

أساليب التعلم وتأثيرها في مستوى التفاعل الصفّي البيداغوجي

*Learning methods and their impact on the level of pedagogical classroom interaction*مصطفى موالك^{*1}¹ جامعة مولود معمري (الجزائر)، mustapha.moualek@ummt.dz

تاريخ النشر: 2022/ 05/05

تاريخ القبول: 2022/04/21

تاريخ الاستلام: 2022/03/14

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى إبراز مدى تأثير أساليب التعلم في مستوى التفاعل اللفظي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. ولقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين أساليب التعلم المفضلة، ومستوى التفاعل اللفظي لدى أفراد العينة، وكذا وجود فروق دالة في الدرجة الكلية لمقياس التفاعل اللفظي ووجود فروق دالة في الدرجة الكلية لمقياس التواصل الصفّي الشفهي بين ذوي أسلوب التعلم الجماعي وذوي أسلوب التعلم الفردي. كما خلصت إلى وجود فروق دالة في الدرجة الكلية لمقياس قلق التواصل الصفّي الشفهي، تبعا لأسلوب التعلم الذهني (انغلاقي - انفتاحي). في حين أكدت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس التفاعل الصفّي الشفهي، يعزو إلى عامل الجنس.

كلمات مفتاحية: تفاعل لفظي، أساليب التعلم، صعوبات التواصل الشفهي، تلاميذ التعليم المتوسط

Abstract. The current study deals with the subject of learning methods for the student of intermediate education, which is an attempt to highlight the effect of certain learning methods on the level of student interaction and oral communication during the completion of the lesson. The study concluded that there is a significant relationship between the weak level of the oral class interaction and the preferred learning methods of the sample members, and the presence of significant differences in the total score for the scale of the oral class interaction, and the absence of statistically significant differences in the overall degree of the scale of the oral class interaction due to the sex factor. While there are no significant differences in the overall degree of anxiety in oral class communication, depending on the nature of the sensory (visual-auditory) learning style.

Keywords: classroom oral interaction - difficulties in oral interaction - sensory learning style - social learning style - personal learning style.

*المؤلف المرسل

1. مقدمة:

تمثل عملية الاتصال والتواصل في مجملها أهمية قصوى للتفاعل بين الأفراد، إذ تعد أهم وسيلة يستخدمها الناس في تحقيق حاجاتهم. ولا تقتصر أهميتها على مجتمعات أو فئات بعينها، بل تعني كافة المجتمعات والفئات الإنسانية على اختلاف درجة تطورها وتحضرها، إذ من خلال التفاعل اللفظي يجد أفراد المجتمع الواحد فرصا للتبادل مما يسمح للجميع باكتساب خبرات جديدة وتعلم مهارات التعامل في شتى المجالات. فانطلاقا من هذه الأهمية التي تكنسها عملية التفاعل اللفظي، يحق لبعض الآباء والمدرسين دق ناقوس الخطر عند ملاحظتهم عجز طفلهم عن التعامل مع الغير بواسطة الكلام في سن معينة، ذلك أن القدرة على التفاعل عن طريق التواصل الشفهي يعد من الأمور الحيوية في عملية نمو الطفل الاجتماعي وأساس تعلمه الأكاديمي. ومع ذلك تشير أغلب البحوث والتقارير المدرسية إلى وجود فئات من الأطفال من مختلف الأعمار يعانون من صعوبات التواصل اللفظي واضطرابات في النطق تعوق قدراتهم على والتخاطب والتفاعل من عدة وجوه، ولذلك كانت الإشارة إلى تلك الفئة من التلاميذ من أجل التعرف على خصائصهم وعلى المداخل التدريسية الخاصة بهم، وكان ذلك بلا شك أمرا مهما.

ومن جهة أخرى يعتبر التفاعل الشفهي أهم وسيلة لتحقيق الأهداف البيداغوجية، فعن طريق المشاركة التفاعلية في الدرس ينخرط التلاميذ في نقل خبراتهم ومعارفهم المتعلقة بالمادة الدراسية خلال تعلمهم. ويجمع المختصون في هذا الشأن على أن التفاعل القائم على التواصل الصفّي يعد من أهم أدوات الدرس الفاعلة على الإطلاق والتي لا غنى عنها في الوصول بالمتعلم إلى إشباع حاجاته التعليمية وتحقيق طموحاته المعرفية. وتزداد عملية التفاعل أهمية عندما يتعلق بإشراك التلاميذ في التبادلات الشفهية داخل الصف في إطار انجاز الدرس أو ما يطلق عليه (بالتفاعل اللفظي البيداغوجي)، ذلك أن كل تفاعل لفظي شفهي يحدث داخل قاعات الدرس إلا وله تأثيره البالغ على بيئة التعلم وعلى ما يحدث فيها من تفاوض اجتماعي¹. وتشير الدراسات التربوية في هذا الشأن إلى وجود صعوبات مختلفة لدى فئات من المتعلمين في جميع أطوار التعليم، تتعلق بتفاعلهم أثناء إنجاز الدرس، حيث عمد بعض الباحثين إلى الربط بين صعوبات المتعلم في مجال تفاعله الصفّي وتدني مستوى تحصيله الدراسي. ومن بين هؤلاء الباحثين نذكر (Watson الذي أشار إلى أن ما يعادل 20%) من الطلاب الثانوي بأمريكا يجدون صعوبات في مجال تفاعلهم اللفظي داخل الصف². وكذا (Erikson و Gardner، الذين أشارا إلى وجود نسبة معتبرة من التلاميذ يعانون من صعوبات مختلفة تتعلق بتفاعلهم اللفظي وجها لوجه أو حتى توقع حدوث التواصل شفهي. في حين أشار كل من (Bourhis) إلى أن ما يعادل 15%) من الطلاب الجامعيين المقيدون في وحدات ومواد معينة يعانون من صعوبات تقلل من مشاركتهم الصفية

