ملخاصات رسائل الدكتوراه

ملخص رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية بعنوان: " مخاوف المشاركة الصفية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية– دراسة ميدانية في بعض ثانويات الجزائر العاصمة " من إعداد الأستاذ **موالك مصطفى،** عضو بمخبر "تعليم تكوين تعليمية" بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة.

إشكالية الدراسة: من الأهداف العامة لعملية التواصل في المجال التربوي الهدف التعليمي، إذ من خلاله يكتسب المتعلمون المفاهيم الحديثة والخبرات الضرورية. وتزداد عملية التواصل أهمية عندما يتعلق الأمر بمشاركة المتعلمين في التبادلات اللفظية داخل الصف في إطار انجاز الدرس أو ما يطلق عليه (بالتواصل البيداغوجي)، ذلك أن كل تفاعل لفظي يحدث داخل قاعات الدرس له تأثيره على بيئة التعلم نفسها وعلى ما يحدث خلالها من تفاوض اجتماعي.(1)

وبالرغم من هذه الأهمية المعطاة للتواصل الصفي، إلا أن نتائج عدد من الدراسات أثبتت وجود مخاوف لدى فئات من المتعلمين، تتعلق بتواصلهم اللفظي خلال الدرس. ويربط أصحاب هذه الدراسات بين تأثير هذه المخاوف وتدني مستوى التعلم. ومن الدراسات التي وصفت هذه الظاهرة، دراسة الاجتماعي،(1987) Watson التي أشارت إلى أن ما يعادل (20%) من الطلاب لديهم مستويات مرتفعة من التواصل بالآخرين.(2)

وتدعم هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة ،Gardner و Erikson،(1997) المؤكدة وجود نسبة أعلى من التلاميذ والطلاب في المستويات الدنيا والعليا، يعانون من مخاوف مرتفعة كلما فرض عليهم موقف من مواقف التواصل اللفظي وجها لوجه أو حتى توقع حدوث هذا التواصل.ويشير (1993)،Bourhis (1993) و(1989)، Kartsفي هذا السياق إلى أن ما ين (15%) و(20%) على الأقل من الطلاب الجامعيين المقيدين في وحدات ومواد معينة لديهم صعوبات في المشاركة المباشرة أثناء الدرس.وهم بذالك يعانون من مخاوف التحدث أمام الآخرين.وان ما بين (85%) و(90%) من التلاميذ الثانويين يكرهون التحدث ولو لمرة واحدة أو مرتين أمام زملائهم داخل الفصل الدراسي(3)

ويمكننا اعتبار دلالة هذه النسب المعبرة عن مخاوف المتعلمين حيال تواصلهم اللفظي كمؤشرات حقيقية لوجود هذه الظاهرة في الواقع المدرسي، وتعد بالتالي بمثابة دعوة المختصين إلى البحث في انعكاساتها المحتملة في تعلم التلاميذ وتحصيلهم الدراسي.

ولقد سبقت هذه الدراسات أبحاث عديدة تناولت الموضوع نفسه ولكن من زوايا أخرى. ومن هذه الأبحاث ما قام بانجازه Warner ا (1979)، في إطار نظرية العجز المتعلم. وتمثلت الفرضية التي اعتمدها Warner في أن المتعلمين في الظروف الصعبة يعزون نجاحهم وفشلهم إلى مصدرين:(مصدر داخلي) وعناصره الجهد والقدرة و(مصدر خارجي) وعناصره صعوبة المهمة والموقف والحظ. وان أسلوب العزو الذي يطوره الفرد المتعلم في مواقف النجاح والفشل والذي ينسبه لتلك المصادر، هو الذي يحدد مدى تعرضه لحالة العجز المتعلم. ولقد لاحظ هذا الباحث أن الأفراد الذين يطورون عزوات سلبية داخلية لفشلهم، إنما يطورون فشلهم لعوامل خارجية.(4)

وانطلاقا من محتوى نظرية العزو هذه توصلت دراسة، Rosefeld (1995)، حول علاقة مخاطر التلاميذ الأكاديمية بعزوفهم عن المشاركة الصفية بسبب مخاوفهم الزائدة من التواصل، إلى نتائج تؤكد أن تلك العلاقة دالة، وهي شديدة الصلة بالعزوات التي يطورها هؤلاء التلاميذ في ذواتهم. (5)

