ورقة بحثية

BRITISH COUNCIL

تعليم اللغة الإنجليزية
أوراق بحثية في تعليم اللغة الإنجليزية

لماذا لا يتحدثون الإنجليزية؟ بحث في كيف يرى المتعلمون الصِّغار القلق والاستقلالية ويتفاوضون عليهما في فصل (صف) اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية

داليا الهواري وإلينور هارجريفز

بالتعاون مع

ALEXANDRIA UNIVERSITY

UCL

ISBN 978-1-915280-31-2

Published by the **British Council**
British Council
1 Redman Place
Stratford
London
E20 1JQ

www.teachingenglish.org.uk/publications-research

Copyright remains with the authors.

Citation:
Elhawary, D., & Hargreaves, E. (2023). *Why won't they speak English? An investigation into how young learners perceive and negotiate anxiety and autonomy in the EFL classroom.* (Arabic translation.) British Council. https://doi.org/10.57884/C14K-HG72

تعليم اللغة اللإنجليزية
أوراق بحثية في تعليم اللغة الإنجليزية

لماذا لا يتحدثون الإنجليزية؟ بحث في كيف يرى المتعلمون الصَّغار القلق والاستقلالية ويتفاوضون عليهما في فصل (صف) اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية

داليا الهواري وإلينور هارجريفز

المؤلفتان

داليا الهواري محاضرة في مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية بكلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر. لديها أكثر من ٢٠ عامًا من الخبرة في العمل في برامج إعداد وتعليم المعلمين/المعلمات وتطويرهم المهني، شاركت في مشاريع تعليمية محلية ودولية مع مؤسسات تعليمية رائدة في مصر وحول العالم. يركِّز اهتمامها البحثي حاليًا على استكشاف تجارب الأطفال في تعلُّم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في سياقاتٍ صعبة وقليلة الموارد. تهدف أبحاثها وتدريسها إلى دعم المعلمين/المعلمات لتعزيز تعلُّم جميع الأطفال ورفاهيتهم، لا سيما أولئك الذين يعيشون في سياقات صعبة تعاني من نقص الموارد.

إلينور هارجريفز أستاذة التعلُّم والتدريس في معهد التعليم بجامعة كوليدج لندن في المملكة المتحدة، وهي مؤلفة كتاب تجارب الأطفال داخل الفصول (الصفوف) الدراسية - *Children's experiences of classrooms* (SAGE, ٢٠١٧) والمؤلفة المشاركة في دليل سيدج عن التعلُّم - *The SAGE handbook of learning* (SAGE, ٢٠١٥)؛ تركِّز أبحاثها وتدريسها على معرفة آراء الأطفال حول التعليم في المدارس في المملكة المتحدة وحول العالم، بهدف تعزيز العدالة الاجتماعية في أنظمة التعليم.

نود أن نعرب عن تقديرنا للدعم الذي قدمته الدكتورة بيكي تايلور في معهد التعليم بجامعة كوليدج لندن في المملكة المتحدة لنا فيما يتعلق بمعالجة البيانات الكمية في هذا البحث. كما نشعر بامتنان كبير لمحمد محجوب من معهد التعليم بجامعة كوليدج لندن الذي ترجم التقرير إلى العربية حتى يمكن لأولئك الذين تمثِّل العربية لغلتهم الأولى الاستفادة منه بشكلٍ مباشر.

نبذة مختصرة

يعتمد هذا التقرير على إطار عمل نظرية تقرير المصير Self Determination Theory وذلك لدراسة ما يشعر به أطفال المدارس الإبتدائية من القلق والاستقلالية/القدرة على الاختيار والفعالية أثناء دروس التحدُّث باللُّغة الإنجليزية. تم إجراء تدخُّل من خلال إدخال العمل الثنائي في صفوف/فصول ضمت ٢٨١ طفلاً في ثلاث مدارس ابتدائية حكومية في الإسكندرية، مصر. حيث تم تعريف معلميهم/معلماتهم على نظرية تقرير المصير، ودعم هؤلاء المعلمين/المعلمات من أجل تطبيق العمل الثنائي في دروس التحدُّث باللُّغة الإنجليزية. كان الهدف هو المساعدة في تطبيق نظرية تقرير المصير، مما قد يؤدي إلى تحسين تعلُّم التحدُّث باللُّغة الإنجليزية؛ والرفاهية لدى الأطفال. جُمعت البيانات الكمية والنوعية من خلال بدايات الجُمل [العدد= ٢٨١] ، والاستبيانات[العدد= ٢٤٣]، والرسومات [العدد= ١٠٧]، والمقابلات المتعمّقة ذات الأسئلة شبه المحدَّدة مُسبقًا مع تلاميذ مختارين [١٨ طفلاً]. سعى البحث للحصول على اقتراحات الطلاب حول كيفية خلق فرص محسَّنة للمتعلمين الصغار لتعلُّم اللغة الإنجليزية المنطوقة، مع التركيز بشكلٍ خاص على الحد من القلق وزيادة الاستقلالية/القدرة على الاختيار والفعالية. وأشارت النتائج إلى أن مستويات قلق الأطفال عند التحدُّث باللُّغة الإنجليزية في الصف/الفصل كانت كبيرة، وخاصةً لدى الفتيات؛ وشعر الأولاد بالاستقلالية/القدرة على الاختيار والفعالية بدرجةٍ أعلى. ومع ذلك، أفادت ملاحظاتنا الصفية والمقابلات الفردية بوجود مستوياتٍ محدودة من الاستقلالية/القدرة على الاختيار والفعالية في الصف/الفصل الدراسي. كما وجدنا علاقة سلبية بين الشعور بالقلق والشعور بالقدرة على الاختيار والفعالية/الاستقلالية. حيث شعر الأطفال الأكثر قلقًا بتراجع القدرة على الاختيار والفعالية/الاستقلالية، مما جعل تعلُّم التحدُّث باللُّغة الإنجليزية أكثر صعوبة. ومع ذلك، شعر الأطفال بمستويات أقل من القلق ومستويات أعلى من الاستقلالية عند القيام بالعمل الثنائي (إذا تمت إدارته بشكلٍ جيد) على عكس أساليب التعلُّم التقليدية. يُختتم هذا التقرير ببعض التوصيات لمعلمي/معلمات اللغة الإنجليزية والأبحاث المستقبلية.

Lessons 2 and 3
Listen and read the story.
Today we are going on a treasure hunt. Look for the four clues to find the treasure.
Here's the first instruction.
Remember your torches.
There's the bench.
And here's the clue.
It's in blue and in red. What letter is it?
Come on Emily. Read the instruction.
Go and look under the bench.
Let's go.
Blue has got an 'e' and red has got an 'e'. So it's 'e'.
Now where?
Go to the house and look behind the door.
Here's the clue behind the door.
It's the letter 't'.
What's the next instruction?
Go and look in front of the fence.
There's the third clue.
There's one in flower but two in green. What letter is it?
It's an 'r'.
Where do we go now?
Go and look next to the statue.
Here's the clue next to the statue.
It's in frog and in rabbit. What letter is it?
We've got e, t, s, r.
I know! It's tree!
The treasure's in the tree!
It's the letter 'r'!
There's a message. Congratulations! Here are some sweets! But where are they?
Oh, no. Look! The squirrel's got the treasure!

