisted of (60) secondary stage first-year students, who were divided into four experimental groups according to the two-content sequence patterns and the cognitive style. The results revealed an improvement in English pronunciation among students who studied through shadowing videos with the expansive sequence pattern over their peers who studied with the hierarchical sequence. While the results revealed a decrease in linguistic anxiety level among students who studied through shadowing videos with the hierarchical sequence pattern over their peers who studied with the expansive sequence. The results also revealed that there were no differences among the students in English pronunciation due to the interaction between shadowing videos' sequence pattern (hierarchical-expansive), and cognitive style (risk-caution), although there were differences among them in linguistic anxiety, due to the that interaction in

favor of risk-taking students who studied with the hierarchical sequence pattern.

Key words: English shadowing-Hierarchical content sequence-Elaborative content sequence-Cognitive Style- Risk-Caution-English pronunciation-language anxiety.

المقدمة:

تتزايد الحاجة إلى تعلم اللغة الإنجليزية يوما بعد يوم باعتبارها أهم اللغات الأجنبية في العالم أجمع، وإتقانها هو أحد الأولويات الأساسية للاندماج في عصر العولمة، وقد تبنت وزارة التربية والتعليم عدد من مقررات اللغة الإنجليزية الموزعة على المراحل الدراسية لتعليمها وتعلمها، تستهدف من خلالها تزويد المتعلمين بلغة أجنبية بجانب لغتهم الأم لتعزيز قدراتهم على التواصل والاطلاع واكتساب مهارات وخبرات كثيرة في جميع مجالات الحياة من جميع أنحاء العالم.

ونظرًا للاستخدام واسع النطاق للغة الإنجليزية، أشار (Crystal, 2012, 11) أنها تعد ثاني أكثر لغة منطوقة عالميا، حيث يتحدث بها ما يقرب من مليار متحدث من جميع دول العالم، ويشار إليها على أنها لغة التواصل المشترك في العصر الحديث، ويتم تدريسها كلغة أجنبية –في أكثر من ١٠٠ دولة على نطاق واسع حول العالم، وقد فاق عدد متحدثي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية عدد المتحدثين الأصليين لها، لذلك فإن تعلمها لم يعد اختيارا بل هو مطلبا هاما للتواصل في القرن الواحد والعشرين. ويوضح (Poedjosoedarmo, 2003, 9) أن التواصل هو أحد الأهداف الرئيسية لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وليتمكن المتعلم من التواصل بشكل صحيح، فهو في حاجة ماسة إلى تعلم النطق بها بمستوى يساعده على توضيح ما يريد قوله وفهم ما يقوله الأخرين بسلاسة ووضوح، لذلك يعد النطق الصحيح للغة الإنجليزية شرطا هاما لإتقان تعلمها، لتعزيز التواصل، وتحسين فرص النجاح في المواقف التي تكون فيها اللغة الإنجليزية متطلبا رئيسيا.

ويعرف كل من (Thornbury, 2006, 47; Harmer, 2007, 16) النطق باللغة الانجليزية على أنه قدرة المتعلم على إنتاج أصواتها بطريقة صحيحة والتلفظ بالكلمات بطريقة مقبولة، وتأكيد المعنى من خلال النبر (stress)، والتنغيم (intonation)، وطبقة الصوت (pitch)، والابراز (prominence) بما يعبر عن شعور المتكلم وعن المعني المستهدف. ويصنف (Abugohar, 2018, 94) النطق

باللغة الانجليزية إلى نطق صحيح، ونطق غير صحيح، ويوضح أن النطق الصحيح يساعد على فهم ما يُقال، بينما يسبب النطق غير الصحيح إعاقة الفهم وضياع المعنى. ويؤكد (Reid, 2016, 5) أن الهدف الرئيسي من تعليم النطق باللغة الانجليزية ليس مطالبة المتعلمين بالنطق كالمتحدثين الأصليين لها تماما، بل يساعد النطق المفهوم على التواصل الشفهي باعتباره مكونا هاما للكفاءة الاتصالية. ويحتاج تحسين النطق باللغة الانجليزية إلى الممارسة والتفاعل ذو المعنى مع الآخرين، وأن يكون المتعلمين لصيقي الصلة بما يكتسبونه من أنساق لغوية ومفردات من خلال التدريب المناسب، ويستلزم ذلك المراجعة الدائمة والتكرار عدة مرات وبشكل منظم باستخدام استراتيجيات ذهنية مختلفة، لبقاء الخبرات الجديدة مختزنة في الذاكرة الطويلة المدى (ألاء محمد ياسين، ٢٠٢٠، ١٠).

ويؤكد (Abugohar, 2018, 93) أهمية المهارات الشفهية للغة الإنجليزية لتعزيز التواصل، والتي من المفترض أن تحظى بالأولوية لإتقانها وهو الأمر الذي لا يحدث في أغلب الممارسات التعليمية المتبعة. وباستقراء الواقع يُلاحظ عجز المؤسسات التعليمية عن استيعاب كم المتعلمين المكدسين في القاعات الدراسية، وبالتالي تتقلص فرص ممارسة اللغة الإنجليزية بكيفية تساعد على التمكن من المهارات اللغوية الشفهية تحديدا، كما يُلاحظ الضعف الواضح لمخرجات تعليم اللغة الإنجليزية بشكل عام في كافة المراحل. وعلى الرغم من أن النطق باللغة الانجليزية يعد من أكثر المهارات أهمية للمتعلمين، إلا أنه من أكثر المهارات اللغوية تضررا، وهو ما أكدته مجموعة من الدارسات، مثل دراسة كل من (عطية الهلالي، ٢٠١١؛ مها زعرب، ٢٠١٤؛ Chouchane, 2016؛ أحلام العطيات، ٢٠١٨؛ Abugohar, 2018؛ مشاعل بنت ناصر، ٢٠١٩؛ وليد العبيكي، وتهاني السلوم، ٢٠٢٠؛ Samar Fouly, 2020). وقد أوصت هذه الدراسات بإعادة النظر في ممارسات تعليم اللغة الإنجليزية وتعلمها، ومدى مناسبة الطرق المتبعة في ذلك، وكذلك أساليب التقويم لقياس مستوى جودة المخرجات

ونوعيتها، بعيداً عن الشهادات أو الدرجات المتضخمة التي يحصل عليها المتعلمون والتي لا تعكس كفاياتهم اللغوية والتواصلية المتحققة بالفعل.

وفي سياقات تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL)، اهتم كثير من الباحثين بالكشف عن المشكلات التي تحول دون تمكن المتعلمين من المهارات الشفهية وتحد من قدراتهم اللغوية، وتعد مشكلات النطق باللغة الإنجليزية أحد أكثر المشكلات اللافتة للنظر، ومن أهم الأسباب التي أدت لها طبيعة مقررات اللغة الإنجليزية، والتداخل بين اللغة الأم للمتعلم واللغة الانجليزية، وبيئة التعلم غير المحفزة؛ حيث يجد المتعلم نفسه محاطًا بأشخاص لا يتحدثون اللغة الإنجليزية؛ وأغلبهم يدرس فقط من أجل النجاح في الامتحانات والحصول على الدرجات، كما أن معظم جهود المعلمين تتجه نحو حفظ المفردات والقواعد كتابة (Fukuda, 2013; Sadighi & Dastpak, 2017, 15; Abugohar, 2018, 93; Samar Fouly, 2020). ويوضح (Chouchane, 2016, 239) أن متعلمي اللغة الإنجليزية يواجهون عديد من الصعوبات في نطق بعض أصواتها بالشكل الصحيح، وأكدوا أن أغلب هذه الصعوبات ناتجة عن تداخل اللغة الأم مع اللغة الإنجليزية والخلط بين أصوات اللغتين، أو عدم وجودها في أي منها، إضافة إلى افتقار المتعلم للمعرفة بالنظام الصوتي للغة الانجليزية. ويتفق مع ما سبق كل من (Harmer, 2007, 61–69; Agung, Laksmi & Yowani, 2021, 24–27) وأضافا عدد من العوامل الأخرى مثل الخبرات السابقة للمتعلم لنطق اللغة الإنجليزية، وعمره، واستعداده لتعلم النطق، إضافة إلى بعض العوامل السيكولوجية الأخرى كالدافعية، والخوف، والقلق اللغوي.

ويوضح عطية الهلالي (٢٠١١، ٢) أنه على الرغم من الجهود والطاقات المبذولة لتطوير تعليم اللغة الإنجليزية وتعلمها، إلا أن مهارات التحدث بشكل عام لا تحظى بالنصيب الأوفر من الاهتمام والعناية، ورغم المدة الكبيرة التي يقضيها المتعلمون في تعلم اللغة الإنجليزية، إلا أنهم في الأغلب يتخرجون وهم غير قادرين على استخدامها وتوظيفها بشكل مناسب في مواقف حية خارج قاعات الدراسة، فغالبية ما

يكتسبونه لا يتعدى الإلمام ببعض المفردات والقواعد التي تساعدهم على اجتياز الاختبارات التحصيلية. وفي هذا السياق يؤكد (Lackman, 2019, 36) حاجة المتعلمين لقضاء مزيد من الوقت في التدريب على تحسين النطق الصحيح باللغة الانجليزية، باعتباره أحد أهم أهداف تعلمها، كما يعد أحد المتطلبات الأساسية للكفاءة اللغوية. ويتفق معه (Poedjosoedarmo, 2003, 9) في الاهتمام بتدريب المتعلمين على قواعد النطق الصحيح باللغة الانجليزية منذ مراحل التعلم المبكرة، وتزويدهم بالأنشطة والأساليب التدريبية الفعالة التي تساعدهم في تحسين النطق وكفاءة الأداء، وأضاف أن اكتشاف مشكلات النطق باللغة الانجليزية لديهم يساعد بدرجة كبيرة في علاجها وتجاوزها ومساعدتهم على التمكن منه. إلا أنه كثيرا ما يهمل المعلمون تدريبات النطق باللغة الإنجليزية، وينصب اهتمامهم على تدريس القواعد والمفردات، ويرجع ذلك لافتقارهم المعرفة الكافية لمساعدة المتعلمين على النطق بشكل فعال (Harmer, 2007, 19; Lackman, 2019, 37). ويشير (Harmer, 2007, 23) أن كثير من المعلمين يرون أن تحسين النطق يعد بمثابة مضيعة للوقت، لذلك يرتضون بأبسط مستويات النطق باللغة الإنجليزية طالما يتحقق من خلاله الحد الأدنى للفهم والتواصل، مما يترتب عليه اكتساب المتعلمين أنماطا سيئة للنطق لا يتم تصحيحها بسهولة.

ونظرا لضعف كثير من متعلمي اللغة الإنجليزية في النطق بها بشكل صحيح رغم أهميته، أصبح هناك زخما متزايدا للأبحاث التي تستهدف تحسين النطق باللغة الإنجليزية وتجدد الاهتمام بين الباحثين في هذا الاتجاه بعد فترة من الإهمال النسبي، وينصب اهتمام هذه البحوث على منهجية تحسين النطق والعوامل المؤثرة فيه (Gilakjani, 2016, 314; Chouchane, 2016, 205). ويعد البحث الحالي أحد المحاولات الجادة في مجال تكنولوجيا التعليم لمساعدة طلاب الصف الأول الثانوي على تحسين النطق باللغة الإنجليزية بما يتفق مع أسلوبهم المعرفي. من ناحية أخرى أكد الباحثين أن ضعف المتعلمين في مهارات النطق باللغة الإنجليزية هي ليست مشكلة قائمة بذاتها، لكنها ترتبط بعدد من العوامل النفسية والوجدانية المؤثرة على نجاحهم في

تحسين النطق أو فشله (Abugohar, 2018, 99; Agung, Laksmi & Yowani, 2021, 57). وفي هذا الاطار أشار كل من (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986, 129) إلى القلق اللغوي باعتباره أحد أبرز هذه العوامل؛ ويعرف القلق اللغوي على أنه نوع معقد من المشاعر النفسية المرتبطة بتعلم اللغة الأجنبية، ويشير إلى شعور المتعلم بالانزعاج والتوتر، والخوف، والارتباك، وعدم الارتياح أثناء التعلم، ويعد القلق اللغوي موضوعا جديدا نسبيا في دراسات اللغة الأجنبية، وهو يختلف عن القلق الطبيعي الملازم للفرد، وعن القلق الذي يظهر في موقف معيّن، أو في مكان ما، وهو يُفسر تعثر كثير من متعلمي اللغات الإنجليزية في تعلمها.

وتوضح أماني والي (٢٠١٧، ١٢) أن القلق اللغوي يؤخذ بعين الاعتبار في تعلم اللغة الأجنبية منذ العقود الماضية، تأسيسا على أهمية المتغيرات النفسية المؤثرة في التعلم، ويعد من أهم العوامل المؤثرة في أداء المتعلمين، ويشار إليه أيضا على أنه مجموعة من الخبرات الانفعالية الغير سارة التي يعاني منها المتعلم عندما يشعر بخوف أو تهديد، أو توتر أثناء تعلم اللغة الأجنبية، ويصاحبه أعراض معرفية غير مرغوبة مثل قلة التركيز، وصعوبة التذكر والفهم. ويستخدم مصطلح القلق اللغوي لوصف الشعور بالتوتر والخوف والشك الذاتي لدى المتعلم أثناء تعلم اللغة الأجنبية؛ ويمكِن تقسيمه إلى ثلاثة أنواع أساسية هي: سلوك القلق، وحالة القلق، وموقف القلق؛ حيث يشير سلوك القلق إلى مواقف المتعلمين الثابتة في المواقف المختلفة لتعلم اللغة الأجنبية، بينما تشير حالة القلق إلى الشعور بالقلق في حالة معينة مثل القلق قبل الاختبارات، أما القلق من موقف معين فيشير إلى مواقف وأحداث بعينها ترتبط بتعلم اللغة الأجنبية، ربما تكون ذات صلة بالقراءة، أو التحدث، أو النطق (Luo & Xu, 2016, 51).

ويشير كل من (Santhosh, 2017, 16; Al-Sohbani, 2018, 62) أن تعلم اللغات الأجنبية يفرض على المتعلمين عديد من المتطلبات لإجادتها مما يؤدي بهم إلى القلق، والنطق الصحيح باللغة الإنجليزية هو أحد المتطلبات القياسية لإجادتها؛ إلا أنه في ذات الوقت مصدرا رئيسيا للقلق اللغوي، فالمتعلمون يخشون في كثير من الأحيان

ألا يُفهم نطقهم أو أن يُساء فهمهم. وهو ما أكده كل من (شمس الدين جلال،٢٠٠٣، ٢١٢؛ صالح العصيمي، ٢٠١٣، ١١٩)، حين أشارا أنه بالرغم من أن عدم التمكن من المهارات اللغوية قد يسبب القلق، إلا أنه عادة ما يشار إلى مهارات التحدث والنطق تحديدا على أنها أكثر المهارات المسببة للقلق اللغوي، وكلما زاد مستوى القلق لدى المتعلم تعسر اكتساب اللغة الأجنبية، وكلما قل ازدادت الخبرات المتعلمة وتدفقت، لذلك اصبح الاهتمام موجها نحو البحث عن الطرق والأساليب التعليمية المحفزة لمتعلمي اللغة الأجنبية للتفاعل والاستدعاء الأفضل للمهارات اللغوية، ومساعدتهم على الاحتفاظ بمكتسبات تعلم اللغة لوقت أطول، مما يدعم شعورهم بالثقة والطمأنينة ومن ثم يخفض مستوى القلق اللغوي.

ويؤثر القلق اللغوي تأثيرًا سلبيًا على ثقة المتعلم بنفسه، وتقدير الذات لديه، وكذلك مستوى مشاركته في الممارسات التعليمية للغة الأجنبية، فالمتعلمون القلقون يعانون من عدم القدرة على التذكر أثناء أنشطة التحدث العفوية، وقلة ثقتهم بأنفسهم، وافتقادهم القدرة على التصحيح الذاتي وتحديد أخطائهم اللغوية، وهم على الأرجح يستخدمون استراتيجيات مختلفة للهروب من هذه المواقف كمغادرة قاعة الدراسة، وينسون كثيرا من الخبرات اللغوية التي تعلموها من قبل، ولا يشاركون طواعية في الإجابة عن الأسئلة، ويفضلون أن يظلوا سلبيين في الأنشطة المدرسية أكثر من نظرائهم الأقل قلقا، لذلك يعد القلق اللغوي مؤشرًا قويًا للأداء الأكاديمي للمتعلمين (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986, 70; Lowe & Road ,2008, 93). وفي هذا السياق، أوصى الباحثون بتكثيف التدريبات اللغوية التي تساعد المتعلمين على تجاوز المشاعر السلبية المصاحبة للقلق اللغوي، والاندماج في مواقف لغوية حقيقية أو شبه حقيقية يشعرون فيها بالطمأنينة والارتياح، بما يتناسب مع خصائصهم واحتياجاتهم، وبما يساعدهم على تنمية مهاراتهم اللغوية الأمر الذي سينعكس تباعا على خفض مستوى القلق اللغوي لديهم (Luo & Xu, 2016, 51; Al-Sohbani, 2018, 62; Abugohar, 2018, 99). وهو ما يستهدفه البحث الحالي، حيث تشير الباحثة أن كثير من متعلمي الصف

الأول الثانوي يعانون من هذه الأعراض، مما يعوقهم أن يتمكنوا من النطق الصحيح للغة الإنجليزية، ويستوجب ذلك البحث عن حلول مناسبة لمساعدتهم على تحسين النطق ومن ثم خفض مستوي القلق اللغوي.

ومع وتيرة التطور التكنولوجي ظهرت عديد من الطرق والأساليب التعليمية غير التقليدية التي تستهدف تحسين النطق باللغة الإنجليزية، وتعد المحاكاة اللغوية (Shadowing) أحد أهم هذه الطرق وأكثرها فاعلية (Lee & Hasegawa, 2017, 51; Zajdler, 2020, 79). وتعتمد المحاكاة اللغوية على استخدام مقاطع الفيديو باعتبارها من أكثر الوسائل التعليمية الفعالة بين عديد من الطرق السمعية والبصرية لتعليم النطق، وتعتمد على قيام المتعلم بمتابعة المحتوى الصوتي للفيديو والاستماع إليه بمستوي عال من الانتباه، ثم تأديته بصوته مع الحفاظ على السرعة والتنغيم والتكرار بنفس الكيفية، وعادة لا تتعدي مدة مقطع الفيديو المستخدم في المحاكاة اللغوية ثلاثة دقائق (Lertola, 2019, 31). وتوضح (González, 2004, 6) أن المحاكاة اللغوية تساعد المتعلمين أن يصبحوا أكثر وعياً بالنظام الصوتي للغة الانجليزية، كما تساعد المعلمين على تضمين أنشطة التحدث والنطق بطريقة تفاعلية داخل قاعات الدراسة وخارجها.

ولعل من أكثر مميزات تدريبات المحاكاة اللغوية تأثيرا اعتمادها بشكل أساسي على التكرار، والتكرار في جوهره هو عملية إلحاح مستمر لنفس المعلومات أو الحدث على الذاكرة، وذلك لتسهيل المادة العلمية وتبسيطها وتنظيمها بشكل يسهل استيعابها ورسوخها في الذهن، والتكرار له أثر انفعالي وإدراكي على المتعلم نتيجة ما يؤديه من تثبيت الخبرة المستهدفة، ويعد من أهم الاستراتيجيات التي يستخدمها معلمو اللّغة الثانية مع المتعلمين داخل قاعات الدراسة أو خارجها (ألاء محمد ياسين، ٢٠٢٠، ٤). وأكدت أكثر من دراسة أهمية التكرار في تعلم اللغة الأجنبية، ومنها دراسة كل من (Lee & Hasegawa, 2017; Nguyen & Nguyen, 2019; Thị, Thi Minh Thao & Tưởng, 2021)، فالتكرار يساعد المتعلم على الدقة والتنظيم، وكثرة الاستماع لمحتوى

معين، والتدريب على تكراره يساعده المتعلم أن يصل إلى الإتقان، والنطق الصحيح باللغة الإنجليزية، وتكمن قيمة التكرار في التقدم الذي يحققه المتعلم في اكتسابه المهارات المستهدفة، متجاوزا بذلك كل الصعوبات التي يعاني منها متعلم اللّغة الثانية.

وتتميز المحاكاة اللغوية بعدد من المميزات الأخرى جعلت منها واحدة من أفضل الطرق المستخدمة للتدريب على المهارات الشفوية للغة الإنجليزية، فهي تساعد المتعلم على تحسين النطق والاستماع باللغة الإنجليزية، وكذلك التحدث بطلاقة وبالسرعة الطبيعية، وفهم اللغة الإنجليزية بسهولة، مما يعمل يزيد ثقته بنفسه، وتمكنه من الاندماج مع الأخرين، والمشاركة في السياقات المختلفة التي تتطلب التواصل باللغة الإنجليزية (Omar & Umehara, 2010, 203; Fitriyah, 2022, 10). وقد اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات السابقة التي اهتمت بالاستفادة من المحاكاة اللغوية في تحسين النطق والتحدث باللغة الإنجليزية ومنها دراسة كل من (Hamada 2014; Sumiyoshi & Svetanant 2017; Wang, 2017; Nguyen & Nguyen, 2019)، وأكدت نتائج هذه الدراسات قدرة المحاكاة اللغوية على مساعدة المتعلمين في تحسين النطق وزيادة سرعته، ومعالجة المعلومات الواردة في محتوى مقاطع الفيديو المستخدمة، كما تعزز لديهم مهارات الترجمة الفورية، وبناء العبارات والجمل باللغة الإنجليزية.

وترتبط المحاكاة اللغوية بعدد من نظريات التعلم، ومنها نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا حيث يؤكد أن المتعلم كائن اجتماعي ويكتسب كثير من الأنماط السلوكية من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين وتقليدها، ويساعد التكرار في اكتساب أنماط السلوك المستهدفة، كما يميل المتعلم إلى تقليد النماذج ذات القدرات العالية المتفوقة في الأداء، وأكد باندورا على وجود أربع عمليات يتم من خلالها التعلم بالنموذج أو الملاحظة وهي: الانتباه، والاحتفاظ، والأداء، والدافعية. (مجدي عزيز، ٢٠٠٤، ٤٠٠). والمحاكاة اللغوية تقدم من خلال متحدثين أصليين للغة الإنجليزية مما يجعلهم نماذج مثالية لتقليد النطق، لذلك تعد من أكثر المصادر مناسبة لتقديم الأنماط والمهارات اللغوية المستهدفة،

وهي تساعد المتعلمين على الانتباه اليقظ وتحسين الأداء. وترتبط المحاكاة اللغوية بنظرية التمهين المعرفي لبراون وكولينز ونيومان، ويُطلق عليها أيضا التلمذة المعرفية (Cognitive Apprenticeship)، وتفترض أيضا أن المتعلم يتعلم بالملاحظة والتقليد، ويركز التمهين المعرفي على التعلم من خلال التجربة الموجهة نحو تعلم المهارات المعرفية والعملية، بدلاً من اتباع الطرق التقليدية، وتنظر للتمهين المعرفي على أنه دافعا نحو استخدام المعارف والمهارات التي تم تعلمها من طريق الملاحظة، حيث يعتاد المتعلم من خلالها على الممارسة والتطبيق في سياق اجتماعي محفز (Dennen & Burner, 2008, 425). وهو ما تقدمه مقاطع الفيديو للمحاكاة اللغوية، وما يتم تطبيقه من خلال تدريبات التكرار والأداء التي تتم في سياق اجتماعي ذو معني ويرتبط أهداف. أيضا تعتمد المحاكاة اللغوية علي النظرية الثقافية الاجتماعية لفيجوتسكي المؤيدة لاستخدام الوسائط المتعددة في التعلم، الأمر الذي يعزز دور مقاطع الفيديو المستخدمة للمحاكاة اللغوية، ويؤكد فيجوتسكي دور هذه الوسائط في نقل السلوك المستهدف للمتعلم بشكل تدريجي، وأنها تتوسط الحوافز البيئية واستجابات المتعلم، كما تساعده على تطوير كثير من العمليات العقلية، كالانتباه، والإدراك، والتذكر، والتفكير (Badrova & Leong, 2007, p51).

وأشار (Yen, 2021, 25) أن مقاطع الفيديو المستخدمة في المحاكاة اللغوية تساعد المتعلمين على التعرض للغة الإنجليزية مباشرة، فهي تأتي باللغة نفسها كما في الواقع إلى قاعات الدراسة، مما يساعد المتعلمين على التحدث بها بشكل أكثر طبيعية وتلقائية، وتساعدهم في التمكن من التنغيم (intonation) والطلاقة، والانغماس في الخبرة المستهدفة، فضلا عن أنها تجعل التعلم خبرة ممتعة لا تُنسى. لكن أشار كل من (Sumiyoshi & Svetanant, 2017, 2) أن بعض ممارسات للمحاكاة اللغوية يمكن أن تزيد مستوى القلق اللغوي للمتعلم، نتيجة خوفه من التقييم السلبي لأدائه وخاصة عند القيام بالأداء أمام الأخرين، والذي يجب أن يكون مشابها للنموذج الذي تم مشاهدته. مما يستلزم البحث عن أنسب تصميم لأنشطة المحاكاة اللغوية لمساعدة المتعلمين على

التمكن من النطق باللغة الإنجليزية دون تعريضهم للضغوط النفسية المصاحبة لها؛ كالقلق اللغوي، وهو ما يسعى إليه البحث الحالي.

وعلى ضوء ما سبق، تتضح أهمية تصميم تتابع محتوى المحاكاة اللغوية، ونظرا لعدم تحديد نسق موحد لإعداد محتوى مقاطع الفيديو المستخدمة في المحاكاة اللغوية، كان ذلك دافعا قويا للبحث عن أنسب تتابع يساعد طلاب الصف الأول الثانوي على تحسين النطق باللغة الإنجليزية وبما يؤدي إلى خفض قلقهم اللغوي. وقد أشار كل من (عبد القادر محمد، ٢٠٠٢، ٩؛ Morrison, Ross & Kemp, 2007, 25) أن تتابع المحتوى التعليمي وتنظيمه يعد من أهم العوامل التي تساعد المتعلمين على تطبيق المهارات المستهدفة، واكتساب الخبرات وفهمها، وتخزين المعلومات بطريقة منظمة تسهل استرجاعها وبقاء أثر تعلمها. لذلك يعد تصميم تتابع محتوى فيديوهات المحاكاة اللغوية من أهم القرارات التابعة لاختيار موضوعها.

ويعرف حسن زيتون (٢٠٠١، ١٤٤) تتابع المحتوى بأنه العملية التي يتم بمقتضاها وضع ترتيب تسلسلي، أو تنظيم تتابعي لعناصر المحتوى التعليمي، لتسهيل التعلم بأقصى درجة من الفاعلية. ويوضح محمد المفتي وحلمي الوكيل (١٩٩٦، ١٤٣،١٤٢) أن خبرات التعلم المستهدفة وما تتضمنه من أفكارا محورية وعناصر تحتاج إلى العرض في تتابع وفق تسلسل أو نسق معين؛ وبما يساعد المتعلم على التقدم من خلفيته الإدراكية إلى بناء الخبرات الجديدة المستهدفة، وبكيفية تحثه على استخدام عمليات عقلية ترتقي تدريجيا باكتساب الخبرات الجديدة المستهدفة، وتنمية مهارات حل المشكلات، وتحليل المعلومات، والكشف عن قدراته بشكل عام. وقد أجريت عديد من الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بتتابع المحتوى التعليمي، ودراسة علاقته ببعض المتغيرات الأخرى كالتحصيل الدراسي، واكتساب المهارات وتنميتها، والاتجاه نحو المادة، وغيرها من المتغيرات الأخرى المؤثرة في التعلم، ومنها دراسة كل من (Morrison, Ross & Kemp, 2007؛ جمعة إبراهيم، ٢٠١٢؛ جميلة سهيل، ٢٠١٦؛ Brown & Green, 2016؛ محمد زيدان، ٢٠١٧؛ أمنية الجزار، ٢٠١٩؛ عصام زيد، ٢٠٢١).

ويتزايد الاهتمام بتصميم المحتوى وتحديد تتابعه بما يتفق مع نظريات التعلم، وبشكل يساعد على توجيه الممارسات التعليمية لتحقيق تعلم أفضل.

ومن أبرز النظريات التي اهتمت بتتابع المحتوي نموذج التعلم الهرمي لجانيه، والنظرية التوسعية لرايجلوث، ولكل منهما تسلسل منطقي واضح لتتابع المحتوى وتنظيمه بكيفية تمكن المتعلم من التعامل مع المحتوى بسلاسة. وعلى ضوء هاتين النظريتين اعتمدت الباحثة في البحث الحالي على نسقين لتصميم محتوى مقاطع فيديو المحاكاة اللغوية؛ هما: التتابع الهرمي، والتتابع التوسعي. ويدعم نموذج التعلم الهرمي لجانيه التتابع الهرمي للمحتوى، الذي يشير إلى التزايد التدريجي لأجزاء محتوى فيديو المحاكاة اللغوية وعناصره، وعرضه من الجزء إلى الكل (Morrison, Ross & Kemp, 2007, 35). بينما تدعم النظرية التوسعية التتابع التوسعي للمحتوى، أي التناقص التدريجي التنازلي لأجزاء محتوى فيديو المحاكاة اللغوية وعناصره وعرضه من الكل إلى الجزء. واستهدفت الباحثة من هذين النسقين مساعدة طلاب الصف الأول الثانوي على تحسين النطق باللغة الإنجليزية وخفض القلق اللغوي لديهم، بما يتفق مع مهاراتهم اللغوية، وخصائصهم، وخاصة أسلوبهم المعرفي. وفضلا عن دعم عدد من الأطر النظرية للمحاكاة اللغوية سبق الإشارة إليها؛ ومنها نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، ونظرية سكنر للتعلم الاجرائي، والنظرية الثقافية الاجتماعية لفيجوتسكى، يتفق نسقي تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية مع عدد من الأطر النظرية المفسرة له، كما يحظى بتأييد عدد من الدراسات السابقة. حيث ينفرد التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية بتأييد نموذج التعلم الهرمي لجانيه، ونظرية برونر للنمو المعرفي، وكذلك نموذج التعلم للإتقان لكيلر، ونظرية معالجة المعلومات. بينما ينفرد التتابع التوسعي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية بتأييد النظرية التوسعية لرايجيلوث، ونظرية الجشطلت للتعلم بالاستبصار، كذلك نظرية أوزوبل للتعلم ذو المعنى، ونظرية المجال، ونظرية التمهين المعرفي.

وبعد إطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي اهتمت بنسقي تتابع المحتوى (الهرمي–التوسعي)، لاحظت عدم اتفاقها حول تفوق أحد النسقين على الأخر بشكل مطلق. حيث أظهرت نتائج دراسة (غسان العدوي، ٢٠٠٣) تفوق أثر التتابع الهرمي للمحتوى على التوسعي في اكتساب المتعلمين المفاهيم. واتفقت معها نتائج دراسة كل من (محمد زيدان، ٢٠١٧؛ حنان خليل، ٢٠١٨؛ أمنية الجزار، ٢٠١٩) حول تفوق أثر التتابع الهرمي للمحتوى على التوسعي في التحصيل المعرفي وتنمية المهارات المستهدفة. بينما أيدت نتائج دراسات أخرى التتابع التوسعي للمحتوى، ومنها دراسة كل من (عبد القادر محمد، ٢٠٠٢؛ جميلة سهيل، ٢٠١٦؛ فتحي كلوب، جمال الفليت، ٢٠١٦؛ عبد الجليل الزطمة، ٢٠١٩) التي كشفت عن تفوق أثر التتابع التوسعي للمحتوى في التحصيل المعرفي، واكتساب المفاهيم. كما أسفرت نتائج دراسة (عصام زيد، ٢٠٢١) عن أثر التتابع التوسعي للمحتوى والذي تفوق على التتابع الهرمي في زيادة كفاءة السعة العقلية وخفض الحمل المعرفي. بينما كشفت نتائج دراسة كل من (هويدا عبد الحميد، ٢٠١٥؛ حنان خليل، ٢٠١٨؛ آيات أنور، ٢٠١٩؛ ولاء مرسي، ٢٠٢١) عدم وجود فروق بين التتابع الهرمي والتوسعي في تنمية التفكير البصري، وحل المشكلات، وقابلية الاستخدام. وتأسيسا على أهمية تتابع المحتوى التعليمي، وعدم اتفاق نتائج الدراسات والبحوث المشار إليها، سعت الباحثة لتقصي أثر التتابع الهرمي والتوسعي لمحتوى المحاكاة اللغوية في تحسين النطق باللغة الإنجليزية، وخفض مستوى القلق اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي من خلال عدد من مقاطع الفيديو المخصصة للمحاكاة اللغوية تم استخدامها في البحث الحالي لهذا الغرض.

من ناحية أخرى، أكد التربويون ضرورة مراعاة تصميم تتابع المحتوى التعليمي لخصائص المتعلمين، والفروق الفردية بينهم وخاصة في التعامل مع المعلومات ومعالجتها، ليصبحوا أكثر نشاطا ومشاركة في التعلم، ويتم الاعتماد على عدد من الأسس التربوية والنفسية، أهمها الأساليب المعرفية (فتحي كلوب، جمال الفليت، ٢٠١٦، ٥٢٨؛ توفيق مرعي، محمد الحيلة، ٢٠١٣، ١٣٩). وهي تعد من أهم محددات سلوك

المتعلمين في المواقف التعليمية، ويمكن من خلالها التنبؤ بسلوكهم واستجاباتهم، وهي تتداخل مع بنياتهم الوجدانية، كما ترتبط ببعض المتغيرات الأخرى بمستويات عالية أو منخفضة من الدافعية والنجاح الأكاديمي، كما ترتبط بدرجة كبيرة بطبيعة المهام المراد القيام بها (عدنان العتوم، ٢٠١١، ١٢٢؛ مي باسم أحمد، ٢٠١٧، ١٣). وتلعب الأساليب المعرفية دورا كبيرا في التطور الأكاديمي والمهارى للمتعلمين، والكشف عنها يختصر كثير من وقت التعلم، ويساعدهم في معرفة الاستراتيجيات التي يمكنهم استخدامها، والتحكم والتكيف مع المثيرات المحيطة بهم، ومع حاجاتهم ودوافعهم مما يساعد في تقدير مدي نجاحهم مستقبلا (ميسون فوجيل، ٢٠١١، ٤٧).

وأكد كل من (غادة شهاب، نيران عبد القادر، ٢٠١٤، ١٨٨) ارتباط المستوى التعليمي للمتعلمين بأساليبهم المعرفية، وأنه يمكن الاعتماد عليها في حل كثير من المشكلات التعليمية، كما يمكن تصنيفهم وفق أساليبهم المعرفية لضمان نجاح التصميم التعليمي. واتفق مع ذلك كل من (حسن أحمد، ٢٠٠٩، ١٢٦؛ نبيل جاد، ٢٠١٤، ١٤٩؛ آيات أنور، ٢٠١٩، ٣٢٩) وأشاروا إلى عدم أفضلية نسق محدد لتتابع المحتوى دون غيره، إنما يختلفوا وتتباينوا تبعا لاختلاف خصائص المتعلمين وقدراتهم، وكذلك طبيعة الأهداف التعليمية، وعناصر موضوعات التعلم، وإذا تعارض التصميم التعليمي والأسلوب التعلم المعرفي، اختل نجاح العملية التعليمية واكتساب الخبرات والمهارات المستهدفة. وعلى ضوء ارتباط الأساليب المعرفية بميول المتعلمين وتفضيلاتهم، وطبيعة المحتويات الذي يتعمقوا فيها بالتحليل وحل المشكلات والمعالجة، كذلك الطريقة التي يمارسونها في التعرف على الموضوعات (عدنان العتوم، ٢٠١١، ٢٩١). تم الاعتماد في البحث الحالي على أحد الأساليب المعرفية؛ وهو (المجازفة–الحذر) واعتباره أساسا موثوقا للربط بين نسق تتابع المحتوى وتحقيق الأهداف.

ومن خلال اطلاع الباحثة على عدد من الأساليب المعرفية، وجدت أنه ثمة علاقة بين الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) والمتغير المستقل للبحث الحالي المتمثل في تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية بنسقيه (الهرمي–التوسعي). ويشير الأسلوب

المعرفي (المجازفة–الحذر) إلى مدى الفروق بين المتعلمين في قدرتهم على التعامل مع المواقف غير التقليدية وتقبلها، مما يؤثر على الوصول إلى الهدف أو الفشل في تحقيقه، والمتعلم المجازف يقبل الاندماج في مواقف التعلم الجديدة غير التقليدية ذات النتائج الغير متوقعة له، بينما لا يقبل المتعلم الحذر بسهولة التعرض لمثل هذه المواقف حتى لو كانت نتائجها مؤكدة، ويرتبط هذا الأسلوب إلى درجة كبيرة بعامل الثقة بالنفس (Ghazwan, 2019, 440؛ بسمة لبيدي، ٢٠٢٠، ٤).

وقد أشار كل من كوجان ووالش إلى وجود علاقة بين أسلوب المجازفة والحذر والقدرات العقلية للمتعلمين؛ كالقدرة على التفكير والتذكر واستدعاء المعلومات (حمدي الفرماوي، ١٩٩٤، ٢١٤). وتعد تدريبات تحسين النطق باللغة الإنجليزية من خلال المحاكاة اللغوية مواقف تعليمية غير تقليدية لم يعتاد طلاب الصف الأول الثانوي عليها، وتتطلب منهم القدرة على الانصات، والتذكر، والاستدعاء بمستوى يمكنهم من تكرار الأداء اللغوي بشكل يقارب ما تم مشاهدته. لذلك توقعت الباحثة أن قدرة الطلاب على التعامل مع مقاطع فيديو المحاكاة اللغوية ستتأثر بأسلوبهم المعرفي (المجازفة–الحذر)، فلا يتساوى جميع الطلاب في مستوى ثقتهم بأنفسهم وهو ما يرتبط بدرجة كبيرة بهذا الأسلوب المعرفي، لأنهم لا يتساوون في تعاملهم مع المواقف غير المألوفة كالمحاكاة اللغوية، لذلك قد يناسب أحد نسقي تتابع محتوى المحاكاة اللغوية بعض الطلاب دون غيرهم، وقد يساعدهم في تحسين النطق باللغة الإنجليزية وخفض قلقهم اللغوي. وتأسيسا على علاقة الأسلوب المعرفي (المجازفة والحذر) ببعض المتغيرات الشخصية كالقلق والاستقلال والمرونة (حمدي الفرماوي، ١٩٩٤، ٢١٥)، توقعت الباحثة أن الأثر الذي سيحدثه أحد نسقي تتابع محتوى فيديوهات المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي) في تحسين النطق باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي، ربما يترتب عليه خفض قلقهم اللغوي أو لا، وذلك في ضوء تصنيفهم وفقا للأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر).

وفي هذا السياق أشارت كل من (ميسون فوجيل، ٢٠١١، ٤٨؛ بسمة لبيدي، ٢٠٢٠، ٢) إلى قلة البحوث والدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي (المجازفة–

الحذر)، وأنه لم ينل حظه من الدراسة والبحث الوافي، حيث اقتصرت أغلب الدراسات التي استهدفت العلاقة بين الأساليب المعرفية وبعض المتغيرات الأخرى على أساليب معرفية بعينها، وقد يرجع ذلك إلى ندرة الأدوات الخاصة بقياس تلك الأساليب المعرفية، وصعوبة بنائها. وكان ذلك دافعا قويا للباحثة للقيام بالبحث الحالي استهدفت من خلاله الكشف عن أنسب نسق لتتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي)، في ضوء تفاعله مع الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر)، وأثره في تحسين النطق باللغة الانجليزية وخفض القلق اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي.

الإحساس بمشكلة البحث:

لاحظت الباحثة ضعف كثير من طلاب المرحلة الثانوية في النطق باللغة الإنجليزية رغم درجاتهم المرتفعة في الأسئلة والاختبارات التحريرية، فهم يتعسرون في التحدث بطلاقة باللغة الانجليزية في سياقات مختلفة، مما يبعث عليهم القلق والتوتر، وكان يدفعهم ذلك أحيانا إلى الهروب من المشاركة في الأنشطة التي تتطلب استخدام اللغة الإنجليزية شفاهة. وقد دفع ذلك الباحثة لإجراء دراسة استكشافية على طلاب الصف الأول الثانوي استعانت فيها بمقياس للتقدير اللفظي لمستويات النطق باللغة الإنجليزية للطلاب (Cardona & Londoño, 2019)؛ ملحق (١) استهدفت منها الكشف عن مشكلات النطق باللغة الإنجليزية لديهم، وتم تطبيق المقياس على (٣٤) طالب وطالبة بالصف الأول الثانوي، بمدرسة السيدة خديجة الرسمية المتميزة للغات، حيث طلبت منهم الباحثة قراءة فقرة باللغة الإنجليزية لتقييمهم، وكشفت نتائج التطبيق عما يلي:

- ٨٥٪ من الطلاب ينطقون بعض أصوات اللغة الإنجليزية بطريقة خاطئة.
- ٨٠٪ من الطلاب يلجلجون ولا ينطقون الجمل باللغة الإنجليزية بيسر وسلاسة.

- ٧٨٪ من الطلاب يتهربون من القراءة باللغة الإنجليزية، تجنبا للتقييم السلبي.
- ٧٦٪ من الطلاب لا يطبقون قواعد النطق باللغة الإنجليزية مثل التنغيم (intonation)، والنبر (stress)، والإيقاع (rhythm)، والابراز (prominence).
- أكثر من ٧٥٪ من الطلاب يقرأون كلمات اللغة الإنجليزية بطريقة خاطئة.
- ٧٥٪ من الطلاب يقومون بتجزئة مقاطع كلمات اللغة الإنجليزية بطريقة خاطئة.
- أكثر من ٧٠٪ من الطلاب ينطقون نهايات الكلمات (word endings) بطريقة خاطئة.
- ما يقرب من ٦٨ % من الطلاب يخفضون صوتهم عندما يتعسرون في نطق الكلمات والعبارات.

كما قامت الباحثة ببعض المقابلات الشخصية غير المقننة مع سبع معلمين من معلمي اللغة الإنجليزية بالمدرسة للتأكد مما انتهت إليه الدراسة الاستكشافية، وتمحورت أسئلة المقابلات حول تحديد مشكلات النطق باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي، مع التوضيح بأمثلة. واتفق المعلمون حول ضعف كثير من الطلاب في النطق الصحيح للأصوات والجمل باللغة الإنجليزية، مما يعيق الفهم ويؤثر على التواصل الجيد، وأشاروا أن ذلك يؤثر سلبا على ثقتهم بأنفسهم. وقد حدد المعلمون عدد من مشكلات النطق باللغة الإنجليزية الشائعة بين الطلاب اتفقت مع ما توصلت إليه نتائج الدراسة الاستكشافية المشار إليه مسبقا.