وتعكس هذه النتائج حقائق ميدانية مفادها "أن التلاميذ الذين يصنفون على أنهم مهددون بمخاطر أكاديمية كشعور داخلي، لديهم صعوبات مختلفة من التواصل اللفظي تدفعهم إلى العزوف عن المشاركة في الدرس. وفي المقابل تؤكد ذات النتائج إلى أن التصورات الايجابية لفئة التلاميذ الموهوبين أكاديميا عن أنفسهم تجعلهم أكثر كفاءة وأقل تذبذبا في الحديث والحوار الصفي المباشر. أما علاقة عزوف التلاميذ عن المشاركة في الدرس ومستوى نجاحهم اجتماعيا، فان نتائج دراسات مماثلة تشير في معظمها إلى حقيقة وجود هذا أثر السلبي دال، بحيث توضح أن التلاميذ المعروفين بتجنبهم المبالغ فيه لأي شكل من أشكال المشاركة في الدرس، هم في العادة أفراد اقل نجاحا في علاقاتهم الاجتماعية والعكس صحيح. (5)

وتتبع الاهتمام بأساليب التعلم كمتغير ثاني أساسي في هذه الدراسة نابع من الأهمية التي أولته الدراسات الحديثة لهذا المفهوم واعتباره من المفاهيم المحورية في

المناهج الدراسية الحديثة، خاصة تلك المتمركزة حول المتعلم أو تلك المعنية بتفريد التعليم، وذلك انطلاقا من كون التعلم المدرسي عبارة عن مثلث تتفاعل فيه ثلاثة عناصر رئيسية هي:(بيئة التعلم وطريقة التدريس وأسلوب تعلم التلميذ). لكن بالرغم من هذه الأهمية المعطاة لأساليب التعلم في الدراسات الأجنبية، إلا أن هناك تجاهل كبير في ميدان التدريس في الدراسات الجزائرية على الأقل. يمكنها دراسة وتحليل أنماط سلوك التلاميذ التعلمي والتي تعكس بشكل مباشر أساليب تعلمهم

اتساقا مع ما سبق، تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة مدى انتشار مخاوف المشاركة الصفية في الوسط المدرسي الثانوي ومعرفة علاقتها بأساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ. وفي هذا الصدد سوف تتيح هذه الدراسة للباحث إمكانية الأخذ بدائرة العلاقة بين طبيعة هذه المخاوف وبين مختلف أساليب التعلم المفضلة لدى المتعلمين بغية فهمها وتفسيرها في ضوء تأثير كل متغير على الآخر. وفي ذات الوقت هي محاولة من الباحث اخرج مصطلحي التواصل والمشاركة الصفية من التداول العام غير المفهوم وغير المطبق في العملية التعليمية إلى توظيفه في الجوانب التقنية وفي الاختصاصات الدراسية العلمية. وبناء على ذلك، تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤلات التالية:

1- هل توجد فروق في درجات أفراد العينة على مقياس مخاوف المشاركة الصفية،

2- هل توجد فروق في درجات أفراد العينة على مقياس مخاوف المشاركة، تبعا لطبيعة أسلوب التعلم الحسي، (سمعي- بصري)؟

3 - هل توجد فروق في درجات أفراد العينة على مقياس مخاوف المشاركة، تبعا لطبيعة أسلوب التعلم الاجتماعي (فردي -جماعي).

4- هل توجد فروق في درجات أفراد العينة على مقياس مخاوف المشاركة الصفية، تبعا لطبيعة أسلوب التعلم المعرفي،(انغلاقي- انفتاحي)؟

5- هل توجد فروق في درجات افراد العينة على مقياس مخاوف المشاركة الصفية، تبعا لطبيعة أسلوب التعلم الشخصي،(انبساطي- انطوائي)؟

أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة الحالية مما يمكن أن تسهم به نتائجها في تخطيط المناهج وتأليف الكتب المدرسية ومساعدة المدرسين والتلاميذ والأولياء بشأن خطورة الظاهرة وتشجيعهم على مساعدة أبنائهم على تعلم الحوار مع الآخرين. كما يمكن

لهذه النتائج أن تفتح المجال أمام باحثين لانجاز بحوث أخرى حول تحديد المهارات التواصل وضع برامج تعليمية لتنميتها.

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة مدى انتشار مخاوف المشاركة القائمة على التواصل اللفظي في انجاز الدروس داخل الصف لدى أفراد عينة البحث من التلاميذ المرحلة الثانوية ومعرفة الفروق الملاحظة في درجات هذه المخاوف تبعا لطبيعة أسلوب التعلم المفضل لدى التلميذ.