المحتويات

١- المقدمة ٥

تدريس وتعلُّم التحدُّث باللغة الإنجليزية ٥

القلق في فصول (صفوف) اللّغة الأجنبية ٦

استقلالية متعلم(ة) اللّغة ٦

٢- تصميم البحث ٧

التدريب التدخُّلي للمشروع البحثي ٧

أنشطة جمع البيانات ٨

أدوات جمع البيانات ٩

أ- مقياس دعم الاستقلالية كما يتصوره الفرد ٩

ب- دعم الاستقلالية كما يتصوره الفرد ٩

ت- مقياس تلبية الحاجة إلى الاستقلالية (ANS) ١٠

ث- المقابلات الفردية شبه- المحدَّدَة ١٠

ج- بدايات الجُمل ١٠

د- الفصول (الصفوف) المثيرة للقلق – نشاط رسم ١١

٣- تحليل البيانات ١١

أ- تحليل بيانات مقياس القلق في فصل (صف) اللغة الأجنبية (FLCAS) ١١

ب- تحليل بيانات مقياس دعم الاستقلالية كما يتصوره الفرد ١١

ت- تحليل بيانات مقياس تلبية الحاجة إلى الاستقلالية ١٢

ث- تحليل الروايات اللفظية والمرئية للأطفال ١٢

٤- النتائج ١٢

١- نتائج تحليل البيانات الكمية ١٢

أ- القلق في فصل (صف) اللغة الأجنبية (FLCAS) ١٢

الاختلافات بين البنين والبنات فيما يخص القلق في الفصل (الصف) ١٣

ب- تصور دعم الاستقلالية (PAS) ١٤

الاختلافات في تصورات دعم الاستقلال الذاتي بين البنات والبنين ١٥

ت- تلبية الحاجة إلى الاستقلالية (ANS) ١٦

ث- التحليلات الارتباطية ١٧

٢- نتائج تحليل البيانات النوعية ١٧

أ- مسببات القلق وأوصافه ١٧

ب- معزِّزات الاستقلالية وأوصافها ٢١

٥- المناقشة ٢٣

١- القلق المرتبط باللغة الأجنبية في الفصل/الصف ٢٣

٢- دعم الاستقلالية وتلبية الحاجة للاستقلالية في الفصل/الصف الدراسي ٢٤

٣- الاختلافات بين البنين والبنات فيما يتعلق بالقلق والاستقلالية في فصل/صف اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ٢٤

٦- الآثار المترتبة على الممارسة والبحوث ٢٤

أ- اقتراحات لممارسات تدريسية أفضل ٢٤

ب- اقتراحات لمزيد من البحوث ٢٦

٧- المراجع ٢٧

١

المقدمة

بصفتنا باحثين ومعلمين في مجال اللغة، نعمل جميعًا بجِدٍ لإيجاد طرق لدعم تعلُّم الطلاب وتطورهم. كثيرًا ما نقوم بدراسة تأثير استخدام طرق تدريس أو مناهج أو تقنيات مختلفة لكن قد نُغفل دراسة المتعلمين أنفسهم وما يمكن أن نتعلمه منهم حول كيفية تعزيز خبراتهم في تعلُّم اللغة.

وكما هو الحال في العديد من البلدان منخفضة / متوسطة الدخل حيث تميل الفصول (الصفوف) الدراسية للغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) في المرحلة الابتدائية في مصر إلى الاكتظاظِ وقلة الموارد. كما تعتبر الفصول الدراسية المتمركزة حول المعلم وأساليب الترجمة النحوية والتدريس من أجل اجتياز الاختبار من الممارسات الشائعة في هذه الفصول مع ندرة أعمال التمايز، إن وجدت؛ مما يؤدي في النهاية إلى افتقارها إلى المميزات التي تعتبر ضرورية لتعلُّم اللغة الفعّال (انظر على سبيل المثال، Alderson ، ٢٠٠٥ ؛ Dörnyei ، ٢٠٠٩ ؛ Ortega ، ٢٠٠٩ ؛ & Watanabe Swain ، ٢٠٠٨). ثمَّة تقارير متكررة في مصر تشير إلى فشل المتعلمين في المرحلة الابتدائية في تطوير مهارات اللغة الأجنبية التفاعلية الضرورية التي يحتاجونها في العمل على المستويين العالمي والمحلي (انظر Hanushek ، ٢٠٠٨ ؛ McCloskey ، Orr ، Dolitsky ، ٢٠٠٦ ؛ ECD/World Bank Review Team، ٢٠١٤). وفي عام ٢٠١٧، استقصي هارجريفز والهواري ومحجوب آراء ٣٩٣ تلميذًا مصريًا حول تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في فصول (صفوف) المرحلة الابتدائية. حيث قدم هؤلاء التلاميذ/التلميذات تحليلًا ثاقبًا لتجربتهم في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL وكيفية تحسينها (هارجريفز Hargreaves وآخرون ٢٠١٨ و٢٠٢٠). حدد التلاميذ تطوير مهارات التحدُّث باللغة باعتباره طموحهم الرئيسي لتعلُّم اللغة الإنجليزية. وأكدوا أن حفظ القواعد النحوية وقوائم المفردات لم يحقق أهدافًا تعليميةً ذات مغزى أو ذات صلة بالنسبة لهم. كما أعربوا عن وعيهم بأن تطوير المهارات اللغوية التفاعلية هو وسيلتهم للتواصل مع العالم الأوسع والازدهار كأفراد وكأمة في الألفية الجديدة. علاوة على ذلك، اقترحوا أن التفاعل بين التلاميذ/التلميذات، وبين المعلمين والتلاميذ/التلميذات، والاستفادة من قدرة المتعلمين على الاختيار والفعل ومشاركتهم النشطة يمكن أن يعزِّز خبرات التعلُّم لديهم.

يُعد تطوير مهارات اللغة التفاعلية المنطوقة تحديًا شاقًا على نحو خاص. حيث أن هناك عوامل اجتماعية وثقافية وعاطفية محددة تتجاوز العوامل اللغوية والمعرفية التي تؤثر على قدرة المتعلمين على التحدُّث والتفاعل باللغة الإنجليزية في الفصل (الصف) أكثر من غيرها من المهارات اللغوية الأخرى (شفيدكو Shvidko وآخرون، ٢٠١٥). لذا يستقصي بحثُنا الحالي العوامل المتنوّعة، فيما يتعلق بقلق التحدُّث باللغة الأجنبية واستقلالية المتعلم، والتي تسهِّل أو تعيق تعلُّم التلاميذ/التلميذات التحدث باللغة الإنجليزية داخل الفصل (الصف). كما يقدِّم مقتبسات حيَّة من أقوال التلاميذ/التلميذات أنفسهم حول المتغيرات المتعلقة ببيئات الفصل (الصف) التي تدعم أو تعيق تطوير مهارات التحدُّث باللغة. ولذلك يؤكد البحث على آراء التلاميذ/التلميذات - كمصدر رئيسي للأدلة - حول كيفية دعم وتشجيع التحدُّث باللغة الإنجليزية.

تدريس وتعلُّم التحدُّث باللغة الإنجليزية

توفّر بعض الأبحاث حول اكتساب اللغة الثانية (SLA) أطرًا مفيدةً لفهم كيفية تعلُّم الأطفال لغة أجنبية أو ثانية. حيث تقترح أنه، في فصل (صف) اللّغة، يحتاج المتعلمون الصّغار إلى تطوير فرضياتهم الداخلية الخاصة حول أنظمة اللّغة، من أجل اتخاذ مبادرات تتعلق باستخدام اللّغة. وكما اقترح فيجوتسكي Vygotsky (١٩٧٨)، عندما ينتبه المتعلمون إلى ما يكتسبوه من اللغة المنطوقة، يمكن أن تصبح جزءًا من مخرجاتهم اللغوية. ومع ذلك، فإنه فقط من خلال التفاعل الحقيقي الذي يستخدم فيه المتعلمون اللغة لتوصيل الرسائل والاتفاق على المعنى وتلقي التعليقات على استخدامهم للّغة في سياقات حقيقية يمكنهم عندئذ اختبار الفرضيات التي طوروها حول أنظمة اللغة والتحقق منها. لذلك تقترح نتائج الأبحاث أن المتعلمين أنفسهم يمكن أن يساهموا في مدخلات ومخرجات اللغة عندما ينخرطون في أنشطة تفاعلية ذات مغزى مع أقرانهم (انظر على سبيل المثال، Allwright، ١٩٨٤؛ Ellis، ١٩٩٧؛ Gass، ٢٠١٣؛ و Swai، ١٩٩٥).