المباشرة ، وأن ما بين (85%) و(90%) من هؤلاء الطلاب يكرهون التحدث ولو لمرة واحدة أو مرتين أمام زملائهم داخل الفصل.³ فهذه الأرقام تؤثر لانتشار هذه الصعوبات والتي تدعونا للبحث فيها داخل الوسط المدرسي الجزائري بغية الوقوف على أثارها المحتملة في تعلم التلاميذ وفي تحصيلهم الدراسي. ولقد سبقت هذه الدراسات دراسات أخرى تناولت صعوبات التفاعل اللفظي من زوايا أخرى، أهمها دراسة Warner التي أنجزها في إطار نظرية العجز المتعلم وعلى أساس الفرضية القائلة بأن المتعلمين في الظروف الصعبة يعززون نجاحهم وفشلهم إلى مصدرين: (مصدر داخلي) وعناصره الجهد والقدرة (مصدر خارجي) وعناصره صعوبة المهمة والموقف والحظ. وبأن أسلوب العزو الذي يطرره 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 فانطلاقاً من محتوى نظرية العزو هذه قام Rosefeld من جهته بدراسة مماثلة حول علاقة مخاطر التلاميذ الأكاديمية بصعوباتهم الزائدة من التفاعل اللفظي، حيث أكد شدة العلاقة بين ما يتعرض له التلاميذ من مخاطر أكاديمية وبين العزوات التي يطورونها في ذواتهم.⁵ وتعكس هذه الأرقام حقائق علمية أهمها "أن التلاميذ الذين يصنفون على أنهم مهددون بمخاطر أكاديمية كشعور داخلي، لديهم صعوبات مختلفة من التفاعل عن طريق التواصل الشفهي والتي تدفعهم إلى العزوف عن المشاركة في الدرس، كما تؤكد هذه الأرقام كذلك أن التصورات الإيجابية لدى الموهوبين أكاديمياً عن أنفسهم تجعلهم أكثر كفاءة وأقل تذبذباً في الحديث والحوار الصفي المباشر. هذه النتائج يمكن ملاحظتها في الواقع، ذلك أن تقارير مدرسية ميدانية تتضمن نتائج ضعيفة لتلاميذ معروفين بعزوفهم الدائم عن المشاركة في الدرس بسبب معاناتهم من صعوبات التواصل اللفظي داخل الصف، أما بسبب مخاوفهم الزائدة أو لعاهات النطق لديهم، ما يعني وجود أثر سلبي دال بين صعوبات التواصل وتدني مستوى التحصيل الأكاديمي.⁶

وفيما يخص أساليب التعلم كمتغير ثاني في الدراسة الحالية فإن الاهتمام به جاء لكونه من المفاهيم المحورية في المناهج الدراسية الحديثة، خاصة تلك المتمركزة حول المتعلم أو تلك المعنية بتفريد التعليم، ولكون التعلم في المدرسي عبارة عن مثلث تتفاعل فيه ثلاثة عناصر رئيسية هي: بيئة التعلم، وطريقة التدريس، وأسلوب تعلم التلميذ. اتساقاً مع ما سبق، تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة مدى وجود علاقة بين أساليب التعلم المفضلة ومستوى التفاعل الصفي اللفظي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.. وسوف تتيح هذه النتائج إمكانية الأخذ بدائرة العلاقة بين طبيعة هذه صعوبات التفاعل اللفظي داخل الصف الدراسي، وبين مختلف أساليب التعلم المفضلة لدى المتعلمين، بغية فهمها وتفسيرها في ضوء تأثير كل متغير على الآخر. وفي ذات الوقت فإن هذه الدراسة هي محاولة من الباحث إخراج مصطلح التفاعل اللفظي، أو ما يسمى في بعض البحوث بالمشاركة الصفية، من التداول

العام غير المفهوم، وغير المطبق في العملية التعليمية، إلى توظيفه في الجوانب التقنية وفي الاختصاصات الدراسية العلمية. ومن هذا المنطلق، تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق في درجات أفراد العينة على مقياس التفاعل اللفظي داخل الصف؟

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

- هل توجد فروق في درجات أفراد العينة على مقياس التفاعل اللفظي داخل الصف، تبعا لطبيعة أسلوب التعلم الاجتماعي (فردى -جماعى).

- هل توجد فروق في درجات أفراد العينة على مقياس التفاعل اللفظي داخل الصف، تبعا لطبيعة أسلوب التعلم المعرفى، (انغلاقي-انفتاحى)؟

- هل توجد فروق في درجات أفراد العينة على مقياس التفاعل اللفظي داخل الصف، تبعا لطبيعة أسلوب التعلم الشخصى، (انبساطى-انطوائى)؟

2-التفاعل اللفظي الصفّي

لقد عرفت البحوث التربوية توسعا كبيرا في السنوات القليلة الماضية، امتدت لتشمل أنماط من السلوك التعليمي التعليمي . وقد ساهم في توسع هذه البحوث انفتاح الباحثين على العلوم المعرفية المختلفة، كعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلوم الاتصال والفيزيولوجيا، العلوم. ومن الجوانب التعليمية التعليمية التي ساهمت هذه المفاهيم في إثرائها الجانب المتعلق بعملية (التفاعل اللفظي الصفّي). وتجدر الإشارة هنا انه بمجرد تفكيك مصطلح (التفاعل الصفّي) يظهر أنه يتضمن كلمتين، هما: التفاعل (Interaction) والصفّي (En classe) والتي تتضمن معاني التواصل والتبادل والمشاركة في إنجاز الدرس عبر المشاركة الفعلية في النشاطات البيداغوجية داخل الصف، وتعني بالفرنسية Echange participation،(Collaboration). أما كلمة (الصفّي): فيمكن فهمها انطلاقا من أن لكل علاقة تواصلية تفاعلية بعدها المكاني، ويشكل الصف الدراسي البعد المكاني للمشاركة الصفية والمتمثل في قاعات التدريس وفي مدرجات الجامعات مختبراتها، وغيرها من أماكن التعليم والتعلم التي تحدث فيها العلاقة التواصلية البيداغوجية⁷. ومن المعاني الاصطلاحية للتفاعل اللفظي الصفّي إعطاء التلاميذ فرص تحمل المسؤولية في ادعاءاتهم وتشجيعهم على ذلك ومساعدتهم على تكوين اتجاهات مناسبة أثناء إنجاز الدرس داخل الصف⁸. ومن معانيه كذلك تبادل رسائل صفية بين أطراف العملية التعليمية تنطوي على أفكار ومفاهيم وإنجازات، بحيث يكون أحد هذه الأطراف مرسلا والآخر مستقبلا⁹. ومعناه عند مصطفى عبد السميع هو عملية تتم داخل الصف أثناء إنجاز الدرس خلال تواصل تفاعلي بين مدرس وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم وعبر أنواع من السلوك مثل الكلام والإيماءات