حدود الدراسة: تقتصر الدراسة على تقصي مدى انتشار مخاوف المشاركة الصفية في تعلم اللغة والأدب العربي لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة من التعليم الثانوي. كما تقتصر الدراسة على تلاميذ أقسام شعبة آداب وفلسفة ببعض ثانويات تابعة لمديريات التربية لولاية الجزائر، للسنة الدراسية:(2012-2013).

المفاهيم الأساسية للدراسة:

- التعريف الإجرائي مخاوف المشاركة الصفية: يعبر مفهوم مخاوف المشاركة الصفية عن مستوى الخوف المدرك من طرف تلميذ المرحلة الثانوية وشعوره بالقلق إزاء موقف يتطلب تواصلا لفظيا أو مرتقبا مع المدرس أو مع زملائه التلاميذ داخل الصف خلال انجاز الدرس. وفي الدراسة الحالية يعد التلميذ ممن يعانون من مخاوف المشاركة الصفية إذا حصل على درجات عالية على (قائمة مخاوف التواصل اللفظي الصفي) التي يغطيها (مقياس مخاوف المشاركة الصفية) الذي اعدده الباحث.

التعريف الإجرائي لأساليب التعلم: "تتمثل في الطرق التي يفضلها تلاميذ (عينة الدراسة) في عملهم الذهني خلال تعلمهم والتي تقيسها (عبارات مقياس أساليب التعلم)، التي أعدها الباحث. وفي الدراسة الحالية، حددها الباحث في (08) ثمانية أساليب تعلم، تمثل المجموعات الرئيسية الثلاثة، التي حددتها،(Reid,1995) وهي على النحو التالي:

- أسلوب التعلم السمعي: يفضل المتعلم ذو النزعة السمعية الاستماع إلى محاضرات أو أشرطة سمعية، أكثر من تفضيله القراءة والمشاهدة أو الحوار.

- أسلوب التعلم البصري: يفضل المتعلم ذو النزعة البصرية القراءة، ويتعلم بشكل أفضل عن طريق المشاهدة كمشاهدة الصور والأفلام الثابتة والمتحركة، والتي تحمل معنى دلاليا (سمانتي) حول موضوع معين.(عادل السعيد البنا، 2002).

– أسلوب التعلم الفردي: حيث يفضل المتعلم ذو النزعة الفردية العمل وحده، ولا يستمتع بجو النقاش الجماعي أو المشاهدة والحوار.7

– أسلوب التعلم الجماعي: حيث يفضل المتعلم ذو النزعة الجماعية العمل في مجموعة، ويتعلم بشكل أفضل عن طريق التواصل والتفاعل مع الآخرين.

– أسلوب التعلم الانفتاحي: يعد المتعلم الانفتاحي النشاط الصفي على انه نوع من الألعاب المسلية،يتقبل الغموض في المادة اللغوية ولا يشعر بالقلق عندما لا يفهم

– أسلوب التعلم الانغلاقي: يحرص المتعلم ذو النزعة الانغلاقية على تخطيط ما يدرسه بعناية والالتزام بالحفظ .(صالح بن ناصر الشويرخ، 2002).

– أسلوب التعلم الانبساطي: يفضل المتعلم الانبساطي الأنشطة القائمة على التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي، كالمحادثات وتأدية الأدوار.

– أسلوب التعلم الانطوائي: يفضل المتعلم ذو النزعة الانطوائية الأنشطة الفردية، ويتجنب الأنشطة الجماعية، سواء القائمة على التواصل اللفظي أو القائمة على التواصل غير اللفظي كونه فرد يتصف بالخجل والهدوء والانعزال. (العبدان والمعارك، 1992).

منهج البحث: تم الاعتماد على المنهج الوصفي المقارن، كونه المنهج المناسب لأهداف البحث المتمثلة في تشخيص الظاهرة ووصفها والمقارنة بين نتائجها .

عينة البحث: يتحدد مجتمع البحث في التلاميذ المسجلين في السنة الثانية والثالثة من التعليم الثانوي موزعين على (10) مواقع (ثانويات) تابعة لمديريات التربية الثلاث لولاية الجزائر العاصمة. ولقد بلغ عدد أفراد العينة (234) فردا تم اختيارهم بطريقة عشوائية مناصفة بين الذكور والإناث.

أدوات البحث: تتمثل أداة البحث في مقياس مخاوف المشاركة الصفية القائمة على التواصل اللفظي.وقد تم تصميمه بغرض قياس درجة شعور تلميذ المرحلة الثانوية بمخاوف المشاركة الصفية.