في دراسةٍ حديثة أُجريت لفهم الصعوبات التي يواجهها معلمو المتعلمين الصّغار عند تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، رأى المعلمون أنهم يجدون تدريس التحدُّث هو الأكثر صعوبة (Copland, Garton & Burns, ٢٠١٤). حيث يميل المتعلمون الصّغار إلى الشعور بالخوف عند التحدُّث أمام زملائهم في الفصل، ويشعر المعلمون بالتردد في تطوير التحدُّث في فصولهم (صفوفهم) عندما لا يمتلكون إلا مستويات إجادة منخفضة أو يفتقرون إلى الثقة فيما يتعلق بالاستماع والتحدُّث (انظر، على سبيل المثال، Ahn ، ٢٠١١ ؛ Ghatage ، ٢٠٠٩؛ وLittlewood، ٢٠٠٧). في حين أن مستوى إتقان اللغة لدى المُعلمين مهم، فإن العوامل اللغوية وغير اللغوية الأخرى يمكن أن تعيق تحدُّث التلاميذ/التلميذات باللغة الإنجليزية، مثل القيود التي تحد من فُرص الأطفال في الجرأة على خوض المغامرة في الفصل (Gan، ٢٠١٢؛ Littlewood، ٢٠٠٧؛ MacIntyre & Gardner، ١٩٩٤).

على وجه الخصوص، قد لا توفّر بيئات الفصول (الصفوف) التي لا تقدِّر مشاركة التلاميذ/التلميذات والعمل التعاوني ظروفًا موائمة لتطوير مهارات التفاعل المنطوق. إذن، يمكن أن يُسهم استخدام العمل الثنائي والجماعي في تطوير اللّغة والقدرات التفاعلية على التحدُّث بها لأنها تتيح للمتعلمين الصُغار فرصة لممارسة اللغة وتجربتها في بيئة منخفضة القلق نسبيًا. و يوفر العمل الثنائي والجماعي الدعم من الأقران خاصة للمتعلمين الذين يعانون من صعوبات وأولئك الذين قد يفتقرون إلى الكفاءات اللغوية المطلوبة أو الثقة بالنفس للتحدُّث باللغة الإنجليزية أمام الفصل (الصف) بأكمله (انظر على سبيل المثال، Ohta ،١٩٩٥؛ Storch، ٢٠٠٢ وSwain:٢٠٠٥ ، ١٩٩٥ ؛وهارجريفز Hargreaves وآخرون، ٢٠٢٠).

القلق في فصول (صفوف) اللّغة الأجنبية

وضع كل من هورويتس وهورويتس وكوب تصور لمفهوم القلق في فصل (صف) اللّغة الأجنبية على أنه "مجموعة متميزة من التصورات الذاتية والمعتقدات والمشاعر والسلوكيات المتعلقة بالتعلُّم في الفصل (الصف) والناشئة عن تفرُّد عملية تعلُّم اللغة" (١٩٨٦، ص ١٢٨). حيث إن الطلاب الذين يعانون من مستويات عالية من القلق في فصل (صف) اللّغة الأجنبية قد ينخرطون في حديثٍ ذاتي سلبي عن ضَعف أدائهم وكفاءاتهم اللغوية (Bailey ،Onwuegbuzie & Daley، ١٩٩٩)، مما يخلق حواجز عاطفية تعيق الوصول إلى مدخلات اللّغة والكفاءة في معالجة المعلومات الخاصة بها (Krashen، ١٩٨١ و١٩٨٢).

وفقًا لهورويتس Horwitz وآخرون (١٩٨٦)، فإن التخوّف من التواصل، والخوف من التقييم السلبي من قِبل المعلم(ة) و/أو الزملاء، والقلق من الاختبار يساهموا معًا في تكوين مشاعر القلق في فصول (صفوف) اللّغة الأجنبية. عندما يخاف الطلاب من التفاعل مع الآخرين بلغة أجنبية، ويعتقدون أن معلميهم و/أو أقرانهم يرونهم أقل كفاءة، ويخشون ارتكاب الأخطاء، فإنهم يميلون إلى تجنب المشاركة في أنشطة الفصل (الصف) أو الانسحاب منها وبالتالي تقل أمامهم فرص التعلُّم (Aida، ١٩٩٤). كما خَلُصَت العديد من الدراسات إلى أن القلق اللغوي وتعلم اللغة يرتبطان ارتباطًا سلبيًا (Aida، ١٩٩٤؛ Chen & Chang، ٢٠٠٤ ؛ Elkhafaifi، ٢٠٠٥؛ MacIntyre, & Gardner ، ١٩٩٤؛ Sellers، ٢٠٠٠؛ و Guo ،Zhao & Dynia، ٢٠١٣).

استقلالية متعلم(ة) اللّغة

ادعى ريان Ryan ودِكي Deci (٢٠١٩) أن نظرية التقرير الذاتي للمصير (Self Determination Theory SDT-) نسقت "الرؤى التطورية والبيولوجية والاجتماعية والثقافية في إطارها النفسي" (١١٣). كما سلطوا الضوء على الدور الحاسم لدعم الاستقلالية والكفاءة والشعور بالصلة (CAR -Competence, Autonomy, and Relatedness) في التنمية البشرية والتعلُّم الإبداعي، بما في ذلك العمليات اللازمة لبدء التحدُّث بلغة أجنبية. ولقد تم تطبيق نظرية التقرير الذاتي للمصير) SDT (وبحثها بحثًا مستفيضًا في مجال التعليم، وهذه النظرية تقترح "أهمية الدافع المستقل لجودة التعلُّم والمشاركة لدى الطلاب" (Ryan and Deci، ٢٠١٩، ص ١٣٨). وفي بحثنا، ركّزنا بشكلٍ أساسيٍ على جانب الاستقلالية في نظرية التقرير الذاتي للمصير SDT لأننا أدركنا أنه محدود للغاية في هذا السياق. حيث استكشفنا العلاقة بين استقلالية الأطفال حسب تصوراتهم (مما يعكس قدرتهم على الاختيار والفعل) وخبراتهم في تعلم \التحدث باللغة الإنجليزية من خلال العمل في ثنائيات، مقابل تعلُّم اللغة الإنجليزية من خلال ممارساتهم العادية في الفصل (الصف) بأكمله. ويرى رايان ودِكي أن "التدخُّلات المدروسة جيدًا" والمتعلقة بالقدرة على الاختيار والفعل والتعليم، كتلك المذكورة هنا، تُعد نادرة (المرجع نفسه).

الاستقلالية تعني، حسب ريان Ryanودِكي Deci، "الإرادة الصادقة للعمل" (المرجع نفسه، ص ١٣٢) و"الإرادة والتمكين والقدرة على صُنع القرار" (المرجع نفسه، ص ١٢٣). أما القدرة على الاختيار والفعل، كما تنْعَكس في الاستقلالية، وصفها هِلوِج Helwig (٢٠٠٦) باعتبارها جانبًا أساسيًا من الميل البشري للفضول والإبداع. وعرّفها كلٌ من ماناكيا ووايز Manakiya and Wyse على أنها "القدرة على التصرّف بشكلٍ مستقلٍ واتخاذ المرء قراراته بنفسه" (٢٠١٨، ص ٢٢٣). كما افترض هِلوِج Helwig (٢٠٠٦، ص ٤٤٦) أن وضع القيود على قدرة الطفل على اتخاذ قراراته وأفعاله يمكن أن يؤدي إلى إخماد فضول الطفل وإبداعه ورفاهيته العامة. لذا نقترح أن هذه الآثار النفسية السلبية قد تكون بالغة الأثر عندما يتعلق الأمر بتعلم مهارة \التحدُّث بلغة أجنبية، وذلك لما يتطلبه هذا الجانب من الفضول والإبداع، على عكس ما يحدث في مجالات أخرى من المناهج الدراسية.