والإشارات الحركية، وفي إطار قواعد التنظيم الاجتماعي. ويلعب المدرس وفي هذا الشأن دوراً أساسياً في تكوين البناء الاجتماعي لجماعة القسم. ويعني عند عبد الحسين السلطان مشاركة المتعلم في انجاز الدرس عبر تلميحات لفظية وغير لفظية ومن خلال إتباع تمثيل ادوار وإثارة مختلف الأسئلة الموجهة. ويحمل معناها عند جونسون المشاركة الصفية من خلال الاتصال في أبسط معانيه، حيث من مظاهره تبليغ رسائل لفظية وغير لفظية وتبادل الأفكار والانفعالات أثناء مواقف تعليمية تعليمية مختلفة.¹⁰

وتؤكد جل التعريفات السابقة على الطابع الجماعي، Caractère Social وعلى المستوى اللغوي لتفاعل الصف، حيث يحتل فيها (التبادل اللفظي الشفهي، Induction Orale أهمية قصوى. وهو أمر طبيعي اعتباراً من أن عملية التفاعل الصف في طبيعته هو نشاط بيداغوجي يقوم أساساً على التواصل اللفظي المباشر بالدرجة الأولى، حيث أن مستوى اللغة الملفوظة Langage Verbal للمشاركة التفاعلية داخل الصف يتأثر بالسلب والإيجاب في صيرورته بعامل الفروق الفردية Différences Individuelles المميّزة لمستويات التلاميذ اللغوية. كما تؤكد هذه التعاريف على المحتوى النفسي والشخصي والاجتماعي للتفاعل الصف، وذلك من منطلق أن تلاميذ الصف الواحد هم أفراد يرتبط كل واحد منهم بوسط عائلي وبمحيط اجتماعي نشأ فيه. بحيث أن هذين العاملين يشكلان بصورة كبيرة الملامح الشخصية والبنية النفسية لكل تلميذ داخل الصف، ذلك أن التلميذ ككائن اجتماعي مثلما يحمل معه إلى الصف الدراسي إرثاً بيولوجياً يحمل معه كذلك إرثاً ثقافياً. وهذان الإرثان يشكلان معاً في النهاية إطاراً تتحدد بداخله طبيعة التواصل ونمط التفاعل ومستوى المشاركة لدى كل تلميذ من تلاميذ الصف. ويحتل المدرس في جل هذه التعريفات مكانة معتبرة في مجال التفاعل لأهمية دوره في إثارة دوافع التفاعل والتواصل والمشاركة وفي مراقبته يقظة التلاميذ وتجنب ما يشنت انتباههم ويسبب في انسحابهم الكلي أو الجزئي من جو الصف. وبذلك يتأكد أن حظ التلاميذ في فهم محتوى الدروس يزداد كلما كان المدرس أحد الأطراف الفاعلة الموجهة أثناء إعدادها.¹¹

2-1- التفاعل الصف وطبيعة العلاقة البيداغوجية.

لقد اجمع علماء التربية على أن الأهداف الأساسية التي تسعى التربية الحديثة إلى تحقيقها، تتمثل أساساً في النمو المتكامل للأفراد في النواحي الجسدية والعقلية والانفعالية.¹² وباعتبار المدرسة العصرية تمارس وظائفها في إطار فلسفة التربية الحديثة فإنها معنية أكثر من غيرها من المؤسسات التربوية بتجسيد تلك الأهداف والغايات.¹³ فبين جدران حجرة المدرسة يعيش التلاميذ معظم أوقاتهم، يتعرضون فيها إلى مواقف مختلفة تستدعي ربط علاقات تفاعل وتواصل داخل (ثالث متفاعل) هو (المدرس والتلميذ والمعرفة) نسميها بالمفهوم البيداغوجي (علاقات صفية). وتتمظهر هذه العلاقة من خلال بعدين أساسيين هما: (البعدين التواصل) و(البعد السيكولوجي). وينظر إلى التواصل في العلاقة التربوية على أنه النشاط الأداتي للتفاعل بين المدرس والتلميذ، له متغيراته وله مكوناته

وأنماطه. ويمكننا فهم البعد السيكلوجي للعلاقة التربوية من خلال تحليل ديناميكية التفاعل داخل الجماعة الصفية من حيث المشاركة والتواصل بين أفرادها ومن حيث تبادلهم المشاعر والتصورات. ذلك ان جماعة القسم كما يراها (Decorte): "ليست مجرد تجميع لمجموعة أفراد في صف دراسي واحد ليدرسوا ويتعلموا، بل هي قبل كل شيء عبارة عن كلية تمارس داخلها تأثيرات متبادلة"¹⁴.

2-2- العلاقة التفاعلية وتصنيفاتها البيداغوجية

لقد ظهرت في السنوات الأخيرة عدة تصنيفات للعلاقة التفاعلية البيداغوجية، بحسب توزيع الأدوار الخاصة بكل عنصر من عناصر العملية التعليمية. ومن أهم هذه تصنيفات نذكر تصنيف (Hanoun): الذي يختصر فيه العلاقة البيداغوجية داخل الصف في شكلين أساسيين: الأول يتمثل في العلاقة التي يتمركز فيها الفعل التعليمي كاملا حول شخص المدرس. والثاني يتمثل في العلاقة التي يتمركز فيها الفعل التعليمي بشكل عام حول مبادرات التلاميذ. أما تصنيف (Duclos) فيختصر العلاقة البيداغوجية داخل الصف بين المدرس والتلاميذ في ثلاثة أشكال أساسية هي: العلاقة الأوتوقراطية الأبوية التي يميزها قيام المدرس بدور الترويض في ظل قيم السلطة والنظام، والعلاقة التقنوقراطية التي يميزها تمركز الفعل التعليمي بصورة كبيرة على المادة الدراسية، والعلاقة الديمقراطية التي يكون فيها الفعل التعليمي متمركزا حول التلميذ وحول قيم الحرية والاستقلالية. في حين يختصر تصنيف (DHainaut) العلاقة التربوية داخل الفصل في أربعة أشكال أساسية: وهي العلاقة التي يكون فيها المدرس متمركزا حول ذاته ويكون دوره في معظم الوقت محددا فقط في الإبلاغ والإرسال وتقديم المعارف، والعلاقة التي تتمثل في عملية التوجيه والإرشاد والتي تتميز بتمركز الفعل التعليمي حول التلميذ، بحيث يكتف فيها المدرس بتوجيه النشاط الصفّي وشكل اخر من العلاقة يتمثل في التحفيز على التعلم، بحيث يركز فيها عمل المدرس على تسهيل صيرورة التعليم والإشراف عليه من خلال توفير سبل إشباع حاجات التلاميذ وتسهيل تواصلهم وتفاعلهم وتأثيرهم وتأثرهم بالعملية التعليمية. وأخيرا شكل العلاقة يكون فيها المدرس متعلما، حيث توصف وظيفته في هذه الحالة (بتواصلية إرسالية تفاعلية)¹⁵.