مؤشرات صدق مقياس مخاوف المشاركة الصفية: تم الاعتماد في حساب صدق مقياس مخاوف المشاركة الصفية في هذه الدراسة على الطرق التالية:

صدق المحتوى عن طريق المحكمين: حيث عرضت الصيغة المبدئية لوعاء البنود على محكمين جامعيين في علم النفس وعلوم التربية.وبناء على ملاحظاتهم، قام

الباحث بتعديل تصميم المقياس وحذف ست عبارات مكررة وإعادة صياغة سبع عبارات أخرى وإدماج عبارتين في عبارة واحدة.

الصدق الذاتي: تم حساب معاملات الصدق الذاتي لأبعاد المقياس بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس. وقد خلصت النتائج إلى أن معامل الصدق الذاتي لمحور (مخاوف المشاركة الصفية في سياق التواصل بالمدرس) (0.81) ومعامل الصدق الذاتي لمحور (مخاوف المشاركة الصفية في سياق التواصل مع بالتلاميذ) (0.85) ومعامل الصدق الذاتي لمحور (مخاوف سياق العروض الشفهية) هو (0.82). ويلاحظ أن هذه المعاملات كلها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

مؤشرات ثبات المقياس: تم الاعتماد في حساب صدق مقياس مخاوف المشاركة الصفية في هذه الدراسة على تطبيق معادلة ألفا كرونباخ للثبات على عينة مكونة من(80) فردا من تلاميذ المرحلة الثانوية مناصفة بين الجنسين.ولقد توصل الباحث إثرها إلى أن معاملات الثبات بالنسبة لجميع أبعاد المقياس وللدرجة الكلية موجبة ودالة عند مستوى(0.01). الأمر الذي يطمئن على استخدام هذا المقياس في هذه الدراسة العلمية.

حساب ثبات مقياس أساليب التعلم: تم التأكد من ثبات مقياس (أساليب التعلم) بحساب معامل (ألفا كرونباخ) على عينة عشوائية تتكون من (50) تلميذا من تلاميذ المرحلة الثانوية، ولقد اتضح إثر ذلك إلى أن معاملات الارتباط دالة على صدق محتوى محاور المقياس عند مستوى الدلالة (0.01). ومعطيات الجدول التالي توضح كلك.

جدول وقم (01) معامل (ألفا كرونباخ) لأبعاد مقياس أساليب التعلم والدرجة الكلية

الأبعاد	معاملات الثبات (الفا كرونباخ)
البعد الأول: (أساليب التعلم الحسية)	0.82
البعد الثاني: (أساليب التعلم الاجتماعية)	0.79
البعد الثالث: (أساليب التعلم الشخصية)	0.78
البعد الرابع: (أساليب التعلم المعرفية)	0.90
الثبات العام	0.91

4- الأدوات الإحصائية: لتحليل نتائج البحث،اعتمد الباحث على حساب النسب المئوية وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار T -Test لحساب دلالة الفروق بين أفراد العينة في مختلف متغيرات البحث والتأكد من صحة ا الإجابة على التساؤل الأول

نتائج اختبار (t) للفروق بين متوسط الدرجة الكلية لمقياس مخاوف المشاركة الصفية

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	قيمة (t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
234	57.75	6.6 2	53	4.37	233	0.001	دال

وباستخدام اختبار(t) لفحص وجود الفرق بين متوسط درجة مخاوف المشاركة الصفية لدى تلاميذ العينة وبين متوسط درجات مقياس هذه المخاوف.اتضح أن متوسط درجات المخاوف لدى التلاميذ العينة بلغ (57) درجة بانحراف معياري (06.62). حيث بلغت قيمة (t) 4.37 وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05. ومن ثم يمكننا القول بأن درجات مخاوف المشاركة الصفية الكلية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية أكبر من المعدل النظري لدرجات مقياس المخاوف المشاركة الصفية بمقدار (4.75). وعلى هذا الأساس يمكن الإقرار بوجود فروق دالة إحصائيا في درجات أفراد العينة على مقياس مخاوف المشاركة الصفية.

مناقشة وتعليق: يمكن تفسير هذه النتيجة بمحتوى النتائج التي توصل إليها باحثون اجتماعيون أبرزهم الباحث (Yacob) الذي أكد بأن مشكلة الخوف من التحدث مع الآخرين مرتبطة بشكل كبير بعدم في التحكم في (اللغة). فالتلميذ غير المتحكم في لغة التواصل داخل الصف يعاني من صعوبة في نقل المعاني التي يريد إيصالها عندما يحاول المشاركة في الدرس، الأمر الذي يدفعه إلى التردد أو الإحجام عن المشاركة اللفظية خوفا من الفشل والإحراج.