وفي هذا السياق، أكدت بعض الدراسات ضعف مستوى النطق لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وأن أغلبهم لا يستطيعون التحدث بطلاقة، ويفتقدون مهارات الوعي الصوتي للغة الإنجليزية، ومنها دراسة كل من (عطية الهلالي، ٢٠١١؛

Samar Fouly, 2020; Abugohar, Chouchane, 2016; Fukuda, 2013 ;2018؛ وليد العبيكي، وتهاني السلوم، ٢٠٢٠)، كما أكدت هذه الدراسات الضعف الواضح لمخرجات تعليم اللغة الإنجليزية لدى المتعلمين في كافة المراحل مهارات النطق باللغة الإنجليزية، وأوصت هذه الدراسات بإعادة النظر في الممارسات المتبعة لتحسين النطق، وتبني طرق وأساليب فعالة تساعدهم على تحسين كفاياتهم اللغوية والتواصلية.

وتأسيسا على ما تقدم فإنه من الخطأ غض الطرف عن ضعف طلاب المرحلة الثانوية في النطق باللغة الإنجليزية، لما يترتب عليه من صعوبات أخرى ستواجههم بعد انتقالهم إلى الدراسة الجامعية، وتؤثر على اندماجهم في معترك الحياة العملية، فضلا عن أن عدم تمكنهم من النطق الصحيح باللغة الإنجليزية يعيق الفهم والتواصل السلس، الأمر الذي يستوجب البحث عن بدائل وحلول مناسبة تساعدهم علي تحسين النطق مع مراعاة الفروق الفردية بينهم. لذلك اقترحت الباحثة الاستفادة من مقاطع فيديو المحاكاة اللغوية باعتبارها من أكثر البدائل الفعالة لتحسين النطق باللغة الإنجليزية، واستهدفت الكشف عن أثر تتابع محتواها في تحسين النطق وخفض القلق اللغوي، والتفاعل مع الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر). ومن ثم قامت الباحثة بتصميم نسقين لتتابع محتوى المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي)، على ضوء ما تناولته الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة كل من (محمد زيدان، ٢٠١٧؛ حنان خليل، ٢٠١٨؛ أمنية الجزار، ٢٠١٩) والتي كشفت عن تفوق نسق التتابع الهرمي، ودراسة كل من (عبد القادر محمد، ٢٠٠٢؛ جميلة سهيل، ٢٠١٦؛ فتحي كلوب، جمال الفليت، ٢٠١٦؛ عبد الجليل الزطمة، ٢٠١٩) والتي كشفت عن تفوق نسق التتابع التوسعي. كما يعتمد كل من النسقين (الهرمي–التوسعي) على عدد من الأطر النظرية المفسرة للتعلم يتم تناولها في الإطار النظري للبحث الحالي.

مشكلة البحث:

بناء على ما تقدم، وما كشفت عنه نتائج كل من الدراسة الاستكشافية والمقابلات الشخصية مع معلمي اللغة الانجليزية، وأيضا ما أكدته الدراسات السابقة، تبلورت مشكلة البحث الحالي في "**ضعف طلاب الصف الأول الثانوي في النطق باللغة الإنجليزية مما أدي شعورهم بالقلق والتوتر عند الاشتراك في الأنشطة والمهام التي تعتمد على استخدام اللغة الإنجليزية شفاهة**". وفى محاولة للتصدي لهذه المشكلة سعت الباحثة للاستفادة من مقاطع الفيديو للمحاكاة اللغوية استنادا إلى ما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات السابقة، كدراسة كل من (Hamada 2014; Sumiyoshi & Svetanant 2017; Wang, 2017; Oanh & Tri, 2019; Zajdler, 2020) التي أكدت أثر المحاكاة اللغوية في تنمية قدرة المتعلمين على النطق والتحدث باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وقد قامت الباحثة بتصميم معالجتين تجريبيتين وفقا لنسقي تتابع محتوي مقاطع فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي)، لمساعدة الطلاب على تحسين النطق وخفض القلق اللغوي لديهم، والتفاعل مع أسلوبهم المعرفي، وبذلك يمثل البحث الحالي أحد بحوث الاستعداد والمعالجة، (ATI)؛ " Aptitude–treatment interaction ".

أسئلة البحث:

حاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"كيف يمكن تصميم مقاطع فيديو للمحاكاة اللغوية قائمة على التفاعل بين نسق تتابع المحتوى (الهرمي–التوسعي) والأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) لتحسين النطق باللغة الانجليزية وخفض القلق اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي؟"

وتَفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. ما معايير النطق الصحيح باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي؟

٢. ما نموذج التصميم التعليمي المناسب لتتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية بنسقيه (الهرمي–التوسعي)، لتحسين النطق باللغة الانجليزية وخفض القلق

اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي بما يتفق مع الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر)؟

٣. ما أثر نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي) في كل من:
   - تحسين النطق باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي؟
   - خفض القلق اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي؟

٤. ما أثر الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) في كل من:
   - تحسين النطق باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي؟
   - خفض القلق اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي؟

٥. ما أثر التفاعل بين نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية والأسلوب المعرفي في كل من:
   - تحسين النطق باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي؟
   - خفض القلق اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي؟

أهداف البحث:

استهدف البحث ما يلي:

١- تحسين النطق باللغة الانجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي.

٢- خفض القلق اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي.

٣- تحديد التصميم التعليمي المناسب لتتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي) لتحسين النطق وخفض القلق اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي.

٤- الكشف عن أثر نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي) في تحسين النطق وخفض القلق اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي.

٥- الكشف عن أثر الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) في تحسين النطق وخفض القلق اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي.

٦- الكشف عن أثر التفاعل بين نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي-التوسعي)، والأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) في تحسين النطق وخفض القلق اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي.

أهمية البحث:

قد يفيد البحث الحالي في:

١- مساعدة طلاب الصف الأول الثانوي على تحسين النطق والتواصل باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

٢- مساعدة طلاب الصف الأول الثانوي على خفض مستوى القلق اللغوي لديهم.

٣- الاستفادة من المحاكاة اللغوية في تصميم مقاطع الفيديو لتحسين النطق باللغة الإنجليزية للمتعلمين.

٤- الاستفادة من مميزات مقاطع فيديو المحاكاة اللغوية في خفض القلق اللغوي للمتعلمين.

٥- الانتفاع بخبرات المتحدثين الأصليين للغة الإنجليزية في تحسين مهارات المتعلمين في اللغة الإنجليزية.

٦- توجيه انتباه متخصصي تكنولوجيا التعليم للاستفادة من المحاكاة اللغوية في تصميم المحتوى التعليمي.

٧- إلقاء الضوء على أحد الأساليب المعرفية المرتبطة بثقة الفرد بنفسه (المجازفة-الحذر)، والذي يرتبط بدرجة كبيرة بتقبل المواقف غير التقليدية، باعتبارها من أكثر العوامل المؤثرة في التعلم.

محددات البحث:

اقتصر البحث الحالي على مجموعة من المحددات، تمثلت فيما يلي:

حد الموضوعي: النطق باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي؛ في ضوء ثلاثة معايير، هي: مستوى الصوت، والتنغيم، ووضوح النطق.

الحد المكانى: طُبقت تجربة البحث بمدرسة السيدة خديجة الرسمية المتميزة للغات، بإدارة البساتين التعليمية.

الحد البشرى: طُبقت تجربة البحث على (٦٠) طالب وطالبة بالصف الأول الثانوي.

الحد الزمانى: طُبقت تجربة البحث أثناء الفصل الدراسي الأول، بالعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م.

منهج البحث:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي في مرحلة الدراسة والتحليل والتصميم، والمنهج شبه التجريبي لقياس أثر العلاقة بين متغيرات البحث في مرحلة التقويم.

متغيرات البحث:

تمثلت متغيرات البحث فيما يلي:

- **المتغير المستقل:** اشتمل البحث على متغيرين مستقلين هما:
  - ✓ تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية؛ وله نسقان (الهرمي-التوسعي).
  - ✓ الأسلوب المعرفي لطلاب الصف الأول الثانوي؛ وله قطبان (المجازفة-الحذر).
- **المتغيرات التابعة:** اشتمل البحث على متغيرين تابعين هما:
  - ✓ النطق باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي.
  - ✓ مستوى القلق اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي.

التصميم التجريبي للبحث:

في ضوء المتغيرين المستقلين للبحث، تبنت الباحثة التصميم التجريبي العاملي (٢×٢)؛

" Factorial Design 2×2 ٢×٢". حيث تم تقسيم عينة البحث إلى أربع مجموعات تجريبية، يمكن توضيحها من خلال الجدول التالي:

جدول (١): التصميم التجريبي للبحث

نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية / الأسلوب المعرفي	التتابع الهرمي	التتابع
المجازفة	**مج (١): الطلاب المجازفون ممن يتعرضون لنسق التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية.**	**مج (٢): الطلاب المجازفون ممن يتعرضون لنسق التتابع التوسعي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية.**
الحذر	**مج (٣): الطلاب الحذرون ممن يتعرضون لنسق التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية.**	**مج (٤): الطلاب الحذرون ممن يتعرضون لنسق التتابع التوسعي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية.**

يوضح جدول (١) التصميم التجريبي للبحث، والذي تضمن أربعة مجموعات تجريبية هي:

- **المجموعة التجريبية الأولى:** الطلاب المجازفون ممن يتعرضون لنسق التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية.
- **المجموعة التجريبية الثانية:** الطلاب المجازفون ممن يتعرضون لنسق التتابع التوسعي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية.
- **المجموعة التجريبية الثالثة:** الطلاب الحذرون ممن يتعرضون لنسق التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية.
- **المجموعة التجريبية الرابعة:** الطلاب الحذرون ممن يتعرضون لنسق التتابع التوسعي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية.

فروض البحث:

<u>سعت الباحثة لاختبار صحة فروض البحث الحالي، والتي تمثلت فيما يلي:</u>

١. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لمقياس التقدير اللفظي لمستويات أداء الطلاب في نطق اللغة الإنجليزية، يرجع لاختلاف نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي).

٢. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لمقياس التقدير اللفظي لمستويات أداء الطلاب في نطق اللغة الإنجليزية، يرجع لاختلاف الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر).

٣. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لمقياس التقدير اللفظي لمستويات أداء الطلاب في نطق اللغة الإنجليزية، يرجع للتفاعل بين نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي)، والأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر).

٤. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لمقياس القلق اللغوي، يرجع لاختلاف نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي).

٥. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لمقياس القلق اللغوي، يرجع لاختلاف الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر).

٦. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لمقياس القلق اللغوي، يرجع للتفاعل بين نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي)، والأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر).

أدوات البحث:

استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات تمثلت في:

✓ **أدوات جمع البيانات:**

- استبيان معايير النطق الصحيح باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي، من اعداد الباحثة.
- مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر)، من اعداد (هشام الخولي، ٢٠٠٢).

✓ **مواد المعالجة التجريبية:**

قامت الباحثة باختيار ثلاثة موضوعات لمقاطع فيديو المحاكاة اللغوية، تم تصميم كل منها بمعالجتين تجريبيتين مختلفتين وفقا لنسقي تتابع المحتوى (الهرمي–التوسعي) المتبعان في البحث الحالي.

✓ **أدوات القياس:**

- مقياس التقدير اللفظي لمستوى النطق باللغة الإنجليزية، من اعداد الباحثة.
- مقياس القلق اللغوي (FLCAS)، من اعداد (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986).

إجراءات البحث:

١- اجراء دراسة تحليلية للدراسات والبحوث السابقة، والأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث لإعداد الإطار النظري وأدوات البحث، والاستدلال بها في توجيه فروضه، ومناقشة نتائجه لاحقا.

٢- إعداد قائمة بمعايير النطق الصحيح باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي، وتحكيمها للتأكد من صدقها، ثم وضعها في صورته النهائية.

٣- إعداد مقياس للتقدير اللفظي لمستوى النطق باللغة الإنجليزية، وتحكيمه للتأكد من صدقه، ثم وضعه في صورته النهائية.

٤- ترجمة مقياس القلق اللغوي (FLCAS)، وتحكيمه، ثم وضعه في صورته النهائية.

٥- تحديد محتوى مقاطع فيديو المحاكاة اللغوية المستخدمة في البحث لتحسين النطق باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي.

٦- تصميم المعالجتين التجريبيتين لمقاطع الفيديو التعليمي للمحاكاة اللغوية، وفقا لنسق تتابع المحتوى (الهرمي-التوسعي)، وعرضها على الخبراء لتحكيمها، ووضعها في صورتها النهائية.

٧- انتاج مقاطع الفيديو للمحاكاة اللغوية المستخدمة في البحث لتحسين النطق باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي، وتحكيمها، ثم إخراجها في صورتها النهائية.

٨- اجراء التجربة الاستطلاعية لمواد المعالجة التجريبية، وأدوات القياس لقياس ثباتها، والتعرف على الصعوبات التي تواجه الباحثة، أو الطلاب عند اجراء التجربة الأساسية.

٩- اختيار عينة البحث من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة السيدة خديجة الرسمية المتميزة للغات.

١٠-تطبيق مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) لتصنيف عينة البحث، وتقسيمهم إلى أربعة مجموعات تجريبية طبقا للتصميم التجريبي للبحث.

١١-التطبيق القبلي لأدوات القياس على عينة البحث.

١٢-إجراء التجربة الأساسية، وتطبيق مواد المعالجة التجريبية على المجموعات الأربعة.

١٣-التطبيق البعدي لأدوات القياس على عينة البحث.

١٤-رصد درجات مقياس للتقدير اللفظي لمستوى النطق باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي، ومقياس القلق اللغوي في كشوف أعدت لهذا الغرض.

١٥-اجراء المعالجة الإحصائية للنتائج بالأساليب الإحصائية المناسبة.

١٦-استخلاص النتائج، وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشتها.

١٧-تقديم التوصيات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، والمقترحات بالبحوث المستقبلية.

مصطلحات البحث:

بعد اطلاع الباحثة على التعريفات التي وردت في الأدبيات التربوية والنفسية ذات الصلة بمتغيرات البحث الحالي، تم تحديد مصطلحات البحث اجرائيا على النحو التالي:

- **المحاكاة اللغوية:**

تعرف الباحثة المحاكاة اللغوية بأنها نشاط لغوي عالي المستوى يستهدف تحسين نطق طلاب الصف الأول الثانوي للغة الإنجليزية، ويعتمد على مشاهدة مجموعة من مقاطع الفيديو باللغة الإنجليزية، يُطلب منهم تكرار المحتوى المسموع بنفس الكيفية، وبنفس السرعة، ويُراعى في ذلك سلامة النطق ووضوحه، وتنغيم الكلام، بمستوى يقارب أداء المتحدث في مقاطع الفيديو المستخدمة.

- **تتابع المحتوي:**

تعرف الباحثة تتابع المحتوى في البحث الحالي على أنه الكيفية التي يتم بها تنظيم أجزاء محتوى فيديو المحاكاة اللغوية، وعرضها وفق ترتيب منطقي من خلال نسق معين يساعد طلاب الصف الأول الثانوي على النطق الصحيح للغة الإنجليزية، وخفض مستوى القلق اللغوي، وبكيفية تناسب أسلوبهم المعرفي (المجازفة-الحذر)، وتتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية في البحث الحالي له نسقان:

- ✓ **التتابع الهرمي:**

يشير التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية في البحث الحالي إلى تنظيم أجزاء المحتوى والمهارات اللغوية المستخدمة من خلال التزايد التدريجي للعناصر المطلوب محاكاتها من قبل طلاب الصف الأول الثانوي، وكذلك تزايد وقت التكرار، وتزايد المهارات المستخدمة، وهي: الاستماع، والقراءة، والتكرار، ويتم ذلك بكيفية

تستهدف مساعدة الطلاب على الانتقال من المستوى البسيط لاستخدام المهارات اللغوية إلى المستوى الأكثر تركيبا، ومن أجزاء المحتوى إلى الكل حتى الوصول إلى نهاية الفيديو.

✓ **التتابع التوسعي:**

يشير التتابع التوسعي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية في البحث الحالي إلى تنظيم أجزاء المحتوى والمهارات اللغوية المستخدمة من خلال التناقص التدريجي للعناصر المطلوب محاكاتها من قبل طلاب الصف الأول الثانوي، وكذلك تناقص وقت التكرار، والمهارات المستخدمة، وهي: الاستماع، والقراءة، والتكرار، ويتم ذلك بكيفية تستهدف مساعدة الطلاب على الانتقال من المستوى الأكثر تركيبا لاستخدام المهارات اللغوية إلى المستوى الأقل تركيبا، ومن المحتوى الكلي إلى الأجزاء حتى الوصول إلى نهاية الفيديو.

- **الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر):**

يُعرف الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) من خلال الدرجة التي يحصل عليها طالب الصف الأول الثانوي بعد استجاباته على عبارات مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) المستخدم في البحث الحالي، وتدل على مدي تباين الأداء بين الطلاب في اقبالهم على المواقف غير المألوفة ومقدار ثقتهم بأنفسهم، متمثلة في التدريب على النطق الصحيح للغة الإنجليزية من خلال المحاكاة اللغوية لتحقيق هدفهم وبما يساعدهم على خفض مستوى القلق اللغوي لديهم، مقابل الطلاب الحذرين الذين يميلون إلى الانغماس مواقف تقليدية مضمونة، فلا يخوضون في المواقف غير التقليدية، ويميلون إلى الحصول على ضمانات أكيدة قبل القيام بأي عمل أو نشاط جديد. ويرتبط الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) بدرجة كبيرة بعامل الثقة بالنفس، ولهذا الأسلوب المعرفي قطبان تم تصنيف طلاب الصف الأول الثانوي على أساسهما كما يلي:

✓ **الطلاب المجازفون:**

يُستدل على طلاب الصف الأول الثانوي المجازفين من خلال درجاتهم في مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر)، المستخدم في البحث الحالي. ويُعرفون بأنهم أكثر قدرة من الحذرين على الاستقلالية والثقة بالنفس والتعامل مع المواقف الجديدة غير التقليدية ذات الفائدة حتى لو كانت نسبة النجاح ضعيفة، وهم أكثر دافعية نحو أداء المهام والأعمال المركبة، كما أنهم أكثر قدرة على التذكر الجيد واستدعاء المعلومات، وأقل قلقا عن الحذرين، ويتميزون بالقدرة على فهم الأدوار حسب متطلبات الموقف (زينب رهيف، ٢٠٠٩، ٤٠؛ بسمة لبيدي، ٢٠٢٠، ١٦).

✓ **الطلاب الحذرون:**

يُستدل على طلاب الصف الأول الثانوي الحذرين من خلال درجاتهم في مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر)، المستخدم في البحث الحالي. ويُعرفون بميلهم للنمطية، وقلة ثقتهم بالنفس، وتفضيل التعامل مع المواقف التقليدية اليسيرة، ولا يقبلون بسهولة التعرض لمواقف تحتاج لروح المغامرة حتى لو كانت نتائجها مؤكدة، ويميلون إلى الحصول على ضمانات أكيدة قبل الدخول في أي عمل أو نشاط جديد، وهم أكثر قلقا عن المجازفون، وأقل قدرة على تخطي الحواجز والضغوط (نادية شريف، ١٩٨١، ١١؛ حزيمة كمال، ٢٠١١،).

- **النطق باللغة الإنجليزية:**

تعرف الباحثة النطق على أنه قدرة طلاب الصف الأول الثانوي على إنتاج أصوات اللغة الإنجليزية وفق نظامها الصوتي، وبما يساعد على سلاسة الاتصال ووضوح المعنى، وقدرتهم على تطبيق قواعد النبر (stress)، والتنغيم (intonation)، وطبقة الصوت (pitch). ويُستدل على جودة النطق من خلال درجات الطلاب في مقياس التقدير اللفظي لمستويات النطق باللغة الإنجليزية المستخدم في البحث الحالي.

- **القلق اللغوي:**

يُعرف القلق اللغوي في البحث الحالي على أنه شعور طلاب الصف الأول الثانوي بالخوف، أو التوتر، أو عدم الارتياح أثناء التلفظ بالكلمات، والعبارات، والجمل باللغة الانجليزية، أو التحدث بشكل عام في السياقات التعليمية للغة الإنجليزية، وينطوي على خوفهم من التواصل باللغة الانجليزية، وقلق الامتحان، والتقويم السلبي، وكذلك قلقهم أثناء حصص اللغة الانجليزية. ويُستدل على مستوى القلق اللغوي من خلال درجات الطلاب في مقياس القلق اللغوي داخل فصول اللغة الأجنبية (FLCAS)، المستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظري للبحث:

يستهدف البحث الحالي تحسين النطق باللغة الإنجليزية وخفض مستوى القلق اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي، والكشف عن أثر التفاعل بين نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي) والأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) في تحقيق ذلك، ومن ثم يتناول الإطار النظري المحاور التالية:

❖ **المحور الأول: تحسين النطق باللغة الإنجليزية:**

يستهدف هذا المحور إلقاء الضوء على مفهوم النطق باللغة الانجليزية، وأهميته، والعوامل المؤثرة فيه، كما يتناول أساليب تحسين النطق باللغة الإنجليزية ومشكلاته واستعراض مجموعة من الدراسات السابقة والأطر النظرية التي اهتمت بذلك، **وبيان ذلك كما يلي:**

مفهوم النطق باللغة الإنجليزية:

يعُرف نطق اللغة الانجليزية بأنه قدرة الفرد على إنتاج أصواتها بما يتفق مع نظامها الصوتي، وبما لا يتعارض مع سلاسة الاتصال من وجهة نظر المتحدثين أو المستمعين (Gilakjani, 2016, 315). ويعرف (Thornbury, 2006, 47) النطق على أنه طريقة لفظ الكلمات باللغة الانجليزية بطريقة مقبولة. كما يعرّفه كل من (Richard and Schmidt, 2002, 84) على أنه انتاج أصوات اللغة الإنجليزية

بطريقة معينة، مع التأكيد على الكيفية التي تُفهم بها الأصوات من قبل المستمع، ويعد النطق سمة مميزة للغة الإنجليزية، لأن النطق الخاطئ يجعل من الصعب على المستمعين فهم المعنى المستهدف بشكل صحيح. ويعرّف (Harmer, 2007, 16) النطق على أنه الطريقة التي تُنتج بها أصوات اللغة الانجليزية، إضافة إلى الكيفية التي يتم بها التأكيد على المعنى، وذلك من خلال النبر (stress)، والتنغيم (intonation)، وطبقة الصوت (pitch)، والابراز (prominence) وبما يعبر عن شعور المتكلم والمعني المستهدف.

ويرى كل من (Yates & Zielinski, 2009, 17) أن النطق باللغة الإنجليزية يشير إلى طريقة إنتاج الأصوات لبناء المعنى، ويتضمن ذلك الأصوات الساكنة والمتحركة، والمقاطع، وبعض سمات الكلام مثل النبر (stress)، والتوقيت (timing)، والإيقاع (rhythm)، والتنغيم (intonation)، والابراز (prominence) إضافة إلي جودة الصوت، ولابد أن تتسق جميع العناصر المذكورة وتتوحد معًا عندما يتحدث المتحدث، لذلك إذا واجه المتحدث صعوبات في أحد هذه العناصر والسمات أثر ذلك على البقية، مما قد يجعل من النطق سهل الفهم أو يصعب فهمه. ويوضح (Gilakjani, 2016, 315) أنه يتم تعلم النطق من خلال التدريب على تكرار أصوات اللغة الانجليزية وتصحيحها، وعندما يبدأ متعلمو اللغة الإنجليزية بتعلم النطق فإنهم يقومون بتكوين عادات لغوية جديدة، ويحاولون أن يتغلبوا على الصعوبات الناتجة عن النظام الصوتي للغتهم الأولى.

وتشير الباحثة أن النظام الصوتي للغة الإنجليزية يختلف عن اللغة العربية، كما تختلف العناصر المؤثرة في جودة النطق بين اللغتين، والتي سبق الإشارة لها مثل النبر (stress)، والتوقيت (timing)، والإيقاع (rhythm)، والتنغيم (intonation)، وجودة الصوت، ويسبب ذلك كثير من مشكلات النطق لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، كما يؤثر على جودة النطق وسلاسة الفهم والتواصل، وهو ما أكدته عدد من الدراسات، ومنها دراسة كل من (مها زعرب، ٢٠١٤؛ أحلام العطيات، ٢٠١٨؛ مشاعل

بنت ناصر، ٢٠١٩؛ Chouchane, 2016; Agung, Laksmi & Yowani, 2021).

أهمية تعلم النطق باللغة الإنجليزية:

رغم أهمية النطق الصحيح للغة الإنجليزية، يغفل كثير من المعلمين الاهتمام بتعليمه وتصحيحه بشكل كافي، فهم يرونه غير ذو أهمية وخاصة في ظل محدودية الوقت المخصص لتعليم اللغة الإنجليزية، ويبررون ذلك بأن النطق الصحيح للغة الانجليزية قد يكون هدف بعض المتعلمين وليس جميعهم، كما أن قلة منهم فقط سيتمكنون من الوصول لمستوى من النطق يماثل متحدثي اللغة الأصليين، (Gilakjani, 2016, 315). وعلى صعيد أخر أشار كل من (Hismanoglu, 2006, 104; Yates & Zielinski, 2009, 39; Gilakjani, 2016, 317) إلى عدد من الأسباب تدعو إلى الاهتمام بتعليم النطق باللغة الإنجليزية وتحسينه، وهي:

- سهولة فهم متحدثي اللغة الإنجليزية.
- سهولة فهم المعني المستهدف في السياقات المختلفة للغة الإنجليزية.
- سهولة التواصل الشفهي باللغة الإنجليزية.
- تحسين مهارات التحدث باللغة الإنجليزية.
- تحسين الكفاءة التواصلية باللغة الإنجليزية.
- سهولة الاستماع والانصات لمتحدثي اللغة الإنجليزية.
- اكتساب اللهجة الأصلية للغة الإنجليزية.
- تحسين القدرات الصوتية لمتعلمي اللغة الإنجليزية.
- النطق هو أول ما يلاحظه المتحدثون الأصليون أثناء المحادثة.
- تعتبر القواعد والمفردات عديمة الفائدة إذا كان المتحدث لا يتمكن من النطق الصحيح.

ويضيف كل من (Butler-Pascoe & Wiburg, 2003, 51:52; Yates & Zielinski, 2009, 34) أن نطق اللغة الإنجليزية بشكل سيء يؤدي إلى اصدار

أحكام سلبية حول كفاءة المتحدث، كما يؤدي إلى الإضرار بنجاح تعلم اللغة الانجليزية بشكل عام، بينما التمكن من النطق الصحيح يفيد المتعلم في:

- زيادة ثقته بنفسه داخل قاعات الدراسة وخارجها.
- تطوير صورة إيجابية عن ذاته وقدراته لدى الاخرين.
- تنمية قدراته على مراقبة جودة انتاج الكلام.
- الشعور براحة أكبر عند التواصل باللغة الإنجليزية.
- تنمية الوعي الذاتي الإيجابي كمتحدثين بغير اللغة الأم في الاتصال الشفوي.
- تطوير استراتيجيات تعديل الكلام التي تساعد على التطور الأكاديمي داخل قاعة الدراسة وخارجها.
- التدريب على انتاج الأصوات، والكلمات، والعبارات، والجمل، وترتيب الأفكار باللغة الانجليزية.

وعلى ضوء ما سبق تتضح أهمية تحسين النطق باللغة الإنجليزية، ويرتبط ذلك بالإيجابيات التي تعود على المتعلمين، والتي تنعكس بشكل مباشر على مستوى القلق اللغوي لديهم، ومن ثم سعت الباحثة لتحسين نطق اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي في البحث الحالي والاستفادة من مقاطع فيديو المحاكاة اللغوية في ذلك.

العوامل المؤثرة في تعلم النطق باللغة الإنجليزية:

هناك عدد من العوامل المؤثرة في تعلم النطق باللغة الإنجليزية واجادته، وقد اتفق كل من (Hismanoglu, 2006 , 105; Reid, 2016, 21:23) حول عدد من هذه العوامل بعضها ذات صلة بالمتعلم وتتمثل في: عمره، ومستوى دافعيته، وسماته الشخصية، وقدراته، ومستوى لغته الأم، ويضاف إلي ذلك نوعية الطرق والأساليب المستخدمة في تعلم النطق باللغة الإنجليزية وجودتها، فضلا عن مقدار التعرض للغة الإنجليزية والسياقات الذي يتم فيه ذلك. وتوضح (Reid, 2016, 22) أن الطرق السائدة في تعليم اللغة الإنجليزية وتعلمها تهمل التدريب الكافي على مهارات النطق–بل

قد ينعدم أحيانا–كما أن بعض معلمي اللغة الإنجليزية يعانون من بعض مشكلات نطق باللغة الإنجليزية، مما يؤثر ذلك سلبا علي جودة الخبرات اللغوية المقدمة للمتعلمين، لذلك يُوصَى بالاعتماد على مصادر أصلية "authentic resources" تمكن المتعلمين من التعرض للغة انجليزية بشكل صحيح وحقيقي، واستخدام طرق وأساليب تساعد المتعلمين علي المشاركة النشطة في أنشطة لغوية حقيقية، ويستلزم ذلك تحري أهداف المتعلمين من تعلم اللغة الإنجليزية حيث يؤثر ذلك على دافعيتهم وزيادة رغبتهم في التحسين.

ويشير (Gilakjani, 2016, 321) إلى أن قدرة المتعلم على التحدث باللغة الإنجليزية بطلاقة تعتمد على عدة عوامل، أبرزها: مقدار استماعه لها منطوقة من متحدثين آخرين يتقنونها، والتدريب على ترديد الأصوات والكلمات وتكرارها، كما تعتمد على حصيلته من المفردات اللغوية والتي يمكن اكتسابها عن طريق الاستماع والقراءة، ومحاولة استخدامها في مواقف حقيقية مشابهة سواء تم ذلك داخل حصص اللغة الانجليزية أو خارجها، إلا أن الواقع غير ذلك؛ فتعلم اللغة الانجليزية ينتهي بانتهاء الحصة الدراسية، وغالبا لا يولد لدى المتعلم دافع أو هدف لاستخدامها خارج حجرة الدراسة. ويوضح (Harmer, 2007, 56) أن جودة مصادر تعلم اللغة الإنجليزية والمواد التعليمية المستخدمة في ذلك تؤثر بقوة علي جودة تعلم النطق بها، كما يتأثر المتعلمون بمستوى نطق معلمي اللغة الإنجليزية لها، حيث يعتاد المتعلمون على اصدار نطقا للغة الإنجليزية يشابه نطق معلميهم، فقد اعتادت آذانهم على سماع اللغة الإنجليزية بهذه الكيفية بغض النظر عن كونها سيئة أم جيدة، لذلك يميل المتعلمون إلى ارتكاب نفس أخطاء النطق لمعلميهم، ويسهل عليهم فهم بعضهم البعض، كما يتأثر النطق أيضا بمقدار الوقت الذي يتعرض فيه المتعلمين للغة الإنجليزية، لذلك فإن محدودية الوقت المخصص لتدريبات النطق تعد من الأسباب الرئيسية التي لا تمكن المتعلمين بشكل كافٍ من نطق اللغة الإنجليزية، إضافة إلي أن مثل هذه التدريبات داخل قاعات

الدراسة لا توفر مواقف حقيقية لاستخدام اللغة الإنجليزية، كما أنها لا توفر للمتعلمين فرصا للتحدث إلى متحدثين أصليين لها.

وتشير الباحثة أن المحاكاة اللغوية تعد من أفضل التدريبات اللغوية التي تساعد في تحسين النطق باللغة الإنجليزية، ذلك لأنها تعتمد في جوهرها على تعرض المتعلم لمحتوى لغوي تُستخدم فيه اللغة الإنجليزية كما في الواقع، عن طريق متحدثين يجيدونها، ويُترك للمتعلم الحرية لتكرار المحتوي المسموع وترديده كيفما يشاء، للوصول إلى مستوى من الأداء يشبه المحتوى المسموع، مع الالتزام بالخصائص المميزة للنطق باللغة الإنجليزية، كالنبر (stress)، والتنغيم (intonation)، وطبقة الصوت (pitch)، والابراز (prominence) وبشكل يشابه متحدثيها الأصليين، وهو ما أكدته دراسات كل من (Hamada 2014; Sumiyoshi & Svetanant 2017; Wang, 2017; Nguyen & Nguyen, 2019). ويتم تناول المحاكاة اللغوية بمزيد من التفصيل لاحقا في المحور المخصص لها.

أساليب تحسين النطق باللغة الإنجليزية:

إن اختلاق الشروط المحفزة على تعلم اللغة الإنجليزية يساعد على تحفيز المتعلم نحو استخدامها، وتجعله يفكر بإيجابية حول قدراته على القيام بالأداء اللغوي المستهدف، مما يمنحه شعورا بالاحترام والتقدير، وتعتبر الأنشطة التواصلية المقيدة من أبرز الطرق التي تساعد في تحسين النطق باللغة الانجليزية، ويُقصد بها تلك الأنشطة التي يُحدد بها مسبقا المدخلات التعليمية، والمحتوى، والموضوعات، وأساليب التدريب وفقا لمستوى المتعلم وبما يستثير خبراته، ويمده بالمعلومات الأساسية والوسائل المساعدة التي تمكنه من توظيف مهاراته وحصيلته اللغوية لتحقيق الاهداف (Thornbury, 2006, 37). ويؤكد (Thornbury, 2006, 39) ضرورة ارتباط هذه التدريبات بدوافع المتعلمين، وأن تكون الأهداف التعليمية حقيقية ذات صلة بحاجاتهم، وكذلك بالسياقات التي يتم فيها توظيف اللغة الانجليزية في الواقع، مع توفير قدر من العفوية والتلقائية أثناء الأداء اللغوي. وقد حدد كل من (خواجه فقيه، ٢٠٠٩، ٣٩-٤٥؛ Thornbury,

2006, 47) عدد من هذه الأنشطة التي تُفيد في التدريب على المهارات اللغوية، وخاصة التحدث، والنطق، والاستماع، وتعتمد أغلبها على الطريقة السمعية البصرية، ومن أمثلتها: التكرار، والمحاكاة اللغوية، وقص الحكايات، والأناشيد التعليمية، ولعب الأدوار، وتتفاوت هذه الأنشطة في مستويات المرونة، ومدى تقيد المتعلم بالنمط التعبيري المستهدف، وكذلك نمط الاستجابات، والتعليمات والمدخلات، ونوعية المخرجات المستهدفة.

وأشار (Gilakjani, 2016, 320) إلى عدد من الطرق الفعالة في تحسين النطق باللغة الإنجليزية بشكل ملحوظ، أبرزها التكرار، والقراءة الجهرية، وتساعد هذه الأساليب في توظيف المحصول اللغوي للمتعلم واستثماره بصورة فعالة، كذلك فإن الأنشطة القائمة على مشاهدة البرامج الوثائقية من خلال القنوات التي تُبَث باللغة الإنجليزية، مثل: CNN International، BBC، Sky News، تساعد المتعلم على سماع ناطقين أصليين للغة الإنجليزية بنطق مقبول يسهل فهمه، وتعد الانترنت أيضا من أفضل مصادر التعلم التي تساعد في تحسين النطق باللغة الإنجليزية، حيث يمكن الاستفادة بما لا يقل عن ٩٥٪ من مصادر تعلم اللغة الإنجليزية المتاحة من خلالها في تحقيق ذلك. وقد أشار (خواجه فقيه، ٢٠٠٩، ٢٦) أن أكثر الأساليب فاعلية في تحسين النطق باللغة الانجليزية تلك التي تُشعر المتعلم بحاجة ضرورية إلى التواصل بهذه اللغة في سياقات واسعة، مما يجعل تعلمها مبررا وذا معنى، لأن التدريب على استخدام اللغة الإنجليزية يجب أن يكون داخلي المبعث من المتعلم، ويؤكد علاقة المحتوى اللغوي بالسياق الاجتماعي للمتعلم، ليتمكن من نقل أثر ما تعلمه ويعممه في المواقف الحياتية المشابهة، وهو ما يكاد يكون منعدما في الممارسات التعليمية السائدة.

كما أوصى الإطار الأوروبي المشترك للغات (CEFR) بعدد من الأساليب الفعالة لتحسين النطق باللغة الإنجليزية، أبرزها تعرض المتعلم لمصادر أصلية للغة "authentic resources"، وتعد المحاكاة اللغوية أشهرها حيث تعتمد على تعرض المتعلم لمحتوى لغوي أصلي عليه تقليده وتكراره، ويمكن أن يتم تحسين النطق من خلال

تدريبات القراءة الجهرية، وتدريبات الاستماع، والأناشيد، ويمكن أن يقترن بذلك تسجيل صوت المتعلم أثناء نطق اللغة للاستماع إليه لاحقا لتقييمه، ويعتمد ذلك علي استخدام الوسائل السمعية والبصرية المتنوعة بما يتناسب مع الأنشطة المختارة، لذلك يوصَى بدمج مجموعة من الأساليب التدريسية المناسبة لاستخدامها بما يناسب عمر المتعلم وخصائصه (Reid, 2016, 26, 28).

وفي هذا السياق وضح سامي الضمور (٢٠١٣، ١٦، ١٧) أن اتباع نظريات التعلم الحديثة التي ترتكز على نشاط المتعلم بما يراعي استعداده الذهني والعملي لاستخدام اللغة الإنجليزية يعد من أهم العوامل المؤثرة في تحسين النطق باللغة الإنجليزية، وينطوي ذلك على استخدام أساليب وطرق متنوعة لممارستها، مع الاستفادة من مصادر التعلم والمستحدثات التكنولوجية المختلفة التي تشجع المتعلم على الاستخدام العفوي التلقائي للغة الإنجليزية، وكسر حاجز الحاجز النفسي لديه وبما يدعم ثقته بنفسه، واشراك حواسه المختلفة في التعلم والتدريب والممارسة، وتوفير الفرص أمام كل متعلم لتطبيق ما تعلمه في سياقات حقيقية وواقعية. كما أشار (Lackman, 2019, 17) إلى عدد من الطرق الفعالة لتحسين النطق والتحدث لدى المتعلمين، ومنها الطرق التي تعتمد على التكرار وأبرزها المحاكاة اللغوية، والتي تعتمد على مقاطع الفيديو بشكل أساسي، حيث يُطلب من كل متعلم الاستماع إلى المحتوى المسموع والتأكد من فهمه واستيعابه، وتكرار الاداء أكثر من مرة سواء عقب الاستماع مباشرة، أو بالتزامن مع الاستماع، مما يساعد في تحسين مهارات الاستماع والنطق معا بشكل فعال.

مشكلات تعلم النطق باللغة الإنجليزية:

أشار (Harmer, 2007, 19) أن متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية قليلا ما يتمكنوا من النطق المماثل لمتحدثيها الأصليين، فبعضهم لا يسعون للنطق المثالي ويفضلون الاحتفاظ بلهجتهم الأجنبية باعتبارها جزء من هويتهم، لذلك قد يكون التمكن من النطق هدفًا غير مناسبا لمعظمهم، لكن يظل التمكن من النطق بشكل قابل للفهم هدفا هاما للجميع، ذلك لكونه أحد أساسيات التواصل السلس باللغة الإنجليزية. وقد حدد

كل من (Fukuda, 2013 ; Harmer, 2007, 19; Hismanoglu, 2006, 107؛ سامي الضمور، ٢٠١٣، ١٦؛ Gilakjani, 2016, 221) أهم مشكلات تعلم النطق باللغة الإنجليزية، فيما يلي:

- ضعف دافعية المتعلمين نحو تعلم اللغة الإنجليزية بشكل عام.
- عدم ملائمة الأساليب المتبعة في تعليم النطق باللغة الإنجليزية لتحقيق المرجو منها.
- عدم ملائمة أساليب التقييم المتبعة لقياس المهارات اللغوية لدى المتعلمين يشكل مناسب.
- الاتجاهات السلبية تجاه تحسين النطق لدى بعض المتعلمين فهم يرونه هدرا للوقت.
- تكدس حجرات الدراس بالمتعلمين، مما يقلل فرص التدريب والحصول على التغذية الراجعة.
- محدودية وقت حصص اللغة الإنجليزية.
- عدم مناسبة غالبية المواد والوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم النطق والتدريب عليه.
- الاتجاهات السلبية لبعض المعلمين تجاه تحسين النطق وأن لديهم الكثير ليفعلوه أهم من ذلك.
- اعتقاد المعلمون أن المتعلمين يمكنهم تعلم النطق الصحيح تلقائيا دون تعليمات خاصة بذلك.
- ضعف مهارات النطق لدى بعض معلمي اللغة الإنجليزية.
- اختلافات النظام الصوتي بين اللغة العربية والإنجليزية فالمتعلمون لا شعوريا يطبقون قواعد لغتهم.
- عدم ملائمة البيئة الصفية لتنويع تدريبات النطق باللغة الانجليزية.
- قلة ربط استخدام اللغة الإنجليزية بالواقع الحقيقي للمتعلمين.

- اهمال مقررات اللغة الإنجليزية التركيز على تحسين النطق.
- التركيز على اكتساب القواعد اللغوية أكثر من المهارات.
- استخدام اللغة العربية أثناء حصص اللغة الإنجليزية في بعض الأحيان.
- قلة الحوافز لدى المتعلمين للتحسين والتميز وبما يحفزهم على التحدث باللغة الإنجليزية.
- خوف المتعلمين من التعبير عن أنفسهم باللغة الإنجليزية وهو أحد أبعاد القلق اللغوي.

وأضاف (Lackman, 2019, 72) إلى ما سبق عدد من الصعوبات الأخرى المؤدية إلي ضعف مخرجات اللغة الإنجليزية، ومنها:

- عدم الاستفادة من مصادر التعلم المتاحة على الانترنت من قبل كثير من المدارس.
- اعتقاد بعض المتعلمين بأن تحسين النطق يحتاج لمجهود، ولا حاجه له في الواقع.
- تقهقر دور الأسرة في المشاركة الفاعلة في العملية التعليمية.
- جهل المعلمين بالأنشطة والتدريبات المتنوعة لتحسين نطق باللغة الإنجليزية.
- عدم توجيه المتعلمين للتحدث باللغة الإنجليزية في سياقات حقيقية وواقعية.
- عدم اعتماد المتعلمين على أنفسهم لتحسين النطق باللغة الإنجليزية.

وفي هذا الإطار اهتم عديد من الباحثين بتحسين النطق والتحدث باللغة الإنجليزية من خلال الاستماع والتكرار، وقد أوصت عدة دراسات باستخدام مواقع الفيديو وخاصة اليوتيوب لتعليم اللغة الإنجليزية وتعلمها، مثل دراسة كل من (Bridge, Jackson & Robinson, 2009; Simo, et.al, 2010). وأكدت دراسة (محمد زين العابدين،٢٠١١) ضعف المتعلمين في اكتساب مفردات اللغة الإنجليزية ونطقها، واعتمدت على استخدام الأغاني المتاحة من خلال اليوتيوب للتغلب على هذه المشكلة. كما أكدت نتائج دراسة (Fukuda, 2013) ضعف مهارات الوعي الصوتي لدي متعلمي

اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وأظهرت النتائج تحسنا كبيرا للمتعلمين في اكتساب المفردات ونطقها. وأشارت دراسة (مها زعرب، ٢٠١٤) إلي ضعف مهارات التحدث والنطق باللغة الانجليزية لدى الطالبات، وتم الاستفادة من الويبينار الذي كان له أثرا واضحا في تنمية مهارات النطق والتحدث لديهن وكذلك خفض قلق التحدث.