وفقًا لنظرية التقرير الذاتي للمصير SDT، ترتبط الاستقلالية ارتباطًا وثيقًا بكلٍ من الكفاءة (وتعني في سياق دراستنا، الشعور بأن المرء جيد في التحدُّث باللّغة الإنجليزية) والشعور بالانتماء (في هذه الحالة، إلى الثنائي أو الفصل/الصف). إذا تمت تلبية هذه الاحتياجات، وفقًا لنظرية التقرير الذاتي للمصير SDT، فإن الدافع الداخلي يؤدي إلى تعزيز التعلُّم الإبداعي. كما ترتبط الكفاءة بالاستقلالية، حيث تصبح كفاءة الفرد أكثر وضوحًا، بل يمكن تعزيزها فعليًا عندما تتوافر صفة الاستقلالية لدى المتعلم. كما يقترح ريان Ryan ودِكي Deci أن الشعور بالصلة والاستقلالية مرتبطان ارتباطًا وثيقًا وأنهما "يَحْدُثان معًا في أفضل السياقات الاجتماعية والعلاقات الوثيقة" (Ryan and Deci ٢٠١٩، ١٣١). وأوضحا أن العلاقات التفاعلية عالية الجودة تستلزم الاستقلالية المتبادلة (المرجع نفسه، ١١٤)، وبعبارة أخرى، يحتاج أي متعلمان يتشاركان في عمل ثنائي كمتحدثيْن مبتدئيْن باللغة الإنجليزية إلى الشعور باستقلاليتهما - وكذلك الحاجة إلى تجربة الكفاءة والشعور بالصلة.

يجادل أنصار نظرية التقرير الذاتي للمصير SDT أن الاحتياجات النفسية الأساسية الثلاثة ملائمة لكل الثقافات. حيث وصف هِلوِج Helwig (٢٠٠٦) كيف أن أوجه التشابه المتعلقة بالاحتياجات الثلاثة للكفاءة والاستقلالية والشعور بالصلة (CAR) تم التعرف عليها واستكشافها عبر ثقافاتٍ متنوعة. وقدمت العديد من الدراسات المرتبطة بنظرية التقرير الذاتي للمصير SDT أدلةً على أن قدرة الفرد على الاختيار والتصرّف ضرورية لبعض جوانب التعلُّم المنتِج في العديد من الثقافات المختلفة (Jang، Kim and Reeve، ٢٠١٢؛ Niemiec and Ryan، ٢٠٠٩). كنا مهتمين أيضًا بمعرفة ما إذا كان هذا سيتجلى في فصول (صفوف) تدريس التحدُّث باللّغة الإنجليزية كلغة أجنبية في مصر، وكيف يمكن ذلك، وما هو الدور الذي لعبه في تشجيع تعلُّم التحدُّث باللّغة الإنجليزية.

الشعور بالصلة و تعلُّم اللّغة

بينما ندرك أيضًا أهمية شعور الأطفال بالصلة أثناء تعلُّم اللّغة، لا تستكشف هذه المقالة هذا العنصر إلا بشكلٍ عابر. ومع ذلك، فإننا نلاحظ أن الوضع في الفصول/الصفوف الدراسية التي نصفها هنا قد يختلف عن تلك الموجودة في البلدان الأخرى حيث لا يتم التسامح مع العقاب البدني أو التنمر. في مصر، تم حظر العقاب البدني، ولكن لم يتم القضاء عليه بالكامل. يبدو أن هذا يجعل العلاقة بين التلاميذ والمعلمين، وبين التلاميذ أنفسهم، أكثر إشكالية. أكد ريان ودِكي(٢٠١٩) على أهمية العلاقات الطوعية والداعمة لأداء عالي الجودة ؛ ويشددون أيضًا على أن هذه العلاقة يجب أن تكون مصحوبة بالاستقلالية.

٢

تصميم البحث

هدفَ بحثُنا إلى استقصاء العوامل التي شجعت أو ثبطت تعلُّم صغار المتعلمين للغة الإنجليزية المنطوقة داخل الفصل (الصف) الدراسي. استخدمت الدراسة تدخلاً بحثياً، وأُجريت في ثلاث مدارس ابتدائية حكومية في الإسكندرية بمصر تخدم الأطفال في بيئاتٍ فقيرة. كما جمعنا البيانات الكمية والنوعية باستخدام بدايات الجُمل *[من ٢٨١ طفلًا]*، والاستبيانات *[من ٢٤٣ طفلًا]*، والرسومات *[من ١٠٧ طفلًا]*، ومقابلات متعمَّقة ذات أسئلة شبه مُعَدّة مسْبقًا مع تلاميذ/تلميذات مختارين *N١٨ طفلاً]*. كما سعى البحث للحصول على اقتراحات الطلاب حول كيفية خلق فرص مُحسَّنة للمتعلمين الصّغار لتعلُّم التحدّث باللّغة الإنجليزية. وبالتحديد هدف البحث إلى التحقيق في الأسئلة الرئيسة التالية:

فيما يتعلق بالقلق والاستقلالية، كيف يجرِّب تلاميذ المرحلة الابتدائية تعلُّم التحدُّث باللغة الإنجليزية أثناء أنشطة العمل الثنائي في الفصل؟ ما هي اقتراحات هؤلاء الطلاب لتحسين تجربتهم في تعلُّم التحدُّث باللغة الإنجليزية؟

التدريب التدخُّلي للمشروع البحثي

في سبتمبر (أيلول) ٢٠١٩، اختارت السلطات المحلية في الإسكندرية ثلاث مدارس حكومية للمشاركة في هذا المشروع البحثي. تواجدت المدارس في ثلاثة مواقع مختلفة بالإسكندرية، وتم اختيارها على أساس الملائمة والاستعداد للمشاركة. وفي بداية شهر أكتوبر (تشرين الأول) ٢٠١٩، بدأ المشروع بمؤتمرٍ تدريبي لمدة يومين حضره سبعةٌ من معلمي/معلمات اللّغة الإنجليزية في الصف الرابع [للتلاميذ في سن ٩ سنوات] ومعلم واحد في الصف الخامس [للتلاميذ في سن ١٠ سنوات] ومعلم واحد للصف الثالث [للتلاميذ في سن ٨ سنوات].

هدف المؤتمر التدريبي إلى تزويد المعلمين/المعلمات بالمعارف والمهارات التي يحتاجونها لدمج أنشطة التحدُّث في التدريس اليومي بطريقةٍ تزيدُ من وقت التحدُّث لجميع الأطفال وتسمح لهم بالحصول على دعم الأقران والمعلم(ة) على حدٍ سواء. وتم تعريف المعلمين/المعلمات المشاركين في المؤتمر بالمبادئ الأساسية لنظرية التقرير الذاتي للمصير (انظر أعلاه Niemiec & Ryan ، ٢٠٠٩ ؛ Ryan & Deci ، ٢٠١٩)، واستراتيجيات عملية للتدريس والتعلُّم تدعم إحساس المتعلمين بالكفاءة والقدرة على اتخاذ القرار والتصرف والشعور بالصلة (CAR) داخل فصل (صف) اللّغة الإنجليزية. حيث تم إرشاد المعلمين/المعلمات، على وجه الخصوص، إلى كيفية استخدامهم لمبادئ CAR لتخطيط وتنفيذ أنشطة التحدث الثنائي باستخدام الكتب الدراسية التي كانت لديهم بالفعل في المدرسة. وتضمن الجزء الأخير من التدريب التدريس المصغَّر الذي قاد فيه كل معلم(ة) درسًا يتضمن العمل الثنائي، حيث خضعوا للملاحظة الصفية من قِبَل بقية المعلمين والباحثتين. وخلال هذه الطرق، تمكنت الباحثتان من التأكُّد من أن المعلمين/المعلمات قد اكتسبوا المفاهيم المتعلقة بأهمية الكفاءة والقدرة على اتخاذ القرار والتصرف والشعور بالصلة (CAR) في تدريس التحدُّث.