كما يمكن تفسيرها بما توصل إليه (Aplumbaum حول أهمية دور السياق اللغوي في وضع معايير لعامل الألفة بالجمهور. و Boos و(Bandura و(Goldein) حول أهمية الخجل وعدم القدرة على التكيف المؤدي إلى مزيد من العزلة الصفية ومن ثم الى الانسحاب والتسرب. نقول هذا بكل تحفظ لان الواقع يشير كذلك إلى وجود تلاميذ في كل المستويات يتصفون بالخجل الشديد، لكنهم يظلون متوازنين ويحققون درجات مرتفعة من النجاح المدرسي والمهني.

الإجابة على التساؤل الثاني

.نتائج اختبار (t) للفروق بين متوسط الدرجة الكلية لمقياس مخاوف المشاركة الصفية تبعا لطبيعة أسلوب التعلم الحسي: (سمعي – بصري)

جم العينة		المتوسط الحسابي	انحراف معياري	المتوسط النظري	قيمة (F)	مستوى الدلالة	قيمة (t)	مستوى الدلالة	درجة الحرية	غر دالة
سمعي	127	56.72	16.14	52	1.752	0.187	1.04	0.298	232	
بصري	107	58.99	17.16							

باستخدام اختبار(t) لفحص وجود فرق بين متوسط الدرجات الكلية لمخاوف المشاركة الصفية لدى التلاميذ ذوي أسلوب التعلم السمعي وبين متوسط درجات المقياس، فقد اتضح أن متوسط مخاوف المشاركة الصفية لدى التلاميذ السمعيين (56.72) بانحراف معياري (16.14). وإن متوسط مخاوف المشاركة الصفية لدى تلاميذ الثانوي الذين يفضلون أسلوب التعلم البصري هو (58.99) بانحراف معياري (17.16) وبفارق بين المتوسطين مقداره (0.25)، حيث بلغت قيمة (t) (1.04) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05. وعلى هذا الأساس يمكننا القول انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مخاوف بالمشاركة الصفي تعزو إلى تفضيل أسلوب التعلم الحسي (سمعي – بصري).

مناقشة وتعليق: ويمكن تفسير هذه النتيجة جزئيا بما أظهرته دراسة (1987); Reid حيث أن الأفراد لا يملكون أسلوبا واحدا معينا في تعلمهم، بل لديهم أساليب تعلم متعددة وأن اختلفوا في ترتيب درجة تفضيلهم لهذه الأساليب.فقد ينتقل الفرد في تفضيلاتهم من أسلوب التعلم البصري إلى السمعي وهكذا. كما تفسر في ضوء توقع التلميذ سخرية الآخرين بسبب العجز في لغة التواصل في إثارة الشعور بالخوف سواء عند السمعي أو عند البصري الذي لا يحسن التواصل اللفظي. وفي هذا السياق، أوضحت الدراسات أن كثرة حديث الآخرين داخل الصف، تشعر المتعلم البصري بالضيق وتجعل من الصعب عليه المشاركة في الحوار. أما القلة القليلة من الأفراد الذين ثبت مشاركتهم اللفظية في الدرس، فهم في الأغلب يركزون في ذلك على توظيف المعلومات التي يرونها مباشرة. وهذه الحقائق لا تعني عدم قدرة المتعلمين البصريين على المشاركة إذا ما توفرت المعينات البصرية كالصور المرئية والأرقام والبيانات المكتوبة والجداول وعاكس الصور والألواح البيضاء وغيرها من

المساعدات البصرية. فالدراسات السابقة أثبتت اتهم يملكون العديد من الأفكار للتعبير في المواقف الاجتماعية كونهم الأفراد أذكياء ومبتكرين، إلا أن مخاوفهم جراء تلك المشاكل المتعلقة بالتحدث مع الجماعة والتواصل اللفظي معهم هي ما يجعلهم يصمتون خلال معظم مراحل الدرس.

أما بالنسبة لفئة السمعيين من أفراد العينة، فيمكن تفسير مخاوفهم من المشاركة الصفية كونها ناتجة عن الإحباط المتواصل من عدم قدرتهم على التعبير عن أفكارهم بحرية تامة خلال مواجهة جمهور القسم وجها لوجه وكونهم يركزون في محادثاتهم على توظيف المعلومات التي يسمعونها أكثر من تعبيرهم عما يرون ويحسون.وهذا ينعكس طبيعة مشاركتهم اللفظية التي تنحصر فقط على ما يتذكرونه من معلومات سمعوها، وهذا يجعلهم في حالات خوف دائم من مواقف التواصل التي تفرض نوع من الارتجال والتلقائية.