2-3- المضمون التواصلّي للتفاعل الصفّي: لا يمكننا تصور حدوث مشاركة داخل الصف بالمفهوم الصحيح للكلمة من دون حدوث اتصال وتواصل بين أفراد المجموعة الصفية، ذلك أن تواصل الأفراد هو أساس تعاملهم وتفاعلهم. هذا وتتنوع أشكال التواصل داخل الصف. فقد تكون عملية التواصل لفظية وقناتها صوتية وقد تكون غير لفظية وقناتها سمعية ومقولاتها لغوية وقد تكون (مرئية بصرية) أو إيمائية وقناتها اشارة ومقولاتها تموضعية حركية. وفي هذا السياق تبدو عملية مشاركة التلاميذ في الدرس كوظيفة تواصل وتفاعل، سواء في صورتها الخطية التبادلية الثنائية (مدرس-تلميذ) أو في صورتها التبادلية المتعددة (مدرس-تلاميذ) و(تلاميذ-تلاميذ) أو في صورة تفاعل وتواصل الجميع مع

المادة الدراسية). ويتمثل البعد التواصل للشاركة الصفية في كونه الإطار الذي يتم فيه تبادل الأفكار ونقل المعلومات وتوصيلها في إطار وحدة المهمة والأهداف. ولا يخلو أي نظام تعليمي في المجتمعات الديمقراطية من عنصر التواصل كأساس في سبيل تحقيق الغاية من هذا النظام.¹⁶

4-2-(دائرة الكلام) في التفاعل البيداغوجي اللفظي: في سياق المشاركة الصفية، يعتمد (دائرة الكلام) على الحوارات المنظمة والمناقشات الموجهة القائمة على التبادلات بالقول واللفظ وعلى التعبيرات الرمزية. وفي هذا السياق يشير رمزي فتحي هارون. إلى جملة من العبارات اللفظية التي تتضمنها دائرة الكلام خلال التواصل اللفظي البيداغوجي وهي: عبارات تأكيدية وعبارات توجيهية. وتجدر الإشارة في سياق هذا العرض إلى أن أشكال العبارات المختلفة السالفة الذكر، قد يستخدم بعضها أو قد كلها خلال حصّة واحدة، وذلك تماشياً مع متطلبات الموقف التعليمي التعليمي وتبعاً مع للسياق الذي تحدث فيه المشاركة. كما يميز هذا الباحث التربوي بين ثلاثة أنماط لغوية يستخدمها الأفراد في سياقات التفاعل الصفّي المختلفة وهي: اللغة الموازية: ويقصد بها المعاني المتضمنة في اللغة والتي تشمل طريقة قول شيء ما بالاعتماد على نبذة الصوت وعلى حدته ومداه للتعبير عن المعنى المراد إيصاله. واللغة التقاربية: والتي تتضمن اللغة التقاربية كاستخدام المحيط المكاني لنقل المعنى. وأخيراً لغة الجسد بما تتضمنه من جميع الإيماءات والتعبيرات الجسدية وحركات الأيدي والرأس والاتصال البصري، والتي تعمل على تحديد الرسائل المنقولة أثناء الدرس وتكشف عن تناقضات اللغة اللفظية للعناصر المتواصلة. والأهم من كل ذلك أن رسائل لغة الجسد تكون في كثير من الأحيان أكثر إقناعاً وأكثر تأثيراً من الرسائل اللفظية المباشرة المصاحبة لها. وفي هذا الشأن، يشدد الباحثون على عدم استهانة المدرس بدورها في فهم رسائل التلاميذ غير اللفظية أثناء انجازه الدرس وتحليلها.¹⁷

3-أساليب التعلم

تعد أساليب التعلم من أكثر المفاهيم التربوية صعوبة في تعريفها نظراً لتشعب معانيها وتداخل العوامل المشكلة لها. ومن أهم التعريف التي عرفت بها تعريف (Almadga) في أنها الطريقة أو الأسلوب الذي يعتمد المتعلم في تفاعله مع متغيرات البيئة العلمية التي ينتج عنها تحصيل علمي، ويظهر كأثر للبيئة التعليمية¹⁸. ويعرفها، Pask، بأنها الطريقة التي تسمح بالتنبؤ بمستوى تحصيل دراسي للمتعلم خلال علاقتها بعوامل اتجاه التعلم الذاتي، وأبعاد الدافعية للإنجاز. في حين يعرفها Cormet ، بأنها عبارة عن أنماط وخصائص عامة توجه سلوك المتعلم أثناء تعلمه. أما (Kolb,1986)، فيعرف أساليب التعلم بأنها عملية تفضيل شخصي وذاتي، يخص الأفراد في استقبالهم للمعلومات، والمعالجة اللاحقة بها. وهي، بالتالي ثابتة، وغير قابلة للتغيير. أما Reid فتعرفها، بأنها طريقة الفرد الطبيعية المفضلة في امتصاص المعلومات والمهارات الجديدة ومعالجتها والاحتفاظ بها والإبقاء عليها. ويعرفها، Keef : بكونها

عبارة عن خليط من الأساليب (المعرفية والوجدانية والفيزيولوجية) ومن عوامل أخرى، تتصف بالثبات إلى حد معاً، وهي في كل ذلك، تشير إلى الطريقة التي يفهم بها المرء بيئة التعلم، وتفاعله معها واستجابته لها¹⁹.