كما أكدت دراسة (أحلام العطيات، ٢٠١٨) وجود مشكلات للنطق الصحيح لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، واعتمدت الدراسة على استخدام اليوتيوب في تحسين النطق الصحيح باللغة الإنجليزية. كما استهدف (Abugohar, 2018) الكشف عن الصعوبات التي تعيق طلاب المدارس الثانوية من نطق مفردات اللغة الإنجليزية والجمل البسيطة بشكل صحيح وبطلاقة، واعتمد على بعض الأساليب والأنشطة اللغوية التفاعلية. أيضا أكدت نتائج دراسة (نجوى الزهراني، ٢٠١٨) أثر بعض التطبيقات التكنولوجية في تحسين نواتج تعلم اللغة الإنجليزية، واعتمدت الدراسة على بيئة تعلم ثلاثية الأبعاد لتنمية دافعية التعلم والاتجاه نحو مادة اللغة الإنجليزية للطالبات، وأوصت بضرورة الاستفادة من المستحدثات التكنولوجية في تعليم اللغة الإنجليزية وتعلمها، مع التأكيد على الاهتمام باحتياجات المتعلمين ومشكلاتهم أثناء تعلم اللغة الإنجليزية. كما أكدت دراسة (مشاعل بنت ناصر، ٢٠١٩) شيوع مشكلات الكلام والنطق باللغة الأجنبية لدي الطالبات غير المتحدثات بها، وأكدت النتائج أثر استخدام اليوتيوب في رفع مستوى مهارتي الاستماع والكلام لديهن.

وقد استرشدت الباحثة بما أشارت إليه الأدبيات وما توصلت له الدراسات السابقة، في اعداد قائمة بمعايير النطق الصحيح باللغة الإنجليزية للاعتماد عليها في تقييم طلاب الصف الأول الثانوي؛ ملحق (١)، واستندت إليها لاحقا عند اعداد مقياس التقدير اللفظي لمستويات النطق باللغة الإنجليزية المستخدم في البحث الحالي. وتم عرض قائمة المعايير على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، في صورة استبيان لإبداء الرأي حول مناسبة المعايير لتقييم طلاب الصف الأول الثانوي في النطق باللغة الانجليزية، وتضمنت القائمة في صورتها

الأولية سبعة معايير، تضمنت جودة الصوت، ومستوي الصوت، ووضوح النطق، والتنغيم، والنبر، والابراز، والإيقاع. وقد اتفق السادة المحكمون على الاكتفاء بتقييم طلاب الصف الأول الثانوي في النطق باللغة الإنجليزية وفقا لثلاثة معايير فقط، هي: مستوي الصوت، والتنغيم، ووضوح النطق، لتيسير تدريب الطلاب ومساعدتهم للتغلب على القلق اللغوي. وقامت الباحثة بإعداد مقياس التقدير اللفظي لمستويات النطق باللغة الإنجليزية المستخدم في البحث الحالي على ضوء هذه المعايير الثلاث، ويتم عرضها عند تناول أدوات القياس في البحث الحالي.

❖ **المحور الثاني: القلق اللغوي:**

يستهدف هذا المحور إلقاء الضوء على مفهوم القلق اللغوي، ومصادره، وأنواعه، كما يتضمن استعراضاً لعدد من الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين القلق اللغوي والنطق باللغة الإنجليزية، **وبيان ذلك كما يلي:**

مفهوم القلق اللغوي:

يعد القلق اللغوي من ابرز العوامل الوجدانية المؤثرة في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وتعود جذور هذا المصطلح إلى كل من (Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A., 1986, 128)، وقد عُرف القلق اللغوي على أنه حالة منفصلة ومعقدة تشير إلى الاعتقادات، والمشاعر، وتقييم الذات، والسلوكيات المتعلقة بخصوصية تعلم اللغة الأجنبية. وينبع القلق اللغوي من افتقاد المتعلمين للطلاقة باللغة الأجنبية ذلك لأنها ليست لغتهم الأم. والقلق اللغوي هو ظاهرة شائعة أثناء تعلم اللغات الأجنبية تجعل المتعلمين يعانون من مستويات مختلفة من القلق تختلف باختلاف خصائصهم، وأكد عديد من الباحثين أنه أحد المشكلات الحقيقية المعقدة في السياق الكامل لتعلم اللغة الأجنبية (Chan, D. Y-C., & Wu, G.-C., 2004, p289; Fergina, A., 2010, p7).

ويُعرف القلق اللغوي على أنه الشعور الذاتي للمتعلم بالخوف، أو التوتر، أو الضغط، أو العصبية، أو عدم الارتياح، ويرتبط بتوقع تهديد ما أو حدث سلبي في

سياقات تعلم اللغة الأجنبية واستخدامها (Namsang, T., 2011, p17). ويتفق مع ذلك فيصل بكر (٢٠١٣، ص٢٩٤) حيث وضح أن القلق اللغوي هو شكل من أشكال القلق المرتبط بسياقات تعلّم اللغة الأجنبية، وينطوي على الخوف من التواصل بها، وقلق الامتحان، والخوف من التقويم السلبي. ويعرف كل من محجوب التنقاري، ومهدي مسعود، وعلي الحلواني (٢٠١٧، ص٤) القلق اللغوي بأنه حالة التوتر والاضطراب الناتج عن الخوف من نتائج أدائه أثناء تعلم اللغة الأجنبية، فالمتعلم يقدم على تعلمها وهو محاط بمشاعر متباينة يغلب عليها الخوف من السياقات المستحدثة للتعلم. بينما أشار كل من إيثار أنور البياتي، وأسعد محمد العيثاوي (٢٠١٨، ص٣٥٠) إلى القلق اللغوي بأنه شعور المتعلم بعدم الراحة، والتوتر والرهبة، ومبعث هذه المشاعر هو سياقات اللغة الأجنبية المرتبطة بالمهارات اللغوية الإنتاجية مثل التحدث والكتابة، أو مهارات الاستقبال مثل القراءة والاستماع. وأكد (Fergina, A., 2010, p3) أنه لا يقتصر تأثير القلق اللغوي إيجابا أو سلبا على أداء المتعلمين وتقدمهم أثناء تعلم اللغة الأجنبية فقط، بل يؤثر على كافة الممارسات التعليمية ذات الصلة.

وتأسيسا على ما سبق تشير الباحثة أن القلق اللغوي يعد أحد الظواهر اللغوية الهامة التي تستحق أن تحظى بمزيد من البحث والدراسة، لتأثيرها الواضح على أداء متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ومهاراتهم اللغوية، ولأنه يسبب خوفهم من التواصل باللغة الانجليزية، وقلق الامتحان، والتقويم السلبي، وكذلك القلق أثناء حصص اللغة الإنجليزية، وهو ما أشارت إليه بعض البحوث والدراسات، مثل دراسة كل من (فيصل بكر، ٢٠١٣؛ محمد حسن، ٢٠٢٠؛ أفراح العازمي، ٢٠٢٢؛ Djafri & Wimbarti, 2018; Gawi, 2020; Jin, Dewaele & MacIntyre, 2021). ومن ثم يستهدف البحث الحالي خفض مستوى القلق اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي، من خلال الاستفادة من مقاطع الفيديو القائمة على المحاكاة اللغوية.

مصادر القلق اللغوي:

أشار كل من (Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A., 1986, p128) أن القلق اللغوي ظاهرة معقدة منقولة ومحولة عن أشكال أخرى للقلق، مثل: قلق الاختبار، وقلق الاتصال، ومبعثه ثلاثة مصادر، هي: القلق الاتصالي، والخوف من التقويم السلبي من الاخرين، والقلق الاختباري، وأشاروا أن القلق اللغوي لا يقتصر تأثيره داخل قاعات الدراسة فقط، بل يؤثر على جميع استجاباته ذات الصلة باللغة الاجنبية. وقد حدد كل من (Kondo & Ling, 2013, 1899 ؛ صالح محجوب، مهدي مسعود، علي الحلواني، ٢٠١٧، ١٥) خمسة عوامل مسببة للقلق اللغوي، هي: القلق الذاتي، ومعتقدات المتعلم عن تعلم اللغة الأجنبية، والتفاعل بين المتعلم والمعلم، وإجراءات تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها المتبعة داخل قاعة الدراسة، والخوف من الامتحانات.

في حين أشارت (أفراح العازمي، ٢٠٢٢، ١٠٨) إلى مجموعة أخرى من العوامل المسببة للقلق اللغوي، هي: القلق بشأن عواقب الفشل، والشعور بعدم الارتياح أثناء اختبارات اللغة الأجنبية، ومستوى اتقان المتعلم للغة الأجنبية، والتواصل باللغة الأجنبية، وكذلك بيئة التعلم. واتفق معها محمد حسن (٢٠٢٠، ٦٨)، وأضاف أن الفترة الزمنية التي قضاها المتعلم في تعلم اللغة الأجنبية تعد من أهم العوامل المسببة للقلق اللغوي أيضا، وكذلك جنس المتعلم، ونوع المؤسسة التعليمية التي يدرس بها ومستواها. وأضاف (صالح العصيمي، ٢٠١٣، ١٠١) أن نوع المهارات اللغوية المستهدفة تعد من أهم العوامل المسببة للقلق اللغوي أيضا، وكذلك توقعات اداء المتعلم المرتفعة، والاعتقادات الخاطئة بضرورة التحدث بمستوى يماثل متحدثي اللغة الأصليين، إضافة إلى عدم مرونة المتعلم، وعدم تسامحه مع الأخطاء التي يرتكبها، وضيق الوقت لممارسة اللغة الأجنبية، ويضاف إلى ذلك بعض العوامل الثقافية الأخرى مثل الاختلافات الثقافية بين المعلم والمتعلم.

وفي هذا السياق حدد كل من (Dewaele, Petrides & Furnham, 2008, 931) عدد من العوامل المسببة للقلق اللغوي يتصدرها توقعات المتعلم لمستوى اجادة اللغة الأجنبية، وتقييم المعلم لأدائه اللغوي، إضافة إلي قدراته اللغوية الفطرية، وتمكنه من المهارات اللغوية، ومستوى تقدير الذات لديه، وحجم التوتر الذي يشعر به أثناء تعلم اللغة الأجنبية. وبالإضافة إلى العوامل السابق ذكرها المسببة للقلق اللغوي أشارت (AL– Saraj, 2014, 73) أن الخجل، وضعف مهارات العرض باللغة الأجنبية يعد من أهم مسببات القلق اللغوي.

وتشير الباحثة إلى توافر أغلب ما تم الإشارة له من عوامل مسببة للقلق اللغوي وتأثيره على طلاب الصف الأول الثانوي، حيث يتعرض هؤلاء الطلاب دوما للتقييم من قبل معلمي اللغة الإنجليزية، بل يطالبهم بعض المعلمين النطق بمستوى يماثل متحدثي اللغة الأصليين، مما يدفعهم لتكوين اعتقادات خاطئة تجاه جودة النطق ومستواه. وبالنظر إلى ممارسات تعليم اللغة الإنجليزية وتعلمها، ومحدودية الوقت المخصص للتدريب على تحسين النطق لا يتمكن أغلب الطلاب من الوصول للمستوى المناسب، الأمر الذي يقلل من مستوى تقدير الذات لديهم، مما يزيد من قلقهم اللغوي، ويدفعهم إلى تفضيل عدم الاشتراك في المواقف التي تستلزم استخدام اللغة الإنجليزية شفاهة تجنبا للتقييم السلبي، أو الإحراج أم زملاءهم. وقد دفع ذلك الباحثة للبحث عن طريقة تناسب الطلاب وتساعدهم في تحسين نطقهم للغة الإنجليزية بما ينعكس بالإيجاب علي خفض مستوى قلقهم اللغوي، وتأسيسا على ما توصلت إليه نتائج الدراسات والأبحاث السابقة، تم الاعتماد على المحاكاة اللغوية لتحسين النطق باللغة الإنجليزية في البحث الحالي.

أنواع القلق اللغوي:

يظهر القلق الإيجابي عند مطالبة المتعلم بمهمة ما صعبة الأداء أو التحكم، وعلى الرغم من أن مستوى معين من القلق قد يكون مفيدا، إلا أن الكثير منه يمكن أن يؤدي إلى نتائج غير مرغوب فيها، وقد يؤدي إلى تجنب المشاركة في الممارسات التعليمية، أو ضعف كفاءة الأداء (Zheng, 2008, 2). ويمكن لحالة القلق

المعتدلة أن تسهِم إيجابا في تحقيق نتائج جيدة، بينما زيادة القلق تؤدي إلى إعاقة التعلم وتعطيله، وكثير من القلق يؤدي بالمتعلمين إلى فقدان التركيز، ونسيان ما تم تعلمه، وتكرار الأخطاء (Lowe & Road ,2008, 39).

والقلق اللغوي مثله مثل السمات النفسية الأخرى، يتنوع بدرجات متفاوتة ويتفاوت تأثيره تبعا لذلك، وعلى ضوء مدى استمرارية القلق اللغوي، أشار (Horwitz, 2001, 117) إلى نوعين للقلق يؤثران في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، هما:

- ✓ المستوى الأعمق، وهو سمة القلق (anxiety trait):

ويشير إلى ميل المتعلم المستمر للقلق في كل الأحوال والظروف، وبسبب تأصل هذا النوع في شخصيته رأى بعض الباحثين عدم فائدة دراسته للتنبؤ بنجاح المتعلم في اللغة الثانية، ذلك لأنه متأصل فيه، ولا يمكن التحكم المباشر به أو بمؤثراته، ولا علاقة له ببيئة التعلم أو السياق التعليمي.

- ✓ المستوى اللحظي، أو الموقفي؛ حالة القلق (anxiety state):

وهو القلق الذي يرتبط بحدث أو بنشاط محدد، وهو النوع المعني بالبحث والدراسة في ميدان تعلم اللغة الأجنبية، ويمكن التحكم في مؤثراته ومثيراته، وتم تقسيمه إلى أنواع فرعية أخرى، هي:

- توجس التواصل (communication apprehension) وينتج عن عجز المتعلم في التعبير عن أفكاره تواصليا بطريقة مناسبة.
- الخوف من التقييم الاجتماعي السلبي (fear of negative social evaluation) وينتج عن حاجة المتعلم لترك انطباع اجتماعي إيجابي لدى الاخرين، ومن ثم يتوجس أن يحصل على تقييم سلبي.
- قلق الامتحان (test anxiety) وينتج عن الخوف من التقييم الدراسي الأكاديمي.

وفي هذا السياق قدم (Brown, 2007, 161) تصنيفا اخر للقلق اللغوي، بناء على تأثيره، كما يلي:

- ✓ القلق المفيد أو الميسر (helpful/ facilitative anxiety) وهو القلق الطبيعي بمستوى يدفع المتعلم إلى الإنجاز والنجاح، وهو قلق مرغوب به ولا غنى عنه في تعلم اللغة الأجنبية.
- ✓ القلق المضر أو المعيق (harmful/ debilitative anxiety) وهو القلق المبالغ، وله تأثير سلبي على تعلم اللغة الأجنبية.

وقامت الباحثة بتطبيق مقياس القلق اللغوي المستخدم في البحث الحالي (FLCAS)، والذي أظهر معاناة طلاب من القلق اللغوي بمستوى يعيق تمكنهم من النطق الصحيح باللغة الإنجليزية، ويتمثل القلق اللغوي لدى أغلب الطلاب في خوفهم من التواصل باللغة الانجليزية، وقلقهم من امتحانات اللغة الانجليزية، والتقويم السلبي أثناء ممارسات تعليمها وتعلمها، وكذلك القلق أثناء حصص اللغة الإنجليزية، مما أدى إلى تجنبهم الاندماج في المواقف التي تستلزم استخدامها شفاهة.

تأثير القلق اللغوي على تعلم اللغة الانجليزية:

على الرغم من أن القلق اللغوي يمكن أن ييسر تعلّم اللغة الأجنبية إذا كان بمستوى، إلا أن غالبية الدراسات أكدت تأثيره السلبي في تعلم اللغات الأجنبية بشكل عام، ومنها دراسة كل من (Elkhafaifi, 2005; Fergina, 2010; Luo & Xu, 2016; Djafri & Wimbarti, 2018; Al-Sohbani, 2018; Gawi, 202). وقد أشار الباحثون إلى العلاقة بين القلق اللغوي والكفاءة اللغوية، حيث أكد كل من (Ipek, 2004; Elkhafaifi, 2005) أن مستويات القلق اللغوي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالكفاءة اللغوية، فالمتعلمون ذوو الكفاءة اللغوية المرتفعة يبدون أقل قلقاً مقارنة بذوي الكفاءة المنخفضة أو المتوسطة، مما يؤكد وجود علاقة عكسية بين القلق اللغوي والكفاءة اللغوية. واستهدفت دراسة كل من (Dewaele, Petrides & Furnham, 2008) الكشف عن العلاقة بين القلق اللغوي وبعض المتغيرات الذاتية والاجتماعية والنفسية

للمتعلم، وكشفت النتائج أن كفاءة الذات الشفوية المدركة، ومقدار التدريب على استخدام اللغة الإنجليزية يساعد على تجاوز القلق اللغوي، كما أظهرت النتائج أن كبار المتعلمين يظهرون مستويات أقل من القلق اللغوي عنه في الصغار.

واستهدفت دراسة (فيصل بكر، ٢٠١٣) الكشف عن العلاقة بين القلق اللغوي القرائي وكل من الكفاءة الذاتية القرائية، والاستيعاب القرائي لدى الطلاب، وأظهرت النتائج وجود فروق في الكفاءة الذاتية القرائية، والاستيعاب القرائي للطلاب تعزى لمستوى القلق اللغوي القرائي، وكشفت عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالّة بين القلق اللغوي القرائي والكفاءة الذاتية القرائية، والاستيعاب القرائي، ووجود علاقة موجبة دالّة بين الكفاءة الذاتية القرائية، والاستيعاب القرائي.، وكان القلقُ القرائي أكثر تأثيراً في الاستيعاب القرائي من الكفاءة الذاتية القرائية. وأظهرت نتائج دراسة (صالح العصيمي، ٢٠١٣) أن الازدواجية اللغوية كانت أحد مصادر القلق اللغوي، وأوصت الدراسة بالاهتمام باستخدام الطرق والأساليب التعليمية التي تساعد في تخفيف القلق اللغوي، وزيادة الوقت المخصص للتدريب على المهارات اللغوية. واستخدمت دراسة (AL- Saraj, 2014) مقياس القلق في فصول اللغة الأجنبية (FLCAS)، استهدفت منه تقييم صلاحيته للتطبيق في البيئة العربية، وأشارت أن أهم أسباب القلق اللغوي، الشعور بالخجل، وضعف مهارات العرض وغيرها من الأسباب الشائعة.

كما استهدفت دراسة (ماجد محمدين، ٢٠١٥) الكشف عن العلاقة بين القلق اللغوي وكل من الطلاقة الشفهية والدقة النحوية، وتوصلت النتائج إلي أن رهبة التواصل باللغة الإنجليزية هو أكثر أنواع القلق اللغوي شيوعا بين المتعلمين، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة بين القلق اللغوي والاندماج في مواقف تعتمد على المهام الشفهية باللغة الإنجليزية، حيث يندر استخدام المهام الشفهية باللغة الإنجليزية في المواقف التعليمية السائدة، كما أكدت النتائج تقلص مستويات القلق تدريجيا لدى المتعلمين كلما تمكنوا من المهارات المستهدفة، وأوصت الدراسة بأهمية تدريبهم على نطق الكلمات باللغة الإنجليزية بشكل متكرر، وذلك من خلال الاستماع إلي أفراد ناطقين بها كلغة أم، ومن

خلال الوسائل السمعية والبصرية المتنوعة. واستهدفت دراسة كل من (صالح محجوب، مهدي مسعود، علي الحلواني، ٢٠١٧) الوقوف على مستوي القلق اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية، وأظهرت النتائج أن مستوي القلق اللغوي لدى المتعلمين كان معتدلا، وأوصت بضرورة إعادة النظر في طرق التدريس وأساليب التقويم، واتباع الاستراتيجيات التعليمية المناسبة التي تساعد المتعلمين على خفض قلقهم اللغوي.

واستهدفت دراسة كل من (Djafri & Wimbarti, 2018) الكشف عن قلق اللغة الأجنبية بين متعلمي اللغة الإنجليزية وغيرها من اللغات الأجنبية، وأظهرت النتائج أن متعلمي اللغات الأجنبية غير اللاتينية مثل: اللغة اليابانية، والكورية، والعربية، لديهم مستوى من القلق اللغوي أعلى من طلاب اللغات اللاتينية، وأشارت أن دوافع المتعلمين لا تؤثر على القلق اللغوي، بينما تؤثر تصوراتهم عن المعلم بشكل كبير، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام معلمي اللغة الأجنبية بتطبيق طرق التدريس المناسبة، وتهيئة بيئة تعليمية أكثر ملاءمة تساعد على خفض مستوى القلق اللغوي الذي يعاني منه المتعلمون. وكشفت دراسة (دعاء عامر، ٢٠١٩) وجود علاقة ارتباطية بين قلق تعلم اللغة الإنجليزية ومستوى الانتباه لدى المتعلمين، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث، ويمكن التنبؤ بدرجات قلق تعلم اللغة الإنجليزية لدى المتعلمين من خلال استجاباتهم لمقياس الانتباه.

وقد قام (محمد حسن، ٢٠٢٠) بدراسة لتقصي مستوى القلق اللغوي لدى المتعلمين في التحدث باللغة الاجنبية، كشفت النتائج عن انخفاض مستوى مهارة التحدث، واحتلت رهبة التواصل أعلى مستويات القلق اللغوي، وكانت الطالبات الإناث أكثر قلقا من الطلاب الذكور، وأوصى بأهمية تحديد أنواع القلق لدى المتعلمين أثناء التحدث باللغة الأجنبية، وتشجيعهم للتدريب على التحدث والنطق لخفض قلقهم اللغوي، وذلك باستخدام الاستراتيجيات والطرق المناسبة. أيضا استهدفت دراسة (أفراح العازمي، ٢٠٢٢) التعرف على مستوى القلق اللغوي ومصادره بين مجموعة من المتعلمين ممن يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وكشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين القلق اللغوي وبعض المتغيرات، وهي: (النوع، الحصول على دورات لغة إنجليزية سابقة)، وجاء مستوى القلق اللغوي ومصادره لدى المتعلمين بدرجة متوسطة.

واستهدفت دراسة (Gawi, 2020) تقصي أثر القلق اللغوي على أداء المتعلمين، وأظهرت النتائج أن طلاب الجامعة يعانون مستوى متوسط للقلق اللغوي، وأوصي الباحث بضرورة توفير تدريبات فعالة لممارسة اللغة الأجنبية داخل قاعات الدراسة، وضرورة تعرض المتعلمون لمتحدثين أصليين للغة الأجنبية، واهتمام المعلمين بتحفيزهم للمشاركة في الأنشطة والتدريبات في حصص اللغة الإنجليزية واغفال تصحيح الأخطاء أولا بأول، لمساعدتهم على زيادة ثقتهم بأنفسهم، وتشجيعهم أن يتحدثوا باللغة الإنجليزية بثقة واريحية ودون تردد، ويساعد في ذلك الاعتماد على الأنشطة اللغوية التعليمية المنظمة التي يتم تصميمها خصيصا لهذه الأغراض. وأظهرت نتائج دراسة (Jin, Dewaele & MacIntyre, 2021) أن الاعتماد على أساليب فعالة في التدريب على استخدام اللغة الأجنبية قلل المشاعر السلبية وعزز المشاعر الإيجابية لدى المتعلمين فأصبحوا أكثر سعادة وكفاءة، مما ساعد في انخفاض مستويات القلق اللغوي بشكل ملحوظ ، كما ساعدت زيادة بعض الكفاءات غير اللغوية مثل التعرف على الثقافات الأخرى بشكل كبير في خفض القلق، ويُعزى هذا التأثير إلى زيادة فهم اللغة الإنجليزية والوعي المتزايد بها، مما ساعد المتعلمين على التنمية الذاتية وتحقيق الذات.

وعلى ضوء ما تقدم سعت الباحثة للاستفادة من مقاطع فيديو المحاكاة اللغوية باعتبارها من أفضل الأنشطة اللغوية المشجعة على الاستماع والتحدث باللغة الإنجليزية، لأنها تتيح فرصا متنوعة للمتعلمين للتعرض للغة الإنجليزية من قبل متحدثين أصليين لها، مما يساعدهم في تخطي كثير من المشكلات والصعوبات التي تواجههم، كما تشجعهم على المشاركة دون الحكم على أخطائهم من قبل أخرين، فهم وحدهم من يحدد أخطائهم بعد الاستماع والتحدث وأثناء التكرار وحاجتهم لإعادة التدريب، فضلا عن أنها تسمح لهم بارتكاب الأخطاء والتي تعد أمرا طبيعيا لتعلم اللغة الانجليزية نظرا لأنها ليست لغتهم الأولى. ومن ثم وجدت الباحثة أن مقاطع فيديو المحاكاة اللغوية قد يكون لها أثر

في تحسين نطق طلاب الصف الأول الثانوي للغة الإنجليزية، وخفض مستوي القلق اللغوي، وذلك تأسيسا على ما أكدته الدراسات المشار إليها مسبقا بوجود علاقة عكسية بين اجادة المتعلم للمهارات اللغوية ومستوى القلق اللغوي، ولمزيد من الدراسة والبحث أجرت الباحثة تجربة البحث الحالي.

❖ **المحور الثالث: المحاكاة اللغوية:**

يستهدف هذا المحور إلقاء الضوء على مفهوم المحاكاة اللغوية، وأنواعها، وأهميتها في تعليم اللغة الإنجليزية وتعلمها، كما يتناول استعراضاً لعدد من الدراسات السابقة التي استفادت من المحاكاة اللغوية في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية، والاستفادة من مقاطع الفيديو التعليمية في ذلك، **وبيان ذلك كما يلي:**

مفهوم المحاكاة اللغوية (Shadowing):

يُنظر للمحاكاة اللغوية (shadowing) في أبسط معانيها على أنها تقليد الكلام، وقد أُطلق عليها عدة مسميات أخرى؛ منها: الاستماع المحاكَي (shadowing listening)، والكلام المحاكَي (shadowing talking)، والتحدث المحاكَي (shadowing speaking)، ومحاكاة القراءة (reading shadowing)، والتقليد (mimicking)، وتتبع الصدى (tracking echoing). وتتشابه تدريبات المحاكاة اللغوية مع تدريبات الكاريوكي للغناء (karaoke)، ومصطلح المحاكاة اللغوية هو ترجمة لكلمة (shadowing) باللغة الإنجليزية، وهو مستوحى من كلمة "shadow" التي تعني "الظل"؛ فالظل يتبع كل حركة يقوم بها الفرد، وبالمثل، فإن متعلمي اللغة الانجليزية يقلدون ويكررون ما يتعرضون له بشكل تزامني، وبأكبر دقة قدر الإمكان بما يماثل صدي الصوت (Hamada, 2014, 3). ويعتمد متعلمو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ممن يرغبون في تحسين النطق على المحاكاة اللغوية بشكل كبير، وذلك من خلال قيامهم بتقليد أسلوب الكلام للمتحدث باللغة الانجليزية، وتكرار المحتوى المسموع بشكل تزامني أثناء الاستماع أو بعده مباشرة (Hamzar, 2014, 138; Oanh & Tri, 2019, 13). كما يُنظر إليها كأسلوب للتدريب على المهارات اللغوية للغة الأجنبية–

خاصة الاستماع والتحدث–ويقوم المتعلم بتكرار ما يسمعه في نفس الوقت، وبنفس الكيفية قدر استطاعته، ويتطلب ذلك منه مستوى عالي من الانتباه (Kadota & Tamai, 2005, 106).

وتتطلب المحاكاة اللغوية من المتعلم تكرار الكلمة أو العبارة أو الجملة فور الاستماع لها، فيقوم أولا بالاستماع إلى المحتوى المستهدف مرتين على الأقل كمحفز صوتي للتكرار، وعليه أن يراقب أدائه ذاتيا أثناء قيامه بالتكرار Zajdler, 2020, (79). لذلك شبه كل من (Thị, Thi Minh Thao & Tưởng, 2021, 43) المحاكاة اللغوية بالتكرار الببغاوي؛ لأن المتعلم عليه أن يقلد كل ما يسمعه، بنفس الكيفية، والسرعة، والنبرة، وبنفس التنغيم، مستخدما في ذلك أحيانا سماعات الأذن لتقليل الضوضاء أو مسببات التشويش كي يتمكن من الاستماع بدقة أكبر. واختلف مع ذلك كل من (Omar & Umehara, 2010, 204) وأشارا أن المحاكاة اللغوية ليست تكرار ببغاويا، إنما هي نشاط معرفي عالي المستوى، يتطلب من المتعلم بعض كفايات الاستماع والتحدث كي يتمكن من الاستجابة بالمستوي المطلوب، وبشكل يقارب المتحدث الأصلي للغة الأجنبية. وأشار كل من (Lee & Hasegawa, 2017, 51) إلى المحاكاة اللغوية على أنها نشاط تدريبي يقوم من خلاله المتعلم بالتكرار التلقائي لما يسمعه مباشرة، ويمكن أن يصل مقدار الفارق الزمني بين المحتوى المسموع ورد فعل المتعلم من ٥ مللي ثانية إلى ٢٥٤ مللي ثانية، وتفيد المحاكاة اللغوية في مساعدة المتعلم على الالمام بكيفية بناء الجمل باللغة الانجليزية ودلالاتها.

وتتميز المحاكاة اللغوية (shadowing) بالمرونة ويمكن تطبيقها على المتعلمين على اختلاف مستوياتهم، وهي تساعد المتعلمين منخفضي الكفاءة اللغوية على تحسين وعيهم الصوتي، وخاصة الأصوات غير المألوفة وتمكنهم من تقليدها وفهمها وإنتاجها، كما تساعد المتعلمين مرتفعي الكفاءة اللغوية في تحسين قدرتهم على التمكن من تطبيق خصائص النطق وسماته مثل التنغيم (intonation)، والنبر (Stress) أثناء القيام بالمحاكاة (Hamada 2014; Sumiyoshi & Svetanant 2017; Wang

2017). وبدأ الاعتماد على المحاكاة اللغوية لتعليم اللغة الإنجليزية وتعلمها منذ عقود كثيرة، ذلك لأنها تمكن المتعلم من المعالجة الفورية للنطق، وتركز بشكل كبير على الجوانب الصوتية للغة الإنجليزية، ومن ثم تحسن الإدراك الصوتي للغة، وتعد أكثر أشكال التكرار ذو المعنى الذي يؤدي بالمتعلم إلى فهم اللغة واستيعابها، وتركيز الانتباه على الصوتيات (Zajdler, 2020, 79, 80). كما أن من أبرز مميزات المحاكاة اللغوية عدم الحاجة إلى انتاج فيديوهات خصيصا لها، بل يمكن الإستفادة من جميع مصادر التعلم المسموعة والمرئية باللغة الإنجليزية وخاصة المصادر الأصلية الناطقة باللغة الإنجليزية "authentic materials"، والتي لم يتم إعدادها للأغراض التعليمية، مع مراعاة إعادة تقديمها بما يتفق مع الأهداف التعليمية (Oanh & Tri, 2019, 16). وقد سعت الباحثة من خلال البحث الحالي للاستفادة من عدد من مقاطع الفيديو المخصصة للمحاكاة اللغوية، وذلك لمساعدة طلاب الصف الأول الثانوي على تحسين النطق باللغة الإنجليزية، وذلك لاعتبار المحاكاة اللغوية من أكثر طرق تحسين النطق تأثيرا، فضلا عن تعدد مميزاتها وهو ما يتم توضيحه بالتفصيل لاحقا.

أنواع المحاكاة اللغوية:

تعددت أنواع المحاكاة اللغوية وفقا لعدة عوامل، منها: المحتوى الذي يتم تكراره، ومقدار التكرار اللغوي؛ والتدرج من الكلمات الفردية، إلى العبارات الأطول ثم الجمل الكاملة وهكذا، ووفقا لما يتم توفيره للمتعلم من مساعدات تمكنه من الأداء التكراري؛ كالسماح له بالتوقف بعد الاستماع وقبل التكرار، وتوفير نصا مكتوبا مصاحبا للمحتوي المسموع (Oanh & Tri, 2019, 16). وجميع أنواع المحاكاة اللغوية تعتمد على تكرار المتعلم لما يسمعه بنفس الكيفية، وفيما يلي عرضا لأكثر هذه أنواع المحاكاة اللغوية استخداما وشيوعا في تعليم اللغة الإنجليزية وتعلمها:

أشارت (Hamzar, 2014, 139) إلى أربعة أنواع أساسية للمحاكاة اللغوية، هي:

- المحاكاة اللغوية الكلية (Full shadowing) وفيها يكرر المتعلم المحتوى المسموع كاملا.
- المحاكاة اللغوية المستقطعة (Slash shadowing) وتتشابه مع المحاكاة الكلية، لكن يتاح للمتعلم الفرصة للتوقف والحصول على مزيد من الوقت لتكرار أجزاء من المحتوى المسموع.
- المحاكاة اللغوية للكلمات المفتاحية، والأخيرة (Key word/last word shadowing) وفيها يُطلب من المتعلم تكرار الكلمات الأكثر الأهمية، وكذلك الكلمات الأخيرة للمحتوى المسموع.
- المحاكاة اللغوية عن الاخر (About you shadowing) وفيها يكرر المتعلم المحتوى المسموع، مع استبدال ضمائر المتكلم "I" بـ "you"، وعليه أن يفكر جيدا أثناء القيام بذلك في صحة تركيب الجمل باللغة الإنجليزية ليقوم بتعديلها عند التكرار.

وأضاف كل من (Jaramillo & Angélic, 2016) أنواعا أخرى للمحاكاة اللغوية، هي:

- المحاكاة اللغوية الصامتة (Silent shadowing) وفيها يقوم المتعلم بالتكرار بدون صوت.
- المحاكاة اللغوية الجزئية (Partial shadowing) وفيها يكرر المتعلم بعض الكلمات المنتقاة من المحتوى المسموع مع التركيز على نبرة الصوت والتنغيم.
- المحاكاة اللغوية الجزئية مصاحبة بالتعليقات (Shadowing with comments) وفيها يكرر المتعلم بعض الأجزاء مما سمع مع اضافة تعليقات.

- المحاكاة اللغوية مصاحبة بالأسئلة (Shadowing with questions) وفيها يكرر المتعلم بعض الأجزاء مما سمع، ويُطلب منه توجيه أسئلة.

وأشار (Santhosh, 2017, 21) أنه يمكن تصنيف المحاكاة اللغوية إلى ثلاثة أنواع هي:

- المحاكاة التزامنية (Synchronous shadowing) وفيها يقوم المتعلم بتكرار المحتوى المسموع بالتزامن معه وبنفس الكيفية، ويناسب هذا النوع المتعلم ذو المستوى المتقدم.
- المحاكاة المرجأة (Delayed shadowing) وفيها يكرر المتعلم المحتوى المسموع بعد الاستماع إليه بوقت قصير، ويناسب هذا النوع المتعلم المبتدئ.
- محاكاة العبارات (Close shadowing) وفيها يقوم المتعلم بتكرار المحتوى المسموع مجزئا إلى عبارات وجمل.

واستعرض (Zajdler, 2020, 80, 81) تصنيفين أخرين للمحاكاة اللغوية، تضمنا أنواعا تشابهت مع ما تم تناوله، وأضاف أنواعا أخرى كما يلي:

١-تصنيف المحاكاة اللغوية وفقا للوقت بين المدخلات السمعية والمخرجات، وهي خمسة أنواع:

المحاكاة اللغوية الفورية (Immediate shadowing)، والمحاكاة اللغوية الموازية (Parallel reading shadowing) وهي تتشابه مع المحاكاة التزامنية (Synchronous shadowing)، والمحاكاة اللغوية المرجأة (Delayed shadowing)، والمحاكاة اللغوية للعبارات والجمل (Close shadowing)، والمحاكاة اللغوية القائمة على سرعة القراءة (Speed reading shadowing).

٢-تصنيف المحاكاة اللغوية وفقا للمحتوى وكيفية التعامل معه، وتنقسم إلى ثلاثة أنواع:

- المحاكاة اللغوية الصامتة (Silent shadowing).

- المحاكاة اللغوية القائمة على القراءة (Reading shadowing)، وفيها يقرأ المتعلم المحتوى النصي أثناء الاستماع للمحتوى المسموع ثم يكرره بصوته.
- المحاكاة اللغوية الحوارية (Conversational shadowing)، وفيها يقوم المتعلم بتكرار الردود على بعض أجزاء المحتوى المسموع والذي غالبا يأخذ شكل حواري، ويكون أداءه في التكرار إما صامتا أو بصوت مرتفع. واتفق بذلك مع ما أشار له (Murphey, 2001, 139) بالمحاكاة اللغوية التفاعلية (Interactive shadowing). وأضاف لها نوعان اخران هما:
- المحاكاة اللغوية الكاملة (Complete shadowing)، وتتشابه مع المحاكاة اللغوية الكلية (Full shadowing)، التي أشار إليها مسبقا (Hamzar, 2014, 139).
- المحاكاة اللغوية الانتقائية (Selective shadowing)، وتتشابه مع المحاكاة اللغوية الجزئية (Partial shadowing)، التي عرضها (Jaramillo & Angélic, 2016).

وأشار (Thị, Thi Minh Thao & Tưởng, 2021, 45) إلي نوعين للمحاكاة اللغوية هما:

- المحاكاة اللغوية المباشرة (Direct shadowing) يقوم فيها المتعلم بتكرار ما يسمعه مباشرة دون النظر إلى النص المصاحب للفيديو.
- المحاكاة اللغوية غير المباشرة (indirect shadowing) وفيها يقوم المتعلم بتكرار ما يسمعه مستعينا بالنص المصاحب للفيديو.

وتأسيسا على ما سبق ونتيجة تعدد أنواع المحاكاة اللغوية، توصلت الباحثة أنه لا يوجد أفضلية لنسق موحد أو مطلق للإجراءات المتبعة في تدريباتها، كذلك أكد الباحثون أن وجود نص مكتوب من المحتوى السمعي مصاحبا للمحاكاة اللغوية يزيد من فاعليتها ويساعد المتعلمين على تطوير مهاراتهم اللغوية، وييسر عليهم تكرار المحتوى

المسموع مقارنة بأدائهم بدونه حيث يكتفون بالاستماع فقط. وقد أكد كل من (Santhosh, 2017, 21; Oanh & Tri, 2019, 16; Zajdler, 2020, 80) أن التتابع الصحيح لمحتوى المحاكاة اللغوية والمهارات المستخدمة في التدريب على التكرار يمثل الركيزة الأساسية لتطوير مستوى المتعلم ومهاراته، وأوصوا بعدم الالتزام بنسق محدد لتتابع المحتوى، فمع الوقت يعتاده المتعلم ولا يساعده في تطوير مستواه، مما يفرض عدم الالتزام بنفس النسق لفترات طويلة. والاختلاف في أنساق تتابع محتوى المحاكاة اللغوية يستلزم مزيد من البحث والدراسة، وهو ما قامت به الباحثة من خلال البحث الحالي، يُضاف إلى ذلك اختلاف الخطوات المتبعة، عندما تتضمن مقاطع فيديو المحاكاة اللغوية نصا مكتوبا مصاحبا للمحتوى المسموع، حيث تتم خطوات المحاكاة اللغوية من خلال تتابعين كانا الأكثر شيوعا، أوضحهما كل من (Hamada, 2014, 6; Berhaili, 2019, 39; Win, 2020, 3) كما يلي:

- **المحاكاة اللغوية التصاعدية Bottom-top/post-shadowing:**

ويتم فيه تدريب المتعلم على المحاكاة اللغوية من خلال ثلاث خطوات؛ حيث يبدأ المتعلم أولا بالاستماع إلى المحتوى المسموع للفيديو بمصاحبة المحتوى النصي، وفي الخطوة الثانية يستمع المتعلم للمحتوى المسموع ويبدأ في تكراره مرتان على الأقل مع الاستعانة بالمحتوى النصي، بعدها يقوم المتعلم بتكرار المحتوى المسموع للمرة الثالثة ولكن بدون الاستعانة بالمحتوى النصي. وهو ما يتفق مع التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية المستخدم في البحث الحالي.

- **المحاكاة اللغوية التنازلية Top-bottom/ pre-shadowing:**

وفيه يتم تدريب المتعلم على المحاكاة اللغوية من خلال ثلاث خطوات أيضا؛ أولها أن يستمع المتعلم للمحتوى المسموع دون وجود محتوى نصي، ثم يستمع للمحتوى المسموع ويكرره مرتان على الأقل ويتم ذلك أيضا بدون الاستعانة بالمحتوى النصي، وفي الخطوة الثالثة يقوم المتعلم بتكرار المحتوى المسموع مع الاستعانة بالمحتوى النصي، ويعتبر هذا التتابع أكثر تحديا للمتعلم إذ ربما يواجه بعض المفردات الصعبة أثناء

الاستماع يصعب عليه تكرارها، وهو يتفق مع التتابع التوسعي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية المتبع في البحث الحالي.

وقد حرصت الباحثة على تضمين محتوى نصي مصاحبا لفيديوهات المحاكاة اللغوية، وتم تصميم معالجتين لتتابع ظهور كلا من المحتوى النصي والمسموع. واستفادت الباحثة في تصميم النسقين بالاطلاع على الأنواع السابقة للمحاكاة اللغوية والخطوات السابق عرضها، والتي أشار لها كل من (Hamada, 2014, 6; Berhaili, 2019, 39; Win, 2020, 3). وتأسيسا على ذلك استخلصت الباحثة المعالجتين المستخدمتان في نسقي التتابع (الهرمي–التوسعي) لمحتوى مقاطع فيديو المحاكاة اللغوية في البحث الحالي، ويجمع كل منهما بين بعض أنواع المحاكاة اللغوية المشار إليها مسبقا، في محاولة للوصول إلى أنسب تصميم تعليمي لتتابع محتوى مقاطع فيديو المحاكاة اللغوية، وبما يلائم الطلاب ذوو الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحر)، ويساعدهم علي تحسين النطق وخفض مستوى القلق اللغوي.