وفي هذا السياق تشير الدراسات إلى أن التلميذ الذي يعتمد على الأسلوب السمعي في تعلمه على التخطيط لما يقول وعلى الحلول المنطقية والتحليل المنطقي لا يستطيع المشاركة خارج هذا الإطار. وأن مشاركة البعض منهم تبدو باردة خالية من العواطف والأحاسيس كونهم يفضلون إلا تغلب عليهم مشاعرهم وعواطفهم، وربما قد يواجهون مشكلة كبيرة في وصف هذه المشاعر لأنهم لا يسمعون إلى ما يدور في خلدهم من أفكار ومشاعر.

وتتدعم النتائج الخاصة بهذه الفرضية بنتائج دراسات (هاني السليمان) في أن مخاوف التلاميذ ذوي أسلوب التعلم السمعي في مجال تواصلهم بزملائهم هي أقل بكثير من مخاوفهم في مجال تواصلهم لفظيا مع مجموعة كبيرة من الناس. وترجع الدراسات ذلك إلى طبيعة شخصية السمعي المائلة إلى الانطواء والى نمط تفكيره المتسم بالمبالغة في التركيز على الجوانب السلبية في أنفسهم. (هاني السليمان،2005) (Yaccob،(1999

الإجابة على التساؤل الثالث

اختبار(t) للفروق في الدرجة الكلية للمقياس، تبعا لطبيعة أسلوب التعلم الاجتماعي (جماعي – فردي).

حجم العينة		متوسط حسابي	انحراف معياري	المتوسط النظري	قيمة (F)	مستوى الدلالة	قيمة (t)	مستوى الدلالة	د.ح (df)	غير دال
جماعي	107	56.09	17.29	52	0.86	0.352	1.43	0.153	232	
فردي	10	56.10	17.29							

باستخدام اختبار(t) لفحص وجود فرق بين متوسط درجة مخاوف المشاركة الصفية لدى التلاميذ ذوي أسلوب التعلم الجماعي وذوي أسلوب التعلم الفردي ،اتضح أن متوسط درجات مخاوف المشاركة الصفية لدى الأفراد الذين يفضلون أسلوب التعلم الاجتماعي بلغ (56.09) بانحراف معياري (17.29) وأن متوسط مخاوف المشاركة الصفية لدى الأفراد الذين يفضلون أأسلوب التعلم الفردي(59.21) بانحراف معياري (15.93) بفارق بين المتوسطين مقداره (3.12)،حيث بلغت قيمة (t) (1.43) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05.وعلى هذا الأساس يمكن القول أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مخاوف المشاركة الصفية لدى أفراد العينة تعزو إلى تفضيلهم أسلوب التعلم الاجتماعي (جماعي، فردي).

مناقشة وتعليق: من معطيات الجداول السابق يتأكد انه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مخاوف المشاركة الصفية لدى أفراد عينة الدراسة تعزو إلى تفضيلهم لأسلوب التعلم الاجتماعي (جماعي– فردي،. وبالمقابل يلاحظ وجود تأثير تبادلي بين أسلوبي التعلم الفردي و التعلم الجماعي، بحيث تؤكد دراسة (Reid) إلى أن العلاقة بين صعوبات التعلم عامة وتفضيل أسلوب تعلم جماعي أو فردي تتحكم فيها تشكيلة من المتغيرات المرتبطة بمواقف التعلم.لان العملية حسبها ذات طبيعة دائرية من حيث التأثير والتأثر في كل من أسلوب التعلم الجماعي والفردي.

وقد تفسر النتيجة كذلك بتحكم العوامل الثقافية السائدة، حيث من الثقافات من تحفز التعلم الفردي من تشجع على التعلم الجماعي. وقد تفسر من خلال طبيعة علاقات الفرد بالأقران منذ طفولته.حيث أوضحت الأبحاث أن الطفل ذي أسلوب التعلم الفردي هو طفل في الغالب قلق اجتماعيا يكون عادة أكثر معايشة للعلاقات السلبية مع الأقران مقارنة بالأطفال العاديين. ومن ثم فان عدم تحفيزه للتواصل الاجتماعي قد يؤدي به مع الوقت إلى تفاقم القلق الاجتماعي لديه واستمراره.فالنبذ

المتكرر من الأقران تجاه الأطفال الانفراديين السلبيين، يعد من الخبرات السلبية التي تسهم في ظهور الخوف لديه في سن الرشد. وبناء على الفشل الاجتماعي المتكرر للفرد خلال علاقاته مع أقرانه تتكون لديه مع الوقت اعتقادات سلبية مفادها أنه لا يستطيع النجاح في المواقف الاجتماعية، والنتيجة هي مزيد من المخاوف ومن سلوكات التحفظ وتجنيب كل أشكال التفاعل الاجتماعي، وبالتالي مزيدا من العزلة والنبذ والإهمال وضياع فرص في تكوين الصداقات.