وبناء على مضمون التعاريف السابقة، الخاصة بمفهوم (أساليب التعلم)، وما يرتبط بها من معاني ودلالات، يمكن الوقوف أمام مجموعة من الملاحظات وهي: أن جل الباحثين انطلقوا من مسلمة واحدة، وهي أن الأفراد، يتعلمون بطرق مختلفة، وأن الفرد الواحد يمكنه أن يملك عدة طرق متنوعة في استقباله للمعلومات وفي تنظيمها وفقاً لما يناسبها من مواقف وأن جميع التعاريف، استقت في صياغة تعريفاتها (لأساليب التعلم)، المفاهيم ذاتها التي فسرت بها عملية التعلم، وشكلت خلفيتها النظرية (النظريات المعرفية للتعلم). وأخيراً أن (أساليب التعلم)، تتأثر فيما بينها بالجوانب الثقافية، وبالخبرات الشخصية، وبكثير من عوامل النضج، والنمو، وتعكس بذلك كل العوامل، (الفطرية) و(الطبيعية) عند الفرد²⁰.

3-1 علاقة أساليب التعلم باستراتيجيات التعلم: في سياق تحليل مفهوم (الاستراتيجية)، يعتقد الباحث التربوي تاج الدين إبراهيم، أن مصطلح (استراتيجيات التعلم)، يتمثل بشكل عام في الاستخدام المقصود لعملية معرفية أو أكثر لإنجاز مهمة معينة. وتوضح معالم هذه العملية في مجموعة من الخطوات أو السلوكيات الواعية، والتي يستخدمها المتعلم لكي تعينه على اكتساب المعلومات الجديدة وتخزينها، والاحتفاظ بها، واسترجاعها²¹. وفي هذا الشأن، قام كل من (Marie)، Harvey بافتراض حدود فاصلة بين المصطلحين. بحيث أن كلمة استراتيجية تتمثل في مجموعة مؤلفة من الأنشطة، يفضل الأفراد استخدامها في حل مشكلة ما. بينما (الأسلوب) يشير إلى تفضيلات الأفراد في معالجة المعلومات، بحيث تعتبر هذه التفضيلات سمة من سمات الشخصية. فكلمة (الأسلوب) من وجهة نظر هذين الباحثين، تعد الأوسع مدى من كلمة (الاستراتيجية)، كما تعد الأشمل في مجال استخدامها، وأن الأسلوب نفسه، يتضمن استراتيجيات مختلفة ويشمل عوامل دافعية وشخصية²². وتعد الباحثة الأمريكية من أكثر الباحثين استعمالاً للمصطلحين في بحوثها حول (موضوع التعلم). فهي، ترى أن (استراتيجيات التعلم) عبارة عن مجموعة من المهارات الخارجية التي يستخدمها الطالب، وفي الغالب بطريقة شعورية لتحسين تعلمه. فهي كما تراها مجموعة مهارات دراسية مكتسبة، يمكن تدريسها للطلاب. أما أساليب التعلم، فما هي إلا خصائص داخلية لا يمكن إدراكها، إذ يستخدمها الفرد في الغالب بشكل لا شعوري، ولكنها تشكل الأساس في استقباله للمعلومات الجديدة وفي فهمها. (Reid).²³

2-3- الأهمية النظرية والتطبيقية لدراسة أساليب التعلم:

تتأكد أهمية دراسة موضوع أساليب التعلم في كونه من الإشكالات المثارة في مجال التدريس الصفّي في كثير من الأنظمة التربوية في الدول المتقدمة، سواء من حيث تنوع مجالات تناولها أو من حيث ربطها بمتغيرات وعوامل بيداغوجية أخرى كبناء المناهج التعليمية وتكييفها، والتي بفضلها أصبح يراعى في بناء أي منهج تعليمي تنوع أساليب التعلم وإمكانية تفضيل المتعلمين لأساليب تعلم دون الأخرى. ففي دراسات وصفية منها دراسة H. Malcom، اتضح أن مراعاة عامل اختلاف أساليب التعلم في التدريس الصفّي يتيح للمتعلمين فرص اكتساب اتجاهات إيجابية نحو خبرات التعلم؛ يعزز ذلك من تنمية خبرات الإبداع والابتكار، ناهيك عن أن ذلك يساهم في جعل المتعلم يتمتع بتعلمه ويبتهج بأدائه، الأمر الذي يسمح بالتالي بزيادة نشاطهم قابل انخفاض عبء (المدرس). كما تفيد نتائج دراسات أخرى في ذات الموضوع أن أساليب التعلم عامل مهم في توجيه وإرشاد المتعلمين إلى فروع التخصص الأكاديمي والمهني الملائم لكل متعلم. ويساعد ذلك المدرسين في وضع استراتيجيات مناسبة في إدارة الصف لتسهيل التفاعل التلاميذ وتفعيل التواصل بينهم، بحيث تولد لديهم استجابات وردود أفعال إيجابية ورغبة في مشاركة فعالية.²⁴

3-3- محددات أساليب التعلم وتصنيفاتها: يتضح من مكونات أساليب التعلم، أنها نتاج لتوليفة متفاعلة ومتكاملة تجمع بين التأثيرات والخبرات الماضية ومتطلبات البيئة الحالية. وتتميز أساليب التعلم ببعدين أساسيين يحددان أسلوب تعلم معين لتلميذ معين، وهذان المحددان هما، محدد الاستقبال: ويتعلق بكيف يقوم المتعلم باستقبال الخبرات وتلقي المثيرات الإدراكية؟ وفي هذا الشأن يجيب الباحثون أن استقبال المثيرات والخبرات يتم عن طريق المعلومات الحسية المباشرة ومن خلال إدراك المفاهيم التجريدية. ومحدد المعالجة: ويتعلق بكيف يقوم المتعلم بتجهيز الخبرات، ومعالجتها؟ والإجابة هي أن تجهيز ومعالجة الخبرات، يتم من خلال التجريب الفعلي النشط، ومن خلال الملاحظات التأملية. وعلى هذا الأساس، يمكن القول أنه من الصعوبة بمكان تعديل أسلوب تعلم شخص ما وبشكل كامل، وإنما يمكن فقط توسيع مساحات أساليب التعلم المختلفة، شريطة أن يدرك المدرس أو القائم بالتدريب، لماذا تنتفي فاعلية أحد أساليب التعلم مع كل تلميذ من تلاميذ الصف الواحد؟ وفي هذه الحالة، يقتضي من المدرس محاولة إكساب طريقة ومهارة إضافية أخرى، حتى يوفق بين أساليب تدريسه، وأساليب تعلم تلاميذه..