أهمية المحاكاة اللغوية:

ظهرت المحاكاة اللغوية لتعلم مهارات اللغات الأجنبية والتدريب عليها، وتعتمد في جوهرها على الاستماع والتكرار الموجه ذو المعنى لتنمية هذه المهارات، ويعد التكرار إحدى الاستراتيجيات الفعالة لتنشيط الذاكرة، ويعتمد على قيام المتعلم بتكرار أداء العمل ذاته، وكلما زادت محاولات التكرار زادت المهارات الإبداعية ذات الصلة بالأداء وقلت نسبة الوقوع في الخطأ، ومن ثم يأخذ الأداء وقتا أقصر للتطور نتيجة تحسن المهارات الذهنية والفكرية المرتبطة به (Lee & Hasegawa, 2017, 51; Zajdler, 2020, 79). ويتفق ذلك مع مبادئ الطريقة السمعية الشفوية لتعلم اللغة، والتي تعتبر تكرار الأصوات والكلمات من أهم الأساليب التي تساعد على اكتساب اللّغة بشكل سلوكي بنيوي من خلال التقليد والمحاكاة، كما يساعد التكرار على الدقة والتنظيم المعرفي للمتعلم، فيحدد ما ينبغي تكراره والتركيز عليه، كما تكمن قيمة التكرار في التقدم الذي

يحققه المتعلم في اكتسابه المهارات اللغوية، متجاوزا بذلك كل الصعوبات التي يعاني منها عادة متعلم اللّغة الأجنبية (ألاء محمد ياسين، ٢٠٢٠، ص٩).

واستنادا إلى ما أشار إليه "سكنر"، فإن التكرار له دورا مهم في تعلم السلوك الشرطي، حيث يرتبط المثير الشرطي بالمثير الطبيعي الذي يستدعي الاستجابة، ويتمثل ذلك في مواقف استخدام اللّغة ، ومن بتكرار الاقتران تنتج الاستجابة الطبيعية؛ وهو اكتساب المهارة المستهدفة وممارستها بطريقة تلقائية، وعندما تكون نتائج التكرار إيجابية يعزز ذلك السلوك اللغوي للمتعلم، بينما إذا كانت سلبية يؤدي ذلك إلى إجهاضه، وليس كل تكرار يؤدي إلى التعلم، إنما هو التكرار المفيد ذو المعنى، حيث يلعب المعنى دورا هاما في حدوث التعلم، وكلما زادت مرات التكرار كلما قل معدل النسيان في الذاكرة (عدنان العتوم، ٢٠١٢، ص١٣٨). والهدف من المحاكاة اللغوية في البحث الحالي هو تحسين النطق باللّغة الإنجليزية، فالتكرار الذي يقوم به المتعلم لا شعوريا يساعد على تكوين عادات لغوية مرغوبة ذات صلة بالنطق الصحيح.

وأشار كل من (Omar & Umehara, 2010, 203; Fitriyah, 2022, 10)، إلى عدد من مميزات المحاكاة اللغوي تساعد متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية على ما يلي:

- تحسين النطق باللغة الإنجليزية.
- التحدث بطلاقة وبالسرعة الطبيعية باللغة الإنجليزية.
- فهم اللغة الإنجليزية بسهولة.
- تحسين القدرة على الاستماع باللغة الإنجليزية.
- زيادة ثقة المتعلم بنفسه.
- الاندماج مع الأخرين والمشاركة في أنشطة استخدام اللغة الإنجليزية.

وأضاف كل من (Shiki, Mori, Kadota, & Yoshita, 2010, 83; Hamada, 2014, 4; Hamzar, 2014, 141)، أن المحاكاة اللغوية تساعد المتعلم على:

- زيادة حصيلة المفردات اللغوية باللغة الإنجليزية.
- الالمام بقواعد النطق والتحدث باللغة الإنجليزية والتدريب عليها.
- انتقال أثر التعلم في مواقف حياتية حقيقية.
- التركيز والانصات أثناء الاندماج في الأنشطة اللغوية باللغة الإنجليزية.
- التدريب على مخارج الأصوات (sounds)، والتنغيم (melody)، والنبر (stress)، والايقاع (rhythm) أثناء التحدث باللغة الإنجليزية.

وقد اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات السابقة التي اهتمت بالاستفادة من المحاكاة اللغوية في تحسين النطق والتحدث باللغة الإنجليزية، حيث أكدت نتائج هذه الدراسات قدرة المحاكاة اللغوية على توفير فرصا فعالة للمتعلمين لتحسين النطق وزيادة سرعته، وكذلك معالجة المعلومات الواردة في المحتوى اللغوي، كما تعزز لديهم مهارات الترجمة الفورية، وبناء العبارات والجمل باللغة الانجليزية (Hamada 2014; Sumiyoshi & Svetanant 2017; Wang, 2017). وقد أكدت نتائج دراسة (Santhosh, 2017) فاعلية المحاكاة اللغوية في تحسين النطق والقراءة الجهرية، وتمكين المتعلمين من تقديم العروض الشفوية باللغة الإنجليزية بكفاءة، وكذلك مساعدة المتعلمين للتغلب على القلق المصاحب لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. كما أكد (Hamada, 2014) في دراسته فاعلية المحاكاة اللغوية في تحسين مهارات الاستماع والفهم باللغة الإنجليزية، وألقى الضوء على العلاقة بين قلق المتعلمين ومستوى أدائهم. وأكدت نتائج دراسة (Lee & Hasegawa, 2017) أثر المحاكاة اللغوية في تحسين كفاءة النطق والتحدث لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وذلك من خلال نظام للتعلم الذاتي، مقارنة بالأساليب التقليدية المستخدمة في المحاكاة اللغوية، واوصت الدراسة بالتوسع في الاستفادة من المحاكاة اللغوية لمساعدة عدد كبير من متعلمي اللغة الأجنبية ذوي الخلفيات المختلفة على تحسين النطق باللغة الإنجليزية.

وأظهرت نتائج دراسة كل من (Nashta & Rahimy, 2018) أثر المحاكاة اللغوية في تنمية قدرة المتعلمين على التحدث باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. كما أسفرت

نتائج دراسة كل من (Nguyen & Nguyen, 2019) عن فاعلية المحاكاة اللغوية المعتمدة على مصادر التعلم الأصلية (authentic materials) في زيادة الوعي الصوتي بين متعلمي اللغة الإنجليزية، وتحسين النطق وكذلك تسريع مشاركة المتعلمين، وأوصت الدراسة بالاستفادة من المحاكاة اللغوية في أنشطة لغوية أخري.

وفي هذا السياق كشفت نتائج دراسة (Oanh & Tri, 2019; Zajdler, 2020) عن فاعلية المحاكاة اللغوية في تحسين الوعي الصوتي وتنمية مهارات النطق والاستماع للمتعلمين، وأوصت بالتوسع في تطبيق تدريبات المحاكاة اللغوية واستخدامها في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها. كما وأسفرت نتائج دراسة كل من (Sugiarto, Prihantoro & Edy, 2020) عن أثر المحاكاة اللغوية في تحسين النطق باللغة الإنجليزية. واتفقت معها نتائج دراسة كل من (Salim, Terasne & Narasima, 2020) حول أثر المحاكاة اللغوية في تحسين النطق باللغة الإنجليزية واستخدام القواعد النحوية، والمفردات، وأكدت قدرتها على تحفيز المتعلمين للمشاركة في أنشطة التعلم، كما أكدت اتجاهاتهم الإيجابية نحو المحاكاة اللغوية.

كذلك أكدت نتائج دراسة كل من (Thị, Thi Minh Thao & Tưởng, 2021) فاعلية المحاكاة اللغوية في تسريع التمكن من مهارات اللغة الإنجليزية، وتنمية الفهم السمعي للمتعلمين وتعزيز اتجاهاتهم نحو تدريباتها داخل قاعة الدراسة وبالمنزل أيضا، وساعدت تدريبات المحاكاة اللغوية على تنشيط قدرة المتعلمين على معالجة المعلومات تصاعديا والانتقال من المستوى الجزئي للأكثر تركيبا، وتنشيط الذاكرة والاحتفاظ بالمعلومات. واسفرت دراسة (Fitriyah, 2022) عن أثر المحاكاة اللغوية في تحسين نطق المتعلمين باللغة الإنجليزية، وأكدت النتائج التأثير الإيجابي للمحاكاة اللغوية. وقد استفادت الباحثة من الاطلاع على هذه الدراسات في الوقوف على الكيفية التي صُمم بها تتابع المحتوى بمقاطع الفيديو المستخدمة للمحاكاة اللغوية، مما ساعد في وضع تصور لتصميم المعالجتين المستخدمتين في البحث الحالي لنسقي تتابع محتوي

فيديو المحاكاة اللغوية، مستندة في ذلك إلى ما تم عرضه وتناوله، كما استفادت الباحثة من نتائج هذه الدراسات في تفسير نتائج البحث الحالي.

توظيف مقاطع الفيديو في تدريبات المحاكاة اللغوية:

تتفوق مقاطع الفيديو على عديد من الوسائل السمعية والبصرية المستخدمة في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، وتستهدف فيديوهات المحاكاة اللغوية تعرض المتعلم إلى محتوى الفيديو والاستماع لأداء المتحدثين، ثم تكرار المقطع بصوته مع مراعاة الالتزام بسرعة الأداء وتقليده بنفس الكيفية، وعادة لا تتعدى مدة مقطع الفيديو المستخدم ثلاثة دقائق (Lertola, 2019, 31). وتوضح (González, 2004, 6) أن مقاطع الفيديو المستخدمة في المحاكاة اللغوية تساعد الطلاب المتوسطين والمتقدمين أن يصبحوا لا شعوريا أكثر وعياً بقواعد التحدث والنطق باللغة الانجليزية، والتغلب على قيود الأنشطة اللغوية التقليدية، كما تساعد المعلمين في تضمين أنشطة التحدث بطريقة تواصلية وتفاعلية داخل قاعات الدراسة.

وأكد (Burston, 2005, 83) تميز تدريبات المحاكاة اللغوية من خلال الفيديوهات بالحداثة والتفاعلية، فضلا عن قيمتها التحفيزية؛ فالمتعلمون يشعرون أن التكرار يكون أقل ترويعًا من العروض الحية أمام الأخرين. وأضاف (Gentry, 2008, 17) أن مقاطع الفيديو لها من المميزات التي تتفوق بها على لعب الأدوار؛ حيث يمكن إعادة الفيديو أكثر من مرة للحصول على أفضل نتائج، كما أنها تمكن المتعلمين من المراقبة الذاتية لأدائهم الشفوي وتحسينه بشكل يصعب تحقيقه من خلال الطرق الأخرى، ولنجاح الاستفادة من مقاطع الفيديو في المحاكاة اللغوية يجب على المتعلمين الالتزام بضوابط توقيت التكرار لتعزيز قدرتهم على النطق والتحدث بسرعة وكفاءة. وأشار (Yen, 2021, 25) أن مقاطع الفيديو تساعد المتعلمين على التعرض للغة الإنجليزية بشكل مباشر، حيث تستجلب الواقع الذي تُستخدم فيه اللغة إلى قاعة الدراسة، مما يساعد المتعلمين على التحدث بها بشكل أكثر طبيعية وتلقائية، والاندماج في الخبرات

المستهدفة مقارنة بالأساليب التقليدية الأخرى، فضلا عن أنها تجعل خبرات التعلم ممتعة لا تُنسى.

وفي هذا السياق أسفرت نتائج دراسة كل من (Putra, Padmadewi & Suprianti, 2018) عن أثر استخدام مقاطع الفيديو في تنمية مهارات النطق والتحدث باللغة الانجليزية، وأن المتعلمين الذين تدربوا بواسطة الفيديو كان أداؤهم أفضل من أولئك الذين تم تدريبهم بالأساليب الأخرى، وقد ساعدت مقاطع الفيديو في اندماج المتعلمون في تدريبات النطق والتحدث باللغة الإنجليزية بنشاط. كما كشفت نتائج دراسة (أحلام العطيات، ٢٠١٨) عن الأثر الكبير لاستخدام مقاطع الفيديو المتاحة على اليوتيوب في تعليم مهارة النطق باللغة الإنجليزية، وأوصت بضرورة الاستفادة من المخزون الضخم من الفيديوهات التعليمية المتاحة باللغة الإنجليزية على اليوتيوب في مختلف الموضوعات بشكل ممتع وشيق، وتشجيع المؤسسات التعليمية على استخدام اليوتيوب في تعليم اللغة الإنجليزية وتعلمها. وأسفرت نتائج دراسة (مشاعل ال كدم، ٢٠١٩) عن أثر استخدام مقاطع الفيديو في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث لدى المتعلمين، وأوصت بالاستفادة القصوى من مواقع نشر واتاحة الفيديوهات في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها للناطقين بغيرها.

كذلك أكدت نتائج دراسة (مروة أبو الفتوح، ٢٠٢٠) أثر مقاطع الفيديو، وخاصة أفلام الرسوم المتحركة في تنمية المهارات الغير لفظية ومهارات التواصل باللغة الإنجليزية، واتفقت معها نتائج دراسة كل من (Burston, 2005; Yen, 2021) التي كشفت عن فاعلية مقاطع الفيديو في زيادة الوعي الصوتي بين متعلمي اللغة الإنجليزية وتحسين النطق. وهو أيضا ما أسفرت عنه نتائج دراسة كل من (Oanh & Tri, 2019; Zajdler, 2020; Salim, Terasne & Narasima, 2020; Fitriyah, 2022). وقد اعتمدت هذه الدراسات على مقاطع الفيديو للقيام بالمحاكاة اللغوية لتحسين مهارات اللغة الإنجليزية، وخاصة الاستماع والتحدث والتي تشمل النطق.

واستفادت الباحثة من هذه الدراسات في وضع تصور للمحتوى المناسب للمحاكاة اللغوية، وكيفية تقديمها لطلاب الصف الأول الثانوي، وقد أوصت هذه الدراسات بالتوسع في استخدام مقاطع الفيديو للمحاكاة اللغوية والاستفادة منها في تحسين مهارات اللغة الانجليزية، مما دفع الباحثة إلى تصميم معالجتين تجريبيتين لتتابع محتوي فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي) تماشيا مع الخطوات المشار إليهما مسبقا؛ (التصاعدية والتنازلية)، وسعت للكشف أثر التفاعل بين نسق التتابع والأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) في تحسين النطق وخفض القلق اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي في البحث الحالي، وخاصة أن هذه الدراسات لم تتناول بالبحث والدراسة أثر تتابع محتوى مقاطع الفيديو المستخدمة في المحاكاة اللغوية، وكذلك لم تتناول العلاقة بين المحاكاة اللغوية والأسلوب المعرفي من قبل.

❖ **المحور الرابع: تتابع محتوي فيديو المحاكاة اللغوية:**

يستهدف هذا المحور إلقاء الضوء على تصميم تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية، ومن ثم يتناول مفهوم تتابع المحتوى، وأنساقه، مع التركيز على نسقي التتابع الهرمي، والتتابع التوسعي المستخدمان في البحث الحالي، وخصائصهما، والأطر النظرية الداعمة لكل منهما، كما يتناول المحور استعراضاً لعدد من الدراسات السابقة التي اعتمدت على هذين النسقين لتصميم تتابع المحتوى التعليمي، **وبيان ذلك كما يلي:**

مفهوم تتابع المحتوي:

يعد تصميم تتابع المحتوى من أهم خطوات التصميم التعليمي، ويمثل تصميم التتابع قلب التصميم التعليمي ويعتمد على التحديد الدقيق لعناصر المحتوى، ولا يمكن للمتعلم أن يتمكن من المهارة اللغوية في خطوة واحدة، لذلك فإن التصميم الجيد للتتابع يقسم المحتوى إلى أجزاء وعناصر ويفتتها، ثم يربطها ببعضها بكيفية تساعد علي تعلم أفضل. ويوضح كل من (Morrison, Ross & Kemp, 2007, 19) أن نسق تتابع المحتوى وطريقة عرض عناصره يعد من أهم الموضوعات الجديرة بالبحث والدراسة لتأثيره النفسي والمعرفي على أداء المتعلمين. واعتمدت الباحثة في البحث الحالي على

تقسيم محتوي فيديو المحاكاة اللغوية إلى أجزاء، وتصميم تتابعها في تسلسل منطقي بمقاطع الفيديو بما يساعد على تحسين النطق باللغة الإنجليزية. ويُعرَّف تتابع المحتوى على أنه الترتيب الفعال لعناصر موضوع التعلم ويستهدف تحسين فهم المتعلمين ومساعدتهم على تحقيق الأهداف المنشودة. ويعرفه كل من محمد الحيلة (١٩٩٩، ٧٩)، وافنان دورزه (٢٠٠٠، ٣٥) على انه الطريقة التي يتم بها تجميع اجزاء المادة التعليمية وتركيبها وتقديمها وفق نسق معين، لبيان العلاقات الداخلية بين اجزائها، والعلاقات الخارجية التي تربطها بغيره من الموضوعات، وبما يؤدي الي تحقيق الأهداف التعليمية التي وُضع من اجلها، في أقصر وقت واقل جهد ممكنين وبأقل تكلفة اقتصادية. ويعرف حسن زيتون (٢٠٠١، ١٤٤) تتابع المحتوى بأنه العملية التي يتم بمقتضاها وضع ترتيب تسلسلي، أو تنظيم تتابعي لعناصر المحتوى التعليمي، وذلك لتسهيل التعلم بأقصى درجة من الفاعلية. ويؤكد كل من يوسف قطامي، ماجد أبو جابر، نايفة قطامي (٢٠٠٢، ٦٤) أن أي موضوع يمكن تعلمه بدرجة عالية من الإتقان إذا ما قُدم بكيفية تناسب تمثيلات المتعلمين، ويسمي ذلك بفرضية الاستعداد للتعلم. كما يُعرف كل من (Morrison, Ross & Kemp, 2007, 25) تتابع المحتوى على أنه هيكلة موضوع التعلم وتنظيمه بكفاءة وفاعلية، وأشارا أن الكيفية التي يتم بها تتابع المحتوى تعد من مقومات نجاح التعلم، لأن ذلك التتابع يساعد على وضوح الخبرة المستهدفة، والمنطقية في عرض المعلومات، مما يسهل على المتعلمين اكتسابها واسترجاعها عند الحاجة.

ويعد تتابع المحتوى التعليمي من أهم العمليات التي تتبع اختياره، فالعناصر الرئيسة والأفكار المحورية التي يتضمنها المحتوى تحتاج إلى تنظيم وتتابع يناسب المتعلمين، ويشترط في هذا التتابع أن يحثهم على استخدام عمليات عقلية ترقى تدريجياً بتقديم العناصر، كما يراعى مساعدتهم على تنمية مهارات حل المشكلات، وتحليل المعلومات، والكشف عن قدراتهم (فتحي كلوب، جمال الفليت، ٢٠١٦، ٥٢٧). وتؤكد حنان خليل (٢٠١٨، ٧٠٧) أن تتابع المحتوى وتنظيمه يجب أن يتم بشكل متماسك ومتكامل، لزيادة فاعلية الخبرة التعليمية التي يكتسبها المتعلمون، وكذلك لزيادة فاعلية

المحتوى التعليمي نفسه. وتُعد الكيفية التي يتم بها تتابع المحتوى أداة ديناميكية قوية تستهدف تقديم المحتوى الإلكتروني للمتعلمين، بما يلائم خصائصهم وظروفهم وإمكاناتهم، ويمكن اتخاذ أبعادا بصرية لتوضيح عناصر المحتوى، وربط الخطوات المتسلسلة للمهارات العملية بصورة أشمل، وتوضيح جوانبها المعرفية، ويختلف المتعلمون في التعامل مع تتابع المحتوى بناء على عدة عوامل؛ منها: الخبرة السابقة، والسلوك المدخلي، وقابلية التعلم، لذلك فإن تتابع المحتوى الذي يوظف المثيرات بشكل جيد قد يثبت التعلم، وقد يزيد من الحمل المعرفي للمتعلمين، وقد يفقدهم الانتباه لتفاصيل المحتوى التعليمي (نبيل عزمي، ٢٠١٤، ٩٤).

وقد قامت الباحثة في البحث الحالي بتصميم معالجتين تجريبيتين لتتابع محتوى مقاطع فيديو المحاكاة اللغوية، وسعت لتقصي أثر كل منهما في تحسين النطق باللغة الإنجليزية وخفض القلق اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي، وحرصت على تصميم كل تتابع بما يلائم خصائص الطلاب وأسلوبهم المعرفي (المجازفة–الحذر)، وقدراتهم اللغوية من ناحية، ومن ناحية أخرى بما يساعد على ربط عناصر المحتوى بأسلوب منطقي واضح وبكيفية تساعد على تحقيق الأهداف.

أنساق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية:

هناك عدة أنساق لتتابع المحتوى التعليمي وعرضه، ويتوقف الاختيار المناسب لنسق التتابع على عدة عوامل أهمها: الأهداف التعليمية، ودرجة صعوبة المحتوى وتعقيده، وخصائص المتعلمين، وطبيعة الموقف التعليمي، وأسلوب التعلم (حنان خليل، ٢٠١٨، ٧٠٨). ويشير محمد عطية خميس (٢٠٠٦، ٩٣) إلى أن أنساق تتابع المحتوى التعليمي تختلف من حيث: طريقة عرض عناصره، وكيفية تفاعل المتعلمين معها. واقتصرت الباحثة في البحث الحالي على نسقي التتابع (الهرمي–التوسعي) لتصميم محتوى مقاطع فيديو المحاكاة اللغوية، ويتم تناولهما بمزيد من التفصيل فيما يلي:

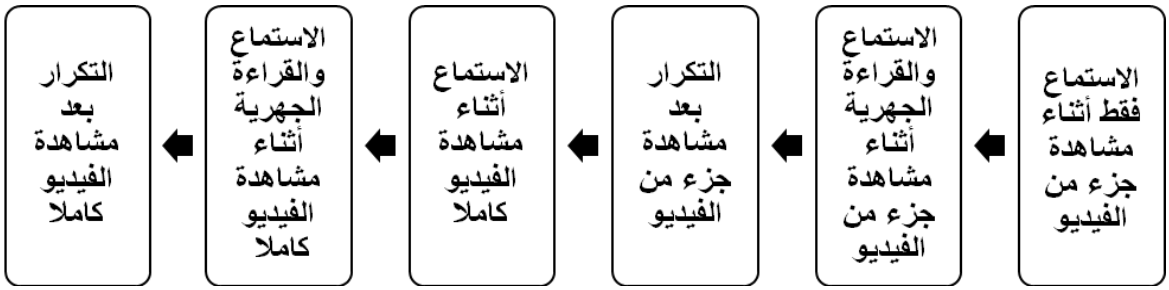
- **التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية (Hierarchical Sequencing):**

يستند نسق التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية إلي نظرية جانيه " Gange"، وهي من أبرز النظريات السلوكية التي اهتمت بتتابع المحتوى وتنظيمه، حيث يشير التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية إلي التزايد التدريجي لعناصر موضوع التعلم وأجزاءه، وترتيبها وعرضها من الجزء الي الكل، ومن البسيط الي المركب، ومن المهارات الفرعية في اسفل السلم الهرمي للمحاكاة اللغوية الي المهمة النهائية في القمة، ويفترض جانيه أن التتابع الهرمي يساعد المتعلم على تعلم المهمة المستهدفة بالتدريج، ويُراعي فيه قدراته ودافعيته وخبراته السابقة، بالإضافة الي البيئة التعليمية وما تتضمنه من مثيرات منظمه تساعده على التعلم (Morrison, Ross & Kemp, 2007, 35). وتقوم فكرة التتابع الهرمي للمحتوى على تحليل عناصر موضوع فيديو المحاكاة اللغوية، وأن كل مهارة تتضمن مهارات فرعية تعد أساسية لتعليمها، وعندما يتم تعلم المهارة الأولى يصبح من السهل على المتعلم أن يتعلم المهارة الثانية وهكذا، ويؤكد بذلك جانيه ضرورة أن يتم تصميم خبرات التعلم في صورة هرمية، وضرورة تحديد المهمة النهائية التي ينبغي أن يقوم بها المتعلم، وصياغتها في صورة هدف يوضع في قمة الهرم، ثم تُحدد الأهداف الفرعية اللازمة لتحقيق هذا الهدف وتُوضع أدناه (جمعة إبراهيم، ٢٠١٢، ١٦٣، ١٦٤).

وافترض جانيه "Gange " أن أي موضوع تعلم لـه بنية هرمية Hierarchy تشمل قمتها أكثر الأجزاء تركيباً يليها الأقل تركيباً حتى الأبسط في القاعدة، وتعتبر أجزاء كل مستوى متطلب قبلي لتعلم غيرها من الأجزاء الأكثر تركيباً منها في البنية المعرفية الهرمية، والمتعلم يكون مستعداً لتعلم موضوع جديد عندما يتمكن من المتطلبات القبلية اللازمة لتعلم هذا الموضوع، وبذلك فإن تصميم المحتوى التعليمي ينبغي أن يهتم بتحديد المتطلبات القبلية اللازمة لتعلم كل موضوع وترتيبها، ويعتمد في ذلك على تحليل المهام، ويتطلب تحليل موضوع التعلم إلى مهام وعناصر متدرجة وفقاً لتنظيم هرمي

قمته أكثر المهام تركيباً وقاعدته أكثرها بساطة، وعند كل مستوى من مستويات هذا التتابع الهرمي يتم تحديد الأداء المتوقع من المتعلم في صورة سلوك مستهدف، وبما يؤدي به تدريجيا للوصول الي المهمة الكلية المراد تحقيقها (Brown & Green, 2016, 64).

وينطوي التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية على تحديد أجزاء المحتوي التعليمي والمهارات اللغوية المطلوبة بكيفية تساعد طالب الصف الأول الثانوي على الانتقال من المستوى البسيط للمهارات إلى المستوى الأعلى، فيبدأ بالمهارة الأبسط ثم التدرج إلى المهارات الأخرى التي تعلوها في الهرمية حتى الوصول إلى موضوع المحاكاة اللغوية كاملا، تطبيقا لمبدأ التزايد التدريجي لعناصر المحتوى والمهارات المستخدمة من قبل المتعلم، وهي: الاستماع، الاستماع والقراءة، التكرار. وتوضحه الباحثة من خلال الشكل التالي:



شكل (١): التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية

خصائص التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية:

نظرا لاستناد التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية إلى نموذج جانيه " Gange" للتعلم الهرمي، فإنه يتسم بعدد من المميزات والخصائص (Reigeluth, 1992, 83؛ غسان العدوي، ٢٠٠٣، ٢٥٧؛ Morrison, Ross & Kemp, 2007, 41؛ جمعة إبراهيم، ٢٠١٢، ١٦٣)، هي:

- بدأ التعلم بأجزاء المحتوى في أسفل السلم الهرمي الي المهمة المستهدفة الأكثر عمومية في القمة.
- التدرج التصاعدي للمحتوى التعليمي من البسيط إلى المركب، ومن الجزء إلى الكل.
- ربط أجزاء المحتوى وعناصره بالبناء الكلي لموضوع التعلم.
- حدوث التعلم على مراحل متتابعة ومتتالية ومتكاملة.
- تبسيط الخبرات التعليمية للمحتوى من الجزء إلى الكل.
- تطوير خبرات المتعلم من خلال بالتدرج من الجزء إلى الكل.
- استثارة دافعية المتعلم من خلال معرفة الأهداف التعليمية المرتبطة بالأداء المنشود.
- تنشيط عمليات تذكر المتطلبات الأساسية القبلية ذات الصلة بموضوع التعلم.
- تعزيز انتقال خبرات التعلم إلى مواقف جديدة غير التي حدث فيها التعلم.
- تحديد المتطلبات الأساسية القبلية ذات الصلة بموضوع التعلم.
- تعزيز الاحتفاظ بالمعلومات والخبرات التعليمية من خلال التكرار.

الأطر النظرية الداعمة للتتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية:

يستند التتابع الهرمي لمحتوى المحاكاة اللغوية في جوهره إلى نموذج جانيه للتعلم الهرمي، كما يحظى بدعم عدد من النظريات الأخرى كما يلي:

- **نظرية برونر للنمو المعرفي (Jerome Bruner):**

تؤكد نظرية برونر للنمو المعرفي أهمية تنظيم المحتوى بكيفية تساعد المتعلم على إدراك العلاقات بين عناصر موضوع التعلم، فيتم البدء بتقديم الخصوصيات في بداية التعلم يليها العموميات، وأفترض برونر أن التعلم يكون أكثر فاعلية عندما يتعرض المتعلم لأجزاء المادة العلمية البسيطة في بداية التعلم باتباع طريقة عرض منظمة حتى الوصول للمفاهيم الشاملة، وأفضل خبرات التعلم تلك التي تبدأ بالأجزاء البسيطة يليها

الأجزاء الكلية المركبة (آيات أنور، ٢٠١٩، ٢٥٣). ويتفق نسق التتابع الهرمي لمحتوى المحاكاة اللغوية مع هذه النظرية، حيث تم تقسيم المقطع الكلي لموضوع المحاكاة اللغوية إلى أجزاء ليتعرض المتعلم لكل جزء على حدة منذ بداية الفيديو، ويتدرج عرض الأجزاء في تسلسل واضح من البسيط إلى المركب؛ فيتم البدء بعرض المحتوى بدون تعليق نصي كي يركز المتعلم على الاستماع، ثم اتاحة التعليق النصي لمساعدته على التكرار دون تعسر، ثم يُطلب منه تكرار المحتوى بنفسه، وهكذا يتم التتابع حتى الوصول إلى المقطع كاملا مرة بدون تعليق نصي، ثم مصاحبا بالتعليق النصي، لتوفير فرصا متنوعة للتدريب من خلال التكرار .

- **نظرية سكنر للاشتراط الاجرائي (Skinner):**

يتفق نسق التتابع الهرمي لمحتوى المحاكاة اللغوية مع ما أكده سكنر في نظريته، واهتمامه بتفسير التعلم من الناحية الكمية، وقد أكد أهمية تحليل المحتوى التعليمي وتقسيمه إلى أجزاء منفصلة، كذلك تنظيم عناصر المحتوى تنظيما منطقيا في تسلسل متتابع واضح ومن خلال خطوات متتالية لتشكيل سلوك المتعلم ومساعدته على التعلم. ويتم تقسيم المحتوى إلى أجزاء صغيرة يطلق على كل منها إطار "Frame "، وتتوالى الأطر في خط أفقي متتابع حتى يكتمل موضوع التعلم، وكلما قل كم المحتوى في كل إطار، زادت الأطر وزادت فاعلية التعلم (يوسف قطامي، ماجد أبو جابر، نايفة قطامي، ٢٠٠٢، ١١٥). وراعت الباحثة في التتابع الهرمي تقسيم المقطع الكلي لموضوع المحاكاة اللغوية إلى أجزاء صغيرة كل منها له معنى، بحيث يعرض كل جزء بشكل متدرج، ويتم بدء العرض بدون تعليق نصي ليستمع المتعلم بإنصات، ثم بمصاحبة التعليق النصي ليعيد الاستماع والقراءة تمهيدا للتكرار، ثم بدون صوت ليكرر الأداء بنفسه، ويتوالى تقديم الأجزاء في تتابع منطقي من الجزء إلى الكل، ومن البسيط إلى المركب حتى اكتمال المقطع الكلي، وعرضه على المتعلم مرة أخرى كاملا في نهاية الفيديو.

- **نموذج التعلم للإتقان لـ كيلر (Keller)**

يحظى نسق التتابع الهرمي أيضا بتأييد نموذج التعلم للإتقان؛ ويطلق عليه خطة كيلر، أو نظام التعليم الشخصي (PSI)، ويعتمد على تفريد التعلم من خلال اعداد خطة لتقسيم المحتوى إلى أجزاء صغيرة متتابعة ومنتظمة، وعرضها وفق تسلسل منطقي لمساعدة المتعلم على اتقان التعلم؛ فالمتعلم لم يعد مشاهداً سلبيا بل مشاركا فعالاً في جميع الأنشطة التعليمية، ويتم دراسة كل جزء على حدة مع توظيف مصادر التعلم المناسبة له، ثم الانتقال للجزء الآخر وبالسرعة التي تناسب قدرة كل متعلم وامكانياته، ويُراعى تقسيم المحتوى بأسلوب يوضح المعارف والمعلومات بشكل دقيق، ويساعد المتعلمين على ربط الأجزاء ببعضها، والوصول للمخرجات التعليمية المستهدفة وكذلك مراعاة الفروق الفردية بينهم (فاضل عون، ١٠١٥، ٦٣). وقد رُوعى في التتابع الهرمي تقسيم الموضوع إلى أجزاء صغيرة قائمة بذاتها، ليتمكن المتعلم من التركيز عليها وتكرارها أكثر من مرة كي يتقن النطق بالتنغيم والنبر ومستوى الصوت المناسب، ووفقا لسرعته ويقوم بتكرارها عدد المرات التي تمكنه من الأداء الصحيح، وتم الاستعانة بالتعليق النصي لمساعدة المتعلم على التكرار والتمكن من النطق الصحيح، وكل متعلم يستغرق الوقت وعدد مرات التكرار الذي يناسبه لإتقان النطق في النهاية.

- **نظرية معالجة المعلومات لـ اتكنسون وشيفرن (Atkinson & Shifrin):**

تؤيد نظرية معالجة المعلومات نسق التتابع الهرمي للمحتوى، وقد شبه رواد هذه النظرية المتعلم بالكمبيوتر نتيجة نشاطه أثناء إدخال المعرفة وتخزينها وتسجيلها ومعالجتها حتى الوصول لخبرة جديدة، وينظرون إلى السلوك على أنه نتاج لسلسلة من العمليات المعرفية التي تتوسط بين استقبال المثير وإنتاج الاستجابة المناسبة له بزمن محدد، ويسمى زمن الرجع ويعتمد على طبيعة المعالجات المعرفية ونوعيتها، ويتميز هذا النظام بسعته المحدودة ويمر بثلاث عمليات، هي: الترميز، التخزين، الاسترجاع، ويروا أن مشكلة العبء المعرفي يمكن معالجتها من خلال تقليل كمية المعلومات المعروضة وتقسيم المحتوى إلى أجزاء لصغر حجم الذاكرة العاملة، وأكدوا أن الإدراك الحسي للمتعلم

يتصف بالتنظيم، لذلك يجب تقديم أجزاء المحتوى من خلال تسلسل متصل ومترابط، لتقليل احتمالية تنظيم المتعلم للمعلومات المعروضة بطريقة خاطئة (عماد الزغول، ٢٠١٠، ٧٢). وفي التتابع الهرمي للمحتوى تم تقسيم موضوع المحاكاة اللغوية إلى أجزاء وتقديمها في تسلسل مترابط واحد على مدار الفيديو، كي يتمكن المتعلم من التركيز على سمات النطق الصحيح وهو ما يمثل الترميز، ومن خلال التدريب على تكرار المحتوى بنفس الكيفية، يقوم بالتخزين والاسترجاع ومن ثم النطق الصحيح.

وفي هذا السياق دعمت نتائج عدد من الدراسات السابقة نسق التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية، ومنها دراسة (غسان العدوي، ٢٠٠٣) التي أسفرت عن فاعلية التتابع الهرمي للمحتوى في اكتساب المتعلمين للمفاهيم النحوية. كما أظهرت نتائج دراسة (محمد زيدان، ٢٠١٧) أثر التتابع الهرمي للمحتوى في زيادة التحصيل الدراسي للمتعلمين. وكشفت نتائج دراسة (حنان خليل، ٢٠١٨) عن وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعات التجريبية الاربعة في كل من التحصيل المعرفي والادائي لمهارات تصميم برمجيات المحاكاة التفاعلية من خلال الفصل الافتراضي، يرجع للتأثير الاساسي للتتابع الهرمي للمحتوى. كما أسفرت نتائج دراسة (أمنية الجزار، ٢٠١٩) عن أثر التتابع الهرمي للمحتوى التعليمي ببيئات التعلم الافتراضية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

واتفق البحث الحالي مع هذه الدراسات في الاعتماد على نسق التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية، وتقصي أثره في المتغيرات التابعة التي اختلفت عن متغيرات هذه الدراسات، وهي: تحسين النطق باللغة الإنجليزية، وخفض مستوى القلق اللغوي في ضوء علاقته بالأسلوب المعرفي لطلاب الصف الأول الثانوي (المجازفة– الحذر)، كما اختلفت عينة البحث الحالي عن الدراسات السابقة. واستفادت الباحثة من هذه الدراسات في تعزيز الخلفية النظرية للبحث الحالي، والتعرف على الكيفية التي تم بها تصميم تتابع المحتوى الهرمي، وكذلك الإجراءات البحثية والأساليب الإحصائية التي

تم اتباعها، الاستفادة من نتائج هذه الدراسات السابقة والاسترشاد بها في تفسير نتائج البحث الحالي.

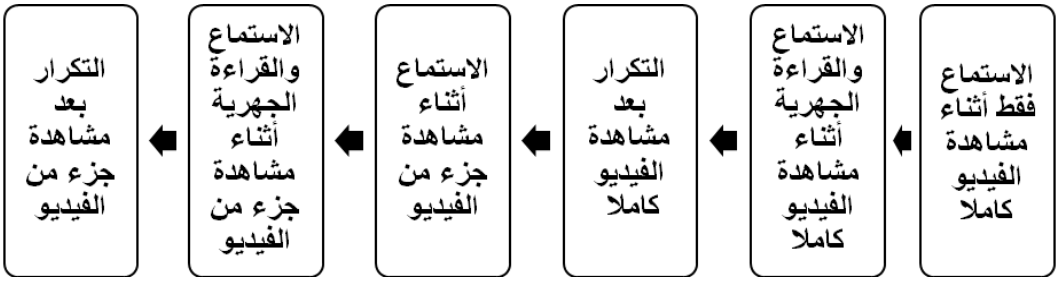
التتابع التوسعي لمحتوي فيديو المحاكاة اللغوية (Elaborating Sequencing):

يعتمد نسق التتابع التوسعي على التناقص التدريجي لعناصر محتوى فيديو المحاكاة اللغوية. ويقصد بذلك ترتيب عناصر المحتوى التعليمي وتقديمها لتُعرض من الكل إلى الجزء، ومن العام إلى الخاص (٢٠٠٦ ،٢١٧؛ محمد زيدان، ٢٠١٧، ٢٣٥). ويساعد التتابع التوسعي على تكوين بناء معرفي منظم لدى المتعلم، وإعطاءه فكرة عامة عن موضوع التعلم، ثم تقديم أجزاءه وعناصره بالتدريج. ويستند التتابع التوسعي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية إلى النظرية التوسعية لريجيلوث " The Elaboration Theory C. Reigeluth " التي تعد من أبرز النظريات التي اهتمت بتتابع المحتوى وتقديمه في تسلسل منطقي من الكل الي الجزء، وبما يساعد المتعلم علي تكوين بناء معرفي منظم، من خلال عرض الأفكار الرئيسية ثم التطرق إلى التفاصيل التي تربط بين اجزاء المحتوى وعناصره (محمد محمود الحيلة، ١٩٩٩، ٢١٨).

وتقوم النظرية التوسعية على الطريقة المتكاملة لتتابع المحتوي وذلك بعرض الكل ثم التوسع في تقديم عناصر المحتوى بتفصيلاته والأجزاء المكونة له، ويساعد التتابع التوسعي للمحتوى على تخزين المعلومات الجديدة في ذاكرة المتعلم بعد انتقالها من الذاكرة قصيرة المدى الي الذاكرة طويلة المدى عن طرق تكوين ارتباطات بينها وبين ما لدى المتعلم من معلومات، مما يساعده في استرجاع المعلومات عند الحاجة (Reigeluth & Keller, 2009 , 29؛ افنان دورزه ،٢٠٠٠، ١٥٩). كذلك يقوم التتابع التوسعي للمحتوي على تنظيم وتعليم أكثر من مفهوم أو مبدأ أو إجراء تعليمي في نفس الوقت (Reigeluth & Keller, 2009, 41). كما يساعد المتعلم على إدراك الخصائص والعلاقات المشتركة بين عناصر المحتوى، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف

بين أجزاء المعرفة، مما يساعده على استيعاب المعارف المتعلمة (فتحي كلوب، جمال الفليت، ٢٠١٦، ٢٥٨).

وينطوي التتابع التوسعي لمحتوى مقاطع فيديو المحاكاة اللغوية على عرض المحتوى المستهدف بكيفية تساعد طالب الصف الأول الثانوي على الانتقال من المستوى الأكثر تركيبا إلى المستوى الأقل، بحيث يبدأ الطالب بالمحتوى الكلي لموضوع المحاكاة اللغوية ثم التدرج إلى العناصر والمهارات الأخرى الأقل في الهرمية، تطبيقا لمبدأ التناقص التدريجي لعناصر المحتوى ومهاراته، ويتم توضيحه من خلال الشكل التالي:



شكل (٢): التتابع التوسعي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية

خصائص التتابع التوسعي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية:

نظرا لاستناد التتابع التوسعي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية إلى النظرية التوسعية لرايجيلوث، يتسم بعدد من المميزات والخصائص (Reigeluth, 1992, 83; Hoffman, 1997, 59؛ يوسف قطامي، ماجد أبو جابر، نايفة قطامي، ٢٠٠٠، ٤٧١-٤٧٢؛ عبد القادر السيد، ٢٠٠٢، ٢)، ومنها:

- تحقيق التعلم ذي المعنى من خلال التتابع المتسلسل التنازلي.
- ضبط عملية التعلم والتأكد من نتائجها.
- بقاء أثر التعلم لمدة أطول، وتحقيق ديمومة التعلم.
- تسهيل فهم الأفكار الجديدة من خلال المشابهة.
- توضيح العلاقة بين أجزاء المحتوى التعليمي بما يحقق مبدأ التكامل.
- البدء بالفكرة العامة، ثم التدرج لتعلم العناصر ذات الصلة.

- التدرج من العام إلى الخاص، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب.
- حدوث التعلم على مراحل متتابعة ومتتالية ومتكاملة.
- تطوير خبرات ذات معنى لدى المتعلم.

الأطر النظرية الداعمة للتتابع التوسعي لمحتوي فيديو المحاكاة اللغوية:

إلى جانب النظرية التوسعية لرايجيلوث يستند التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية إلى بعض النظريات الأخرى، هي:

- **نظرية الجشطلت للتعلم بالاستبصار (Gestalt):**

يحظى نسق التتابع التوسعي بتأييد نظرية الجشطلت حيث ترى أن السلوك يجب أن يدرك في كليات، لأن السلوك هو أكبر من مجموع مكوناته الجزئية، كذلك محتوى التعلم، فالشكل الكلي لموضوع التعلم أكبر من مجموع أجزائه، وتؤكد مبادئ الجشطلت أن التعلم يحدث نتيجة الاستبصار؛ أي بادراك المحتوى في صورة موحدة كاملة ولا تتبنى هذه النظرية فكرة تجزئته، وينتج عن هذا الاستبصار إدراك العلاقات القائمة في الصورة الكلية لموضوع التعلم وفهمها وتنظيمها، وليس للعلاقات القائمة بين أجزائه بصورة منفصلة فعقل المتعلم لا يميل إلى العناصر المتناثرة، بل يكتشف في هذه العناصر نوعاً من التنظيم من خلال التقارب والتشابه، والاستمرار الجيد ، وهي قواعد لتجميع أجزاء المحتوى (إسماعيل شوقي،٢٠٠٠، ص٤٣). ونظراً لتأكيد نظرية الجشطلت على العرض الكلي للعناصر البصرية، فقد اهتم نسق التتابع التوسعي بعرض موضوع المحاكاة اللغوية كله في بداية الفيديو، يليه أجزاء المحتوى تباعا للتوضيح والربط بين اجزاء العرض الكلي، كما تم تسلسل عرض كل جزء بنفس الكيفية.