الإجابة على التساؤل الرابع

اختبار (t) للفروق في الدرجة الكلية لمقياس مخاوف المشاركة الصفية، تبعا لطبيعة لأسلوب التعلم الذهني: (انفتاحي – انغلاقي).

حجم العينة		متوسط حسابي	انحراف معياري	المتوسط النظري	قيمة (F)	مستوى الدلالة	قيمة (t)	مستوى الدلالة	درجة الحرية df	
انغلاقي	86	33.60	99.16	52	0.194	0.660	2.02	0.044	232	دال
انفتاحي	136	55.9	99.16							

باستخدام اختبار(t) لفحص وجود فرق بين متوسط درجة مخاوف المشاركة الصفية لدى التلاميذ المفضلين لأسلوب التعلم الانغلاقي وبين متوسط مخاوف التلاميذ ذوي أسلوب تعلم انفتاحي، فقد اتضح أن متوسط ذوي أسلوب التعلم الانغلاقي هو (60.33) بانحراف معياري (16.99). وان متوسط درجات مخاوف المشاركة الصفية لدى التلاميذ ذوي أسلوب التعلم الانفتاحي هو (55.90) بانحراف معياري (16.15) ويفارق بين المتوسطين مقداره ((4.42)، حيث بلغت قيمة (t) (2.02) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.0.5). وعلى هذا الأساس يمكن القول انه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مخاوف المشاركة الصفية تعزو إلى تفضيل أسلوب التعلم الذهني (انغلاقي – انفتاحي)

مناقشة وتعليق: يمكن تفسير هذه النتيجة في كون مراحل الدراسة الحالية طبقت على التلاميذ في حصة تدريس مادة (اللغة والأدب العربي)، والمعروف أن هذه الأخيرة تعد من المواد التعليمية التي تتطلب قدرا هاما من التخطيط وشيئا من الانفتاح وتقبل الغموض الذي تتسم به المادة اللغوية.

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى نوع طريقة التدريس المستخدمة السائدة في فصول تعليم اللغة والأدب العربي في هذه المرحلة من التعليم والمتمثلة في الجمع بين الإلقاء والحوار المنظم والإدماج الذي يحتاج إلى التنظيم واحترام تطبيق بعض القواعد وعدم الخروج عما هو محدد من طرف المدرس. فالتركيز على خطط معينة ومطالبة التلاميذ الالتزام بها يجعل ذوي أسلوب التعلم الانفتاحي يحرمون من التعلم والتفاعل والتواصل الصفي الحر الذي يفضلونه،

الإجابة على االتساؤل االخامس

اختبار (t) للفروق في الدرجة الكلية لمقياس مخاوف المشاركة الصفية، تبعا لطبيعة لأسلوب التعلم الشخصي: (انطوائي – انبساطي).

حجم العينة		المتوسط الحسابي	انحراف معياري	المتوسط النظري	قيمة (F)	مستوى الدلالة	قيمة (t)	مستوى الدلالة	درجة الحرية	دال
انطوائي	12	58.88	12.27	52	10.93	0.001	1.11	0.0259	232	
انبساطي	10	56.41	18.1							

باستخدام اختبار(t) لفحص وجود فرق بين متوسط درجة مخاوف المشاركة الصفية لدى التلاميذ المفضلين لأسلوب التعلم الانطوائي وبين متوسط درجات مخاوف المشاركة الصفية لدى التلاميذ المفضلين أسلوب التعلم الانبساطي، اتضح أن متوسط درجات مخاوف المشاركة الصفية لدى التلاميذ الذين يفضلون أسلوب التعلم الانطوائي أعلى من المتوسط المفترض ب(18) درجة بانحراف معياري(15.27). وان متوسط درجات مخاوف المشاركة الصفية لدى التلاميذ الذين يفضلون أسلوب التعلم الانبساطي أعلى كذلك من المتوسط المفترض بقيمة (18) درجة، بانحراف معياري (18.10). ولقد بلغ الفرق بين المتوسطين (2.47) درجة، حيث بلغت قيمة (t) (1.114)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). وعلى هذا الأساس يمكن القول انه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مخاوف المشاركة الصفية تعزو إلى تفضيل أسلوب التعلم الشخصي (انطوائي – انبساطي).