3-4- أهمية تنوع أساليب التعلم في اختزال صعوبات التفاعل الصفّي: تشترك توصيات الدراسات التي أنجزت في مجال التدريس الصفّي في أهمية مساعدة المدرس المتعلم على التعلم وفق أسلوب تعلمه المفضل، وعلى ضرورة الاهتمام بتأثير تنوع أساليب التعلم على عملية تعلم الجماعة الصفّية. ففي ضوء ما يسمى بنظرية (العجلة الدوارة، يفسر هؤلاء الباحثون علاقة التأثير هذه بتحديد

المؤشرات الدالة على ذلك. وفي هذا الصدد، يشير الباحث (عادل سعيد البنا)، في دراسته حول موضوع أساليب التعلم، إلى أن تفضيل المتعلم أسلوب التعلم الحركي مثلاً، قد يؤدي به إلى خفض مخاوف الاتصال بجمهور القسم الشفوي وأن مخاوف الفرد التي تحدث في هذا السياق، تؤثر عليه بدورها، وتدفعه إلى تفضيل أسلوب التعلم الفردي الذي يؤثر بدوره هو الآخر على مستوى الخوف الاجتماعي لدى الفرد نفسه، والذي يدفعه بدوره على تفضيل أسلوب التعلم الحركي، بما يعيد دورة التأثير والتأثر مرة أخرى. وفي ذات السياق يرى (عادل سعيد البنا)، أنه بإمكاننا إدراك علاقة (التأثير والتأثر) هذه بين صعوبات التفاعل اللفظي وبين تفضيل الأفراد أساليب تعلم معينة، وفقاً لمنظور (التفسير التكيفي) لأساليب التعلم في سياق الموقف التعليمي أي في سياق التفاعل اللفظي الذي سبق وأن أشار إليه الباحث في الفصل السابق، لأن المتعلم أثناء تعلمه الصفّي، يلجأ إلى تبني الأسلوب الذي يساعده على الاندماج الصفّي وإلى اختزال حدة المخاوف لديه. لكن من جهة أخرى، فإن الملاحظة الميدانية تفيد، بأن تبني الفرد لأسلوب بعينه قد ينعكس سلباً كما قد ينعكس إيجاباً على مستوى مخاوفه من التواصل اللفظي وعلى مستوى قلقه الاجتماعي.²⁵

4- تحليل نتائج الدراسة الميدانية

الإجابة على التساؤل الأول

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

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	$t_{(df)}$	درجة الحرية	مستوى الدلالة	دال
234	57.75	6.62	53	4.37	233	0.001	

باستخدام اختبار (t) لفحص وجود الفرق بين متوسط درجة صعوبات التواصل اللفظي الصفّي لدى تلاميذ العينة وبين متوسط درجات مقياس هذه الصعوبات. اتضح أن متوسط درجات الصعوبة لدى التلاميذ العينة بلغ (57) درجة بانحراف معياري (6.62). حيث بلغت قيمة (t) 4.37 وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05. ومن ثم يمكننا القول بأن درجات صعوبة التواصل الصفّي الكلية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة أكبر من المعدل النظري لدرجات مقياس صعوبات التفاعل اللفظي الصفّي بمقدار (4.75). وعلى هذا الأساس يمكن الإقرار بوجود فروق دالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس صعوبات التفاعل اللفظي الصفّي. 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 خوفاً من الفشل والإحراج. كما يمكن تفسيرها بما توصل إليه Aplumbaum حول أهمية دور السياق اللغوي في وضع معايير لعامل الألفة بالجمهور. وBoos وBandura وGoldein حول أهمية الخجل وعدم القدرة على التكيف المؤدي إلى مزيد من العزلة الصفية ومن ثم إلى الانسحاب والتسرب. نقول هذا بكل تحفظ لأن 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 في متوسط الدرجة الكلية، تبعا أسلوب التعلم الحسي (سمعي - بصري)

جم العينة	متوسط حسابي	معيار ي	المتوسط النظري	F	مستوى الدلالة	(t)	مستوى الدلالة	درجة الحرية	
سمعي	56.72	16.14	52	1.752	0.187	1.04	0.298	232	غ. دالة
بصري	58.99	17.16							

باستخدام اختبار (t) لفحص وجود فرق بين متوسط الدرجات الكلية لصعوبات التواصل الصفي لدى التلاميذ ذوي أسلوب التعلم السمعي وبين متوسط درجات المقياس، فقد اتضح أن متوسط صعوبات التفاعل الصفي لدى التلاميذ السمعيين (56.72) بانحراف معياري (16.14). وإن متوسط درجات صعوبات التفاعل والمشاركة 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 إحصائياً عند مستوى 0.05. وعلى هذا الأساس يمكننا القول انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات صعوبات التفاعل اللفظي الصفي تعزو إلى تفضيل أسلوب التعلم الحسي (سمعي - بصري). ويمكن تفسير هذه النتيجة جزئياً بما أظهرته دراسة Reid;