ثم حاول المعلمون/المعلمات التسع تطبيق العمل الثنائي كلٌ في فصله (صفه). كما أجرت المؤلفتان الملاحظة الصفية لهم أثناء قيامهم بتنفيذ العمل الثنائي أثناء التدريس؛ وقدمت لهم التغذية الراجعة والتعليقات. استند المعلمون/المعلمات في العمل الثنائي إلى حوارات مكتوبة في كتبهم المدرسية؛ بالإضافة إلى أنهم أتاحوا الفرصة للأطفال تعديل هذه الحوارات بالإضافة عليها أو التوسع فيها. ثُم قام المعلمون بتوجيه الأطفال لأداء حوارًا ثنائيًا (من خلال التحدُّث)، وفي نفس الوقت قام جميع التلاميذ/التلميذات بعمل نفس الشيء من خلال العمل في ثنائيات. خضع كل معلم (ة) للملاحظة الصفية مرتين على الأقل خلال الترم (الفصل) الدراسي الأول (أكتوبر – ديسمبر/تشرين الأول - تشرين الثاني). ونُظِّمت الملاحظات الصفية باستخدام الاجتماعات السابقة واللاحقة للملاحظة. وفي اجتماع ما قبل الملاحظة الصفية، تقابلت الباحثتان مع كل معلمٍ(ة) على انفرادٍ وناقشوا خطط الدروس وكيف بُنيت أنشطتهم على CAR، كما شاركت الباحثتان اقتراحاتهما لتنفيذ الأنشطة مع المعلمين/المعلمات. أما في اجتماع ما بعد الملاحظة الصفية، أشركت الباحثتان المعلمين/المعلمات في التأمل بشكلٍ فردي في خبرات التدريس والتعلُّم التي تمت في فصولهم (صفوفهم). وأثناء هذا الاجتماع، تم تشجيع المعلمين/المعلمات على تجربة طرقٍ مختلفة تجعل أنشطة العمل الثنائي أكثر فاعلية في تنمية مهارات التحدُّث باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ/التلميذات بشكلٍ أفضل.

وفي الفترات البينية لمواعيد الملاحظات الصفية، تم تشجيع المعلمين/المعلمات على الاحتفاظ بسجلاتٍ والتأمل في كيفية استجابة التلاميذ لأنشطةٍ تقوم على CAR وكيف تغيَّرت مشاركة الأطفال بمرور الوقت. كذلك أنشأ الباحثون والمعلمون مجموعة WhatsApp تهدف إلى تبادل الأفكار والممارسات الجيدة ودعم بعضهم البعض. كما تم التخطيط لاستمرار الملاحظات الصفية حتى نهاية الترم (الفصل الدراسي) الثاني (فبراير – مايو/شباط -أيّار ٢٠٢٠). ومع ذلك، كان لا بد من إنهاء جميع أنشطة المشروع فجأة في شهر مارس (آذار) حيث تم اتخاذ تدابير وقائية ضد تفشي جائحة كوفيد Covid ١٩، وأُغلقت المدارس.

أنشطة جمع البيانات

خلال شهري أكتوبر (تشرين الأول) ونوفمبر (تشرين الثاني)، أجرت الباحثتان مقابلاتٍ فردية ذات أسئلة شبه محدَّدة مُسْبقًا مع تلاميذ مختارين (العدد = ١٨) حول تجربتهم في تعلُّم التحدُّث باللغة الإنجليزية خلال أنشطة العمل الثنائي المبنَّية على CAR في الفصل (الصف). تم تحديد هؤلاء الأطفال من قِبَل معلميهم على أنهم عادة ما يحصِّلون أدنى الدرجات في اللغة الإنجليزية؛ وبالتالي، افترضت الباحثتان أنهم عانوا من الشعور بأعلى مستويات القلق وأقل مستويات الاستقلالية. كما افتُرِض أنهم مثَّلوا مجموعةً من المتعلمين الذين كانوا الأكثر ضعفًا في الفصل (الصف) والذين كانوا من الممكن أن يحققوا أعلى استفادة من البرنامج التدخُّلي في هذه الدراسة. لذا كان من الضروري الاستماع إليهم وفهم كيف عايشوا مشاعر القلق والاستقلالية أثناء أنشطة التحدُّث التي عُقدت في ثنائيات داخل الفصل (الصف).

بحلول نهاية شهر نوفمبر (تشرين الثاني)، أكمل هؤلاء الأطفال الثمانية عشر وجميع التلاميذ الآخرين في الفصول (الصفوف) التسعة المشاركة في الدراسة (العدد = ٢٨١) جملًا مفتوحةً سعت إلى الحصول على آرائهم حول كيفية تجربتهم لتعلُّم التحدُّث باللّغة الإنجليزية في ضوء تنفيذ معلميهم لأنشطة العمل الثنائي المبنيَّة على منهجية CAR .

خلال شهر فبراير (شباط)، أجاب ٢٤٣ من المجموعة الكاملة من التلاميذ على استبيان مغلق ذي مقياس متدرج على أربعة مستويات بهدف تقييم تجربتهم في الفصل (الصف) من حيث: أ) القلق المرتبط بالتحدُّث، و ب) دعم الاستقلالية و ج) الرضا عن الاستقلالية. أجاب على الاستبيان عدد ٢٤٣ تلميذاً/تلميذةً الذين كانوا متاحين من إجمالي العينة التي بلغت ٢٨١ تلميذًا/تلميذةً، حيث انسحب بعض الأطفال مبكرًا من المدرسة بسبب المخاوف التي ارتبطت بجائحة كوفيد-١٩ في ربيع ٢٠٢٠.

بعد الإجابة على أسئلة الاستبيان، طُلب من التلاميذ التعبير بالرسم التقريبي السريع (sketch) للمواقف التي جعلتهم يشعرون بالقلق أثناء قيامهم بأنشطة العمل الثنائي في الفصل (الصف). لكن امتنع بعض التلاميذ عن الرسم وفضَّلوا فقط الرد على الجوانب المكتوبة من الاستبيان. كان العدد الإجمالي للتلاميذ الذين عبروا بالرسم عن مواقف صفية مثيرة للقلق ١٦٢، وتم استبعاد بعضًا من هذه الرسومات لأنها لم تكن واضحة أو لم توضِّح مواقف مرتبطة بالفصل (الصف). وبالتالي، كان عدد الرسومات المتاحة للتحليل ١٠٧.

يقدّم **الجدول ١** أدناه تفاصيل حول العدد الفعلي للتلاميذ الذين شاركوا في كل نشاط لجمع البيانات.

شارك في هذه الدراسة سبعة فصول (صفوف) من الرابع الابتدائي، وفصل (صف) واحد من الخامس الابتدائي، وفصل (صف) واحد من الثالث الابتدائي في المدارس الابتدائية الثلاث المشاركة في هذه الدراسة. كانت جميع هذه المدارس تعاني من نقص الموارد وتَخدُم في الغالب الأطفال من طبقات اجتماعية واقتصادية فقيرة. تراوحت أعمار الأطفال ما بين ٨-١٠ سنوات، ممن درسوا جميعًا اللّغة الإنجليزية منذ الصف الأول الابتدائي.

الجدول ١: عدد التلاميذ/التلميذات الذي شاركوا في مختلف أنشطة جمع البيانات

العدد الإجمالي للتلاميذ/ للتلميذات	المقابلات	بدايات الجُمل	الاستبيان	الرسومات
البنين	٨	١٠٠	١٠٧	٤٥
البنات	١٠	١٨١	١٣٦	٦٢
الإجمالي	١٨	٢٨١	٢٤٣	١٠٧

أدوات جمع البيانات

أ- مقياس القلق في فصل (صف) اللغة الأجنبية (FLCAS)

استخدمت الدراسة الحالية نسخة قصيرة عدَّلها نِلسَن (٢٠١٩) من مقياس القلق في فصل (صف) اللغة الأجنبية FLCAS (هورويتس Horwitz وآخرون، ١٩٨٦) لتقييم خبرات المتعلمين الصِّغار المرتبطة بالقلق عند التحدُّث باللّغة الإنجليزية في الفصل (الصف). احتوت النسخة القصيرة من المقياس والتي استخدمها نِلسَن (٢٠١٩) على سبعة عناصر استهدفت تقييم القلق لدى المتعلمين الصِّغار أثناء التفاعلات الشفوية في حصة اللغة الأجنبية. وللتأكد من أن المقياس استهدف التجارب الفعلية للمتعلمين الصِّغار في هذه الدراسة، عدَّل فريق البحث بعض العناصر واستبدل عنصرًا واحدًا. كما صيغت جميع العبارات بالإيجاب وقُدمت باللغة الأولى للمتعلمين (العربية). وتم تعديل مقياس الاستبيان بحيث يُجيب المشاركون على عنصر من عناصره باستخدام مقياس من ٤ مستويات تتراوح بين ٤ (دائمًا) إلى ١ (أبدًا) بدلاً من المقياس الأصلي المكوّن من سبعة مستويات. تضمن الاستبيان العناصر السبعة التالية، والتي أجاب عليها الأطفال حسب المستويات ١ أو ٢ أو ٣ أو ٤:

١. أخشى ارتكاب الأخطاء عندما أتحدّث باللّغة الإنجليزية (بدلاً من النص الأصلي «أخشى ارتكاب الأخطاء في اللغة الإنجليزية»).
٢. أشعر بالتوتر عندما لا أفهم كل ما يقوله المعلم(ة) باللغة الإنجليزية.
٣. من الجيد التحدُّث باللغة الإنجليزية في ثنائيات (تم حذف «المجموعات الصغيرة» في النص الأصلي للتركيز فقط على «العمل الثنائي»).
٤. أشعر دائمًا أن زملائي في الفصل (الصف) في حصة اللغة الإنجليزية أفضل مني (حل هذا العنصر الجديد محل الأصل: «أشعر بتوتر أكبر أثناء دروس اللغة الإنجليزية أكثر من أثناء العمل في المواد الدراسية الأخرى» لأن الدراسة الحالية لم تستهدف مقارنة اللغة الإنجليزية بالمواد الدراسية الأخرى).
٥. أتطوع بكل سرور للإجابة على الأسئلة باللغة الإنجليزية.
٦. أخشى أن يضحك الآخرون أو يضايقونني عندما أتحدّث الإنجليزية. (تم استخدام كلمة «يضحك» بدلاً من يقهقه» في المقياس الأصلي)
٧. أشعر بالتوتر إذا طُلب مني التحدُّث باللغة الإنجليزية دون التحضير أو التدرب أولاً.

ب- مقياس دعم الاستقلالية كما يتصوره الفرد

تم قياس دعم الاستقلالية كما يتصوره الفرد باستخدام ستة عناصر مقتبسة من النسخة القصيرة من استبيان مناخ التعلُّم (LCQ؛ Williams & Deci ، ١٩٩٦) والذي تم استخدامه على نطاق واسع في الفصول (الصفوف) الدراسية لاستقصاء تصورات الطلاب حول دعم الاستقلالية الذي يوفره المعلم(ة) Black & Deci) ، ٢٠٠٠ ؛ جانغ Jang وآخرون ، ٢٠١٢).

تم تعديل استبيان مناخ التعلُّم (LCQ) بحيث أجاب المشاركون على كل عنصر من عناصره باستخدام مقياس مُتدرّج على أربعة (٤) مستويات من ٤ (دائمًا) إلى ١ (أبدًا) بدلاً من المقياس الأصلي المكوّن من سبعة مستويات. كما تُرجِم الاستبيان إلى اللغة الأم للمشاركين لإزالة أي معوّقات تعوق الفهم والتي قد تكون ناجمة عن كفاءة المشاركين المحدودة في اللغة الإنجليزية. وتضمَّن الاستبيان العناصر التالية:

١. يتيح معلم(ة) اللغة الإنجليزية الخاص بي الفرص لي للاختيار.
٢. يفهم معلم(ة) اللغة الإنجليزية الخاص بي ما أحتاجه.
٣. يؤمن معلم(ة)اللغة الإنجليزية الخاص بي أنني سأبلي بلاءً حسنًا.
٤. يريدني معلم(ة) اللغة الإنجليزية الخاص بي أن أطرح الأسئلة.
٥. يستمع إليّ معلم(ة) اللغة الإنجليزية الخاص بي.
٦. يعرف معلم(ة) اللغة الإنجليزية الخاص بي وجهة نظري.

ت- مقياس تلبية الحاجة إلى الاستقلالية (ANS)

تم قياس تلبية الحاجة إلى الاستقلالية باستخدام مقياس فرعي للاستقلالية حسب ما يتصورها الفرد مأخوذ من مقياس حالات العواطف المرتبطة بالأنشطة (AFS، Reeve & Sickenius ، ١٩٩٤ ، مذكور في جانغ Jang وآخرون، ٢٠١٢). وتم تعديل المقياس الفرعي ليتضمَّن ٤ مستويات - كما حدث في استبيان مناخ التعلُّم LCQ)) - كما تُرجِمَ إلى اللغة العربية. وتضمنت العناصر الثلاثة ما يلي:

١. في حصص اللغة الإنجليزية، أشعر بالحرية.
٢. في حصص اللغة الإنجليزية، أفعل أشياء أحب القيام بها.
٣. في حصص اللغة الإنجليزية، يمكنني أن أقرر بنفسي ماذا أفعل.

ث- المقابلات الفردية شبه- المحدَّدَة

أُجريت المقابلات باللغة الأم للأطفال (العربية) في غرفة خاصة واستغرقت ٣٠-٥٠ دقيقة. تم تسجيلها صوتيًا باستخدام جهاز مخصص لذلك ومحمي بكلمة سِر، كما تم نسخها خلال كتابة نصوصها والتحقق من دقة النسخ من قِبَل متحدث أصلي للغة العربية. كما تم تنفيذ لعبة قصيرة أثناء المقابلة حيث كان على الأطفال وضع جملة مكتوبة على بطاقة تحت تصنيف "موافق" أو "غير موافق". استكشفت الجمل معتقدات الأطفال حول كيف يصبحوا بارعين في تعلُّم اللغة.

خلال المقابلة، دُعِيَ الأطفال للتأمل في دور العمل الثنائي الذي قاموا به في دعم تعلُّم التحدّث باللغة الإنجليزية؛ وكيف كان استخدام العمل في ثنائيات مختلفًا عن استخدام أساليب التدريس العادية *[مثل شرح القواعد / الترجمة]*. حيث طرحنا الأسئلة التالية:

أ. ما رأيك في الدرس الذي لاحظناه؟

ب. كيف كان مختلفًا عن المعتاد؟

ج. ما هو الأفضل/الأسوأ في الدرس بهذا الأسلوب الجديد؟

د. أي الأسلوبين يتيح للأطفال المشاركة / الشعور بالراحة أكثر ولماذا؟

ه. ما هو شعورك حيال الاضطرار إلى التحدُّث بالفعل؟

ج- بدايات الجُمل

تم تقديم بدايات الجُمل الواردة أدناه مطبوعة على ورقة لجميع الأطفال ومكتوبة بلغتهم الأم العربية، وتم التحقق من دقتها من قِبَل متحدث أصلي آخر للغة. إن استخدام بدايات الجُمل كوسيلة لجمع البيانات من الأطفال هو أسلوب قمنا بتطويره بأنفسنا ووجدناه مثمرًا للغاية في سياقات مختلفة. كما مكنتنا طبيعة الأسئلة المفتوحة من تحليل جميع البيانات الواردة في هذه الجُمل بشكل استقرائي، مما يُلبي أغراضنا المتمثلة في استقصاء تجارب الأطفال ووجهات نظرهم المتنوعة. وتضمّنت هذه الجُمل ما يلي:

١. أحب التحدّث بالإنجليزية في الفصل (الصف) خاصَّة عندما ...

٢. يصعب التحدُّث باللغة الإنجليزية في الفصل (الصف) عندما ...

٣. ما يمكنني عمله لمساعدة نفسي على التحدُّث باللغة الإنجليزية بشكل أفضل في الفصل (الصف) هو ...

٤. ما يمكن للمعلم(ة) عمله في الفصل (الصف) لمساعدتي على التحدُّث باللغة الإنجليزية في الفصل (الصف) هو ...

٥. عندما يُطلب مني التحدُّث في ثنائيات أثناء دروس اللغة الإنجليزية، فهذا يجعلني ...

قرأت الباحثتان كل واحدة من بدايات الجُمل بصوتٍ عالٍ مع الفصل بأكمله، مع التأكد من أن المعنى كان مفهومًا لكل طفل، ولكن دون إعطاء أدلة أو أمثلة. وأكدنا أنه لا توجد إجابة صحيحة وأننا كنا نسعى للحصول على أفكارهم الصادقة.

د- الفصول (الصفوف) المثيرة للقلق – نشاط رسم

طُلب من الأطفال أداء هذا النشاط في ضوء ما يلي:

هل شعرت يومًا بالخوف أو الإحراج أثناء العمل الثنائي؟ ما هي الأمثلة التي لديك؟

ارسم الفصل (الصف) الذي أديتَ فيه العمل الثنائي حيث شعرت بأعلى درجات الخوف أو الحرج.