مناقشة وتعليق: يمكن تفسير نتائج هذه الفرضية في كون الأفراد ذوي أسلوب التعلم الانطوائي يتميزون بالسلوك التشاؤمي وبالتالي يشعرون دائما بحدوث شيء مريع عند ما يقبلون على عمل ما ذي أهمية. وتفكيرهم العاطفي ونظرتهم بالأبيض

والأسود للأمور غالبا ما يجعلهم يتوجسون من عقد علاقات اجتماعية ويهربون من المواقف التي تتطلب التواصل اللفظي مع الآخرين. (Ehrman ;1994). ولتجنب مصاعب المشاركة الصفية للتلاميذ ذوي أسلوب التعلم الانطوائي يتطلب من القائمين على تعلمهم اللغة العربية وآدابها التكفل بهذه الفئة وتوعيتهم وتدريبهم اجتماعيا على التخفيف من هذه النزعة ومحاولة تبني النزهة الانبساطية المتصلة بتقبل الأخر والإقبال على التواصل نعهم بكل ثقة. كما يستدعي من مدرسي اللغة العربية الاهتمام بالأنشطة التفاعلية استجابة لأسلوب التعلم الانبساطي، خاصة في ظل قلة مثل هذه الأنشطة في تعليم كثير من المواد ومنها فصول تعليم اللغة العربية وآدابها، كما يستدعي أيضا زيادة الجرعة الخاصة بمهارة التحدث والتعبير الشفهي التي يعترف جل الأساتذة الذين تواصل معهم الباحث أنها تعاني الإهمال في مجال التدريس الصفي عامة وتدريس اللغة العربية خاصة.

اقتراحات الدراسة: سعيا لتعزيز فرص المشاركة الصفية القائمة على الأداء اللفظي الشفهي لدى المتعلمين تقترح الدراسة الحالية مايلي:

ا- تنويع أساليب التعلم وتقديم فرص التعلم المستقل التي تساعد على اختزال مخاوف التفاعل والتواصل لدى المتعلم أثناء انجاز الدرس.

2- اعتماد إستراتيجية المزج بين التواصل الثنائي والتواصل الجماعي وتصميم أنشطة من شانها إثارة وتحفيز الذهن للمشاركة في الدرس باستخدام ما يسمى بالأسئلة الحوارية (Questions dialogue).

3- إعداد مدرسين يتقنون فن التدريس النشط من خلال تصميم إستراتيجية وبرامج تدريبية تمكنهم من مهارات التواصل والتفاعل البيداغوجي مع المتعلمين.

المراجع:

1-اتشيدا دونا، إعداد القرن الحادي والعشرين ،ترجمة نوفل محمد نبيل، المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم ،إدارة التربية،1998، دمشق سوريا.

2- أيمن غريب، قطب ناصر،البنية العاملية لمكونات القلق الاجتماعي لدى عينات من الشباب المصري.الهيئة العامة للكتاب،2001 ، العدد 57.

3- سامي محمد ملحم،القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار الميسرة للنشر والتوزيع الطبعة الثانية، عمان الأردن. .2002

4- عادل سعيد البنا،مخاوف الاتصال الشفهي وعلاقته بالقلق الاجتماعي ،مجلة مستقبل التربية العربية ،العدد الثامن ،المركز العربي للتعليم والتنمية، جامعة ألمنصورة القاهرة مصر،2000،ص ص 19.20.21.

5- Yaacob.A; Understanding communication Anxiety. Revue university Malaysia ; 1999.

6- Mounin Georg. *Clef pour la linguistique* .Ed Seghers. Paris.1971.

7- Mc Crockery, *The impact of Communication apprehension on college student retention and success* 2ed Cresskill; New Jersey 1997

8 - Ministère de l'Éducation du Québec. Indicateur de l'éducation. Revue de la Direction générale des ressources informationnelles, Édition 1995 Québec Canada

9- Barget Jean; *Psychologie et Pathologie théorique et Clinique*, édition Masson. Paris, France.

10- Clément Jagot Paule, Comment *acquérir la maitrise de soi*. Edition Dangls ; st-Jean-De-Braye.France ; 1994

11- Clement Jagot Paule, *La timidité Vaincue* édition Dangls;st-JEAN-DE-BRAYE.France;1994