- **نظرية "المجال" لـ كيرت ليفين (Kurt Lewin):**

كما يتفق نسق التتابع التوسعي مع نظرية المجال لكيرت ليفين وهي تعد امتداداً لنظرية الجشطلت، وتقوم النظرية على أن السلوك يتحدد بالمجال النفسي المدرك الذي يوجد فيه المتعلم لحظة ما، وأن الموقف لا يمكن فهمه إلا بطريقة كلية، فإدراك موضوع

ما يحدده المجال الإدراكي الكلي الذي يوجد فيه، والكل ليس مجرد مجموع الأجزاء وأن الجزء يتحدد بطبيعة الكل، والأجزاء تتكامل في وحدات كلية، لذلك يجب أن يبدأ المتعلم بالموضوع كله ليتمثل أبعاده والقوى المؤثرة فيه، ويتلو ذلك تحليل عناصر الموضوع، والتعلم وفقاً لنظرية المجال يحدث وفقاً للمتغيرات التالية: تغير في البنية المعرفية، تغير في الدافعية، تغير في الاتجاهات والقيم، تغير في الأهداف والطموحات والتوقعات (حامد زهران، ٢٠١٩، ٥٩). ومن خلال نسق التتابع التوسعي يتم تقديم موضوع المحاكاة اللغوية في كل فيديو بشكل كلي في البداية، ثم التدرج في عرض أجزاءه بشكل متتالي مدعوما بالتعليق النصي في أحد خطوات عرض كل جزء، لمساعدة المتعلم على إدراك موضوع المحاكاة اللغوية وفهمه.

- **نظرية التعلم ذو المعنى لـ اوزوبل (Ausubel):**

كما يتفق نسق التتابع التوسعي مع نظرية التعلم ذو المعنى، حيث يؤكد أوزوبل أهمية إعطاء المحتوى التعليمي معنى من خلال ايجاد علاقة بين التعلم الجديد والأبنية المعرفية القائمة لدى المتعلم، ويشير أوزوبل أن تتابع المحتوى التعليمي يجب أن يتم من العام إلى الخاص، وأكد في ذلك أهمية المنظمات المتقدمة والتي تساعد على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة الموجودة بالبنية المعرفية للمتعلم ربطاً كاملا وثيقاً، وأن التعلم الجديد يكتسب معنى باستناده على الخبرة السابقة، ويصبح ذا معنى ويبقى أثره لفترة طويلة، وأكد اوزوبل على دور الدافعية وأثر الممارسة في التعلم القائم على المعنى (إبراهيم صالح، ٢٠٠٥، ٢٧). كذلك يقدم نسق التتابع التوسعي لمحتوى المحاكاة اللغوية الموضوع كاملا بداية الفيديو لإعطاء المتعلم فكرة عامة عنه، ومساعدته على ربط باقي أجزاه ببعضها، ويتم ذلك بتدرج منطقي مصحوبا بالتعليق النصي الذي يساعده في التمكن من التكرار بالأداء المستهدف ومن ثم المحاكاة اللغوية.

- **نظرية التمهين المعرفي لـ براون وكولينز ونيومان (Collins, Brown & Newman):**

كما تؤيد نظرية التمهين المعرفي نسق التتابع التوسعي لمحتوى المحاكاة اللغوية، حيث تفترض هذه النظرية أن الفرد يتعلم بالملاحظة والتقليد، ولها ست طرق للتدريس وهي: النمذجة، التدريس، التدرج، التعبير اللفظي، التفكير، والاستكشاف، وهذه الطرق تمكن الطلاب من وضع استراتيجيات معرفية لاستخدام المعرفة وادارتها واكتشافها، كما يركز التمهين المعرفي على التعلم من خلال التجربة الموجهة نحو تعلم المهارات المعرفية والعملية، بدلاً من اتباع طرق التدريب المهني التقليدية، وتركز البيئة التعليمية للتمهين المعرفي على أبعاد أربعة هي: المحتوى والطريقة والتتابع والسياق الاجتماعي، إذ يقدم للمتعلم أنشطة متتابعة تتطلب تجزئة المهام التعلمية وتسلسلها بشكل متتابع للوصول إلى التعلم المستهدف؛ وذلك بالتركيز على تقديم موضوع المحتوى العام قبل أجزاءه. (Dennen & Burner, 2008, 427). ويتفق نسق التتابع التوسعي مع هذه النظرية في التدرج الذي تم اتباعه لعرض محتوى المحاكاة اللغوية–من الكل إلى الجزء–لتمكين المتعلم من الملاحظة والتقليد، وتوجيههم لاستخدام مهارات الاستماع، والقراءة، والنطق، من خلال التكرار المتواصل في سياق اجتماعي جوهره موضوعات المحاكاة اللغوية.

وقد أيدت نتائج مجموعة من الدراسات السابقة نسق التتابع التوسعي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية، ومنها دراسة (عبد القادر محمد، ٢٠٠٢) والتي أكدت فعالية التنظيم التوسعي للمحتوى في تنمية التحصيل والتفكير الهندسي لدى المتعلمين. وأسفرت نتائج دراسة (جميلة سهيل، ٢٠١٦) أيضا عن أثر التتابع التوسعي في تحصيل مادة الكيمياء. كما كشفت نتائج دراسة كل من (فتحي كلوب، جمال الفليت، ٢٠١٦) عن فاعلية التتابع التوسعي للمحتوى في تحصيل المفاهيم النحوية للمتعلمين. وأظهرت نتائج دراسة (عبد الجليل الزطمة، ٢٠١٩) فاعلية التتابع التوسعي للمحتوى في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم. وكشفت نتائج دراسة (عصام زيد، ٢٠٢١) عن وجود فرق ذو

دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعات التجريبية، لصالح التتابع التوسعي للمحتوى في زيادة كفاءة السعة العقلية وخفض الحمل المعرفي.

واتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في استخدامه للتتابع التوسعي لمحتوى المحاكاة اللغوية، وتقصي أثره في المتغيرات التابعة والتي اختلفت عن هذه الدراسات، وهي: تحسين النطق باللغة الإنجليزية وخفض مستوى القلق اللغوي في ضوء التفاعل مع الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) لطلاب الصف الأول الثانوي. كما استفادت الباحثة من هذه الدراسات في تعزيز الخلفية النظرية للبحث، والتعرف على الكيفية التي صُمم بها نسق التتابع التوسعي للمحتوى، والإجراءات البحثية والأساليب الإحصائية التي تم اتباعها، كما تم الاستفادة من نتائج هذه الدراسات والاسترشاد بها في تفسير نتائج البحث الحالي.

وبعد اطلاع الباحثة علي عدد من الدراسات السابقة التي اهتمت بأنساق تتابع المحتوى وتنظيمه، لاحظت تباين النتائج حول أفضلية نسق عن الأخر، حيث أيدت نتائج بعضها التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية، وأيدت نتائج دراسات أخري التتابع التوسعي، بينما أسفرت نتائج عدد من الدراسات عن عدم وجود فروق بين نسقي تتابع المحتوى (الهرمي–التوسعي)، ومنها دراسة (هويدا عبد الحميد، ٢٠١٥) التي كشفت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ترجع إلى نسقي تتابع المحتوى (الهرمي–التوسعي)، كما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في دراسة (حنان خليل، ٢٠١٨) ترجع إلى نسق تتابع المحتوى في بيئة المعمل الافتراضي. أيضا أسفرت نتائج دراسة (آيات أنور، ٢٠١٩) عن عدم وجود فروق بين نسق تتابع المحتوى (الكلي–الجزئي) في تنمية التفكير البصري وحل المشكلات. وتوصلت نتائج دراسة (ولاء مرسي، ٢٠٢١)، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين في التحصيل، أو مهارات استخدام تطبيقات جوجل التعليمية، أو القابلية للاستخدام يرجع إلى نسق تتابع المحتوى (الهرمي–التوسعي) في منصة تدريب رقمي.

واعتمدت الباحثة على نسقين لتتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي) في البحث الحالي، حيث استند التتابع الهرمي إلى نموذج التعلم الهرمي لـ جانييه الذي يؤيد تتابع أجزاء محتوى فيديو المحاكاة اللغوية بشكل تصاعدي من الجزء إلى الكل، ليتمكن المتعلم من تكرار المحتوى والتدريب على النطق الصحيح بالتدريج. بينما يستند التتابع التوسعي لمحتوى المحاكاة اللغوية بالفيديو إلى النظرية التوسعية لرايجيلوث التي تؤيد تتابع المحتوى من الموضوع الكلي للمحاكاة اللغوية إلى الأجزاء، أي من الكل إلى الأجزاء. واستهدفت الباحثة تقصي أثر النسقين في تحسين النطق باللغة الانجليزية وخفض القلق اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي، في ضوء التفاعل بينهما والأسلوب المعرفي للطلاب (المجازفة–الحذر).

❖ **المحور الخامس: الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر):**

يستهدف هذا المحور مفهوم الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر)، وأهميته، وخصائص الطلاب المجازفون والحذرون، واستعراض عدد من الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسته. **وبيان ذلك كما يلي:**

مفهوم المجازفة–الحذر (Risk–Caution):

يمثل الاسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) أحد الأساليب المعرفية البارزة لدراسة الفروق الفردية بين المتعلمين، فالمتعلمون المجازفون يميلون الى اقتناص الفرص لتحقيق أهدافهم، بينما يميل الحذرون للحصول على ضمانات أكيدة قبل الدخول في أي نشاط أو الإقدام على أي عمل (ليث حسين، ٢٠١٧، ٢٠٨). لذلك يصنف هذا الأسلوب المعرفي المتعلمين وفقا لمدى إقبالهم على المجازفة أوالمغامرة عند تحقيق الأهداف، فحيث ترتبط المجازفة بحاجات المتعلم واشباع حاجاته (حزيمة كمال، ٢٠١١، ٣٧). ويوضح أنور الشرقاوي (٢٠٠٣، ٢٣٤) أن الاسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) يوضح مدى تباين الاداء بين المتعلمين في اقبالهم على اقتناص الفرص، كما يعكس الفروق الفردية بينهم في قبول المواقف غير التقليدية لتحقيق أهدافهم وطموحاتهم، فالمجازفون يكونوا أكثر اعتمادا على التخمين في مواقف اتخاذ القرارات والدخول في المجالات ذات المردود

العالي، بينما يميل الحذرون إلى الحصول على ضمانات أكيدة قبل الاندماج في نشاط، (نادية شريف، ١٩٨١، ١١). كما أن المجازفون هم مغامرون يقبلون مواجهة المواقف الجديدة ذات النتائج المتميزة غير المتوقعة، عكس الحذرون، فإنهم لا يقبلون بسهولة التعرض لمواقف تحتاج لروح المغامرة حتى لو كانت نتائجها مؤكدة (Van den Broeck, Vanderheyden & Cools, 2003, 39).

وتوضح (بسمة لبيدي، ٢٠٢٠، ٤) أن المجازفة هي تعبير يشير إلى خطر مستقبلي محتمل ناجم عن إجراء عمل ما، أي أنه يركز على النواحي السلبية المترتبة على القيام بذلك، أما الحذر فيشير إلى احتراز المتعلم من كل شيء يخافه على نفسه أو على أداءه، والاستعداد واليقظة له، لذلك فإن أسلوب (المجازفة–الحذر) يتضمن مدى مخاطرة المتعلم أو حذره عند اتخاذ القرارات وتقبل المواقف غير التقليدية وغير المألوفة، فالمتعلم الذي يتسم بالمجازفة يميل إلى المغامرة ويقبل المواقف الجديدة ذات النتائج الغير متوقعة، أما الحذر فإنه لا يقبل بسهولة التعرض لمواقف فيها مجازفة حتى لو كانت نتائجها مؤكدة، ويرتبط هذا الأسلوب بدرجة كبيرة بعامل الثقة بالنفس. وتشير حزيمة كمال (٢٠١١، ٨١) أنه يمكن النظر للمجازفة على أنها فرصة قد تأتي بنواحي إيجابية، حيث يركز مفهوم المجازفة على النواحي السلبية المترتبة على القيام بذلك، ويعود البت في القيام بالمجازفة أو الحذر بعد قيام المتعلم بدراسة الموقف وتقييمه، مما يتطلب توفر الجرأة. والميل نحو المجازفة يتحدد بقيمة الأهداف وجاذبيها، فالأهداف الكبيرة تعطي دافعا قويا للمجازفة للحصول عليها وتكون العلاقة بين شعور المتعلم بالخوف والمجازفة علاقة عكسية (زينب رهيف، ٢٠٠٩، ٤٠). ويضيف هشام الخولي (٢٠٠٢، ١٤٨) أن مفهوم المجازفة يرتبط برغبة المتعلم في تخطي الأشياء العادية المألوفة، والدخول إلى المجهول والتحدي والترحيب بالمغامرة في سبيل الحصول على قيمة متوقعة أو إشباع دافع معين، والحذر هو ميله للمواقف التقليدية المضمونة وعدم الميل للمخاطرة أو المجازفة.

وقد أشار كل من (هشام الخولي، ٢٠٠٢، ١٤٤،١٤١؛ بسمة لبيدي، ٢٠٢٠، ١٥، ١٦) أن اتخاذ المتعلم لسلوك المجازفة أو الحذر يتوقف على عدة عوامل، هي:

- كمية المعلومات المتوفرة في الموقف التعليمي.
- معدل المعلومات اللازمة لاتخاذ قرار التعليمي.
- مقدار الثقة المصاحبة لصحة قرار المجازفة.
- الزمن اللازم للوصول إلى قرار المجازفة.
- الدقة في تناول واختيار قرار المجازفة.
- المرونة التي توجد لدى المتعلم في اتخاذ القرار المجازفة.
- أن يكون الموقف غير تقليدي وعلى درجة عالية من الغموض.
- أن يستدعي الموقف أكثر من مستوى تطبيقي للإجراءات العملية.

وتضيف حزيمة كمال (٢٠١١، ٦١،٦٢) أن المجازفون يمتازون بروح المغامرة والاشتراك في موضوعات ذات فائدة كبيرة، حتى لو كانت نسبة النجاح ضعيفة ولا يفضلون المواقف اليسيرة حتى لو كانت نسبة النجاح مؤكدة، أما الحذرين فهم لا يقبلون الاشتراك في أي موضوع أو مجال مهما كانت فائدته إلا إذا كانت نسبة النجاح مؤكدة، وهم لا يعتمدون على المجازفات والتوقعات. وتشير الباحثة أن المحاكاة اللغوية هي خبرة جديدة على طلاب الصف الأول الثانوي، وتعد مواقف تعليمية غير تقليدية وغير مألوفة لديهم، وتتطلب قدرا من الإقدام والجرأة والثقة بالنفس، حتى يتسنى تحسين النطق باللغة الإنجليزية، وخفض القلق اللغوي، ومن ثم قد تتأثر استجابات الطلاب بعد تصنفهم وفقا لهذا الأسلوب المعرفي.

وقدم كل من كوجان، ووالش (Kogan & Wallach) نظرية حول الأسلوب المعرفي (المجازفة– الحذر) وعلاقته بالقدرات العقلية للمتعلمين بصورة عامة، وقدرتهم على اتخاذ القرار بصورة خاصة، واستندوا فيها إلى قدرة المتعلم، أو حدود تحمله لاحتمالات الربح والخسارة، والذي يعد جزءا من تركيبة شخصيته ويُقاس من خلال اختياره المعضلات التي تقدم له، ويتصف سلوكه حينئذ بالمجازفة أو الحذر، واختيار

أي معضلة، يتأثر في احتمال المغامرة للوصول إلى الهدف، أو الفشل في تحقيقه، كما أكدت هذه النظرية العلاقة بين أسلوب (المجازفة–الحذر) والقدرات العقلية، مثل التفكير، والتذكر، وقوة الاستدعاء، وبعض متغيرات الشخصية الأخرى كالقلق والدافع، والاستقلال، والمرونة (حزيمة كمال، ٢٠٠٨، ٤٥). لذلك وجدت الباحثة أن ثمة علاقة بين استجابات طلاب الصف الأول الثانوي ممن يتبنون قطبي هذا الأسلوب المعرفي، وتحسين النطق ومن ثم خفض القلق اللغوي.

خصائص الطلاب المجازفون والحذرون:

أوضحت (زينب رهيف، ٢٠٠٩، ٤٠؛ بسمة لبيدي، ٢٠٢٠، ١٦) أن المجازفون يتسمون بأنهم:

- أكثر قدرة من الحذرين على اتخاذ القرارات.
- أكثر قدرة من الحذرين على الاستقلالية وأقل قلقا منهم.
- أكثر قدرة من الحذرين على فهم ذواتهم.
- أكثر قدرة من الحذرين في القدرة على اشباع حاجاتهم.
- أكثر ثقة بأنفسهم عن الحذرين.
- أكثر من الحذرين اجتماعية مع الاخرين.
- أكثر قدرة من الحذرين على فهم ذواتهم.
- أكثر دافعية نحو أداء المهام والأعمال الصعبة عن الحذرين.
- أكثر توافقا من الحذرين.
- أكثر قدرة من الحذرين على التذكر الجيد وقوة الاستدعاء.
- أكثر قدرة على القيادة الجيدة والرؤية البعيدة للأمور.
- يتفوقون على الحذرين بالتلقائية والشجاعة والاقدام
- يتميزون بالذكاء وتقدير القيم الجمالية عن الحذرين.
- يفضلون الأنشطة والممارسات الفردية ويتخذون قرارات كثيرة بمفردهم.
- أكثر إبداعا من الحذرين.

- أكثر تحملا للمسؤولية واتخاذ القرارات الصائبة عن الحذرين.
- أكثر قدرة على تخطي الحواجز والضغوط عن الحذرين.
- يتميزون عن الحذرين في فهم الأدوار حسب متطلبات الموقف.
- أكثر قدرة على اقتناص الفرص لتحقيق أهدافهم.
- يتفوقون على الحذرين في المهام التي تتطلب المخاطرة والمجازفة والاندفاعية.
- تعتمد قراراتهم على التخمين بينما تعتمد قرارات الحذرين على الحصول على الضمانات الأكيدة.

أهمية الأسلوب المعرفي المجازفة–الحذر (Risk–Caution):

يكتسب الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) أهميته نتيجة ارتباطه بسلوك المتعلم وكيفية إدراكه للمشكلات وحلها، كما أنه يساعد في التنبؤ بنوع السلوك الذي يمكن أن يقوم به في مواقف التعلم المختلفة، ويساعد في التعرف على قدراته العقلية، ويؤثر على الطرق التي يستجيب بها للأحداث في حياته والتعامل معها (عبد الرحمن مصيلحي،٢٠٠٢ ،٧؛ عمر الريماوي، نوف القرب، ٢٠٢٠، ٧٠٨). وباعتبار الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) أحد التفضيلات الفردية الثابتة في التنظيم الإدراكي للمتعلم وكيفية تعامله مع المثيرات في البيئة الخارجية، فهو كالأساليب المعرفية الأخرى يتصف بالثبات النسبي لديه، ويكون حاضرا في سلوكياته التي يصدرها على مستوى الاداء العقلي والجانب الوجداني والانفعالي، ولعل أهم مجال استثمار للبحوث والدراسات حول الأساليب المعرفية هو مجال التعلم، لمساعدة القائمين على العملية التعليمية أن يدركوا اختلاف المتعلمين في طريقة معالجتهم للمعطيات على مستوى الجهاز العصبي، واستخداماتهم للعمليات العقلية المختلفة (عدنان العتوم، ٢٠٠٤، ٢٤٢).

ويعد الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) أحد الميكانيزمات الداخلية التي يعالج ويجهز بها المتعلم المعلومات، وتتحدد استجاباته على أساسه سواء في مجال اتخاذ القرارات أو حل المشكلات أو ممارسة الاستقرائية، وهو الطريقة الاكثر تفضيلاً لدى

المتعلمين في الادراك والتفكير (بسمة الكعبي، ٢٠١٠، ٣٧؛ بسمة لبيدي، ٢٠٢٠، ١٢). ويتميز هذا الأسلوب بسمات وخصائص منفردة في طريقة الادراك، ولكل قطب من قطبيه (المجازفة–الحذر) استراتيجيته الخاصة في توظيف المعلومات، والتعامل مع المثيرات البيئية المختلفة، من حيث استقبالها وترميزها والاحتفاظ بها واستخدامها، ويعتمد اختيار أحد قطبيه على الفروق الفردية للنشاط المعرفي المرتبط بالتعامل مع المعلومات ومعالجتها، وفهمها، وتذكرها، وتخزينها، واستخدامها، لإعطاء المتعلم ما يناسب ميوله وتوجهاته (بشرى العكايشي، ٢٠١٩، ١٠٣).

ويشير (أنور الشرقاوي، ٢٠٠٦، ٢٧) أن الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) يتم قياسه من خلال مستوى الأداء أو كيفيته في المواقف المختلفة، حيث يأخذ صفته بما يتناسب مع طبيعة الموقف التعليمي، وطبيعة المهام المستهدفة، وألفة المتعلم بها، ويتسم المتعلمون المجازفون بروح المغامرة، والتحدي، وقدرتهم على التعامل مع المواقف غير التقليدية، واغتنام الفرص لتحقيق الأهداف، كما أنهم أكثر ثقة بالنفس، مقابل الحذرون فهم على النقيض يفضلون المواقف التقليدية المألوفة، ويميلون إلى الحصول على ضمانات مؤكدة قبل الدخول في أي مجازفة؛ أي موقف غير مألوف، ولا يبدون رغبة في تجريب أي شيء جديد.

لذلك فإن الاهتمام بتناول الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) في البحث الحالي يساعد في الوقوف على علاقته بالمتغيرات التابعة المتمثلة في تحسين النطق باللغة الإنجليزية، وخفض القلق اللغوي. وتوقعت الباحثة أن يتوقف مقدار أثره على علاقته بهذه المتغيرات، تأسيسا على خصائص الطلاب أنفسهم وتصنيفهم وفقا لقطبي هذا الأسلوب من ناحية، وعلى خصائص كل نسق من نسقي تتابع المحتوى المستخدمان في فيديوهات المحاكاة اللغوية بالبحث الحالي من ناحية أخرى، ووفقا لتدرج تتابع المحتوى في كل نسق بما يتماشى مع نظريات التعلم. وتشير الباحثة إلى أنه على الرغم من تأييد عدد من النظريات لنسق التتابع الهرمي، إلا أنه ربما يتعارض مع أحد قطبي الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر)، فالتتابع الهرمي يقسم الموضوع ويسير بالمتعلم

خطوة خطوة، إلا أنه لا يمكنه من الالمام بالموضوع ككل في البداية، بينما يقدم التتابع التوسعي فكرة عامة عن موضوع المحاكاة اللغوية، إلا أن ذلك قد يكون مبعث قلق وتخوف لدى بعض الطلاب، وقد يزيد من الحمل المعرفي لديهم ومن ثم قلقهم، فضلا عن أن المحاكاة اللغوية ذاتها طريقة لم يعتاد عليها الطلاب، ومن ثم تمثل خبرات تعليمية غير تقليدية لهم، الأمر الذي جعل العلاقة بين الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) والمتغيرات التابعة في البحث الحالي بحاجة إلى البحث والدراسة.

وقد اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات التي اهتمت بالأسلوب المعرفي (المجازفة–والحذر) وعلاقته بمجموعة من المتغيرات ذات الصلة بالتعلم. حيث استهدفت دراسة (بسمة الكعبي، ٢٠١٠) التعرف على تأثير التعليم وفق استراتيجية المعرفة ما وراء الادراكية، والمنهاج المتبع لذوي المجازفة مقابل الحذر في تعلم بعض المهارات الاساسية بالكرة الطائرة، والتعرف على تأثيره في الاحتفاظ ببعض المهارات الاساسية لكرة الطائرة، وتم التحقق من أثر التعليم وفق هذه الاستراتيجية في قطبي الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر). استهدفت دراسة (لمى حمودي، ٢٠١٢) تقصي أثر التعلم التعاوني لذوي الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) في تعلم مهارتي الإعداد والاستقبال بالكرة الطائرة، وأظهرت النتائج أن أسلوب التعلم التعاوني مع ذوي الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) كان له دور كبير وفعال في تعلم المهارات المستهدفة، وتقارب مستوى مهارات المجازفين والحذرين ممن تعلموا المهارات وفق الأسلوب المتبع.

كما أسفرت نتائج دراسة (علي الموسوي، ٢٠١٤) عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين الشعور بالذات والأسلوب المعرفي (المجازفة –الحذر)، وإن الطلاب ذوي الشعور العالي بالذات، يتبنون الأسلوب المعرفي (المجازفة) إما الطلاب ذوي الشعور بالذات المنخفض يتبنون الاسلوب المعرفي (الحذر)، وأوصى الباحث باختيار الطلاب ذوي الشعور العالي بالذات في أداء المهام التي تحتاج إلى قدر عال من الانتباه والمجازفة. واستهدفت دراسة (مريم السلطاني، ٢٠١٨) التعرف على مستوى الحساسية الانفعالية لدى متعلمي الصف الخامس الاعدادي ومستوى الاسلوب المعرفي (المجازفة

–الحذر)، وكشفت النتائج عن وجود مستوى حساسية انفعالية عالية لدى المتعلمين، وان الذكور يتميزون بالأسلوب المعرفي (المجازفة) أكثر من الاناث. بينما كشفت نتائج دراسة (لقاء علي، ٢٠١٩)، أن الطلاب الذكور يتبنون قطب الاسلوب المعرفي (الحذر) أكثر من الاناث، وأظهرت علاقته الإيجابية بالتمكن من المهارات المستهدفة. وهو ما أكدته أيضا دراسة (غزوان صالح، ٢٠١٩) حين استهدفت التعرف على الأسلوب المعرفي (المجازفة –الحذر) لدى طلاب الجامعة وفق الجنس والتخصص، وتقصي العلاقة بين التصلب الفكري وهذا الأسلوب المعرفي، وأظهرت النتائج أن الطلاب يتبنون الأسلوب المعرفي بقطبه (المجازف) في معاملاتهم، وأنه أعلى عند الذكور من الإناث، والطلاب في التخصصات العلمية اعلى منه عند طلاب التخصصات الإنسانية.

بينما أظهرت دراسة كل من (إيمان حمود، أحمد نوري، ٢٠١٩) أن الأسلوب السائد لدى طلاب الجامعة هو (المجازفة) أكثر من (الحذر)، لكن لا يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى الأسلوب المعرفي (المجازفة –الحذر). كما استهدفت دراسة (بشرى العكايشي، ٢٠١٩) الكشف عن الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) وموقع الضبط (داخلي–خارجي). وكشفت دراسة كل من (أسماء تيسير أبو رمان، حابس سليمان العواملة، ٢٠٢٢) العلاقة بين الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) والتفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج أيضا أن القطب السائد هو المجازفة يليه الحذر، كما أظهرت وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي وجميع مهاراته والأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر). بينما استهدفت دراسة (سها غثيث، ٢٠٢٢) بيان الاسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) لدى طلاب الجامعة والفروق في الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) لديهم وفقاً لمتغيري الجنس (ذكور/ اناث)، والتخصص الدراسي (علمي/ انساني)، وكذلك التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي، وخلصت الدراسة إلى أن الأسلوب المعرفي السائد لدى الطلاب هو الحذر، ووجود فروق دالة احصائيا في الجنس بين الذكور والاناث في هذا الأسلوب لصالح الاناث، وعدم وجود فروق دالة في التخصص الدراسي بين (العلمي والإنساني)،

كما لا توجد فروق دالة في التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي في الأسلوب المعرفي.

وبعد إطلاع الباحثة على هذه الدراسات وجدت أن أغلبها اهتم بدراسة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) وبعض المتغيرات النفسية كموقع الضبط، والشعور بالذات، ومستوى الحساسية الانفعالية، والتصلب الفكري، ولم يتعرض أي منها للقلق اللغوي. كما اهتمت بعض الدراسات بتنمية بعض المهارات الرياضية ولم تتناول أي من المهارات اللغوية، لكنها انتهت إلى وجود علاقة بين الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) وتحسن مستوى بعض المهارات. وقلة من الدراسات استهدفت تقصي العلاقة بين الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) وبعض أنواع التفكير. كما اتفقت أغلب هذه الدراسات على تفضيل الذكور لقطب الأسلوب المعرفي (المجازفة) أكثر من الاناث. وقد أوصت جميع الدراسات بضرورة الاهتمام بالكشف عن الأساليب المعرفية التي يمتلكها المتعلمون عند اختيار المحتوى التعليمي وتنظيمه، وإتباع أساليب تعليمية مناسبة لذوي الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر)، والاهتمام بإجراء دراسات مشابهة على متغيرات أخرى غير التي تم دراستها. ومن ثم تسعي الباحثة من خلال البحث الحالي للكشف عن أثر التفاعل بين نسق تتابع المحتوى بفيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي) والأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) في تحسين النطق باللغة الإنجليزية وخفض القلق اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

الإجراءات المنهجية لتجربة البحث:

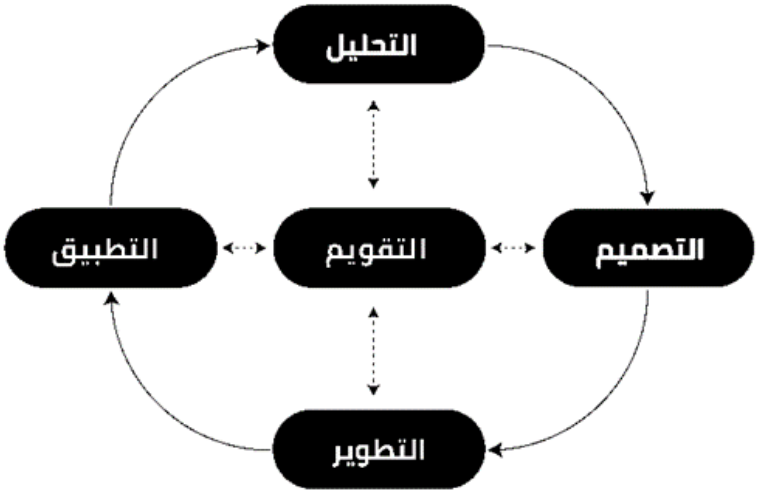
تضمنت إجراءات اعداد فيديوهات المحاكاة اللغوية، وتطبيق تجربة البحث المحاور التالية:

- أولاً: اعداد كل من فيديوهات المحاكاة اللغوية وأدوات القياس.
- ثانيا: التجربة الاستطلاعية للبحث.
- ثالثا: التجربة الأساسية للبحث.

وفيما يلي عرضاً مفصلاً للإجراءات المنهجية لتجربة البحث:

أولاً: اعداد فيديوهات المحاكاة اللغوية:

اتبعت الباحثة النموذج العام للتصميم التعليمى (ADDIE) باعتباره الأساس المرجعي لاشتقاق النماذج الأخرى، وهو يتصف بالمرونة والوضوح والشمول، ويتكون من خمسة مراحل رئيسة تم اتباعها كإطار اجرائي لتصميم ممارسات التعليم والمعالجة التجريبية للبحث، وفيما يلي عرضا مفصلا للإجراءات وفقا لمراحله:



شكل (٣): النموذج العام للتصميم التعليمى (ADDIE)

أولا: مرحلة التحليل:

تضمنت مرحلة التحليل الإجراءات التالية:

١- تحليل المشكلة:

بدأ البحث بوجود مشكلة تتمثل في ضعف طلاب الصف الأول الثانوي في النطق باللغة الإنجليزية، وشعورهم بالقلق والتوتر أثناء القيام بالأنشطة التي تعتمد على التحدث باللغة الانجليزية، مما استدعى التدخل لمعالجة هذا الضعف مع مراعاة الفروق الفردية بين هؤلاء الطلاب وخاصة أسلوبهم المعرفي.

٢- تحليل خصائص المتعلمين:

تمثل مجتمع البحث في طلاب الصف الأول الثانوي العام بمدرسة السيدة خديجة الرسمية المتميزة للغات بإدارة البساتين التعليمية، أثناء الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي ٢٠٢٢/٢٠٢٣، وتتحدد خصائص هذه العينة فيما يلي:

- تكافؤ الطلاب من حيث العمر الزمني والعقلي والبيئة المحيطة.
- ضعف مهارات النطق باللغة الإنجليزية لدى الطلاب.
- القدرة على التعلم الفردي من خلال مقاطع الفيديو.
- القدرة على التواصل مع الاخرين.
- الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) بقطبيه، وتم عرض خصائصه في الإطار النظري للبحث، وقد اعتمدت الباحثة في ذلك على مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر)، من اعداد (هشام الخولي، ٢٠٠٢)، ويمكن توضيحه كما يلي:

✓ **هدف المقياس:**

يهدف المقياس الكشف عن الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) لدى الطلاب.

✓ **وصف المقياس:**

جاء المقياس في صورة استبيان، وتكون من (٣٤) عبارة للكشف عن الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) لطلاب الصف الأول الثانوي. ولكل عبارة بالاستبيان بديلين لاستجابة الطالب؛ بديل للمجازفة، والأخر للحذر. وتُعطى الدرجة للطالب علي أساس الوزن المحدد لكل بديل من البديلين لكل عبارة، وتُقدر استجابة الطالب بما يتفق مع البديل (أ) والذي يمثل بعد الحذر بدرجتين، بينما تُقدر الاستجابة التي تتفق مع البديل (ب) والذي يمثل بعد المجازفة بدرجة واحدة، وبذلك تراوحت درجات المقياس بين (٣٤) كدرجة صغرى، و(٦٨) كدرجة عظمى، وكلما زاد مجموع درجات الطالب في المقياس عن المتوسط، اتجهت استجاباته نحو قطب الحذر، بينما كلما قلت درجاته اتجهت استجاباته نحو قطب المجازفة، ملحق (٢).

٣- تحديد الخبرات السابقة والمهارات التكنولوجية:

راعت الباحثة قدرة طلاب الصف الأول الثانوي المشاركين في تجربة البحث على القيام بما يلي:

- التحدث باللغة الانجليزية بمستوى مقبول.
- فهم محتوى مقاطع الفيديو المستخدمة بمستوى مقبول يمكنهم من متابعتها.
- القراءة باللغة الإنجليزية بمستوى مقبول يمكنهم من فهم المحتوى النصي لمقاطع الفيديو.
- استخدام الأجهزة المحمولة للوصول إلى مقاطع الفيديو المستخدمة في البحث الحالي.
- استخدام تطبيقات "Google drive" للوصول إلى مقاطع الفيديو المستخدمة في البحث الحالي.

٤- تحديد معايير النطق الصحيح باللغة الإنجليزية:

أعدت الباحثة استبيان لتحديد معايير النطق الصحيح باللغة الإنجليزية الملائمة لتقييم طلاب الصف الأول الثانوي، ويمكن توضيحه فيما يلي:

✓ **هدف الاستبيان:**

تم إعداد الاستبيان لتحديد معايير النطق الصحيح باللغة الإنجليزية الملائمة لتقييم طلاب الصف الأول الثانوي، حيث استندت إليه الباحثة في تحديد الأهداف التعليمية لمحتوى فيديوهات المحاكاة اللغوية المستخدمة في البحث الحالي، وكذلك في إعداد مقياس التقدير اللفظي لمستويات النطق باللغة الإنجليزية المستخدم في البحث الحالي، ملحق (٣).

✓ **وصف الاستبيان:**

قامت الباحثة بإعداد قائمة بمعايير النطق الصحيح باللغة الإنجليزية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، وذلك بعد الاطلاع على الأدبيات ومجموعة من الدراسات السابقة التي اهتمت بتحسين النطق باللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها. وتم عرض قائمة

المعايير على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، في صورة استبيان لإبداء الرأي حول دقتها العلمية واللغوية، وملاءمتها لتقييم طلاب الصف الأول الثانوي في النطق باللغة الإنجليزية، واقتراح التعديلات بالحذف أو الإضافة. وتضمنت القائمة في صورتها الأولية سبعة معايير، هي: جودة الصوت، ومستوى الصوت، ووضوح النطق، والتنغيم، والنبر، والابراز، والإيقاع. واتفق السادة المحكمون على الاكتفاء بتقييم طلاب الصف الأول الثانوي في النطق باللغة الإنجليزية وفقا لثلاثة معايير فقط، هي: مستوى الصوت، والتنغيم، ووضوح النطق، لتيسير تدريب الطلاب ومساعدتهم في التغلب على القلق اللغوي. وقامت الباحثة بإعداد مقياس التقدير اللفظي لمستويات النطق باللغة الإنجليزية المستخدم في البحث الحالي على ضوء هذه المعايير الثلاث، ويتم تناولها وعرضها لاحقا بالتفصيل.

٥- تحديد الأهداف العامة:

بعد تحديد معايير النطق الصحيح باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي، تمثلت الأهداف التعليمية لمحتوى فيديوهات المحاكاة اللغوية المستخدمة في البحث الحالي فيما يلي:

- ✓ تحسين النطق باللغة الانجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي.
- ✓ تحسين القدرة على التنغيم باللغة الانجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي.
- ✓ تحسين مستوى الصوت أثناء النطق باللغة الانجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي.
- ✓ تحسين وضوح النطق باللغة الانجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي.
- ✓ خفض مستوى القلق اللغوي أثناء النطق باللغة الانجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي.

٦- **تحليل مصادر التعلم والموارد المتاحة:**

وتمثلت في التأكد مما يلي:

- ✓ اتاحة مقاطع الفيديو المستخدمة في البحث الحالي على " Google drive".
- ✓ إنشاء مجموعة على تطبيق "what's app" للتواصل مع الطلاب خارج أوقات الدراسة، ولإرسال روابط مقاطع الفيديو المستخدمة في البحث الحالي.
- ✓ امتلاك الطلاب أجهزة محمولة صالحة للعمل ومتصلة بالإنترنت.
- ✓ امتلاك الطلاب مهارات رقمية تمكنهم من الوصول إلى مقاطع الفيديو المتاحة على "Google drive" وتحميلها.
- ✓ تحديد قاعات للتدريب في المدرسة، وأوقات معلنة لمقابلة الطلاب وجها لوجه.

ثانيا: مرحلة التصميم:

تضمنت هذه مرحلة التصميم الإجراءات التالية:

١- **صياغة الأهداف التعليمية الإجرائية:**

على ضوء الاهداف العامة قامت الباحثة بتحديد الأهداف الإجرائية، وتم صياغتها في عبارات سلوكية محددة تصف الأداء المتوقع من الطلاب بعد الانتهاء من مشاهدة مقاطع الفيديو المستخدمة في البحث الحالي. وقد روعي في تحديد الأهداف صياغتها بطريقة واضحة ومحددة، وأن تكون واقعية ويسهل ملاحظتها وقياسها، وأن يقيس كل هدف ناتجاً تعليمياً واحداً وليس مجموعة من النواتج، كذلك تنظيم الأهداف في تتابع منطقي. وتم إعداد قائمة بالأهداف العامة والإجرائية في صورتها الأولية، قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية لإبداء الرأي فيها. وقد اتفق السادة المحكمون على بعض التعديلات،

كتعديل صياغة بعض الأهداف، وتجزئة بعض الأهداف المركبة. وبعد إجراء التعديلات تم الوصول إلى قائمة الأهداف العامة والإجرائية في صورتها النهائية.

٢- تصميم المحتوى التعليمي (مواد المعالجة التجريبية):

تم تحديد المحتوى التعليمي في ضوء الأهداف التعليمية، وقائمة معايير النطق الصحيح باللغة الإنجليزية التي أعدتها الباحثة بعد الاطلاع على مجموعة من الدراسات والأدبيات المهتمة بتحسين النطق لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وقامت الباحثة باختيار ثلاثة موضوعات للمحاكاة اللغوية تم تصميم المحتوى في ثلاثة مقاطع فيديو، تم اعداد كل منها بمعالجتين مختلفتين وفقا لنسقي تتابع محتوى الفيديوهات (الهرمي- التوسعي) المتبعان في البحث الحالي، وجاءت موضوعات مقاطع الفيديو كما يلي:

- ✓ **My Home.**
- ✓ **Free Time.**
- ✓ **My Favorite Food.**

شكل (٤): الشاشات الرئيسية لموضوعات المحاكاة اللغوية

يوضح شكل (٤) موضوعات المحاكاة اللغوية، وقد قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من السادة الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية، لإبداء الرأي فيها. وقد رُوعي في تصميم المحتوى أن يكون مرتبطاً بالأهداف، وأن يتسم بالدقة العلمية والحداثة والصحة اللغوية، وأن يكون واضحاً ومفهوماً. وفي ضوء آراء

السادة المحكمين وتوجيهاتهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات لإخراج المحتوى التعليمي في صورته النهائية.

٣- تصميم نسق تتابع المحتوى:

التزمت الباحثة بنسقين لتتابع المحتوى التعليمي لمقاطع فيديو المحاكاة اللغوية، هما:

- **نسق التتابع الهرمي:** وتم فيه تتابع أجزاء محتوى فيديوهات المحاكاة اللغوية والمهارات اللغوية المستخدمة للمحاكاة، ووقت التكرار في تدرج هرمي تصاعدي متزايد، بكيفية تساعد طلاب الصف الأول الثانوي على الانتقال من المستوى البسيط لاستخدام المهارات اللغوية إلى المستوى الأكثر تركيبا، ومن أجزاء المحتوى إلى الكل حتى الوصول إلى نهاية الفيديو. ويوضح شكل (٥)، (٦)، (٧) نسق التتابع الهرمي للمحتوى كما يلي:

شكل (٥)، (٦)، (٧): التتابع الهرمي لمحتوى المحاكاة اللغوية

- **نسق التتابع التوسعي:** وتم فيه تتابع أجزاء محتوى فيديوهات المحاكاة اللغوية والمهارات اللغوية المستخدمة في المحاكاة، ووقت التكرار في تدرج توسعي تنازلي متناقص، بكيفية تستهدف مساعدة طلاب الصف الأول الثانوي على الانتقال من المستوى الأكثر تركيبا لاستخدام المهارات اللغوية إلى المستوى الأقل تركيبا، ومن المحتوى الكلي إلى الأجزاء حتى الوصول إلى نهاية الفيديو. ويوضح شكل (٨)، (٩)، (١٠) نسق التتابع التوسعي للمحتوى كما يلي:

شكل (٨)، (٩)، (١٠): التتابع الهرمي لمحتوى المحاكاة اللغوية

٤- تصميم استراتيجية التعلم وأنشطته:

اعتمدت الباحثة على توجيه الطلاب للتعلم الذاتي المستقل، حيث أتاحت فيديوهات المحاكاة اللغوية عبر "Google drive" لجميع الطلاب؛ كل على حسب مجموعته. وكانت تقدم لهم روابط الفيديوهات كل مرة من خلال المجموعة التي تضمهم عبر تطبيق "what' app" ليتفاعل معها الطلاب في الوقت الذي يناسبهم، وبما يمكنهم من متابعة الفيديوهات بشكل مستمر، وليتدرب كل منهم على المحاكاة اللغوية وفقا لحاجته وخطوه الذاتي. حيث طلبت الباحثة من كل طالب مشاهدة الفيديو والانصات للمحتوى المسموع ومحاكاته وفق التتابع المصمم به كل فيديو، ويكرر الطالب ذلك حتى يجد نفسه يقوم بمستوى من الأداء يقارب المحتوى المسموع بكل سماته؛ من حيث سلامة النطق، والتنغيم، ومستوي الصوت ووضوحه. وعقب انتهاء الطالب من التدريب على المحاكاة اللغوية من خلال مقاطع الفيديو، يتم تقييمه باستخدام مقياس التقدير اللفظي لمستويات النطق باللغة الإنجليزية الذي أعدته الباحثة.