قم بتسمية الصورة لشرح ما يحدث لك. [أين أنت؟ من هناك غيرك؟ ما الذي يفعلونه؟]

٣

تحليل البيانات

في إطار جهودنا لرسم أكمل صورة ممكنة لإثراء التحسينات التي قد تنفع المتعلمين والمعلمين في المستقبل، تمثَّل هدفنا في استكشاف تصورات المشاركين من مصادر البيانات النوعية والكمية المختلفة والمتكاملة. بهذه الطريقة، سعينا إلى تحقيق فهمٍ متطور ومتعدد الأبعاد للعوامل ذات الصلة التي أثرّت على تجربة الأطفال في تعلُّم التحدُّث باللغة الإنجليزية أثناء أنشطة العمل الثنائي في الفصل (الصف) الدراسي.

أ- تحليل بيانات مقياس القلق في فصل (صف) اللغة الأجنبية (FLCAS)

تم تحليل البيانات الكمية في R - في ٧٣.٥.٢ R – باستخدام آر ستوديوز RStudio، النسخة ٧١.١٤٦٣. حيث أكمل ٢٤٣ طفلاً عناصر مقياس القلق في فصل (صف) اللغة الأجنبية (FLCAS). لم تُفقَد أي بيانات لهؤلاء الأفراد. ومع ذلك، لم يُجِب ٣٨ طفلًا من المشاركين في الدراسة على الاستبيان، لأنهم لم يذهبوا إلى المدرسة في اليوم الذي أُجريَّ فيه الاستبيان. لذلك كان معدَّل إتمام الاستبيان ٨٦.٥٪، حيث تم استبعاد هؤلاء الأطفال الـ ٣٨ من التحليل التالي.

تم ترميز كل إجابة على العناصر السبعة الخاصة بمقياس القلق في فصل (صف) اللغة الأجنبية (FLCAS) من ١ (أبدًا) إلى ٤ (دائمًا). تم عكس ترميز عنصرين يشيران إلى المشاعر الإيجابية (٣ و٥ أعلاه). تم حساب النتيجة الإجمالية لمقياس القلق في فصل (صف) اللغة الأجنبية (FLCAS) من خلال جمع الدرجات لجميع العناصر السبعة. وكانت النتيجة ى أن درجة المقياس تراوحت بين ٧ (مشيرة إلى مستوى منخفض من القلق) و٢٨ (مشيرة إلى مستوى مرتفع من القلق).

تم فحص ثبات بيانات المقياس (كرونباخ ألفاCronbach's alpha = ٦٣. وهو معدل مقبول مع أنه منخفض) وحساب الإحصاء الوصفي لبيانات مقياس القلق في فصل (صف) اللغة الأجنبية (FLCAS) للمجموعة بأكملها وللبنين والبنات بشكلٍ منفصل، واستخدام اختبار ت لاستكشاف الفروق الجماعية بين البنين والبنات.

ب- تحليل بيانات مقياس دعم الاستقلالية كما يتصوره الفرد

أكمل ٢٤٣ طفلاً بنود مقياس دعم الاستقلالية كما يتصوره الفرد (PAS). لم تُفقَد أي بيانات لهؤلاء الأفراد. ومع ذلك، لم يُجِب ٣٨ طفلًا من المشاركين في الدراسة على الاستبيان، لأنهم غابوا عن المدرسة في اليوم الذي أُجريَّ فيه الاستبيان. لذلك كان معدَّل إتمام الاستبيان ٨٦.٥٪، حيث تم استبعاد هؤلاء الأطفال الـ ٣٨ من التحليل التالي.

تم ترميز كل إجابة على العناصر الستة لمقياس دعم الاستقلالية كما يتصوره الفرد (PAS) من ١ (أبدًا) إلى ٤ (دائمًا)، وبالتالي تراوحت النتيجة الإجمالية الممكنة من ٦ (مشيرةً إلى الحد الأدنى من دعم استقلالية التلميذ(ة) حسب تصوره(ا)) إلى ٢٤ (مشيرةً إلى الحد الأقصى من دعم استقلالية التلميذ(ة) حسب تصوره(ا)).

تم فحص ثبات بيانات المقياس (كرونباخ ألفاCronbach's alpha =٤٧. ، وهو مع ذلك أقل من المستوى الذي يُعتبر مُرضيًا لذا يجب أخذها في الاعتبار بحذرٍ وعدم اعتبارها نهائية). تم حساب الإحصائيات الوصفية لبيانات مقياس دعم الاستقلالية كما يتصوره الفرد (PAS)، للمجموعة بأكملها وللبنين والبنات بشكلٍ منفصل، واستخدام اختبار ت لاستكشاف الفروق الجماعية بين البنين والبنات.

ت- تحليل بيانات مقياس تلبية الحاجة إلى الاستقلالية

أكمل ٢٤٣ طفلاً عناصر مقياس تلبية الحاجة إلى الاستقلالية (ANS). لم تُفقَد بيانات لهؤلاء الأفراد. ومع ذلك، وكما هو الحال مع مقياس القلق في فصل (صف) اللغة الأجنبية (FLCAS) ومقياس دعم الاستقلالية كما يتصوره الفرد (PAS)، لم يُجِب ٣٨ طفلًا من المشاركين في الدراسة على المسح لأنهم كانوا غائبين عن المدرسة. لذلك كان معدَّل إتمام الاستبيان ٨٦.٥٪ حيث تم استبعاد هؤلاء الأطفال الـ ٣٨ من التحليل التالي.

تم ترميز كل إجابة على العناصر الثلاثة لمقياس تلبية الحاجة إلى الاستقلالية (ANS) من ١ (أبدًا) إلى ٤ (دائمًا)، وبالتالي تراوحت النتيجة الإجمالية الممكنة بين ٣ (مشيرةً إلى الحدِ الأدنى والانعدام التقريبي للرضا عن الحاجة إلى الاستقلالية) و١٢ (مشيرةً إلى الحد الأقصى للحاجة إلى الاستقلالية كما يتصوره الفرد).

تم فحص ثبات بيانات المقياس (كرونباخ ألفاCronbach's alpha =٧١ . ، وهو مستوى مُرضي)، وحساب الإحصائيات الوصفية لبيانات مقياس تلبية الحاجة إلى الاستقلالية (ANS) للمجموعة بأكملها، وللبنين والبنات بشكلٍ منفصل، واستخدام اختبار ت لاستكشاف الفروق الجماعية بين البنين والبنات.

ث- تحليل الروايات اللفظية والمرئية للأطفال

تألفت البيانات النوعية المستقاة من الروايات اللفظية والمرئية للأطفال، وتضمنت بيانات من نصوص ١٨ مقابلة ذات أسئلة شبه مُعدَّة مسْبقًا، و ٢٨١ ردًا مكتوبًا على بدايات الجُمَل، و ١٠٧ رسومات. استخدم فريق البحث نظام التكويد NVivo١٢ لترميز المحاور التي تمخضت عن الروايات اللفظية والمرئية للتلاميذ/التلميذات، دون فرض أي محاور محددة مسبقًا.

لقد تعاملنا مع جميع الردود من منظور تفسيري (Schwandt وLincoln و Guba، ٢٠٠٧). حيث طُبق التحليل الاستقرائي لنصوص المقابلات الثماني عشر و ٢٨١ نصًا من نصوص بدايات الجُمَل بالإضافة إلى ١٠٧ من الرسومات، مما أتاح ظهور الرموز من البيانات (Elliot، ٢٠١٨؛ Hodgkinson، ٢٠١٦). أي أننا كنا مهتمين بعملية تكوين المعنى لدى كل طفل أكثر من اهتمامنا بعدد الاستجابات/الردود. بحثنا عن الأنماط، لكننا سعينا أيضًا إلى التأكد من كيف شعر كل طفل بالقلق والاستقلالية في فصولهم (صفوفهم) الدراسية.

٤

النتائج

يقدم هذا القسم نتائج تحليل ١) البيانات الكمية و ٢) البيانات النوعية.