حيث أن الأفراد لا يملكون أسلوباً واحداً معيناً 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 والتردد 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 التفاعل المشاركة إذا ما توفرت المعينات البصرية كالصور المرئية والأرقام والبيانات المكتوبة والجداول وعاكس الصور والألواح البيضاء وغيرها من المساعدات البصرية. فالدراسات السابقة أثبتت أنهم يملكون العديد من الأفكار للتعبير في المواقف الاجتماعية كونهم أفراد أذكيا ومبتكرين، إلا أن مخاوفهم جراء تلك المشاكل المتعلقة بالتحدث مع الجماعة والتواصل اللفظي معهم هي ما يجعلهم يصمتون خلال معظم مراحل الدرس. أما السمعيين من أفراد العينة، فيمكن تفسير صعوباتهم في التفاعل الصفّي كونها ناتجة عن الإحباط لعدم قدرتهم على التعبير عن أفكارهم بحرية تامة وكونهم يركزون في محادثاتهم على توظيف المعلومات التي يسمعونها أكثر من تعبيرهم عما يحسون. وهذا وتنحصر طبيعة مشاركتهم اللفظية فقط على ما يتذكرونه من معلومات سمعوها، وهذا يجعلهم في حالات خوف دائم من التواصل. إن التلميذ الذي يعتمد على الأسلوب السمعي في تعلمه على التخطيط لما يقول وعلى الحلول المنطقية لا يستطيع المشاركة خارج هذا الإطار، ذلك أن مشاركته تبدو باردة خالية من العواطف، كونه يفضل إلا تغلب علي مشاعره، وربما قد يواجه مشكلة كبيرة في وصف هذه المشاعر لأنه لا يسمع إلى لما يدور في خلد من أفكار ومشاعر²⁶. ويدعم هذه النتائج الخاصة بهذه الفرضية (هاني السليمان، 2005) في أن مخاوف التلميذ السمعي هي أقل بكثير من مخاوفه في تفاعله لفظيا عدد كبيرة من الناس²⁷.

الإجابة على التساؤل الثالث

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

حجم العينة	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط نظري	F	مستوى الدلالة	متوسط الدلالة	مستوى الدلالة	د.ح (df)	د.ا
جماعي	56.09	17.29	52	0.06	0.352	0.153	232	غير دالة	
فردى	56.10	17.29							

باستخدام اختبار (t) لفحص وجود فرق بين متوسط درجة صعوبات التفاعل اللفظي الصفّي لدى التلاميذ ذوي أسلوب التعلم الجماعي وذوي أسلوب التعلم الفردي، اتضح أن متوسط درجات صعوبات التفاعل اللفظي الصفّي لدى الأفراد الذين يفضلون أسلوب التعلم الاجتماعي بلغ (56.09) بانحراف معياري (17.29) وأن متوسط صعوبات التفاعل اللفظي الصفّي لدى الأفراد الذين يفضلون

أسلوب التعلم الفردي (59.21) بانحراف معياري (15.93) بفارق بين المتوسطين مقداره (3.12)، حيث بلغت قيمة (t) (1.43) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.05. وعلى هذا الأساس يمكن القول أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات صعوبات التفاعل اللفظي الصفّي لدى أفراد العينة تعزو إلى تفضيلهم أسلوب التعلم الاجتماعي (جماعي، فردي). ومن معطيات الجداول السابق يتأكد أنه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات صعوبات التفاعل والتواصل اللفظي الصفّي لدى أفراد عينة الدراسة تعزو إلى تفضيلهم لأسلوب التعلم الاجتماعي (جماعي-فردي)، وبالمقابل يلاحظ وجود تأثير تبادلي بين أسلوبي التعلم الفردي والتعلم 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. لأن العملية حسّتها ذات طبيعة دائرية من حيث التأثير والتأثر في كل من أسلوب التعلم الجماعي والفردي. كما تفسر هذه النتيجة بتحكم العوامل الثقافية السائدة، حيث من الثقافات من تحفز التعلم الفردي من تشجيع على التعلم الجماعي. كما أن لطبيعة علاقات الفرد بأقرانه منذ طفولته تأثيرها الأكيد كذلك، ذلك أن النبذ 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 صعوبات التفاعل ومن العزلة والنبذ والإهمال وضيق فرص في تكوين الصداقات.

الإجابة على التساؤل الرابع

اختبار (t) للفروق في الدرجة الكلية لمقياس صعوبات التفاعل اللفظي الصفّي، تبعاً لطبيعة لأسلوب التعلم الذهني: (انفتاحي -انغلاقي).

دال	Df	مستوى الدلالة	قيمة (t)	مستوى الدلالة	قيمة (F)	متوسط نظري	انحراف معياري	متوسط حسابي		حجم العينة
								انغلاقي	88	
	232	0.044	2.02	0.660	0.194	52	99.16	33.60		136
								55.9		
										انفتاحي
										ي

باستخدام اختبار (t) لفحص وجود فرق بين متوسط درجة صعوبات التفاعل والمشاركة 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 صعوبات التفاعل الصفّي لدى التلاميذ ذوي أسلوب التعلم الانفتاحي هو (55.90) بانحراف معياري (16.15) وبفارق بين المتوسطين مقداره ((4.42)، حيث بلغت قيمة (t) (2.02) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05). وعلى هذا الأساس يمكن القول انه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات صعوبات الفاعل اللفظي الصفّي تعزو إلى تفضيل أسلوب التعلم الذهني (انغلاقي – انفتاحي). ويمكن تفسير هذه النتيجة في كون مراحل الدراسة الحالية طبقت على التلاميذ في حصة تدريس مادة (اللغة العربية)، والمعروف أن تعلم النشاطات اللغوية يتطلب قدراً هاماً من الانفتاح وتقبل الغموض الذي تتسم به المادة اللغوية. خاصة أن الأساليب المعتمدة في تعلمها تتمثل عموماً في الجمع بين أسلوب الإلقاء والحوار المنظم وأسلوب الإدماج 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 الصفّي الحر الذي يفضلونه.

الإجابة على التساؤل الخامس

اختبار (t) للفروق في الدرجة الكلية لمقياس صعوبات التفاعل الصفّي، تبعاً 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 128	58.88	12.27	52	10.93	0.001	1.11	0.0259	232	
انبساطي 10	56.41	18.10							

باستخدام اختبار (t) لفحص وجود فرق بين متوسط درجة مخاوف التواصل اللفظي الصفّي لدى التلاميذ المفضلين لأسلوب التعلم الانطوائي وبين متوسط درجات صعوبات التواصل اللفظي الصفّي لدى التلاميذ المفضلين لأسلوب التعلم الانبساطي، اتضح أن متوسط درجات صعوبات التفاعل اللفظي الصفّي لدى التلاميذ الذين يفضلون أسلوب التعلم الانطوائي أعلى من المتوسط المفترض ب(18) درجة بانحراف معياري (15.27). وأن متوسط درجات صعوبات التفاعل 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 إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05). وعلى هذا الأساس يمكن القول انه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات صعوبات التفاعل اللفظي الصفّي، تعزو إلى تفضيل أسلوب التعلم الشخصي (انطوائي – انبساطي). ويمكن 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). ولتجنب مصاعب التواصل عن طريق المشاركة الصفية للتلاميذ ذوي أسلوب التعلم الانطوائي يتطلب من القائمين على تعلمهم اللغة العربية التكفل بهذه الفئة وتوعيتهم وتدريبهم اجتماعيا على التخفيف من هذه النزعة ومحاولة تبني النزعة الانبساطية المتصلة بتقبل الآخر والإقبال على التواصل معهم 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 الصفّي عامة وتدريس اللغة العربية خاصة.