٥- تصميم أساليب التفاعلات التعليمية:

تضمنت المحاكاة اللغوية نمطين للتفاعلات التعليمية، هي:

- ✓ **تفاعل الطلاب مع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية:**

وذلك من خلال مشاهدة الطالب لكل فيديو منفردا، وحريته في التنقل بين فيديوهات المحاكاة اللغوية عبر "Google drive"، ومن ثم القيام بمهام التعلم وأنشطته.

✓ **تفاعل الباحثة مع الطلاب:**

حيث كانت الباحثة تتواصل مع الطلاب للرد على أسئلتهم واستفساراتهم، ولتحفيزهم على الاستمرار في المحاكاة اللغوية، وتقديم التغذية الراجعة، وذلك من خلال لقاءاتها بهم وجه لوجه في المدرسة، وأيضا من خلال المجموعة المخصصة لذلك عبر تطبيق "what' app".

٦- تحديد الوسائط المتعددة المستخدمة:

قامت الباحثة بتحديد الوسائط المتعددة المستخدمة في فيديوهات المحاكاة اللغوية. وتضمنت الوسائط المتعددة استخدام النصوص، والموسيقي، والصوت، ومقاطع الفيديو، ولكل موضوع من موضوعات المحاكاة اللغوية وسائطه التعليمية الخاصة، بما يساعد الطالب علي تحقيق الأهداف التعليمية.

٧- تصميم أدوات التقييم والقياس:

استخدمت الباحثة في البحث الحالي أداتين للقياس، هي:

- ✓ مقياس التقدير اللفظي لمستوى النطق باللغة الإنجليزية؛ من اعداد الباحثة.
- ✓ مقياس القلق اللغوي (**FLCAS**)؛ من اعداد (**Horwitz, Horwitz & Cope, 1986**).

ويتم تناول كل منهما بالشرح والتفصيل فيما يلي:

١-مقياس التقدير اللفظي لمستوى النطق باللغة الإنجليزية:

✓ **هدف المقياس:**

استهدف المقياس تقييم مستوى النطق باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي، ملحق (٤).

✓ **وصف المقياس:**

لتحقيق أهداف البحث الحالى قامت الباحثة بإعداد مقياس التقدير اللفظي لمستوى النطق باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي، واقتصر المقياس على ثلاثة معايير للنطق الصحيح باللغة الإنجليزية، هي: مستوى الصوت (Voice

volume)، والتنغيم (intonation)، ووضوح النطق (Pronunciation Clarity). وتم تقييم مستوى طلاب الصف الأول الثانوي في النطق باللغة الإنجليزية على ضوء هذه المعايير، وفقا لأربعة مستويات هي: ممتاز (يتراوح بين تسع وعشر درجات)، وجيد (يتراوح بين سبع وثماني درجات)، ومناسب (يتراوح بين خمس وست درجات)، وضعيف (يقل عن خمس درجات). وبذلك تراوحت درجات مقياس التقدير اللفظي لمستوي النطق باللغة الإنجليزية بين (صفر) كدرجة صغرى و(٣٠) كدرجة عظمى. وتحرت الباحثة في اعداد المقياس وصف مستويات المهارة المستهدفة للنطق، كما روعي وضوح العبارات وبساطتها، وسهولة المفردات المستخدمة، وخصصت الباحثة جزءا للملاحظات، وجاء المقياس في صورته النهائية فى صفحة واحدة.

- ✓ **صدق الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس:**

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلى لأبعاد مقياس التقدير اللفظي لمستوى النطق باللغة الإنجليزية من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وحساب معاملات ارتباط درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح ذلك جدول (٢).

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس التقدير اللفظى والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد مقياس التقدير اللفظى	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
Voice volume	٠,٧٨٧	**دالة عند مستوى ٠,٠١**
Intonation	٠,٨٤٦	**دالة عند مستوى ٠,٠١**
Pronunciation Clarity	٠,٧٩٠	**دالة عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط لكل بعد من أبعاد مقياس التقدير اللفظي لمستوى النطق باللغة الإنجليزية، والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) وهو ما يؤكد على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق جيدة، ويمكن الاعتماد عليه لقياس ما أُعد له.

✓ **ثبات المقياس:**

تم التحقق من ثبات مقياس التقدير اللفظي لمستوى النطق باللغة الإنجليزية باستخدام معادلة (ألفا–كرونباخ)، ويوضح الجدول التالى معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية له:

جدول (٣): قيم معاملات الفا كرونباخ لمقياس التقدير اللفظى

أبعاد مقياس التقدير اللفظى	معامل الثبات
Voice volume	٠.٧٢٣
Intonation	٠.٨١٤
Pronunciation Clarity	٠.٨٠٦
الدرجة الكلية	٠.٧٩١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس التقدير اللفظي لمستوى النطق باللغة الإنجليزية، والدرجة الكلية جميعها معاملات ثبات مرتفعة، مما يجعل المقياس أداة مناسبة وفاعلة لهذا البحث، ويمكن تطبيقه بثقة.

٢–مقياس القلق اللغوي:

✓ **هدف المقياس:**

يهدف مقياس القلق اللغوي إلى الكشف عن مستوى قلق متعلمي اللغة الأجنبية داخل قاعات الدراسة.

✓ **وصف المقياس:**

أعد (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986) مقياس القلق اللغوي داخل قاعات دراسة اللغة الأجنبية، وتكون المقياس من (٣٣) عبارة؛ بعضها موجبة والأخرى سالبة، وتم توزيعها على أربعة محاور في صورة استبيان؛ ملحق (٥)، كما يلي:

- **قلق الاتصال اللغوي (Communication Anxiety)**: يحتوي على (٨) عبارات.
- **الخوف من التقييم السلبي (Fear of Negative Evaluation)**: يحتوي على (٩) عبارات.
- **قلق الامتحان (Test Anxiety)**: يحتوي على (٥) عبارات.
- **القلق داخل فصول اللغة الأجنبية (Anxiety of Foreign Class)**: يحتوي على (١١) عبارة.

وطُلب من طلاب الصف الأول الثانوي التعبير عن استجاباتهم من خلال تدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، لا أعرف، غير موافق، غير موافق بشدة). وتراوحت درجات استجابة الطلاب لكل عبارة من (١) إلى (٥) درجات؛ وتم تقدير الاستجابة على المفردات الموجبة، وعددها (٢٥ عبارة) كما يلي: (أوافق بشدة) بخمس درجات، و(أوافق) بأربع درجات، و(لا أعرف) بثلاث درجات، و(لا أوافق) بدرجتين، و(لا أوافق بشدة) بدرجة واحدة. بينما قُدرت الاستجابة على المفردات السالبة وعددها (٨ عبارات)، وهي: (٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٨، ٢٨، ٣٢)، لتكون (أوافق بشدة) بدرجة واحدة، و(أوافق) بدرجتين، و(لا أعرف) بثلاث درجات، و(لا أوافق) بأربع درجات، و(لا أوافق بشدة) بخمس درجات. وبذلك تراوحت درجات المقياس بين (٣٣) كدرجة صغرى، و(١٦٥) كدرجة عظمى، وكلما زاد مجموع درجات الطالب بعد جمع استجاباته، دل على زيادة مستوى القلق اللغوي لديه، والعكس صحيح. وفيما يلي توزيع مفردات المقياس على أبعاده الأربعة:

جدول (٤): توزيع مفردات مقياس القلق اللغوي داخل فصول اللغة الأجنبية وفقا لأبعاده الأربعة

م	الأبعـــــــــــــــــاد	أرقام المفردات	العدد
١	قلق الاتصال اللغوي	١-٤-١٤-١٥-١٨-٢٤-٢٩-٣٢	٨
٢	الخوف من التقييم السلبي	٣-٧-٩-١٣-١٩-٢١-٢٣-٢٧-٣١	٩
٣	قلق الامتحان	٢-٨-١٠-٣٠-٣٣	٥
٤	القلق داخل فصول اللغة الأجنبية	٥-٦-١١-١٢-١٦-١٧-٢٠-٢٢-٢٥-٢٦-٢٨	١١
	المجموع الكلي لمفردات المقياس		٣٣

✓ **صدق الاتساق الداخلى للمقياس:**

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس القلق اللغوى من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وذلك كما يلي:

- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه.
- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

وفيما يلي توضيح لذلك كل على حدة:

جدول (٥): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي اليه

قلق الاتصال اللغوي		الخوف من التقييم السلبي		قلق الامتحان		القلق داخل فصول اللغة الأجنبية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٥٣٩**	٣	٠.٤٤٧**	٢	٠.٥٨٢**	٥	٠.٦٠١**
٤	٠.٦٩٧**	٧	٠.٥٤٨**	٨	٠.٤٠٧ *	٦	٠.٤٢٧ *
١٤	٠.٣٨٥*	٩	٠.٤٢٧ *	١٠	٠.٤٤٧**	١١	٠.٥٤٧**
١٥	٠.٥٨٧**	١٣	٠.٥٢٣**	٣٠	٠.٥٨٨**	١٢	٠.٥٨٨**
١٨	٠.٤٢٧ *	١٩	٠.٦٠٢**	٣٣	٠.٤٢٧ *	١٦	٠.٤٢٧ *
٢٤	٠.٤٩١ *	٢١	٠.٤٤٧**			١٧	٠.٥٤٤**
٢٩	٠.٥٥٩**	٢٣	٠.٥٦٨**			٢٠	٠.٦٠٢**
٣٢		٢٧	٠.٤٢٠ *			٢٢	٠.٤٤٧**
		٣١	٠.٥٢٣**			٢٥	٠.٥٨٩**
						٢٦	٠.٤٣٤ *
						٢٨	٠.٦٢٣**

(*) الفقرة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

(**) الفقرة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن عبارات كل بُعد من أبعاد مقياس القلق اللغوى تتمتع بدرجة صدق جيدة يمكن الاعتماد عليها لقياس ما أعدت من أجله.

جدول (٦): معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس القلق اللغوى والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد مقياس القلق اللغوى	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
قلق الاتصال اللغوى	**٠.٦٩٨**	**دالة عند مستوى ٠.٠١**
الخوف من التقييم السلبي	**٠.٧٣٢**	**دالة عند مستوى ٠.٠١**
قلق الامتحان	**٠.٧١٩**	**دالة عند مستوى ٠.٠١**
القلق داخل فصول اللغة الأجنبية	**٠.٨٠٥**	**دالة عند مستوى ٠.٠١**

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط الداخلية لكل بعد من أبعاد مقياس القلق اللغوى والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا ما يؤكد على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق جيدة، ويمكن الاعتماد عليه لقياس ما أُعد له.

- ✓ **حساب ثبات مقياس القلق اللغوى:**

تم حساب معامل ثبات المقياس بعدة طرق، وهى طريقة التجزئة النصفية Split Half ، كما تم استخدام معادلة جوتمان، وكذلك استخدام معادلة ألفا كرونباخ، وتوضح الجداول التالية ذلك:

جدول (٧): نتائج معادلة الفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس القلق اللغوى

أبعاد المقياس	عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا
قلق الاتصال اللغوى	٨	٠,٧٥٣
الخوف من التقييم السلبي	٩	٠,٨٠٥
قلق الامتحان	٥	٠,٧٠١
القلق داخل فصول اللغة الأجنبية	١١	٠,٧٢٣

جدول (٨): معامل ثبات مقياس القلق اللغوى باستخدام التجزئة النصفية

المجموعة	معامل الفا كرونباخ	الثبات باستخدام معامل بيرسون	معامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان – براون)	معامل جوتمان
٣٠	٠,٨٢٥	٠,٧٩٨	٠,٨١٠	٠,٨٠٩

يتضح من الجدولين السابقين (٧)، و(٨) أن قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس القلق اللغوى تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، وهذا يعني أن القيم يمكن الوثوق بها وهي تدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

٨- تصميم السيناريو:

على ضوء الأهداف والمحتوى التعليمي قامت الباحثة بإعداد معالجتين تجريبيتين لفيديوهات المحاكاة اللغوية والسيناريوهات الخاص بها؛ وفقا لنسقي تتابع المحتوى المستخدمان في البحث (الهرمي–التوسعي). وتضمن كل سيناريو وصف تفصيلي لكل فيديو، وضم كل سيناريو ما يلي:

- ✓ **العنوان:** كتابة عنوان موضوع المحاكاة اللغوية لكل فيديو.
- ✓ **نسق التتابع:** توضيح كيفية تنظيم محتوى المحاكاة اللغوية لكل فيديو.
- ✓ **وصف الشاشة:** وصف الشاشة المعروضة أمام الطالب بكل فيديو.

- ✓ **المحتوى المسموع:** وصف ما يسمعه الطالب بكل شاشة من مقاطع الفيديو.
- ✓ **المحتوى المرئي:** وصف ما يشاهده الطالب بكل شاشة من مقاطع الفيديو.
- ✓ **المحتوى النصي:** وصف النص المستخدم بكل شاشة من مقاطع الفيديو.

بعد الانتهاء من إعداد سيناريوهات مقاطع الفيديو وفقا للمعالجتين التجريبيتين للبحث، قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تكنولوجيا التعليم، والمناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية للتحقق من صلاحيتها وإبداء الرأي والملاحظات، وقد أسفرت نتائج التحكيم عن صلاحية السيناريوهات للتنفيذ.

ثالثا: مرحلة التطوير:

تضمنت مرحلة التطوير إعداد مقاطع الفيديو المستخدمة في البحث الحالي للمحاكاة اللغوية، وانطوى ذلك عدد من الإجراءات يمكن توضيحها كما يلي:

- ✓ اختيار مجموعة من مقاطع الفيديو مخصصة للمحاكاة اللغوية باللغة الانجليزية ومتاحة على قناة " Jack's English "[1]، وهي أحد قنوات "YouTube" التي تستهدف تدريب متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية على النطق الصحيح من خلال المحاكاة اللغوية. وقد رُوعي في اختيار مقاطع الفيديو مناسبتها للأهداف التعليمية، وتمثلت موضوعات مقاطع الفيديو في:
  - ✓ **My Home.**
  - ✓ **Free Time.**
  - ✓ **My Favorite Food.**

[1] Jack's English, https://www.youtube.com/channel/UChGp2JzoW4fiKgNNV-uIKCA

شكل (١١): الواجهة الرئيسية لقناة "Jack's English" للمحاكاة اللغوية.

إجراء بعض التعديلات على مقاطع الفيديو المُختارة بما يتناسب مع الأهداف التعليمية والمعالجتين التجريبيتين للبحث، باستخدام برنامج "Premiere pro"، وقد تم القيام بما يلي:

- ✓ اعداد شاشة ترحيب موضح بها خطوات المحاكاة اللغوية.
- ✓ تقليل مدة الفيديو، بحيث لا يزيد المقطع الأصلي الذي يتم تكراره عن "٦٠" ثانية.
- ✓ تجزئة موضوع كل فيديو إلى أجزاء قائمة بذاتها.
- ✓ تنظيم تتابع أجزاء كل مقطع وفقا لنسقي تتابع المحتوى المستخدمان في البحث.
- ✓ اضافة المحتوى النصي للمحاكاة اللغوية.
- ✓ إعداد معالجتين لكل مقطع من مقاطع المحاكاة اللغوية وفقا لنسقي تتابع المحتوي المستخدمان في البحث؛ (الهرمي–التوسعي).

وبذلك أصبح إجمالي عدد فيديوهات المحاكاة اللغوية ستة مقاطع؛ ثلاث بنسق التتابع الهرمي، والثلاثة الأخرى بنسق التتابع التوسعي، وتراوحت مدة كل موضوع من الموضوعات بين دقيقتين وثلاثة عشر ثانية، إلى أربعة دقائق وثانيتان. وتم إتاحتها لطلاب الصف الأول الثانوي عبر "Google drive" وكذلك من خلال مجموعة عبر تطبيق "what's app"؛ ملحق (٦).

رابعا: مرحلة التطبيق:

تعد مرحلة التطبيق من أهم مراحل التصميم التعليمي حيث يتحدد من خلالها مدى صلاحية فيديوهات المحاكاة اللغوية للتطبيق، وقامت الباحثة في هذه المرحلة بعدد من الخطوات، كما يلي:

- ✓ عرض فيديوهات المحاكاة اللغوية بنسقي تتابع المحتوى (الهرمي–التوسعي) على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تكنولوجيا التعليم، والمناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية لإبداء الرأي حول تصميم تتابع المحتوى، وكفايته، ودقته العلمية، ومدى ارتباطه بالأهداف، وصلاحية الفيديوهات للتطبيق، وقد تم إجازتها وإقرار صلاحيتها للتطبيق بعد إجراء بعض التعديلات.
- ✓ إجراء التجربة الاستطلاعية، لتجريب فيديوهات المحاكاة اللغوية وتقويمها.
- ✓ ضبط أدوات القياس قبل البدء في تنفيذ التجربة الأساسية للبحث.
- ✓ اعداد فيديوهات المحاكاة اللغوية بنسقي تتابع المحتوى (الهرمي–التوسعي) في صورتها النهائية، وإجراء التعديلات وفق آراء المحكمين، وفي ضوء التجربة الاستطلاعية للبحث، تمهيداً لتطبيق التجربة الأساسية للبحث.

وسيرد بالتفصيل لاحقا إجراءات تطبيق كل من تجربة البحث الاستطلاعية والأساسية للبحث.

خامسا: مرحلة التقــويم:

تضمنت مرحلة التقويم الإجراءات التالية:

- ✓ تقييم مهارات النطق باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي من أفراد عينة البحث، بعد مشاهدة فيديوهات المحاكاة اللغوية بنسقي التتابع (الهرمي–التوسعي)، وذلك باستخدام مقياس التقدير اللفظي لمستويات النطق باللغة الإنجليزية الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.
- ✓ تقييم مستوى القلق اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي من أفراد عينة البحث، بعد مشاهدة فيديوهات المحاكاة اللغوية بنسقي التتابع (الهرمي–التوسعي)، وذلك باستخدام مقياس القلق اللغوي (**FLCAS**)؛ من اعداد (**Horwitz, Horwitz & Cope, 1986**).
- ✓ تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها، ويتم تناولها لاحقا بالتفصيل.

ثانيا: التجربة الاستطلاعية للبحث:

١- الهدف من التجربة الاستطلاعية:

هدفت التجربة الاستطلاعية إلى ضبط أدوات البحث، والتعرف على الصعوبات والمشكلات التي قد تواجه طلاب الصف الأول الثانوي عند استخدام فيديوهات المحاكاة اللغوية بنسقي تتابع المحتوى (الهرمي–التوسعي)، ووضوح مهامه وأنشطته، والتحقق من سهولة وصولهم إلى الفيديوهات وتحميلها عبر "Google drive". كما أفادت التجربة الاستطلاعية في تحديد الزمن التقريبي لتطبيق تجربة البحث الأساسية.

وتم تطبيق التجربة الاستطلاعية على عينة قوامها (٢٠) طالب من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة السيدة خديجة الرسمية المتميزة للغات، تراوحت أعمارهم بين (١٥–١٧) سنة، ورُوعي أن تكون العينة ممثلة لعينة البحث الأصلية وتتفق معها في الخصائص. وتم تصنيف الطلاب حسب الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر)، ثم قسمت الباحثة الطلاب المجازفون إلى مجموعتين تتعرض كل مجموعة لإحدى

المعالجتين التجريبيتين لفيديوهات المحاكاة اللغوية؛ وفقا لنسقي تتابع المحتوى (الهرمي– التوسعي). كما قُسم الطلاب الحذرون إلى مجموعتين تتعرض كل مجموعة لإحدى المعالجتين التجريبيتين لفيديوهات المحاكاة اللغوية؛ وفقا لنسقي تتابع المحتوى (الهرمي– التوسعي). وبذلك تم تقسيم جميع الطلاب إلى أربع مجموعات، وتكونت كل مجموعة من ٤ إلى ٦ طلاب. وأُجريت التجربة الاستطلاعية في الفصل الدراسي الأول للعام الأكاديمي ٢٠٢٢–٢٠٢٣م، من الفترة ٢٠٢٢/١٠/٩م إلى ٢٠٢٢/١٠/٢٣م.

٢– إعداد مكان تطبيق التجربة الاستطلاعية:

استخدمت الباحثة قاعة مخصصة للتدريب مجهزة بجهاز داتا شو، وسبورة تفاعلية بمدرسة السيدة خديجة الرسمية المتميزة للغات، وذلك بالاتفاق مع إدارة المدرسة لتطبيق تجربة البحث في أوقات محددة باليوم الدراسي تم الاتفاق عليها.

٣– إجراءات التجربة الاستطلاعية:

تم تطبيق التجربة الاستطلاعية وفقا للإجراءات التالية:

- ✓ عقد لقاء تمهيدي مع أفراد العينة الاستطلاعية من طلاب الصف الأول الثانوي، لعرض شرح مختصر لفيديوهات المحاكاة اللغوية، وكيفية تحميلها عبر "Google drive".
- ✓ تطبيق أدوات القياس قبلياً على الطلاب بمساعدة أربعة معلمين للغة الإنجليزية بالمدرسة.
- ✓ فصل طلاب كل مجموعة تجريبية على حدة، وتوضيح التعليمات الخاصة بالتعامل مع فيديوهات المحاكاة اللغوية والتدريب من خلالها.
- ✓ السماح للطلاب بمشاهدة الفيديوهات والتدريب على المحاكاة اللغوية.
- ✓ تطبيق أدوات القياس بعدياً على الطلاب لتحديد ثبات أدوات القياس.
- ✓ تفريغ الدرجات في كشوف أُعدتها الباحثة لهذا الغرض تمهيدا لمعالجتها احصائيا.

٤- نتائج التجربة الاستطلاعية:

كشفت التجربة الاستطلاعية عما يلي:

- ✓ ثبات أدوات البحث.
- ✓ صلاحية فيديوهات المحاكاة اللغوية للتطبيق، وأكد الطلاب وضوح المحتوى والتعليمات، ووضوح الوسائط المتعددة وجودتها.
- ✓ تفاعل الطلاب الجيد مع فيديوهات المحاكاة اللغوية، وحماسهم لتكرار التجربة.
- ✓ أشاد الطلاب بأسلوب عرض فيديوهات المحاكاة اللغوية، وخاصة مع مصاحبة المحتوى النصي لبعض أجزاءها.
- ✓ واجه بعض الطلاب مشكلات أثناء تحميل الفيديوهات عبر " Google drive"، ويرجع ذلك لكبر حجم الملفات نتيجة استخدام جودة عالية للفيديوهات، وتغلبت الباحثة على هذه المشكلة عن طريق إتاحة نسخة أخرى من الفيديوهات عبر جروب "what's app" بجودة أقل كما يلي:

1- My Home: High Quality: (3840 × 2160) size: 206 MB, Low Quality: (854 × 480) size: 19.3 MB.

2- Free Time: High Quality: (1920 × 1080) size: 334 MB & Low Quality: (854 × 480) size: 30.6 MB.

3- My Favorite Food: High Quality: (3840 × 2160) size: 202 MB, Low Quality: (854 × 480) size: 18.6 MB.

- ✓ اندماج الطلاب في مشاهدة الفيديوهات، ورغبتهم في الإعادة أكثر من مرة.
- ✓ واجه بعض الطلاب صعوبة أثناء متابعة محتوى الفيديوهات والتكرار الأني، وقد قامت الباحثة بالتغلب على هذه المشكلة بتوجيههم لاستخدام زر التوقف "pause"، وتكرار المحتوى أكتر من مرة حتى يتمكنوا من المحاكاة اللغوية بمستوى الأداء المستهدف. كما قامت الباحثة بكتابة هذه التوجيهات في صورة رسالة مثبتة على مجموعة "what's app" لجميع الطلاب.
- ✓ وقد جاءت نتائج التجربة الاستطلاعية مطمئنة لإجراء تجربة البحث الأساسية للبحث.

ثالثا: التجربة الأساسية للبحث:

بعد الانتهاء من تطبيق التجربة الاستطلاعية، وضبط أدوات القياس، وكذلك التأكد من صلاحية فيديوهات المحاكاة اللغوية للتطبيق، أجرت الباحثة التجربة الأساسية للبحث أثناء الفصل الدراسي الأول بالعام الأكاديمي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م، واستغرقت أربعة أسابيع بدءاً من الأحد الموافق ٢٠٢٢/١٠/٣٠م حتى الثلاثاء الموافق ٢٠٢٢/١١/٢٩م، وفيما يلي عرضاً للتجربة الأساسية للبحث:

١- اختيار عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٦٠) طالب بالصف الأول الثانوي بمدرسة السيدة خديجة الرسمية المتميزة للغات؛ تراوحت أعمارهم بين (١٥-١٧) سنة. وتم اختيار الطلاب الذين يحصلون على أقل من ٦٠٪ في الاختبارات الشفوية باللغة الانجليزية، وتم ذلك بمساعدة معلمي اللغة الإنجليزية بالمدرسة. قامت الباحثة بتصنيف الطلاب وفقا للأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر)، ثم تقسيمهم إلى أربعة مجموعات على ضوء التصميم التجريبي للبحث. وقد تم التحقق من تكافؤ المجموعات من خلال تطبيق أدوات البحث قبليًا كما يلي:

✓ **تطبيق مقياس التقدير اللفظي لمستوى النطق باللغة الإنجليزية قبلياً:**

يهدف التطبيق القبلى لمقياس التقدير اللفظي لمستوى النطق باللغة الإنجليزية إلى التأكد من تكافؤ المجموعات الأربع للبحث فى مستوى النطق باللغة الإنجليزية قبل تطبيق التجربة الأساسية. وتم التطبيق القبلى للمقياس على مدار ثلاثة أيام بدءا من الأحد الموافق ٢٠٢٢/١٠/٣٠م، حتى الثلاثاء ٢٠٢٢/١١/١م، وتم الاسترشاد في التقييم بوصف مستويات الأداء الموضحة في المقياس. وقد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لطلاب المجموعات التجريبية الأربع، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعات التجريبية الأربعة فى التطبيق القبلي لمقياس التقدير اللفظي لمستويات النطق باللغة الانجليزية

ابعاد مقياس التقدير اللفظي لمستويات النطق باللغة الإنجليزية	المجموعات التجريبية	أعداد الطلاب	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
Voice	الأولي	١٧	5.06	.659
	الثانية	١٦	4.75	.447
	الثالثة	١٤	5.21	.699
	الرابعة	١٣	5.15	.555
Intonation	الأولي	١٧	4.06	.748
	الثانية	١٦	4.19	.655
	الثالثة	١٤	4.36	.633
	الرابعة	١٣	4.54	.519
Pronunciation & clarity	الأولي	١٧	3.59	.618
	الثانية	١٦	3.69	.602
	الثالثة	١٤	3.71	.611
	الرابعة	١٣	3.62	.506
الدرجة الكلية	الأولي	١٧	12.71	1.759
	الثانية	١٦	12.62	1.360
	الثالثة	١٤	13.29	1.684
	الرابعة	١٣	13.31	1.182

كما تم حساب قيمة "ف" ومستوى دلالتها باستخدام تحليل التباين الأحادي في اتجاه واحد (One-Way ANOVA)، وبتطبيق معادلة تحليل التباين أحادي الاتجاه جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٠): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات طلاب المجموعات التجريبية الأربعةفى التطبيق القبلي لمقياس التقدير اللفظي لمستويات النطق باللغة الانجليزية

ابعاد مقياس التقدير اللفظي لمستويات النطق باللغة الإنجليزية	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية عند (٠,٠٥)
Voice	بين المجموعات	3	1.943	.648	١,٨١٤	غير دال
	داخل المجموعات	56	19.991	.357		
	المجموع	59	21.933			
Intonation	بين المجموعات	3	1.910	.637	١,٤٩٦	غير دال
	داخل المجموعات	56	23.824	.425		
	المجموع	59	25.733			
Pronunciation & clarity	بين المجموعات	3	.161	.054	٠,١٥٤	غير دال
	داخل المجموعات	56	19.489	.348		
	المجموع	59	19.650			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3	5.944	1.981	٠,٨٤٨	غير دال
	داخل المجموعات	56	130.906	2.338		
	المجموع	59	136.850			

يتضح من الجداول السابقة ما يلي:

- أن قيم النسبة الفائية المحسوبة لأبعاد مقياس التقدير اللفظي لمستويات النطق باللغة الانجليزية كلٌ على حدة، وكذلك الدرجة الكلية جميعها غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥). مما يدل على تكافؤ مجموعات البحث التجريبية الأربع قبل تطبيق تجربة البحث.

تطبيق مقياس القلق اللغوي قبلياً:

استهدف التطبيق القبلى لمقياس القلق اللغوي التأكد من تكافؤ المجموعات الأربع فى مستوى القلق اللغوي قبل التطبيق. وتم التطبيق القبلي للمقياس على طلاب الصف الأول الثانوي يوم الأربعاء ٢٠٢٢/١١/٢م. كما تم تصحيح المقياس باستخدام قواعد التصحيح التى حددتها الباحثة سابقاً، وتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لطلاب المجموعات الأربع، وجاءت النتائج كما يتضح بجدول (١١):

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعات التجريبية الأربعة فى التطبيق القبلي لمقياس القلق اللغوي

ابعاد مقياس القلق اللغوى	المجموعات التجريبية	أعداد الطلاب	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
قلق الاتصال اللغوى	الأولى	١٧	31.41	1.622
	الثانية	١٦	31.12	2.094
	الثالثة	١٤	31.29	1.139
	الرابعة	١٣	31.38	1.938
الخوف من التقييم السلبي	الأولى	١٧	40.18	1.704
	الثانية	١٦	40.88	1.668
	الثالثة	١٤	41.50	1.557
	الرابعة	١٣	41.08	1.441
قلق الامتحان	الأولى	١٧	20.47	.943
	الثانية	١٦	20.44	1.459
	الثالثة	١٤	20.50	1.019
	الرابعة	١٣	20.54	.877
القلق داخل	الأولى	١٧	40.76	1.348

فصول اللغة الأجنبية	الثانية	١٦	41.56	1.365
	الثالثة	١٤	41.57	1.604
	الرابعة	١٣	41.23	1.481
الدرجة الكلية	الأولى	١٧	132.82	2.506
	الثانية	١٦	134.00	2.608
	الثالثة	١٤	134.86	2.349
	الرابعة	١٣	134.23	2.421

كما تم حساب قيمة "ف" ومستوى دلالتها باستخدام تحليل التباين الأحادي في اتجاه واحد (One-Way ANOVA)، وبتطبيق معادلة تحليل التباين أحادي الاتجاه جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٢): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاثة فى التطبيق القبلى لمقياس القلق اللغوى

أبعاد مقياس القلق اللغوى	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية عند (٠,٠٥)
قلق الاتصال اللغوى	بين المجموعات	3	.798	.266	٠,٠٨٨	غير دال
	داخل المجموعات	56	169.802	3.032		
	المجموع	59	170.600			
الخوف من التقييم السلبي	بين المجموعات	3	14.290	4.763	١,٨٤٤	غير دال
	داخل المجموعات	56	144.644	2.583		
	المجموع	59	158.933			

أبعاد مقياس القلق اللغوى	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية عند (٠,٠٥)
قلق الامتحان	بين المجموعات	3	.080	.027	٠,٠٢٢	غير دال
	داخل المجموعات	56	68.904	1.230		
	المجموع	59	68.983			

القلق داخل فصول اللغة الأجنبية	بين المجموعات	3	7.001	2.334	١,١١٩	غير دال
	داخل المجموعات	56	116.733	2.085		
	المجموع	59	123.733			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3	34.091	11.364	١,٨٤٧	غير دال
	داخل المجموعات	56	344.493	6.152		
	المجموع	59	378.583			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- إن قيم النسبة الفائية المحسوبة لأبعاد مقياس القلق اللغوي كلٌ على حدة، وكذلك الدرجة الكلية جميعها غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، مما يدل على تكافؤ مجموعات البحث التجريبية الأربعة قبل تطبيق تجربة البحث.

تطبيق التجربة الأساسية:

قامت الباحثة بمجموعة من الإجراءات أثناء تطبيق التجربة الأساسية للبحث، كما يلي:

- تحديد مواعيد لتطبيق تجربة البحث بما لا يتعارض مع الخطة الدراسية بالمدرسة، تمثلت في إحدى عشر لقاءاً موزعاً على أربعة أسابيع.
- تخصيص قاعة للتدريب مجهزة بداتا شو بمدرسة السيدة خديجة الرسمية المتميزة للغات، ليتم فيها اللقاءات بين الباحثة والطلاب وجها لوجه، ولتقييم الطلاب بعد مشاهدة فيديوهات المحاكاة اللغوية، وبعد والتدريب على النطق باللغة الإنجليزية من خلالها.
- تطبيق مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) لتقسيم الطلاب المشاركون في تجربة البحث الى أربع مجموعات؛ على ضوء التصميم التجريبي للبحث. وقد تكونت المجموعة التجريبية الأولى من (١٧) طالباً ذوي قطب (المجازفة) للأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر)، الذين يتعرضون لنسق التتابع الهرمي

لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية. وتكونت المجموعة التجريبية الثانية من (١٦) طالباً ذوي قطب (المجازفة) للأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر)، الذين يتعرضون لنسق التتابع التوسعي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية. وتكونت المجموعة التجريبية الثالثة من (١٤) طالباً ذوي قطب (الحذر) للأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر)، الذين يتعرضون لنسق التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية. وتكونت المجموعة التجريبية الرابعة من (١٣) طالباً ذوي قطب (الحذر) للأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر)، الذين يتعرضون لنسق التتابع التوسعي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية.

- عقد لقاءا تمهيدياً مع الطلاب في وجود أحد معلمي اللغة الإنجليزية، لتعريفهم بتجربة البحث والهدف منها، وتهيئتهم للتعامل مع فيديوهات المحاكاة اللغوية، وكيفية تحميلها عبر "Google drive".
- الفصل بين الطلاب المشاركون في تجربة البحث، وتعريف كل طالب بالمجموعة التي ينتمي لها؛ لعدم تداخل المعالجات التجريبية.
- تطبيق أدوات البحث قبلياً على طلاب المجموعات الأربع، بمساعدة أربعة معلمين للغة الإنجليزية بالمدرسة، وتمثلت الأدوات في مقياس التقدير اللفظي لمستوى النطق باللغة الإنجليزية، ومقياس القلق اللغوي، وتم ذلك على مدار ثلاثة أيام في الأسبوع الأول من التطبيق.
- تطبيق المعالجتين التجريبيتين لفيديوهات المحاكاة اللغوية على طلاب المجموعات الأربع، واستغرق ذلك ثلاثة أسابيع بدءاً من الأسبوع الثاني للتطبيق، حيث تم تخصيص أحد فيديوهات المحاكاة اللغوية لكل أسبوع ليشاهده الطلاب، وطلبت منهم الباحثة التدريب على تكرار الأداء بالكيفية الموضحة في كل فيديو

وفقا للمعالجة التجريبية لنسق تتابع محتوى المتبع. وتم البدء بموضوع " My Home"، ثم "Free Time"، والانتهاء بموضوع "My Favorite Food".

- حرصت الباحثة على لقاء الطلاب مرتان أسبوعيا؛ قبل مشاهدة الفيديو لتوجيه الطلاب بما عليهم القيام به، ثم بعد الانتهاء من المشاهدة والتدريب، للتقصي عن أي مشكلات واجهوها أثناء المشاهدة والتدريب.
- تطبيق مقياس التقدير اللفظي لمستوى النطق باللغة الإنجليزية، ومقياس القلق اللغوي، على مدار يومين بالأسبوع الرابع من التطبيق، بمساعدة معلمي اللغة الإنجليزية بالمدرسة.
- عقدت الباحثة لقاءاً ختامياً مع الطلاب داخل المدرسة في نهاية الأسبوع الرابع من التطبيق، وكان الهدف منه معرفة أراءهم حول فيديوهات المحاكاة اللغوية، ومقدار استفادتهم منها من وجهة نظرهم، والوقوف على مقترحاتهم لتحسينها في حال تعميمها للتطبيق، وقد أبدى الطلاب استحسانهم لها.
- تصحيح أدوات البحث، وتفريغ الدرجات لكل مجموعة على حدة في كشوف أُعدتها الباحثة لهذا الغرض تمهيدا لإجراء المعالجات الإحصائية عليها.
- **<u>من أبرز الملاحظات التي خرجت بها الباحثة بعد تطبيق تجربة البحث:</u>**

- تحمس الطلاب للتدريب من خلال المحاكاة اللغوية، ويرجع ذلك إلى شدة رغبتهم في تحسين النطق باللغة الإنجليزية، كما أنهم لم يعتادوا التدريب على المهارات الشفوية بها من قبل.
- استحسان الطلاب لطريقة المحاكاة اللغوية، واستمتاعهم بالتدريب من خلال مقاطع الفيديو المستخدمة.
- تكرار الطلاب لمقاطع الفيديو التعليمية جعلهم أكثر ثقة وتمكن أثناء النطق باللغة الانجليزية.

- تدريب الطلاب على النطق من خلال فيديوهات المحاكاة اللغوية مكنهم من النطق بمستوى يشابه المتحدثين الأصليين للغة الإنجليزية.
- رغبة الطلاب في مشاهدة مزيد من فيديوهات المحاكاة اللغوية.
- تأكدت الباحثة من خلال انطباعات الطلاب أن فيديوهات المحاكاة اللغوية هي من أكثر الوسائل التعليمية الفعالة في تحسين المهارات اللغوية وتنميتها.
- من جانب اخر، بعد تطبيق الباحثة لمقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر)، وجدت الباحثة أن أغلب طلاب الصف الأول الثانوي يتبنون قطب (المجازفة)، مقارنة بالطلاب الذين يتبنون قطب (الحذر). ورغم أن ذلك يتفق مع ما كشفت عنه نتائج بعض الدراسات، مثل دراسة كل من (علي الموسوي، ٢٠١٤؛ مريم السلطاني، ٢٠١٨؛ غزوان صالح، ٢٠١٩)، حيث أكدت تبني الطلاب لقطب (المجازفة) للأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر)، إلا أن الباحثة لاحظت أن الطلاب يميلون إلى الظهور بالصورة الأفضل أمام الأخرين، ومن ثم تصوروا أن (المجازفة) تمثل ذلك لأن أغلب عبارات المقياس الدالة عليها تعكس صورة أكثر إيجابية، وخاصة فيما يتعلق بالجرأة والإقدام. وقد أدى ذلك بالباحثة إلى تقليص أعداد الطلاب المجازفون المشاركون في تجربة البحث، كي لا يكون هناك فارقا واسعا بين أعداد الطلاب المجازفين والحذرين.

➢ **نتائج البحث وتفسيرها:**

تتناول الباحثة فيما يلي عرضًا للنتائج التي أسفرت عنها تجربة البحث الحالي، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة البحث، واختبار صحة كل فرض من فروضه، ثم تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة. وذلك للتعرف على **أثر التفاعل بين نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي)**

والأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) في تحسين النطق باللغة الانجليزية وخفض القلق اللغوي لطلاب المرحلة الثانوية.

أولًا: الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول للبحث الحالي على: "**ما معايير النطق الصحيح باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي؟**"، وقد تم الإجابة عنه بالتوصل إلى قائمة بمعايير النطق الصحيح باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي؛ ملحق (١).

ثانيا: الإجابة عن السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني للبحث الحالي على: "**ما نموذج التصميم التعليمي المناسب لتتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية بنسقيه (الهرمي–التوسعي)، لتحسين النطق باللغة الانجليزية وخفض القلق اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي بما يتفق مع الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر)؟**"، وتم الإجابة عنه بتبني النموذج العام للتصميم التعليمي وتطبيق خطواته.

ثالثا: الإجابة عن السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث للبحث الحالي على: "**ما أثر نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي)" في كل من:**

- **تحسين النطق باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي؟**
- **خفض القلق اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي؟**

✓ **وللإجابة عن الجزء الأول للسؤال الثالث، وهو "ما أثر نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي) في تحسين النطق باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي؟"**

قامت الباحثة باختبار صحة الفرض الأول للبحث، وذلك كما يلي:

✓ **التحقق من صحة الفرض الأول للبحث:**

ينص الفرض الأول على: "**يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لمقياس التقدير اللفظي لمستويات**

أداء الطلاب في نطق اللغة الإنجليزية، يرجع لاختلاف نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي)".

وللتحقق من صحة الفرض الأول، قامت الباحثة بما يلي:

تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة مدى وجود فروق بين متوسطات إجابات عينة البحث وفقا لاختلاف نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي)، ويوضح ذلك جدول (١٣):

جدول (١٣): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لمقياس التقدير اللفظى التقدير اللفظى لمستويات أداء الطلاب في نطق اللغة الإنجليزية وفقا لاختلاف نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية

أبعاد مقياس التقدير اللفظى لمستويات أداء الطلاب في نطق باللغة الإنجليزية	المجموعات وفق نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة الاحصائية ٠,٠٥
Voice	هرمي	٣١	8.65	.950	٢,٦٩٩	٠,٠٠٩	دالة
	توسعي	٢٩	9.24	.739			
Intonation	هرمي	٣١	8.39	.803	٣,١٦٧	٠,٠٠٢	دالة
	توسعي	٢٩	9.03	.778			
Pronunciation Clarity	هرمي	٣١	7.45	1.028	٥,٣٩٦	٠,٠٠٠	دالة
	توسعي	٢٩	8.76	.830			
المقياس ككل	هرمي	٣١	24.48	1.877	٥,٧٨٩	٠,٠٠٠	دالة
	توسعي	٢٩	27.03	1.500			

* قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٥٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٢,٠١.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- قيم "ت" المحسوبة لكل بعد من أبعاد مقياس التقدير اللفظى لمستويات أداء الطلاب في نطق اللغة الإنجليزية، وكذلك الدرجة الكلية جميعها أكبر من قيمة "ت" الجدولية (٢.٠١)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) لمقياس التقدير اللفظى لمستويات أداء الطلاب في نطق اللغة الإنجليزية تُعزى لمتغير نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (هرمي – توسعى)، وذلك لصالح (التتابع التوسعي). **وبذلك يثبت صحة الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على: " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لمقياس التقدير اللفظي لمستويات أداء الطلاب في نطق اللغة الإنجليزية، يرجع لاختلاف نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي)".**

وتُرجع الباحثة هذه النتيجة إلى عاملين؛ الأول مميزات تدريبات المحاكاة اللغوية في تعلم مهارات اللغة الانجليزية، والتي تعتمد في جوهرها على الاستماع والتكرار الموجه ذو المعنى، لذلك تعد إحدى الاستراتيجيات الفعالة لتنشيط الذاكرة. وقد أكدت نتائج عدة دراسات قدرة المحاكاة اللغوية على مساعدة المتعلمين في تحسين النطق، والتحدث بطلاقة وبالسرعة الطبيعية باللغة الإنجليزية، وفهم اللغة بسهولة، كما تساعدهم على الالمام بقواعد النطق والتحدث باللغة الإنجليزية، والتدريب على الأصوات (sounds)، والتنغيم (melody)، والنبر (stress)، والايقاع (rhythm)، مما يساعد على زيادة ثقتهم بأنفسهم، وهو ما حدث مع طلاب الصف الأول الثانوي، وهو ما يتفق مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة كل من (Hamada 2014; Sumiyoshi & Svetanant 2017; Wang, 2017; Oanh & Tri, 2019; Zajdler, 2020; Fitriyah, 2022).

وفضلا عن مميزات المحاكاة اللغوية، ساعد على الوصول إلى هذه النتيجة عاملا اخر تمثل في الخصائص المميزة لنسق التتابع التوسعي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية والذي يستند إلى النظرية التوسعية لرايجيلوث، وقد ساعد في توضيح العلاقة بين أجزاء موضوع المحاكاة اللغوية وتحقيق مبدأ التكامل، فضلا والقيام بالمحاكاة اللغوية من خلال مجموعة من الخطوات والمهام والمتدرجة من العام إلى الخاص؛ أي من كل الموضوع إلى أجزاءه، مما سهل عليهم الفهم، ومكنهم من تطوير خبرات لغوية ذات معنى، كما ساعد على بقاء أثر التعلم لمدة أطول. وقد أشار إلى هذه الخصائص كل من (Hoffman, 1997, 59; Reigeluth, 1992, 83؛ يوسف قطامي، ماجد أبو جابر، نايفة قطامي، ٢٠٠٠، ٤٧١-٤٧٢؛ عبد القادر السيد، ٢٠٠٢، ٢).

ويؤيد هذه النتيجة أيضا عدد من النظريات التي تدعم نسق التتابع التوسعي؛ ومنها نظرية التعلم ذو المعنى لـ اوزوبل؛ حيث أكدت أهمية تتابع المحتوى التعليمي من العام إلى الخاص، لربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة لدى المتعلمين ربطاً كاملا وثيقاً، وأن التعلم الجديد يكتسب معنى باستناده على الخبرة السابقة، لذلك يبقى أثره لفترة طويلة، وهو ما ساعد الطلاب علي تحسين النطق باللغة الإنجليزية. كما تفسر هذه النتيجة أيضا نظرية التمهين المعرفي والتي تفترض أن التعلم يحدث من خلال الملاحظة والتقليد، وأن ما يساعد على ذلك هو تقديم موضوع التعلم كاملا في البداية، يتبعه المهام التعليمية متدرجة من العام إلى الخاص، وهو ما تحقق أيضا من خلال تدريبات المحاكاة اللغوية.

كذلك يحظى نسق التتابع التوسعي بتأييد نظرية الجشطلت التي ترى أن موضوع التعلم يجب أن يدرك في كليات، فالشكل الكلي لموضوع التعلم أكبر من مجموع أجزائه، وتؤكد الجشطلت أن التعلم يحدث نتيجة الاستبصار؛ أي إدراك المحتوى في صورة موحدة كاملة. وهو بالفعل ما تم من خلال نسق التتابع التوسعي لمحتوى المحاكاة اللغوية، حيث تم عرض موضوع المحاكاة اللغوية كاملا في بداية الفيديو، تلاه أجزاء الموضوع تباعا في تتابع ساعد الطلاب على الربط بين اجزاء الموضوع الكلي، كما تم

التدرج في عرض كل جزء بنفس الكيفية، وقد ساعد ذلك الطلاب على الإلمام بالموضوع، وإدراك العلاقات بين أجزاءه في صورتها الكلية وتنظيمها، مما ساعدهم على التمكن من تكرارها ومحاكاتها، ومن ثم تحسين النطق باللغة الإنجليزية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه دراسة كل من (جميلة سهيل، ٢٠١٦؛ فتحي كلوب، جمال الفليت، ٢٠١٦؛ عصام زيد، ٢٠٢١)، التي أكدت نتائجها تفوق نسق التتابع التوسعي للمحتوى التعليمي، وهو ما أكدته أيضا نتيجة اختبار الفرض الأول في البحث الحالي. وهو أيضا ما أكده الطلاب الذين تعرضوا لنسق التتابع التوسعي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية عند سؤالهم من قبل الباحثة، حيث أكد أغلبهم أن تقديم الموضوع في صورته الكلية وبهذه الكيفية ساعدهم في الحصول على فكرة عامة عن الموضوع، ومكنهم من إدراك حجم المهمة ونوعها، كما ساعدهم المحتوي النصي المصاحب للفيديو في التمكن من متابعة الموضوع وتكراره، ومن ثم تحسين النطق والاستمتاع بذلك.

- ✓ **وللإجابة عن الجزء الثاني للسؤال الثالث، وهو "ما أثر نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي) في خفض القلق اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي؟"**، قامت الباحثة باختبار صحة الفرض الرابع للبحث، وذلك كما يلي:
- ✓ **<u>التحقق من صحة الفرض الرابع للبحث:</u>**

ينص الفرض الرابع على: "**يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لمقياس القلق اللغوي، يرجع لاختلاف نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي)**".

وللتحقق من صحة الفرض الرابع، قامت الباحثة بما يلي:

تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة مدى وجود فروق بين متوسطات إجابات عينة البحث، وفقا لاختلاف نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي)، ويوضح ذلك جدول (١٤):

جدول (١٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لمقياس القلق اللغوي وفقا لاختلاف نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية

أبعاد مقياس القلق اللغوي	الدرجة	المجموعات وفق نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة الاحصائية ٠,٠٥
قلق الاتصال اللغوي	٤٠	هرمي	٣١	19.74	2.708	٢,٢٠١	٠,٠٣٢	دال
		توسعى	٢٩	21.07	1.850			
الخوف من التقييم السلبي	٤٥	هرمي	٣١	26.48	4.373	٢,٩١٢	٠,٠٠٥	دال
		توسعى	٢٩	29.24	2.708			
قلق الامتحان	٢٥	هرمي	٣١	12.23	3.364	٢,٥٤١	٠,٠١٤	دال
		توسعى	٢٩	14.24	2.721			
القلق داخل فصول اللغة الأجنبية	٥٥	هرمي	٣١	26.00	3.873	٢,٥٥٠	٠,٠١٣	دال
		توسعى	٢٩	28.34	3.188			
المقياس ككل	١٦٥	هرمي	٣١	84.45	13.490	٢,٩١٩	٠,٠٠٥	دال
		توسعى	٢٩	92.90	8.046			

* قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٥٨)، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٢,٠١.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- قيم "ت" المحسوبة لكل بعد من أبعاد مقياس القلق اللغوى، وكذلك الدرجة الكلية جميعها أكبر من قيمة "ت" الجدولية (٢.٠١)، مما يدل على وجود فروق

دالـة إحصـائيا عنـد مستوى (٠.٠٥) لمقيـاس القلـق اللغـوي تُعزى لمتغيـر نسـق تتـابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (هرمـى – توسعى)، وذلك لصـالح (التتـابع الهرمـى)، حيث تعبر متوسطات درجات الطـلاب عن انخفاض مستوى القلق اللغوى لـديهم مقارنـةً بالتتـابع التوسـعي، **ممـا يثبـت صـحة الفـرض الرابـع مـن فروض البحث والـذي ينص علـى " يوجد فـرق دال إحصـائيًا عنـد مستوى ≤ (٠.٠٥) بـين متوسـطى درجـات عينـة البحـث فـي التطبيـق البعـدي لمقيـاس القلـق اللغـوى، يرجـع لاخـتلاف نسـق تتـابع محتـوي فيـديو المحاكـاة اللغويـة (الهرمي–التوسعي)**.

وتُرجع الباحثة هذه النتيجة أيضا إلى عاملين؛ الأول إسهام تدريبات المحاكاة اللغوية في تقليل القلق الذي يشعر به المتعلمون عند استخدام اللغة الإنجليزية شفاهة؛ حيث ساعدتهم علي زيادة ثقتهم بأنفسهم، والاندماج مع غيرهم في مواقف تواصلية، وكذلك تسريع مشاركتهم في التدريبات وتحفيزهم نحو الاندماج في أنشطة تعلم اللغة الإنجليزية، مما ساعدهم في التغلب على الشعور بالقلق والتوتر والخوف، ومن ثم انخفض قلقهم اللغوي، ويتفق ذلك مع ما أشار له كل من (Shiki, Mori, Kadota, & Yoshita, 2010; Hamada, 2014; Hamzar, 2014; Santhosh, 2017). كما ألقت هذه الدراسات الضوء على العلاقة بين قلق المتعلمين ومستوى أدائهم، فكلما تحسن مستوى النطق باللغة الإنجليزية للطلاب، انخفض قلقهم اللغوي، كما أكدت هذه الدراسات أن اتجاهات المتعلمين الإيجابية نحو المحاكاة اللغوية، ساهم في خفض القلق اللغوي لديهم.

من ناحية أخرى تشير الباحثة إلى الخصائص المميزة لنسق التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية، باعتبارها العامل الثاني الذي ساعد في الوصول إلى هذه النتيجة، حيث يعتمد التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية على التزايد التدريجي لأجزاء موضوع المحاكاة اللغوية، مستندا في ذلك إلى نظرية جانيه "Gange " لتتابع المحتوى، حيث افترض أن التتابع الهرمي يساعد في تعلم المهارات المستهدفة بالتدريج،

ويُراعى في ذلك قدرات الطلاب ودافعيتهم وخبراتهم السابقة، مما يساعده في التغلب على الشعور بالقلق والتوتر والخوف أثناء التحدث باللغة الإنجليزية والنطق بها.

ومن أبرز خصائص نسق التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية التي أدت إلى هذه النتيجة، قدرته على استثارة دافعية الطلاب من خلال معرفة للأهداف التعليمية المرتبطة بالأداء المنشود، وحدوث التعلم على مراحل متتابعة ومتتالية ومتكاملة، حيث تبدأ المحاكاة اللغوية بأجزاء المحتوى في أسفل السلم الهرمي في اتجاه المهمة المستهدفة الأكثر عمومية في القمة، ومن خلال التدرج التصاعدي من الجزء إلى الكل. وقد ساعد ذلك في تنشيط عمليات تذكر المتطلبات الأساسية القبلية ذات الصلة بموضوع التعلم، والاحتفاظ بالمعلومات والخبرات التعليمية من خلال التكرار، وتعزيز انتقال خبرات التعلم إلى مواقف جديدة غير التي حدث فيها التعلم مما ساعد الطلاب في التغلب على الشعور بالقلق والتوتر أثناء استخدام باللغة الإنجليزية، وهو ما أشار إليه كل من (Reigeluth, 1992, 83؛ غسان العدوي، ٢٠٠٣، ٢٥٧؛ Morrison, Ross & Kemp, 2007, 41; جمعة إبراهيم، ٢٠١٢، ١٦٣).

ويحظى نسق التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية بتأييد عدد من النظريات، ومنها نظرية برونر للنمو المعرفي التي أكدت أن التعلم يكون أكثر فاعلية عند التعرض لأجزاء المادة العلمية البسيطة في بداية التعلم، وباتباع طريقة عرض منظمة حتى الوصول للمفاهيم الشاملة، وأفضل خبرات التعلم تلك التي تبدأ بالأجزاء البسيطة يليها الأجزاء الكلية المركبة. واتفق "سكنر" من خلال نظريته وتفسيره للتعلم من الناحية الكمية، حيث أكد أهمية تحليل المحتوى التعليمي وتقسيمه إلى أجزاء صغيرة منفصلة يطلق على كل منها إطار "Frame "، وتنظيمها تنظيما منطقيا في تسلسل متتابع وخطوات متتالية لتشكيل سلوك المتعلمين، بحيث تتوالى هذه الأطر في خط أفقي متتابع حتى يكتمل موضوع التعلم، وكلما قل كم المحتوى في كل إطار، زادت الأطر وزادت فاعلية التعلم.

وهو ما أيده أيضا "كيلر" من خلال نموذج التعلم للإتقان، واهتمامه بتقسيم المحتوى إلى أجزاء صغيرة متتابعة ومنتظمة، وعرضها وفق تسلسل منطقي لمساعدة الطلاب على اتقان التعلم، ومراعاة تقسيم المحتوى بأسلوب يوضح المعارف والمعلومات بشكل دقيق، ويساعدهم على ربط الأجزاء ببعضها، والوصول للمخرجات التعليمية المستهدفة، وهو ما تم من خلال نسق التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية، حيث انطوى على التدرج في التعرض لأجزاء المحتوي والمهارات اللغوية المطلوبة بكيفية ساعدت الطلاب على الانتقال من المستوى البسيط للمهارات إلى المستوى الأعلى، حيث بدأوا بالمهارة الأبسط ثم التدرج إلى المهارات الأخرى التي تعلوها في الهرمية حتى الوصول إلى تكرار موضوع المحاكاة اللغوية كاملا، ومن خلال التزايد التدريجي لأجزاء موضوع المحاكاة اللغوية والمهارات المستخدمة، وهي: الاستماع، الاستماع والقراءة، التكرار، مما ممكن الطلاب من النطق الصحيح وشعورهم بالسيطرة على خطوات تعلمهم، ومن ثم زادت ثقتهم بأنفسهم، الأمر الذى أدى إلى خفض قلقهم اللغوي. وهو ما توصلت إليه دراسة كل من (محمد زيدان، ٢٠١٧؛ حنان خليل، ٢٠١٨؛ أمنية الجزار، ٢٠١٩).

وبسؤال الطلاب الذين تعرضوا لنسق التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية، أكد أغلبهم أن تفتيت الفيديوهات وتقسيمه، وتقديم الموضوع المراد تكراره في صورة أجزاء متتابعة بهذه الكيفية جعلهم يشعرون بمزيد التحكم في خطوات التعلم، والشعور بالطمأنينة والارتياح وعدم الخوف، ذلك لصغر حجم كل جزء مطلوب تكراره، فضلا عن توفير محتوي نصي مصاحب للفيديو والذي ساعدهم في زيادة ثقتهم في أنفسهم، مما ساعدهم في التغلب على التوتر والقلق.

رابعًا: الإجابة عن السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع للبحث الحالي على: **ما أثر الأسلوب المعرفي (المجازفة- الحذر) في كل من:**

- **تحسين النطق باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي؟**

- **خفض القلق اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي؟**

✓ **وللإجابة عن الجزء الأول من السؤال الرابع، وهو " ما أثر الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) في تحسين النطق باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي؟"**، قامت الباحثة باختبار صحة الفرض الثاني للبحث، وذلك كما يلي:

✓ **<u>التحقق من صحة الفرض الثاني للبحث:</u>**

ينص الفرض الثاني على: " **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لمقياس التقدير اللفظي لمستويات أداء الطلاب في نطق اللغة الإنجليزية، يرجع لاختلاف الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر)**".

وللتحقق من صحة الفرض الثاني، قامت الباحثة بما يلي:

تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة مدى وجود فروق بين متوسطات إجابات عينة البحث وفقا لاختلاف الاسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر)، ويوضح ذلك جدول (١٥):

جدول (١٥): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لمقياس التقدير اللفظى لمستويات أداء الطلاب في نطق اللغة الإنجليزية وفقا لاختلاف الأسلوب المعرفى

أبعاد مقياس التقدير اللفظى لمستويات أداء الطلاب في نطق اللغة الإنجليزية	المجموعات وفق الأسلوب المعرفى	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة الاحصائية ٠,٠٥
Voice	المجازفة	٣٣	9.06	.788	١,١٢٧	٠,٢٢٩	غير دالة
	الحذر	٢٧	8.78	1.013			
Intonation	المجازفة	٣٣	8.82	.846	١,١٩٥	٠,٢٣٧	غير دالة
	الحذر	٢٧	8.56	.847			
Pronunciation Clarity	المجازفة	٣٣	8.03	1.104	٠,٣٩٦	٠,٦٩٤	غير دالة
	الحذر	٢٧	8.15	1.199			
المقياس ككل	المجازفة	٣٣	25.91	2.082	٠,٧٧٣	٠,٠٩٤	غير دالة
	الحذر	٢٧	25.48	2.190			

* قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٥٨)، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٢,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية لكل بعد من أبعاد مقياس التقدير اللفظي لمستويات أداء الطلاب في نطق اللغة الإنجليزية، وكذلك الدرجة الكلية مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) تُعزى لمتغير الأسلوب المعرفى (المجازفة – الحذر)، **وبذلك يتم رفض الفرض الثانى، وقبول الفرض الصفرى البديل الذي يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطى درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لمقياس التقدير اللفظي لمستويات أداء الطلاب في نطق اللغة الإنجليزية، يرجع لاختلاف الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر).**

وتُرجع الباحثة هذه النتيجة في المقام الأول إلى مميزات المحاكاة اللغوية وإسهامها في تحسين النطق باللغة الإنجليزية لجميع طلاب المجموعات التجريبية، وقد تم الإشارة إلى هذه المميزات مسبقا عند تفسير نتيجة الفرض الأول. فالمحاكاة اللغوية ساعدت الطلاب المجازفون والحذرون على حد سواء في تحسين النطق باللغة الإنجليزية، والتحدث بها بطلاقة أكثر وبالسرعة الطبيعية وبما يقارب المتحدث في الفيديوهات، كما ساعدتهم على فهم اللغة الإنجليزية بسهولة أكبر، والالمام بقواعد النطق والتحدث وتطبيق قواعد الأصوات (sounds)، والتنغيم (melody)، والنبر (stress)، والايقاع (rhythm)، مما ساعد جميع الطلاب على زيادة ثقتهم بأنفسهم، وهو ما أشار له كل من (Hamada 2014; Sumiyoshi & Svetanant 2017; Wang, 2017; Oanh & Tri, 2019; Zajdler, 2020; Fitriyah, 2022).

هذا؛ وقد ساعدت المحاكاة اللغوية الطلاب الحذرون تحديدا على تجاوز مخاوفهم وحذرهم تجاه التعامل مع مقاطع الفيديو الخاصة بها، والتي تعد بالنسبة لهم غير مألوفة لتعلم اللغة الإنجليزية ولم يعتادوا التعلم من خلالها، وعلى الرغم من أن الطلاب الحذرون أقل ثقة بأنفسهم من الطلاب المجازفون، وأقل دافعية نحو أداء المهام

والتحديات؛ فهم ينظرون للنطق باللغة الإنجليزية على أنه تحديا لهم نتيجة ضعفهم فيه، كما أنهم أقل قدرة على التذكر الجيد واستدعاء المعلومات، وأقل قدرة على الاستقلالية، وأكثر قلقا من الطلاب الحذرون. إلا أن شعور الطلاب الحذرون بتحسنهم في النطق باللغة الإنجليزية ساعدهم علي تقبل التعامل مع فيديوهات المحاكاة اللغوية والاستمرار في متابعتها للاستفادة منها، رغم مخاوفهم وتحفظهم في البداية، وهو ما أكده الطلاب للباحثة أثناء تجربة البحث بعد الانتهاء منها.

من ناحية أخرى، مثلت فيديوهات المحاكاة اللغوية للطلاب المجازفين فرصا تعليمية ثرية غير مألوفة لديهم، ونظرا لأنهم يتميزون بقدرتهم على اقتناص الفرص والرؤية البعيدة للأمور لتحقيق أهدافهم، واتخاذ القرارات أكثر من الطلاب الحذرين، كما يتميزون بالاستقلالية، والاجتماعية، والتلقائية والشجاعة والاقدام، وأنهم أكثر قدرة على تخطي الحواجز والضغوط، وفهم الأدوار، وأكثر ثقة بأنفسهم عن الحذرين، فضلا عن أنهم أكثر قدرة على القيادة الجيدة، لذلك تمكنوا من تقدير قيمة المحاكاة اللغوية، وقد ساعدتهم على التذكر الجيد ودعم قدرتهم على استدعاء المعلومات والخبرات، ومن ثم ساعدتهم المحاكاة اللغوية على تحسين النطق باللغة الإنجليزية، وهو أيضا ما أشار له الطلاب للباحثة أثناء تجربة البحث بعد الانتهاء منها.

ولذلك تشير هذه النتيجة إلى نجاح المحاكاة اللغوية في مساعدة كل من الطلاب المجازفين والحذرين على التعامل مع موضوعات الفيديوهات، وفهمها، وتذكرها، واستخدامها بما يناسب خصائص كل منهم، وهو ما انعكس على تحسين نطقهم باللغة الإنجليزية، وهو أيضا ما أكد عليه الطلاب المجازفون والحذرون بأنفسهم عند قيام الباحثة بسؤالهم عن مدى استفادتهم من فيديوهات المحاكاة اللغوية، حيث أجمعوا حول استفادتهم من الفيديوهات واتضح ذلك في مستوى النطق باللغة الإنجليزية لديهم. وهو ما يتفق مع نتائج دراسة كل من (بسمة الكعبي، ٢٠١٠؛ لمى حمودي، ٢٠١٢) التي أظهرت أن الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) كان له دور كبير وفعال في تعلم المهارات المستهدفة، كما أظهرت تقارب مستوى مهارات الطلاب المجازفين والحذرين.

- ✓ **وللإجابة عن الجزء الثاني من السؤال الرابع، وهو " ما أثر الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) في خفض القلق اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي؟"،** قامت الباحثة باختبار صحة الفرض الخامس للبحث، وذلك كما يلي:
- ✓ **<u>التحقق من صحة الفرض الخامس للبحث:</u>**

ينص الفرض الخامس على: " **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لمقياس القلق اللغوي، يرجع لاختلاف الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر)**".

وللتحقق من صحة الفرض الخامس، قامت الباحثة بما يلي:

تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة مدى وجود فروق بين متوسطات إجابات عينة البحث وفقا لاختلاف الاسلوب المعرفى (المجازفة–الحذر)، ويوضح ذلك جدول (١٦):

جدول (١٦): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لمقياس القلق اللغوى وفقا لاختلاف الأسلوب المعرفى

أبعاد مقياس القلق اللغوى	الدرجة	المجموعات وفق الأسلوب المعرفي	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة الاحصائية ٠,٠٥
قلق الاتصال اللغوي	٤٠	المجازفة	٣٣	18.82	1.648	٨,٠٠٦	٠,٠٠٠	دال
		الحذر	٢٧	22.30	1.706			
الخوف من التقييم السلبي	٤٥	المجازفة	٣٣	25.52	3.456	٦,٦٨٢	٠,٠٠٠	دال
		الحذر	٢٧	30.63	2.169			
قلق الامتحان	٢٥	المجازفة	٣٣	10.67	1.708	١٤,١١٧	٠,٠٠٠	دال
		الحذر	٢٧	16.30	1.295			
القلق داخل فصول اللغة	٥٥	المجازفة	٣٣	24.48	2.279	٩,٩٣١	٠,٠٠٠	دال
		الحذر	٢٧	30.37	2.290			

الأجنبية							
المقياس ككل	١٦٥	**المجازفة**	٣٣	**79.48**	**7.882**	١٢,٢٠٨	٠,٠٠٠	**دال**
		الحذر	٢٧	**99.59**	**3.661**			

* قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٥٨)، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٢,٠١.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

قيم "ت" المحسوبة لكل بعد من أبعاد مقياس القلق اللغوي، وكذلك الدرجة الكلية جميعها أكبر من قيمة "ت" الجدولية (٢.٠١)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) لمقياس القلق اللغوي تُعزى لمتغير الأسلوب المعرفى (المجازفة – الحذر)، وذلك لصالح قطب (المجازفة)، حيث تعبر متوسطات درجات الطلاب عن انخفاض مستوى القلق اللغوي لديهم مقارنةً بقطب (الحذر). **وبذلك يثبت صحة الفرض الخامس من فروض البحث، والذي ينص على " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطى درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لمقياس القلق اللغوي، يرجع لاختلاف الأسلوب المعرفى (المجازفة–الحذر).**

وتُرجع الباحثة هذه النتيجة إلى خصائص الطلاب المجازفين أنفسهم؛ فهم يمتازون بروح المغامرة والجرأة والاشتراك في المهام والأنشطة ذات الفائدة الكبيرة، حتى لو كانت نسبة النجاح ضعيفة ولا يفضلون المواقف اليسيرة حتى لو كانت نسبة النجاح مؤكدة، وتمثل مثل هذه التدريبات دافعا قويا للمجازفين، مما أوجد علاقة عكسية بين شعورهم بالقلق والخوف وقدرتهم على الاشتراك والاندماج في تدريبات المحاكاة اللغوية. ذلك لأن الطلاب المجازفون يتميزون برغبتهم في تخطي الخبرات والأنشطة العادية المألوفة، والترحيب بالمغامرة والاندماج في خبرات من نوع جديد للحصول على قيمة متوقعة، أو فرص، أو إشباع دوافع معينة. ومثلت تدريبات المحاكاة اللغوية فرصا ثرية وممتعة أمامهم لتجاوز ضعفهم في النطق باللغة الإنجليزية، كما وفرت لهم قدرا عاليا من الثقة في أنفسهم وفي قدراتهم، مما حفزهم لبذل مزيد من الجهد للاستفادة منها.

وتشير الباحثة إلى عدد أخر من الخصائص الأخرى للطلاب المجازفين التي مكنتهم من الاستفادة من فيديوهات المحاكاة اللغوية والتي ساعدتهم في التغلب على القلق اللغوي، ومنها قدرتهم على الاستقلالية واتخاذ القرارات، ورؤيتهم الصائبة للفرص التي تمكنهم من تحقيق أهدافهم ، إضافة إلى ثقتهم العالية بأنفسهم مما سهل عليهم تجاوز القلق اللغوي، وقد ساعد في ذلك أيضا كونهم أكثر دافعية نحو أداء المهام والأعمال الصعبة أكثر من الطلاب الحذرين، كما أنهم أكثر إبداعا، وتحملا للمسؤولية، وتخطي الحواجز والضغوط؛ فضعفهم في النطق باللغة الإنجليزية يمثل أحد هذه الضغوط الأكاديمية، ورغم ذلك تمكنوا من تجاوزه. ويتفق ذلك مع ما أكدته نتائج عدة دراسات حول ارتباط مستويات القلق اللغوي ارتباطاً وثيقاً بمستوى الثقة بالنفس، لذلك أصبح الطلاب المجازفين أقل قلقاً مقارنة بالطلاب الحذرين، ومن هذه الدراسات دراسة كل من (Elkhafaifi, 2005; Dewaele, Petrides & Furnham, 2008)، كما كشفت هذه النتائج أن مقدار التدريب على استخدام اللغة الإنجليزية ساعد الطلاب على تجاوز القلق اللغوي.

وقد أظهرت أيضا نتائج دراسة كل من (ماجد محمدين، ٢٠١٥؛ صالح محجوب، مهدي مسعود، علي الحلواني، ٢٠١٧؛ محمد حسن، ٢٠٢٠) العلاقة العكسية بين القلق اللغوي والقدرة على الاندماج في مواقف لممارسة التدريبات الشفهية باللغة الإنجليزية، وهو ما حققته المحاكاة اللغوية للطلاب المجازفين. وهو أيضا ما يتفق مع نتائج دراسة (Jin, Dewaele & MacIntyre, 2021) التي أكدت أن الاعتماد على أساليب فعالة في التدريب على استخدام اللغة الأجنبية يقلل المشاعر السلبية تجاهها، ويعزز المشاعر الإيجابية لدى الطلاب ليصبحوا أكثر سعادة وكفاءة، مما يساعد في انخفاض مستويات القلق اللغوي بشكل ملحوظ. أيضا تتفق هذه النتيجة مع ما انتهت إليه عدة دراسات حول تفوق قطب الأسلوب المعرفي (المجازفة) عن (الحذر) في المهام المستهدفة، ومنها دراسة كل من (إيمان حمود، أحمد نوري، ٢٠١٩؛ أسماء تيسير أبو رمان، حابس سليمان العواملة، ٢٠٢٢).

خامسا: الإجابة عن السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس للبحث الحالي على: **ما أثر التفاعل بين نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية والأسلوب المعرفي في كل من:**

- ✓ **تحسين النطق باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي؟**
- ✓ **خفض القلق اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي؟**
- ✓ **وللإجابة عن الجزء الأول من السؤال الخامس، وهو " ما أثر التفاعل بين نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية والأسلوب المعرفي في تحسين النطق باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي؟**"، قامت الباحثة باختبار صحة الفرض الثالث للبحث، وذلك كما يلي:

التحقق من صحة الفرض الثالث للبحث:

ينص الفرض الثالث على: " **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لمقياس التقدير اللفظي لمستويات أداء الطلاب في نطق اللغة الإنجليزية، يرجع للتفاعل بين نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي)، والأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر)**".

وللتحقق من صحة الفرض الثالث، قامت الباحثة بما يلي:

تم حساب الفروق بين متوسطات المجموعات الأربعة باستخدام تحليل التباين الثنائي، اعتمادا على اختبار "ف" ومستوى دلالتها، ويوضح ذلك كل من جدول (١٧)، (١٨):

جدول (١٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التقدير اللفظى لمستويات أداء الطلاب في نطق اللغة الإنجليزية لمجموعات البحث الأربعة (ن=٦٠)

البعد	الاسلوب المعرفى	نسق التتابع	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
Voice	المجازفة	هرمي	١٧	8.88	.781
		توسعى	١٦	9.25	.775
	الحذر	هرمي	١٤	8.36	1.082
		توسعى	١٣	9.23	.725
Intonation	المجازفة	هرمي	١٧	8.53	.800
		توسعى	١٦	9.12	.806
	الحذر	هرمي	١٤	8.21	.802
		توسعى	١٣	8.92	.760
Pronunciation Clarity	المجازفة	هرمي	١٧	7.41	.939
		توسعى	١٦	8.69	.873
	الحذر	هرمي	١٤	7.50	1.160
		توسعى	١٣	8.85	.801
الدرجة الكلية	المجازفة	هرمي	١٧	24.82	1.944
		توسعى	١٦	27.06	1.569
	الحذر	هرمي	١٤	24.07	1.774
		توسعى	١٣	27.00	1.472

جدول (١٨): دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات للمجموعات الأربعة على مقياس التقدير اللفظى لمستويات أداء نطق اللغة الإنجليزية وفقا للتفاعل بين متغيري (نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية والأسلوب المعرفى)، (ن= ٦٠)

البعد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
Voice	الأسلوب المعرفى	1.099	1	1.099	1.528	.222	غير دال
	نسق التتابع	5.713	1	5.713	7.942	.007	دال
	تفاعل نسق التتابع×	.949	1	.949	1.320	.256	غير دال

	الأسلوب المعرفى					
	الخطأ	40.287	56	.719		
	المجموع	4836.000	60			
Intonation	الأسلوب المعرفى	.991	1	.991	1.574	.215	غير دال
	نسق التتابع	6.309	1	6.309	10.019	.003	دال
	تفاعل نسق التتابع× الأسلوب المعرفى	.048	1	.048	.075	.785	غير دال
	الخطأ	35.266	56	.630		
	المجموع	4584.000	60			
Pronunciation Clarity	الأسلوب المعرفى	.226	1	.226	.249	.619	غير دال
	نسق التتابع	25.491	1	25.491	28.129	.000	دال
	تفاعل نسق التتابع× الأسلوب المعرفى	.018	1	.018	.020	.887	غير دال
	الخطأ	50.747	56	.906		
	المجموع	3997.000	60			
الدرجة الكلية	الأسلوب المعرفى	2.461	1	2.461	.838	.364	غير دال
	نسق التتابع	99.021	1	99.021	33.743	.000	دال
	تفاعل نسق التتابع× الأسلوب المعرفى	1.763	1	1.763	.601	.441	غير دال
	الخطأ	164.337	56	2.935		
	المجموع	39947.000	60			

* قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)= (٣,٩٨٥).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

بدراسة تفاعل (نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية * الأسلوب المعرفى) اتضح أنه لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مجموعات البحث الأربعة لكل بعد من أبعاد مقياس التقدير اللفظى لمستويات أداء

الطلاب في نطق اللغة الإنجليزية، وكذلك للدرجة الكلية ترجع إلى التفاعل بين الأسلوب المعرفى ونسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية. حيث بلغت قيمة (ف) للفروق (٠.٦٠١) وهي أقل من قيمة (ف) الجدولية (٣.٩٨٥)، **وبذلك يتم رفض صحة الفرض الثالث من فروض البحث وقبول الفرض الصفرى البديل، والذي يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لمقياس التقدير اللفظي لمستويات أداء الطلاب في نطق اللغة الإنجليزية، يرجع للتفاعل بين نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي-التوسعي)، والأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر).**

وتفسر الباحثة هذه النتيجة على ضوء ما تم الإشارة له مسبقا عند تفسير كل من الفرضين الأول والثاني؛ وعلى الرغم مما انتهت إليه نتيجة الفرض الأول من تفوق نسق التتابع التوسعي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية في تحسين النطق باللغة الإنجليزية، وقد أسندت الباحثة هذه النتيجة إلى كل من مميزات المحاكاة اللغوية المشار إليها عند تفسير نتيجة هذا الفرض من ناحية، وكذلك خصائص نسق التتابع التوسعي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية من ناحية أخري، وهو ما دعمته بعض النظريات المشار إليها مسبقا؛ مثل نظرية التعلم ذو المعنى لـ اوزوبل، ونظرية التمهين المعرفي، وكذلك نظرية الجشطلت، ونظرية المجال لكيرت ليفين والتي تعد امتداداً لنظرية الجشطلت. حيث أكدت هذه النظريات كلية موضوع التعلم، حيث يتم فهمه بطريقة كلية، وأن إدراك موضوع ما يحدده المجال الإدراكي الكلي الذي يوجد فيه، والكل ليس مجرد مجموع أجزاء، بل أن الجزء يتحدد بطبيعة الكل، والأجزاء تتكامل في وحدات كلية، لذلك يجب أن يبدأ التعلم بالموضوع كله، وهو ما تحقق في التتابع التوسعي.

كما اعتمد نسق التتابع التوسعي على التناقص التدريجي لأجزاء محتوى فيديو المحاكاة اللغوية، استنادا إلى النظرية التوسعية لريجيلوث التي اهتمت بتقديم المحتوى في تسلسل منطقي من الكل الي الجزء، وبما يساعد علي تكوين بناء معرفي منظم، وذلك بعرض الأفكار الرئيسية ثم التوسع في التفاصيل التي تربط بين اجزاء المحتوى

وعناصره، مما ساعد الطلاب على الاحتفاظ بالخبرات الجديدة واسترجاعها عند الحاجة. كما ساعد التتابع التوسعي الطلاب على الالمام بالمحتوى الكلي لموضوع المحاكاة اللغوية، والتدرج إلى أجزاءه والمهارات الأخرى ذات الصلة مما ساعد الطلاب على تحسين النطق باللغة الانجليزية، وهو ما يتفق مع ما نتائج دراسة كل من (جميلة سهيل، ٢٠١٦؛ فتحي كلوب، جمال الفليت، ٢٠١٦؛ عصام زيد، ٢٠٢١).

من ناحية أخرى ساعد التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية على تعرض الطلاب لأجزاء المحتوي والمهارات اللغوية المطلوبة بكيفية ساعدتهم على الانتقال من المستوى البسيط للمهارات إلى المستوى الأعلى، حيث بدأوا بالمهارة الأبسط ثم التدرج إلى المهارات الأخرى التي تعلوها في الهرمية حتى الوصول إلى تكرار موضوع المحاكاة اللغوية كاملا، ومن ثم التزايد التدريجي لأجزاء المحاكاة اللغوية والمهارات المستخدمة من قبل المتعلم، وهي: الاستماع، الاستماع والقراءة، التكرار. ويحظى نسق التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية بتأييد عدد من النظريات، ومنها نظرية برونر للنمو المعرفي، ونظرية "سكنر" للاشتراط الاجرائي، وكذلك "كيلر" من خلال نموذج التعلم للإتقان، واهتمام هذه النظريات بتقسيم المحتوى إلى أجزاء صغيرة متتابعة ومنتظمة، وعرضها وفق تسلسل منطقي لمساعدة الطلاب في تحسين النطق باللغة الإنجليزية. وهو ما يتفق مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة كل من ومنها دراسة كل من (محمد زيدان، ٢٠١٧؛ حنان خليل، ٢٠١٨؛ أمنية الجزار، ٢٠١٩).

لكن من ناحية أخرى، أسفرت نتيجة الفرض الثاني عن عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطى درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لمقياس التقدير اللفظي لمستويات أداء الطلاب في نطق اللغة الإنجليزية، يرجع لاختلاف الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر). وأشارت الباحثة إلى قدرة المحاكاة اللغوية على مساعدة كل من الطلاب المجازفين والحذرين للتعامل مع موضوعات الفيديوهات ومعالجتها، وفهمها، وتذكرها، واستخدامها بما يناسب خصائص كل منهم، وهو ما انعكس على تحسين نطقهم باللغة الإنجليزية، وهو أيضا ما أكد عليه الطلاب المجازفون

والحذرون بأنفسهم عند سؤالهم عن مدى استفادتهم من فيديوهات المحاكاة اللغوية، حيث اتفقوا حول استفادتهم من تحسين النطق باللغة الإنجليزية. وهو ما يتماشى مع نتائج دراسة كل من (بسمة الكعبي، ٢٠١٠؛ لمى حمودي، ٢٠١٢) التي أظهرت أن الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) كان له دور كبير وفعال في تعلم المهارات المستهدفة، وتقارب مستوى مهارات الطلاب المجازفين والحذرين.

ومن ثم تري الباحثة أن نتيجة الفرض الثالث ترتبط بشكل مباشر بنتيجة الفرض الثاني، والي أظهرت تقارب أثر قطبي الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) في تحسين مستويات أداء الطلاب في نطق اللغة الإنجليزية، مما أدى إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لمقياس التقدير اللفظي لمستويات أداء الطلاب في نطق اللغة الإنجليزية، يرجع للتفاعل بين نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي)، والأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر)، فكل من المجازفون والحذرون استفادوا من تدريبات المحاكاة اللغوية في تحسين النطق، بالرغم من اختلاف نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (هرمي–توسعي).

وللإجابة عن الجزء الثاني من السؤال الخامس، وهو " ما أثر التفاعل بين نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية والأسلوب المعرفي في خفض القلق اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي؟"، قامت الباحثة باختبار صحة الفرض السادس للبحث، وذلك كما يلي:

- ✓ **<u>التحقق من صحة الفرض السادس للبحث:</u>**

ينص الفرض السادس على: " **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لمقياس القلق اللغوي، يرجع للتفاعل بين نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي)، والأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر)**".

وللتحقق من صحة الفرض السادس، قامت الباحثة بما يلي:

تـم حسـاب الفـروق بـين متوسـطات المجموعـات الأربعـة باسـتخدام تحليـل التبـاين الثنائى اعتمادا على اختبار "ف" ومستوى دلالتها، ويوضح ذلك جدول (١٩)، (٢٠):

جدول (١٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس القلق اللغوى لمجموعات البحث الأربعة (ن=٦٠)

البعد	الاسلوب المعرفى	نسق التتابع	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
قلق الاتصال اللغوي	المجازفة	هرمي	١٧	17.71	1.263
		توسعى	١٦	20.00	1.095
	الحذر	هرمي	١٤	22.21	1.718
		توسعى	١٣	22.38	1.758
الخوف من التقييم السلبي	المجازفة	هرمي	١٧	22.76	1.437
		توسعى	١٦	28.44	2.366
	الحذر	هرمي	١٤	31.00	1.240
		توسعى	١٣	30.23	2.862
قلق الامتحان	المجازفة	هرمي	١٧	9.35	.931
		توسعى	١٦	12.06	1.124
	الحذر	هرمي	١٤	15.71	1.069
		توسعى	١٣	16.92	1.256
القلق داخل فصول اللغة الأجنبية	المجازفة	هرمي	١٧	22.82	1.185
		توسعى	١٦	26.25	1.770
	الحذر	هرمي	١٤	29.86	1.916
		توسعى	١٣	30.92	2.597
المقياس ككل	المجازفة	هرمي	١٧	72.65	2.370
		توسعى	١٦	86.75	4.155
	الحذر	هرمي	١٤	98.79	3.093
		توسعى	١٣	100.46	4.136

جدول (٢٠): دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات للمجموعات الأربعة على مقياس القلق اللغوي وفقا للتفاعل بين متغيري (نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية والأسلوب المعرفى)، (ن= ٦٠)

البعد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
قلق الاتصال اللغوي	الأسلوب المعرفى	176.189	1	176.189	82.938	.000	دالة
	نسق التتابع	22.522	1	22.522	10.602	.002	دالة
	تفاعل نسق التتابع× الأسلوب المعرفى	16.726	1	16.726	7.873	.007	دالة
	الخطأ	118.963	56	2.124			
	المجموع	25271.000	60				
الخوف من التقييم السلبي	الأسلوب المعرفى	372.938	1	372.938	88.755	.000	دالة
	نسق التتابع	89.163	1	89.163	21.220	.000	دالة
	تفاعل نسق التتابع× الأسلوب المعرفى	153.888	1	153.888	36.624	.000	دالة
	الخطأ	235.304	56	4.202			
	المجموع	47319.000	60				
قلق الامتحان	الأسلوب المعرفى	466.975	1	466.975	392.651	.000	دالة
	نسق التتابع	56.933	1	56.933	47.872	.000	دالة
	تفاعل نسق التتابع× الأسلوب المعرفى	8.352	1	8.352	7.023	.010	دالة
	الخطأ	66.600	56				
	المجموع	11062.000	60				
القلق داخل	الأسلوب المعرفى	508.191	1	508.191	143.653	.000	دالة
	نسق التتابع	74.837	1	74.837	21.155	.000	دالة

فصول اللغة	تفاعل نسق التتابع× الأسلوب المعرفى	20.662	1	20.662	5.841	.019	دالة
	الخطأ	198.108	56	3.538			
	المجموع	44990.000	60				
الدرجة الكلية	الأسلوب المعرفى	5888.706	1	5888.706	486.046	.000	دالة
	نسق التتابع	923.220	1	923.220	76.201	.000	دالة
	تفاعل نسق التتابع× الأسلوب المعرفى	572.664	1	572.664	47.267	.000	دالة
	الخطأ	678.470	56	12.116			
	المجموع	478630.000	60				

* قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)= (٣,٩٨٥).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولا: تفاعل (نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية * الأسلوب المعرفى) بالنسبة لبعد (قلق الاتصال اللغوي):

- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مجموعات البحث الأربعة لبعد " قلق الاتصال اللغوي" ترجع إلى التفاعل بين الأسلوب المعرفى ونسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية، حيث بلغت قيمة (ف) للفروق (٧.٨٧٣) وهى أعلى من قيمة (ف) الجدولية (٣.٩٨٥)، وهذه الفروق لصالح المجموعة الأولى (المجازفة – هرمى)، حيث تعد الأقل قلقًا على مقياس القلق اللغوي بمتوسط حسابي قدره (١٧.٧١)، يليها المجموعة الثانية (المجازفة– توسعى) بمتوسط حسابي قدره (٢٠.٠٠)، يليها المجموعة الثالثة (الحذر – هرمى) بمتوسط حسابي قدره (٢٢.٢١) ، ثم المجموعة الرابعة (الحذر – توسعى) بمتوسط حسابي قدره (٢٢.٣٨)، وبذلك يكون أفراد المجموعة الرابعة هم الأكثر قلقاً على مقياس القلق اللغوي.