5. خاتمة:

تعد هذه لدراسة كمحاولة لإبراز تأثير أساليب تعلم معينة في مستوى تفاعل التلميذ وتواصله شفهيًا أثناء انجاز الدرس، حيث بادر الباحث إلى إتباع خطة ممنهجة للإجابة على أسئلة المطروحة والتي تتمثل في مدى وجود فروق في درجات أفراد العينة على مقياس صعوبات التواصل اللفظي داخل الصف؟ ومدى وجود فروق في درجات أفراد العينة على مقياس صعوبات التواصل اللفظي، تبعًا لطبيعة أسلوب التعلم الحسي، (سمعي-بصري) وأسلوب الاجتماعي، (فردى -جماعى) وأسلوب التعلم المعرفى، (انغلاقى- انفتاحى) وأسلوب التعلم (انبساطى-انطوائى)؟ وقد خلصت الدراسة إلى نتائج تبين وجود فروق دالة في الدرجة الكلية لمقياس التفاعل الصفّي الشفهي، كما تبين وعدم وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس التفاعل الصفّي الشفهي يعزى إلى عامل الجنس. في حين تبين وجود فروق دالة في الدرجة الكلية لقلق التواصل الصفّي الشفهي، تبعًا لطبيعة أسلوب التعلم الحسي (سمعي - بصري) وذوى أسلوب التعلم الفردي -الجماعي، وذوى أسلوب التعلم الذهني (انغلاقي - انفتاحي).

وسعيًا لتعزيز فرص المشاركة الصفية القائمة على الأداء اللفظي الشفهي لدى المتعلمين تقترح الدراسة الحالية ضرورة تنويع المدرس طرق تدريس استجابة لأساليب التعلم لدى التلاميذ وتقديم فرص التعلم المستقل التي تساعد على اختزال صعوبات التفاعل والتواصل لدى المتعلم أثناء انجاز الدرس. كما تقترح اعتماد إستراتيجية المزج بين التواصل الثنائي والتواصل الجماعي وتصميم أنشطة من شأنها إثارة وتحفيز ذهن للمشاركة في الدرس باستخدام ما يسمى بالأسئلة الحوارية (Questions dialogue).

هوامش:

- ¹ اتسيدا دونا. 1998 أنماط التواصل الصفّي. ترجمة محمد نبيل، مجلة المنظمة العربية للتربية، دمشق، ص 51
- ² أيمن غريب. 2001. البنية العاملية لمكونات القلق الاجتماعي، ع 51، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ص 68
- ³ سامي ملحم، 2002، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ص 61
- ⁴ سعيد عادل البنا. 2000. مخاوف الاتصال الاجتماعي، مجلة المستقبل العربية. ع 08، جامعة المنصورة، مصر، ص ص 19-20
- ⁵ Dorons Baron. Dictionnaire 1995 de psychologie. Pu. Paris France .P99
- ⁶ عادل سعيد البنا. 2000. المرجع نفسه ص 36
- ⁷ ماجد الخطايب. 2002. التفاعل الصفّي والإدارة الصفّية، ط 1، دار الشروق للنشر، عمان، ص ص 133-193
- ⁸ يوسف ونائلة قطامي. 2000. سيكولوجية التعليم الصفّي، ط 1، دار الشروق للنشر والتوجيه، عمان، 2000، ص ص 133-193
- ⁹ راشد عطية. 2005. تنمية مهارات التواصل، الشفهي، ط 1، أترك للطباعة، عمان الأردن ص 19
- ¹⁰ رمزي فتحي هارون. 2003. دراسة حول خصائص الإدارة المدرسية، دار وائل، عمان ص 102
- ¹¹ P.Eric Plaisance. 1998. Les sciences de l'éducation. Approche Casbah édition ; Alger p14
- ¹² راشد عطية 2005، نفس المرجع، ص 20
- ¹³ إبراهيم أبو عرقوب. 2010. الاتصال الإنساني والتفاعل الصفّي. ط 1، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ص 123
- ¹⁴ العربي فرحاتي. 2010. أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص ص 7-75
- ¹⁵ العربي فرحاتي. 2010. نفس المرجع السابق ص 77
- ¹⁶ رمزي فتحي هارون، نفس المرجع السابق، ص 335
- ¹⁷ مها قنبر. 2009. لغة الجسد، لغة الجسد، مطبعة الشعاع للنشر والعلوم ط 1، حلب سوريا، ص ص 13-52
- ¹⁸ يوسف ونائلة قطامي. نفس المرجع السابق، ص 66
- ¹⁹ أبو ناشي. 1996، التواصل البيداغوجي، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع 23، مصر، ص 30
- ²⁰ Clément Paul bagot. 1994, La timidité vaincue, EdDangls, sin jeanne bray. FRANCE. P21-22
- ²¹ منير حسن. 2005. الخجل وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، مجلة المستقبل العربية، ع 8 مركز ابن خلدون المنصورة ص 39
- ²² أبو ناشي. نفس المرجع السابق
- ²³ Read .J. Learning, 1997 styles in the classroom, MA. Heinle PUBLISHERS. Boston; (Ed) p p 21-22-
- ²⁴ Richard Arcade. 2003 ; La communication efficace ; Revue Boeck universitaire ; Paris
- ²⁵ يوسف ونائلة قطامي، نفس المرجع السابق ص ص 21-22
- ²⁶ Dorons Baron. Dictionnaire 1995 de psychologie. Pu. Paris France .P99
- ²⁷ هاني سليمان. 2005، الحوار: كيف تحاور الآخرين؟ ط 1، دار الاسراء للنشر والتوزيع، عمان، ص 22