ثانياً: تفاعل (نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية * الأسلوب المعرفى) بالنسبة لبعد (الخوف من التقييم السلبي):

- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مجموعات البحث الأربعة لبعد "الخوف من التقييم السلبي" ترجع إلى التفاعل بين الأسلوب المعرفى ونسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية، حيث بلغت قيمة (ف) للفروق (٣٦.٦٢٤) وهى أعلى من قيمة (ف) الجدولية (٣.٩٨٥) ، وهذه الفروق لصالح المجموعة الأولى (المجازفة – هرمى)، حيث تعد الأقل قلقًا على مقياس القلق اللغوي بمتوسط حسابي قدره (٢٢.٧٦)، يليها المجموعة الثانية (المجازفة– توسعى) بمتوسط حسابي قدره (٢٨.٤٤)، يليها المجموعة الرابعة (الحذر – توسعى) بمتوسط حسابي قدره (٣٠.٢٣) ، ثم المجموعة الثالثة (الحذر – هرمى) بمتوسط حسابي قدره (٣١.٠٠)، وبذلك يكون أفراد المجموعة الثالثة هم الأكثر قلقاً على مقياس القلق اللغوي.

ثالثاً: تفاعل (نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية * الأسلوب المعرفى) بالنسبة لبعد (قلق الامتحان):

- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مجموعات البحث الأربعة لبعد "قلق الامتحان" ترجع إلى التفاعل بين الأسلوب المعرفى ونسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية، حيث بلغت قيمة (ف) للفروق (٨.٣٥٢) وهى أعلى من قيمة (ف) الجدولية (٣.٩٨٥)، وهذه الفروق لصالح المجموعة الأولى (المجازفة – هرمى)، حيث تعد الأقل قلقًا على مقياس القلق اللغوي بمتوسط حسابي قدره (٩.٣٥)، يليها المجموعة الثانية (المجازفة– توسعى) بمتوسط حسابي قدره (١٢.٠٦) ، يليها المجموعة الثالثة (الحذر– هرمى) بمتوسط حسابي قدره (١٥.٧١)، ثم المجموعة الرابعة (الحذر–

توسعى) بمتوسط حسابي قدره (١٦.٩٢)، وبذلك يكون أفراد المجموعة الرابعة هم الأكثر قلقاً على مقياس القلق اللغوي.

رابعاً: تفاعل (نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية * الأسلوب المعرفى) بالنسبة لبعد (القلق داخل فصول اللغة الأجنبية):

- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مجموعات البحث الأربعة لبعد " القلق داخل فصول اللغة الأجنبية" ترجع إلى التفاعل بين الأسلوب المعرفى ونسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية، حيث بلغت قيمة (ف) للفروق (٥.٨٤١) وهى أعلى من قيمة (ف) الجدولية (٣.٩٨٥)، وهذه الفروق لصالح المجموعة الأولى (المجازفة – هرمى)، حيث تعد الأقل قلقًا على مقياس القلق اللغوي بمتوسط حسابي قدره (٢٢.٨٢)، يليها المجموعة الثانية (المجازفة– توسعى) بمتوسط حسابي قدره (٢٦.٢٥) ، يليها المجموعة الثالثة (الحذر– هرمى) بمتوسط حسابي قدره (٢٩.٨٦) ، ثم المجموعة الرابعة (الحذر– توسعى) بمتوسط حسابي قدره (٣٠.٩٢)، وبذلك يكون أفراد المجموعة الرابعة هم الأكثر قلقاً على مقياس القلق اللغوي.

خامساً: تفاعل (نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية * الأسلوب المعرفى) بالنسبة لمقياس القلق اللغوى ككل:

- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مجموعات البحث الأربعة في مقياس القلق اللغوي ككل، ترجع إلى التفاعل بين الأسلوب المعرفى ونسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية، حيث بلغت قيمة (ف) للفروق (٤٧.٢٦٧) وهى أعلى من قيمة (ف) الجدولية (٣.٩٨٥)، وهذه الفروق لصالح المجموعة الأولى (المجازفة – هرمى)، حيث تعد الأقل قلقًا على مقياس القلق اللغوي بمتوسط حسابي قدره (٧٢.٦٥)، يليها المجموعة الثانية

(المجازفة– توسعى) بمتوسط حسابي قدره (٨٦.٧٥) ، يليها المجموعة الثالثة (الحذر – هرمى) بمتوسط حسابي قدره (٩٨.٧٩) ، ثم المجموعة الرابعة (الحذر – توسعى) بمتوسط حسابي قدره (١٠٠.٤٦)، وبذلك يكون أفراد المجموعة الرابعة هم الأكثر قلقاً على مقياس القلق اللغوي. **مما يثبت صحة الفرض السادس من فروض البحث، والذي ينص على: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لمقياس القلق اللغوي، يرجع للتفاعل بين نسق تتابع محتوي فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي)، والأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر).**

وتفسر الباحثة هذه النتيجة على ضوء ما تم الإشارة إليه عند تفسير نتيجة كل من الفرضين الخامس والرابع، حيث أظهرت نتيجة الفرض الخامس أن الطلاب المجازفون كانوا الأكثر تحسنا في انخفاض مستوي القلق اللغوي، وتُرجع الباحثة هذه النتيجة إلى خصائص الطلاب المجازفين أنفسهم؛ الذين يمتازون بروح المغامرة والجرأة والاشتراك في الموضوعات ذات الفائدة الكبيرة، والعلاقة العكسية بين شعورهم بالقلق والخوف من ناحية وميلهم للمجازفة والجرأة والاندماج في خبرات جديدة من ناحية أخرى. كذلك يتميز الطلاب المجازفون برغبتهم في تخطي الأشياء العادية المألوفة، والاشتراك في تحديات وفرص جديدة، وهم يرحبون بالمغامرة للحصول على الفرص، أو إشباع دافع معين. ومثلت تدريبات المحاكاة اللغوية فرصا ثرية وممتعة للطلاب المجازفين أمكنهم من خلالها تجاوز ضعفهم في النطق باللغة الإنجليزية وتحقيق أهدافهم، مما أكسبهم قدرا عاليا من الثقة في أنفسهم وقدراتهم مما ساعدهم على تجاوز شعورهم بالقلق والتوتر.

أيضا ما يتميز به الطلاب المجازفين بالقدرة على الاستقلالية واتخاذ القرارات ساعد في خفض القلق اللغوي، وساعد في ذلك أيضا كونهم أكثر دافعية نحو أداء المهام والأعمال الصعبة عن الحذرين، وأنهم أكثر إبداعا، وتحملا للمسؤولية، وتخطي الضغوط؛

حيث يمثل ضعفهم في النطق باللغة الإنجليزية أحد هذه الضغوط الأكاديمية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته نتائج عدة دراسات حول ارتباط مستويات القلق اللغوي ارتباطاً وثيقاً بالكفاءة اللغوية والثقة بالنفس، ومنها دراسة كل من (Elkhafaifi, 2005; Dewaele, Petrides & Furnham, 2008)، كما كشفت هذه الدراسات أن مقدار التدريب على استخدام اللغة الإنجليزية ساعد الطلاب على تجاوز القلق اللغوي. وأظهرت نتائج دراسة كل من (ماجد محمدين، ٢٠١٥؛ صالح محجوب، مهدي مسعود، علي الحلواني، ٢٠١٧؛ محمد حسن، ٢٠٢٠) العلاقة العكسية بين القلق اللغوي والاندماج في مواقف تعتمد على المهام الشفهية باللغة الإنجليزية، وهو ما حققته المحاكاة اللغوية للطلاب المجازفين. وتتفق هذه النتيجة أيضا مع ما انتهت إليه عدة دراسات كشفت عن تفوق قطب الأسلوب المعرفي (المجازفة) عن (الحذر) في المهام المستهدفة، ومنها دراسة كل من (إيمان حمود، أحمد نوري، ٢٠١٩؛ أسماء تيسير أبو رمان، حابس سليمان العواملة، ٢٠٢٢).

من ناحية أخرى، أظهرت نتائج الفرض الرابع تفوق التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية ويرجع ذلك إلى الخصائص المميزة لنسق التتابع الهرمي، الذي يعتمد على التزايد التدريجي لأجزاء المحاكاة اللغوية، استنادا إلى نظرية جانيه " Gange" لتتابع المحتوى. وقد ساعد التتابع الهرمي الطلاب المجازفين في تعلم مهارات النطق المستهدفة بالتدريج وبكيفية مكنتهم من التحكم في الجزء المراد محاكاته والتركيز عليه، مما ساعدهم على زيادة الثقة بالنفس والطمأنينة، وانعكس ذلك على التغلب على الشعور بالقلق والتوتر والخوف الذي ارتبط لديهم بأنشطة التحدث والنطق باللغة الإنجليزية. وقد ساعد التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية الطلاب المجازفين على الانتقال من المستوى البسيط لاستخدام المهارات ذات الصلة بنطق اللغة الانجليزية إلى المستوى الأعلى، حيث بدأوا بالمهارات الأبسط وتدرجوا نحو المهارات الأعلى في الهرمية حتى الوصول إلى تكرار موضوع المحاكاة اللغوية كاملا، حيث اعتمد التتابع الهرمي على التزايد التدريجي لأجزاء المحاكاة اللغوية والمهارات المستخدمة، وهي:

الاستماع، الاستماع والقراءة، والتكرار، مما ممكن الطلاب المجازفين من التعامل مع أجزاء وعناصر محدودة في كل مرة، وفي تدرج واضح، الأمر الذي أدى إلى خفض قلقهم اللغوي. ويتفق ذلك مع ما توصلت نتائج عدة دراسات، ومنها دراسة كل من (محمد زيدان، ٢٠١٧؛ حنان خليل، ٢٠١٨؛ أمنية الجزار، ٢٠١٩).

ومن أبرز خصائص نسق التتابع الهرمي لمحتوى فيديو المحاكاة اللغوية قدرته على استثارة دافعية الطلاب المجازفون وذلك من خلال معرفتهم بالأهداف التعليمية والأداء المنشود. وأفاد في ذلك أيضا حدوث التعلم على مراحل متتابعة ومتتالية، حيث بدأت المحاكاة اللغوية في هذا النسق بأجزاء الموضوع في أسفل السلم الهرمي والاستمرار في اتجاه المهمة المستهدفة الأكثر عمومية في القمة، وذلك من خلال التدرج التصاعدي من الجزء إلى الكل. وقد ساعد نسق التتابع الهرمي الطلاب المجازفين على تذكر قواعد النطق ومظاهره، والاحتفاظ بالخبرات التعليمية الناتجة عن التكرار، كذلك تعزيز انتقال هذه الخبرات إلى مواقف جديدة غير التي حدث فيها التعلم مما ساعد الطلاب المجازفين على زيادة الثقة بالنفس، والتغلب على القلق والتوتر في ممارسات اللغة الإنجليزية، وهو ما أشار إليه كل من (Reigeluth, 1992, 83؛ غسان العدوي، ٢٠٠٣، ٢٥٧؛ Morrison, Ross & Kemp, 2007, 41؛ جمعة إبراهيم، ٢٠١٢، ١٦٣).

توصيات البحث:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الباحثة، إستخلصت عدد من التوصيات لتفعيلها في الواقع التعليمي والتربوي كما يلي:

- التوسع في تصميم مزيد من فيديوهات المحاكاة اللغوية وإنتاجها لتحسين عدد من المهارات الشفهية للغة الإنجليزية مثل: النطق، والتحدث، والاستماع، وذلك لتأثير المحاكاة اللغوية وقدرتها على مساعدة المتعلمين وتحفيزهم لتحسين المهارات المستهدفة، وذلك في ضوء نتائج البحث الحالي وكذلك نتائج الدراسات والبحوث السابقة، ونظريات التعلم.

- تبنـي طـرق وأسـاليب أخـرى لتـدريب المتعلمـين علـى تحسـين النطـق باللغـة الإنجليزية بما يتوافق مع خصائصهم، ويُستند فيها إلى نظريات التعلم، ونتائج البحث الحالي والبحوث والدراسات السابقة.
- زيادة الاهتمام بتحسين النطق والتحدث باللغة الإنجليزية، لمساعدة الطلاب على التواصل باللغة الإنجليزية بكفاءة، والاندماج في المواقف التي تتطلب منهم ذلك.
- الاستفادة من نتائج البحث الحالي على المستوى التطبيقي وتفعيلها في الواقع التعليمي، ويتطلب ذلك تدريب معلمي اللغة الإنجليزية على تطبيق المحاكاة اللغوية بأساليب تفاعلية متنوعة ومحفزة، تتناسب وخصائص الطلاب وبما يحقق الأهداف التعليمية.
- تدريب المعلمين على تطبيق المقاييس المعرفية والنفسية، للكشف عن المشكلات التعليمية والنفسية الأخرى التي يتعرض لها الطلاب أثناء تعلم اللغة الانجليزية ومساعدتهم على تجاوزها، لخفض مستوى القلق اللغوي لديهم.
- تبني طرق وأساليب تعليمية مناسبة تساعد الطلاب على خفض القلق اللغوي، يُستند فيها إلى نتائج البحوث والدراسات السابقة، وبما يتوافق مع خصائصهم.
- الاستفادة من نتائج البحث الحالي، وما توصلت إليه الدراسات والبحوث السابقة في خفض مستوى القلق اللغوي لمتعلمي اللغة الإنجليزية في كافة المراحل.
- التوسع في اجراء مزيد من الدراسات التي تتناول الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر)، في ضوء علاقته بعدد من المتغيرات الأخرى.
- التوسع في اجراء مزيد من الدراسات التي تتناول أنساق تتابع المحتوى، في ضوء علاقتها بعدد من المتغيرات الأخرى.

مقترحات ببحوث مستقبلية:

- تقترح الباحثة أن تتناول البحوث المستقبلية متغيرات مستقلة أخرى ذات صلة بفيديوهات المحاكاة اللغوية وتقصي أثرها على نفس المتغيرات التابعة للبحث الحالي، أو بعضها وذلك في إطار المرحلة الثانوية مثل: أنماط التكرار المتباعد، وأنماط الدعم، وكثافة المثيرات، وأنماط التحكم.
- اقتصر البحث الحالي في إطار متغيراته التابعة على تحسين النطق باللغة الإنجليزية وخفض القلق اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي، وتقترح الباحثة أن تتناول البحوث المستقبلية متغيرات تابعة أخرى في إطار المرحلة الثانوية أيضا مثل: مهارات الفهم السمعي، ومهارات التعبير الشفهي باللغة الإنجليزية، والدقة النحوية، ومتعة التعلم، ودافعية الاتقان.
- اقتصر البحث الحالي في إطار المتغير المستقل على نسقين لتتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (هرمي–توسعي)، وتناول أثرهما على طلاب الصف الأول الثانوي، وتقترح الباحثة إمكانية أن تتناول البحوث المستقبلية نفس النسقين في إطار مراحل تعليمية أخرى، حيث يمكن أن تختلف النتائج لاختلاف خصائص المتعلمين.
- اقتصر البحث الحالي في إطار المتغير المستقل على الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر)، وتناول أثره على طلاب الصف الأول الثانوي، وتقترح الباحثة إمكانية أن تتناول البحوث المستقبلية نفس الأسلوب في إطار مراحل تعليمية أخرى، حيث يمكن أن تختلف النتائج لاختلاف خصائص المتعلمين.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم محمد صالح (٢٠٠٥). علم النفس المعرفي واللغوي، دار البداية، عمان.

أحلام فليح العطيات (٢٠١٨). أثر استخدام اليوتيوب في تعليم مهارة النطق الصحيح للغة الإنجليزية لدي أطفال الروضة في المدارس الخاصة بمحافظة العاصمة عمان، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

أسماء تيسير أبو رمان، حابس سليمان العواملة (٢٠٢٢). *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، ١٣(١٣)، ٨٤١-٨٨٠.

إسماعيل شوقي (٢٠٠٠). التصميم عناصره وأسسه. دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.

أفراح العازمي (٢٠٢٢). القلق اللغوي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية من الناطقين باللغة العربية، *مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة*، ٨٢(٣)، أبريل، ٩٥-١٣٥.

أفنان نظير دورزه (٢٠٠٠). النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

ألاء محمد ياسين مدور (٢٠٢٠). دور التكرار في الذاكرة وأثر ذلك على تطوير مهارة القراءة عند طلاب اللغة العربية للناطقين بغيرها، *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، ٢(٦)، يونيو، ١-١٣.

أماني السيد والي (٢٠١٧). فاعليه استخدام ادب الفكاهة في تدريس النحو لتنميه التواصل وخفض القلق اللغوي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كليه التربية، جامعه الزقازيق.

أمنية سعيد رشدي الجزار (٢٠١٩). أسلوب تنظيم المحتوي التعليمي الهرمي والشبكي في بيئات التعلم الافتراضية وأثره على تنمية مهارات حل المشكلات في مادة الأحياء لدي طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.

أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٦). الأساليب المعرفية في علم النفس والتربية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

آيات أنور عبد المبدئ محمد (٢٠١٩). نمط عرض المحتوي القائم على تقنية الهولوجرام والأسلوب المعرفي وأثرهما في تنمية مهارات التفكير البصري وحل مشكلات الرياضيات لدي طلاب المرحلة الثانوية، *المجلة المصرية للدراسات المتخصصة*، ٧(٢٤)، أكتوبر، ٣٢٥-٣٩٨.

إيثار أنور البياتي، أسعد محمد العيثاوي (٢٠١٨). اكتساب اللغة الاجنبية وفق المنظور الحديث نظرة تاريخية ودراسة تحليلية، *Al-Bahith Journal*، ٢٠(١)، ٣٤٩-٣٥٩.

إيمان صالح حمود، أحمد محمد نوري (٢٠١٩). الأسلوب المعرفي "المجازفة والحذر" لدي طلبة جامعة الموصل، *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، ١٥(٣)، ١-٣٤.

بسمة لبيدي (٢٠٢٠). مستوى الأسلوب المعرفي المخاطرة مقابل الحذر لدى أعوان الحماية المدنية، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد بوضياف.

بسمة نعيم محسن الكعبي (٢٠١٠). تأثير التعليم على وفق استراتيجية المعرفة ما وراء الادراكية لذوي المجازفة مقابل الحذر في تعلم واحتفاظ بعض المهارات الاساسية بالكرة الطائرة، رسالة دكتوراه، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل.

بشرى العكايشي (٢٠١٩). الأسلوب المعرفي وعلاقته بموقع الضبط لدى طلبة جامعة الشارقة، *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٦(١)، ٩٥-١٢٥.

توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة (٢٠١٣). طرائق التدريس العامة، ط٦، دار المسيرة للنشر، عمان.

جمعة حسن إبراهيم (٢٠١٢). أثر استخدام انموذجي جانيه وأوزبل في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مادة علم الأحياء والأرض، دراسة تجريبية في محافظة ريف دمشق، *مجلة جامعة دمشق*، ٢٨(٣)، ١٥٩-١٩٦.

جميلة عيدان سهيل (٢٠١٦). أثر توظيف انموذج رايجلوث (النظرية التوسعية) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء، *مجلة كلية التربية*، الجامعة المستنصرية، (٦)، ٥٠١-٥٢٤.

حامد عبد السلام زهران (٢٠١٩)، التوجيه والإرشاد النفسي، ط٣، عالم الكتب، القاهرة.

حزيمة كمال عبد المجيد (٢٠١١). الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر)، وعلاقته بالذاكرة الحسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

حسن أحمد محمود نصر (٢٠٠٩). المدخل إلى تصميم التعليم، المملكة العربية السعودية، جدة، دار خوارزم للنشر والتوزيع.

حسن حسين زيتون (٢٠٠١). تصميم التدريس، رؤية منظوميه، سلسلة أصول التدريس، ط٢، القاهرة، عالم الكتاب.

حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي (١٩٩٦). أسس بناء المناهج، القاهرة، دار الكتاب الجامعي.

حمدي علي الفرماوي (١٩٩٤). الأساليب المعرفية ومفهوم التمايز بين النظرية والتطبيق، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

حنان حسن علي خليل (٢٠١٨). التفاعل بين نمط الدعم (ثابت/مرن) وأساليب تقديم المحتوي (هرمي/توسعي) في الفصول الافتراضية وأثره في تنمية مهارات تصميم برمجيات المحاكاة التفاعلية لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١٠٤(٢)، ٦٨١-٧٥٣.

خواجه فقيه (٢٠٠٩). مستوي تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الإنجليزية وفق المقاربة التواصلية، دراسة ميدانية على المدرسين المرسمين في السنة الرابعة متوسط بمدينة ورقلة، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

دعاء موسي عامر (٢٠١٩). قلق تعلم اللغة الإنجليزية وعلاقته ببعض العمليات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، (٢٧)، ٢٧٩-٢٩٧.

زينب شيتان رهيف (٢٠٠٩) الأساليب المعرفية المميزة وعلاقتها بسمات الشخصية لدى طلبة جامعة بغداد، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بغداد.

سامي حامد عابد الضمور (٢٠١٣). مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية لطلبة الأول الثانوي في مديريات تربية الكرك من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

سميرة ميسون فوجيل (٢٠١١). الأساليب المعرفية وعلاقتها بالميول المهنية لدي متربصي مؤسسات التكوين المهني، رسالة دكتوراه، كمية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

سها خالد غثيث (٢٠٢٢). الاسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) وعلاقته بالتفاؤل غير الواقعي لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة.

شمس الدين جلال (٢٠٠٣). علم اللغة النفسي، مناهجه ونظرياته وقضاياه، مصر، مؤسسة الثقافية الجامعية.

صالح بن فهد العصيمي (٢٠١٣). قلق الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، المجلة التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، السعودية، ٢٧(١٠٧)، ٩٥-١٢٤.

صالح محجوب، مهدي مسعود، علي الحلواني (٢٠١٧). القلق اللغوي لدي دارسي اللغة العربية لغة أجنبية، الدارس الماليزي أنموذجا، *بحوث ودراسات التجديد*، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ٢١(٤١)، ٩-٢٨.

عبد الجليل علي محمود الزطمة (٢٠١٩). فاعلية تنظيم محتوى وحدة الأرض وثرواتها وفق نظرية رايجلوث التوسعية في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجيستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

عبد الرحمن مصيلحي (٢٠٠٢) الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) للمعلم وعلاقته بالضغوط المهنية، وبعض المتغيرات الديمغرافية، بحوث تربوية نفسية اجتماعية، *مجلة علمية محكمة*، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢(١٤٤)، ديسمبر، ٣-٦٩.

عبد القادر محمد عبد القادر السيد (٢٠٠٢). فعالية تنظيم محتوي منهج الرياضيات وفق نظرية رايجلوث التوسعية في تنمية التحصيل والتفكير الهندسي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ١٢(٥٠)، ٩-٥٨.

عدنان يوسف العتوم (٢٠١١). علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

عصام عبد العاطي علي زيد (٢٠٢١). اختلاف نمط عرض المحتوى الإلكتروني (الإنفوجرافيك/الفيديو) بمنصة الصور التفاعلية ThingLink وأثره في تنمية التحصيل وخفض الحمل المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ٤(٤٥)، ٦٥-١٩٢.

عطية الهلالي (٢٠١١). واقع الاتصال اللغوي الشفهي في التدريس بين معلمي اللغة الإنجليزية وطلاب المرحلة المتوسطة في محافظة الليث التعليمية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

علي حمدان كافي الموسوي (٢٠١٤). الشعور بالذات وعلاقته بالأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القادسية.

عماد عبد الرحيم الزغلول (٢٠١٠). نظريات التعلم، القاهرة، الشروق للنشر والتوزيع.

عمر طالب الريماوي، نوف سليمان القرب (٢٠٢٠). الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) لدي طلبة المرحلة الثانوية في منطقة البدو، *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*، جامعة بانتة، ٢١(٢)، ديسمبر، ٧٠٧–٧١٨.

غادة مؤيد شهاب، نيران خليل عبد القادر (٢٠١٤). أثر التعلم التعاوني لذوي المجازفة مقابل الحذر في تعلم مهارة الوقوف على اليدين على بساط الحركات الأرضية في الجمناستك، *مجلة كلية التربية الرياضية*، جامعة بغداد، ٢٦(٤)، ١٨٧–١٩٥.

غزوان رمضان صالح (٢٠١٩). التصلب الفكري وعلاقته بالأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) لدى طلبة الجامعة، *Journal of Al-Frahedis Arts*، (٣٦)، ٤٣٩–451.

غسان العدوي (٢٠٠٣). التنظيم الهرمي للمفاهيم النحوية في مناهج المرحلة الإعدادية، دراسة ميدانية في مدينة دمشق، *مجلة جامعة دمشق*، ١٩(١)، ٢٥٧–٢٨٨.

فاضل عون (٢٠١٥). طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

فتحي كلوب، جمال الفليت (٢٠١٦). فاعلية تنظيم محتوى وحدة التوابع وفق نظرية رايجليوث التوسعية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف العاشر بغزة، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٢(٤)، ٥٢٧ – ٥٣٨.

فيصل بكر (٢٠١٣). العلاقة بين القلق اللغوي القرائي في اللغة الفرنسية والكفاءة الذاتية القرائية والاستيعاب القرائي لدى طلبة قسم اللغة الفرنسية بجامعة دمشق، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢١(٤)، أكتوبر، ٢٩٣–٣٢٠.

لقاء عبد الله على (٢٠١٩). علاقة الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) بأداء مهارتي التهديف الثابت والسلمي بكرة السلة لطالبات المرحلة الأولى، *مجلة التربية المعاصرة*، جامعة بغداد كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات، ١٨(٢)، 449–458.

لمى سمير حمودي (٢٠١٢). تأثير استخدام التعلم التعاوني لذوي الأسلوب المعرفي المجازفة مقابل الحذر في تنمية الذكاء البين–شخصي (الاجتماعي) وتعلم مهارتي الإعداد واستقبال الإرسال بالكرة الطائرة، *مجلة علوم التربية الرياضية*، ٥(٢)، ١٨٣–٢٠٨.

ليث محمد حسين (٢٠١٧). تأثير الأسلوب الشامل والتبادلي الثلاثي وفق الأسلوب المعرفي المجازفة مقابل الحذر في تعلم بعض مهارات الجمناستك الفني للرجال، *مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية*، جامعة القادسية، ١٧(١)، ٤٧–٦٥.

ماجد محمد عمر محمدين (٢٠١٥). علاقة الطلاقة الشفهية والدقة النحوية بقلق التحدث لدي الطلاب المعلمين للغة الإنجليزية، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٤) استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية . محمد حسن (٢٠٢٠). القلق اللغوي في تعلم مهارة الكلام لدي طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة في اندونيسيا، *Jurnal Hasil Penelitian، Di Bidding Pendidikan Bahasa Arab*، ٤(١)، ٤٧–٧٨.

محمد زيدان عبد الحميد (٢٠١٧). أثر التفاعل بين نمط عرض المحتوى التعليمي تدريجي –كلي وبنية الإبحار للكتاب الإلكتروني التفاعلي في تنمية

التحصيل والدافعية للإنجاز في العلوم، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، ٨٣، ٢١٣-٣١٥.

محمد عطية خميس (٢٠٠٦). تكنولوجيا إنتاج مصادر التعلم، القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع.

محمد محمود الحيلة (١٩٩٩). التصميم التعليمي، نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

مروة محمد أبو الفتوح (٢٠٢٠). أثر برنامج مقترح قائم على أفلام الرسوم المتحركة في تنمية المهارات الغير لفظية في ضوء المدخل التواصلي، *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢١)، ٣٦٧-٣٨٧.

مريم حسين عبيد السلطاني (٢٠١٨). الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) لدى طلبة المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل.

مشاعل بنت ناصر (٢٠١٩). أثر استخدام موقع اليوتيوب في رفع مستوى مهارتي الاستماع والكلام لدى طالبات معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالمملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، (٤٢)، ٤٠١-٤١٢.

مها زعرب (٢٠١٤). فعالية استخدام برنامج الويبينار على تنمية مهارات التحدث لدى طالبات الصف السابع بمدارس وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين في رفح وقلقهن تجاه مهارة التحدث، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

مي باسم أحمد (٢٠١٧). الأسلوب المعرفي وعلاقته بالطلاقة النفسية لدى المرشدين التربويين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأقصى، فلسطين.

نادية شريف محمود (١٩٨١). الأنماط الإدراكية المعرفية، وعلاقتها بمواقف التعلم الذاتي والتعلم التقليدي، *مجلة العلوم الاجتماعية*، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٩(٣)، ١٢١-١٣٨.

نبيل جاد عزمي (٢٠١٤). بيئات التعلم التفاعلية، القاهرة، دار الفكر العربي.

نجوى مفرح الزهراني (٢٠١٨). أثر بيئة تعلم ثلاثية الأبعاد في تنمية دافعية التعلم والاتجاه نحو مادة اللغة الإنجليزية لدى الطالبات، *Scientific Creation Pioneers Magazine*، (3)، ١٧١-١٨٩.

هشام الخولي (٢٠٠٢). الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس، دار الكتاب للنشر الحديث، القاهرة.

هويدا سعيد عبد الحميد (٢٠١٥). أثر التفاعل بين نمط ممارسة أنشطة التعلم وأسلوب تنظيم المحتوى داخل المعمل الافتراضي في تنمية التفكير البصري لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، ٦٧، نوفمبر، ١٠٧-١٤٤.

ولاء أحمد عباس مرسي (٢٠٢١). التفاعل بين نمط عرض المحتوى في منصة تدريب رقمي ومستوى السعة العقلية وأثره على تنمية مهارات استخدام تطبيقات جوجل التعليمية والقابلية للاستخدام لدى معلمي المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ٤٠(١٨٩)، يناير، ٢-٩٣.

وليد بن إبراهيم علي العبيكي، تهاني بنت إبراهيم السلوم (٢٠٢٠). تقويم مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، ٢(١٠٩)، ٨٩٩-٩٣٤.

يوسف قطامي، ماجد أبو جابر، نايفة قطامي (٢٠٠٢). تصميم التدريس، مطبعة دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abugohar, M. A. (2018). Difficulties Encountered by Arab Students in Pronouncing English Correctly, *International Journal of Education & Literacy Studies*, 6(4), 93-100.

Agung, A., Laksmi, S. & Yowani, L. (2021). Common Pronunciation Problems of Learners of English, Educational Resources Information Center, Thailand.

AL- Saraj, T. M. (2014). Revisiting the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), the Anxiety of Female English Language Learners in Saudi Arabia, *L2 Journal*, 6, 50-76.

Al-Sohbani, Y. A. Y. (2018). Foreign Language Reading Anxiety among Yemeni Secondary School Students, *International Journal of English Language & Translation Studies*, 6(1), 57-65.

Badrova, E. & Leong, D. (2007).Tools of the mind, Pearson Prentice Hall, New Jersey.

Berhaili, K. (2019). The effect of shadowing technique on EFL learners' listening, Master thesis, faculty of letters and language, Larbi Ben M'Hidi University.

Bridge, P., Jackson, M. and Robinson, L. (2009). The Effectiveness of Streaming Video on Medical Student Learning, A case Study, *Journal of Med Educ*, 119 – 130.

Brown, A.H & Green, T. D (2016). The Essentials of Instructional Design, Connecting Fundamental Principles with Process and Practice, Routledge, New York.

Brown, H. D. (2007). Principles of Language Learning and Teaching, Pearson, Longman, Fifth Edition.

Burston, J. (2005). Video dubbing projects in the foreign language curriculum, *CALICO Journal*, 23(1), 79-92.

Butler-Pascoe, M. E. & Wiburg, K. M. (2003). Technology and Teaching English Language Learners, Allyn & Bacon, Boston.

Cardona, C. & Londoño, D. (2019). Objective assessment of English pronunciation, implementation of the rubric in the oral test, *Instituciones publicas de educacion superior*, 1-9. shorturl.at/ehFKS, retrieved29/10/2022

Chan, D. Y-C., & Wu, G.-C. (2004). A Study of Foreign Language Anxiety of EFL Elementary School Students in Taipei County, *Journal of National Taipei Teachers College*, 17(2), 287-320.

Chouchane, A. M. (2016). Pronunciation difficulties for Arab Learners of English, *Global English-Oriented Research*, 2(2), 204-215.

Crystal, D. (2012). English as a Global Language, Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Dennen, V. P., & Burner, K. J. (2008). The cognitive apprenticeship model in educational practice, *Journal of Educational Computing, Design & Online learning*, 3, 425-439.

Dewaele, J. M., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals, a review and empirical investigation, *Language Learning*, 58(4), 911-960.

Djafri, F. & Wimbarti, S. (2018). Measuring foreign language anxiety among learners of different foreign languages, in relation to motivation and perception of teacher's behaviors, *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3-17.

Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom, *The Modern Language Journal*, 89(2), 206- 220.

Fergina, A. (2010). The Effect of Language Anxiety in the Classroom, *Guru Membangun*, 24(2), 1-8.

Fitriyah, I, M. (2022). The use of shadowing technique to enhance students' pronunciation at Brilliant English Course Pare Kediri, Master thesis, University of Muhammadiyah Malang, East Java, Indonesia.

Fukuda, C. (2013). Evaluation of Phonological Awareness Intervention for First Grade Students, Master's Thesis, University of California.

Gawi, E. M. (2020). The Impact of Foreign Language Classroom Anxiety on Saudi Male Students' Performance at Albaha University, *Arab World English Journal*, 11(2), 258-274.

Gentry, J. A. (2008). Using YouTube, Practical Applications for 21ST Century, Education Online Classrooms Ideas for Effective Online Instruction, Managa Publication.

Ghazwan, R. (2019). The cognitive approach intellectual hardness and its relationship (Risk-Caution) among university students, *Journal of Al-Frahedis Arts*, (36), 439-451.

Gilakjani, A. P. & Sabouri, N. B. (2016). Why is English pronunciation ignored by EFL teachers in their classes, *International Journal of English Linguistics*, 6(6), 195-208.

González, D. M. (2004). Multiple voices in the translation classroom, activities, tasks and projects, John Benjamin's Inst.

Hamada, Y. (2014). The effectiveness of pre- and post-shadowing in improving listening comprehension skills, *The Language Teacher*, 38 (1), 3-10.

Hamzar, S. (2014). The Implementation of Shadowing Technique to Improve Students' Speaking Performance, Master thesis, State University of Makassar.

Harmer, J. (2007). The Practice of English Language Teaching, 4th ed., Longman Handbooks for Language Teacher, Pearson Longman.

Hismanoglu, M. & Hismanoglu, S. (2011). Internet-based Pronunciation Teaching, An Innovative Route toward Rehabilitating Turkish EFL Learners' Articulation Problem, *European Journal of Educational Studies*, 3(1), 23-36.

Hoffman, S. (1997). Elaboration theory and Hypermedia, Is there a link, *Educational technology*, 37(1), January-February, 57-64.

Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement, *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language, classroom anxiety, *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

Ipek, H. (2004). Foreign language reading anxiety, Proficiency and gender, The International Journal of Learning, 16(8), 293-300.

Jaramillo, A. M. & Angélic, I. (2016). the implementation of shadowing technique to improve oral accuracy in young children. Shorturl.at/pqrI4, retrieved on 12/11/2022.

Jin, Y., Dewaele, J. M. & MacIntyre, P. D. (2021). Reducing anxiety in the foreign language classroom, a positive psychology approach, *The Language Learning Journal*, 101, 330–358.

Jin, Y., Dewaele, J. M. & MacIntyre, P. D. (2021). Reducing anxiety in the foreign language classroom: A positive psychology approach, *The Language Learning Journal*, 101, 330–358.

Kadota, S., & Tamai, K. (2005). Ketteiban Eigo Shadowing, English shadowing, Cosmopier Publishing Company, Tokyo.

Kondo, P. & Ling, S. (2013). Determination of English Language Learning Anxiety in EFL Classrooms, *the third World Conference on Psychology Counseling and Guidance*, 84(9), 1899-1907.

Lackman, K. (2019). Teaching Speaking Sub-skills, Activities for Improving Speaking, New York, Educational Consultants.

Lee, C. & Hasegawa, S. (2017). Speech Shadowing Support System in Language Learning, *The Ninth International Conference on Mobile, Hybrid, and On-line Learning, IARIA*, March, 19, 51-54.

Lertola, J. (2019). Audiovisual translation in the foreign language classroom, Applications in the teaching of English and other foreign languages, Voillans, France.

Lowe, P. A., & Road, J.M. (2008). Anxiety, In Selkirk, N. J., Encyclopedia of Educational Psychology, California, Sage publications.

Luo, L., & Xu, S. (2016). Language Anxiety in Teaching English and Its Solutions, sixth International Conference on

Electronic, *Mechanical, Information and Management (EMIM)*, 2-164.

Morrison, G. R., Ross, & Kemp, J. E. (2007). Designing Effective Instruction 5th Ed, Hoboken, NJ, John Wiley & Sons.

Murphey, T. (2001). Exploring conversational shadowing, *Language Teaching Research*, 5(2). 128-155.

Namsang, T. (2011). English Language Anxiety among Thai Undergraduate Students, a Study on Dhonburi Rajabhat University, Master thesis, Dhonburi Rajabhat University, Thailand.

Nashta, J. F. & Rahimy, R. (2018). An Investigation of the Effectiveness of Dialogue Shadowing Technique (DST) on Iranian Intermediate EFL Learners' Conversation Ability, *International Journal of Research in English Education*, 3(2), 34-47.

Nguyen, O. & Nguyen, T. M. (2019) Applying Shadowing Technique and Authentic Materials to Promote Phonological Awareness among Young Learners of English, *Proceedings of SEAMEO 10th International Tesol Conference*, a Focus on Methodology, Ho Chi Minh City, 13-23.

Oanh, N. & Tri, N. (2019) Applying Shadowing Technique and Authentic Materials to Promote Phonological Awareness among Young Learners of English, *Proceedings of 10th International Tesol Conference, a Focus on Methodology*, Ho Chi Minh City, 13-23.

Omar, H. M. & Umehara, M. (2010). Using a shadowing technique' to improve English pronunciation deficient adult Japanese learners, an action research on expatriate Japanese adult learners, *the Journal of Asia TEFL*, 7(2), 199-230.

Poedjosoedarmo (2003), Teaching Pronunciation, Why, What, When, and How, SEAMEO Regional Language Centre, Singapore.

Putra, I. G. Y. A., Padmadewi, N. N. & Suprianti, G.A.P (2018). Implementing Dubbing Muted Video in Speaking Class, *International Journal of Language and Literature*, 2(2), November 66-71.

Reid, E (2016). Teaching English pronunciation to different age groups, Comenius University, Bratislava.

Reigeluth, C. (1992). Elaboration the Elaboration Theory, *Educational Technology Research and Development*, 40(3), 80-86.

Reigeluth, C. M., & Keller, J. B. (2009). Understanding instruction, In C. M. Reigeluth & A. A. Carr-Chellman (Eds.), Instructional-design theories and models, Building a common knowledge base, New York, Taylor & Francis.

Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, Edinburgh Gate, Pearson Education Limited.

Sadighi, F., & Dastpak, M. (2017). The sources of foreign language speaking anxiety of Iranian English language learners,

International Journal of Education & Literary Studies, 5(4), 11-115.

Salim, A., Terasne, & Narasima, L. (2020). Enhancing the students' pronunciation using shadowing technique at Senior High School students, *JOLLT Journal of Languages and Language Teaching*, 8(1) 20-28.

Samar Fouly (2020). Pronunciation Errors and Repair Strategies Made by Northern Upper Egypt EFL Learners, a case study of the production of English sound segments by first year English Department students in Beni-Suef University, *Journal of the Faculty of Arts- B.S.U*, (55), 5-22.

Santhosh, P. (2017). Shadowing, an Effective Way to Improve Oral Communication Skill of Polytechnic Students, *Strategies for enhancing communication in English & Literary skills of socially Background and rural students Conference*, March, 15-31.

Shiki, M., Mori, H., Kadota, S & Yoshita, O. (2010). Exploring Differences Between Shadowing and Repeating Practices, An Analysis of Reproduction Rate and Types of Reproduced Words, *The Japan Society of English Language Education*, 21, 81-90

Simo, P., Frenandez, V., Algaba, I., Salan, N., Enache, M., Sambola, M., Bravo, E., Sune, A., Amante, B., and Rajadell, M. (2010). Video Stream and teaching channels, quantitative analysis of the use of low-cost educational videos on the web, *Journal of Procedia Social and behavioral Sciences*, 2937-2941.

Sugiarto, R., Prihantoro, P., & Edy, S. (2020). The Impact of Shadowing Technique on Tertiary Students' English Pronunciation, Linguists, *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 6(1), 114-125.

Sumiyoshi, H. & Svetanant, C. (2017). Motivation and attitude towards shadowing, learner's perspectives in Japanese as a foreign language, *Asian-Pacific journal of second and foreign language education*, 2(1), 1-21.

Thị, N., Thi Minh Thao, N. & Tưởng, N. (2021). Shadowing and Listening Comprehension of English-Major Students, *TNU Journal of Science and Technology*, 226 (13), July 43-49.

Thornbury, S. (2006). How to teach speaking, New York, Longman.

Van den Broeck, H., Vanderheyden, K. & Cools, E. (2003). Individual differences I cognitive Styles, development, validation and cross- validation of cognitive style inventory, Longman, New York.

Wang, X. (2017). The Study of Shadowing Exercise on Improving Oral English Ability for Non-English Major College Students Advances in Social Science, *Education and Humanities Research*, 120, 1-10.

Win, P. Y. (2020). An investigation of the shadowing technique in teaching speaking to English as foreign language students, *British Council*, 1-12. Shorturl.at/egjAE, retrieved on 6/10/2022.

Yates, L. & Zielinski, B. (2009). Give It a Go. Teaching Pronunciation to Adults, AMEP Research Centre on behalf of the Department of Immigration & Citizenship, Macquarie University, Sydney.

Yen, T. H. (2021). Using Movie Dubbing to Improve Natural English Pronunciation Skills, *English Teaching Forum*, 17(3), 20-25.

Zainol Abidin, M. (2011), The Effectiveness of Using Songs in YouTube to Improve Vocabulary Competence among Upper Secondary School Studies, *Theory and Practice in Language Studies*, 1(11), 1488- 1496.

Zajdler, E. (2020). Speech shadowing as a teaching technique in the CFL classroom, *Lingua Posnaniensis*, June 62(1), 77-88.

Zheng, Y. (2008). Anxiety and Second/ Foreign Language Learning, *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1 (1), 1-12.