١- نتائج تحليل البيانات الكمية

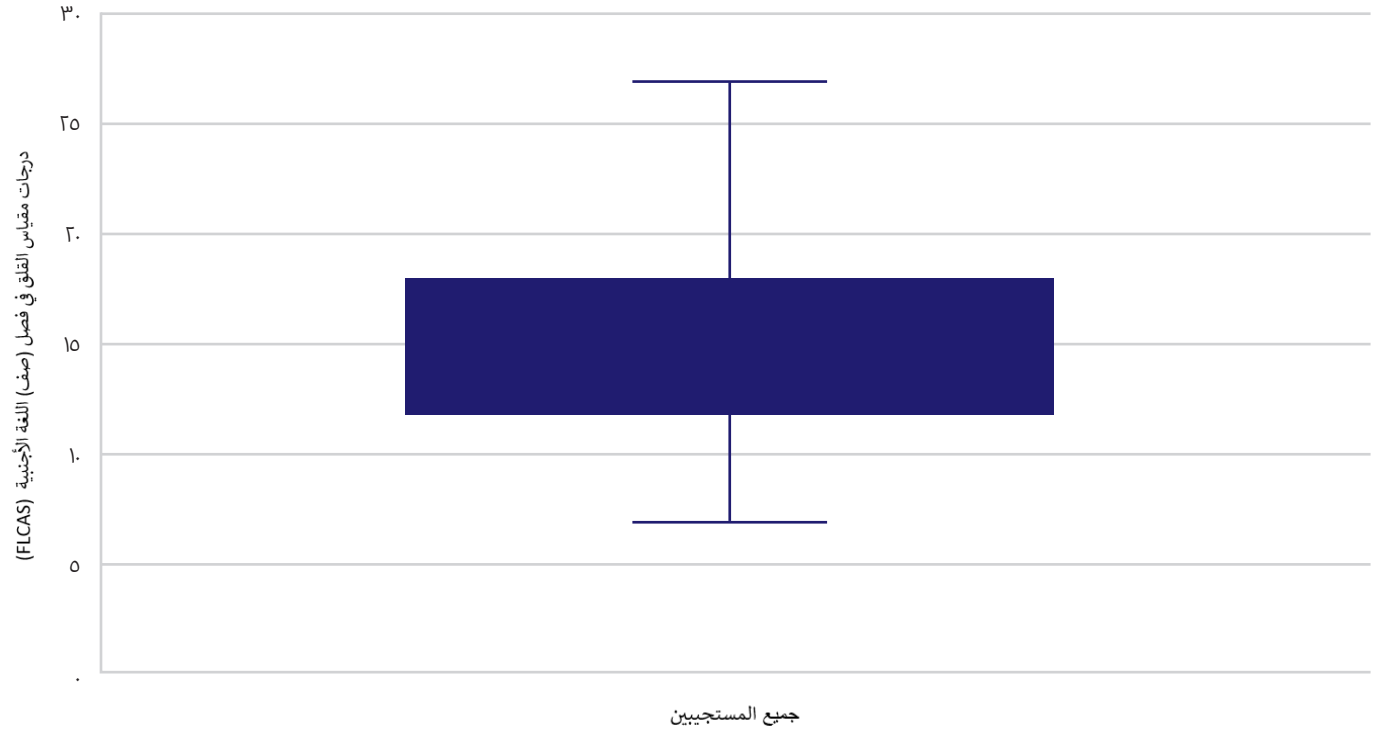
أ- القلق في فصل (صف) اللغة الأجنبية (FLCAS)

يُلخِّص الجدول ٢ الإحصائيات الوصفية لمقياس القلق في فصل (صف) اللغة الأجنبية (FLCAS)، وكان متوسط الدرجة حسب المقياس ١٥.٢ مع الانحراف المعياري ٤.٤. ويوضِّح المستطيل الأزرق في الشكل ١ توزيع الدرجات. وكما هو موضَّح في الشكل ١، أفاد غالبية المستجيبين أنهم يعانون من مستويات معتدلة من القلق.

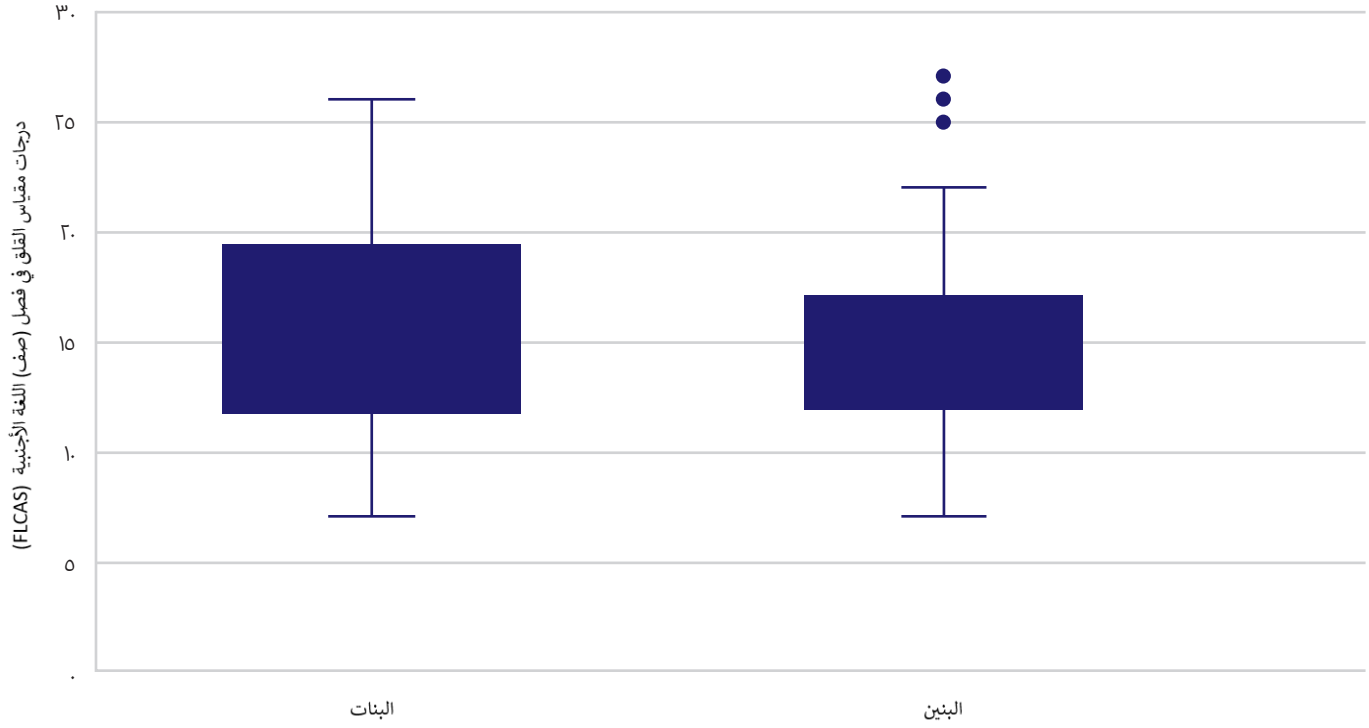
كما تم حساب متوسط الدرجات بشكلٍ منفصل لكل من البنات والبنين. حيث كان متوسط الدرجات للبنات في مقياس القلق في فصل (صف) اللغة الأجنبية (FLCAS) ١٥.٧(انحراف معياري ٤.٦) أعلى قليلاً من البنين (المتوسط = ١٤.٦، انحراف معياري ٤.١). وتم إجراء اختبار ت لِولش والذي أظهر أن هذا الاختلاف كان ذا دلالة إحصائية (ت ١.٩٦=، دي د ح= ٢٣٧.٢ ، مستوى دلالة =٠.٠٥) ، مما يشير إلى أن البنين كانوا أقل قلقًا من البنات بشأن التحدُّث باللغة الإنجليزية. ويوضِّح المستطيل الأزرق في الشكل ٢ نتائج البنين والبنات.

الجدول ٢: ملخّص درجات مقياس القلق في فصل (صف) اللغة الأجنبية (FLCAS)

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
البنات	١٣٦	١٥.٧	٤.٦
البنين	١٠٧	١٤.٦	٤.١
الإجمالي	٢٤٣	١٥.٢	٤.٤



الشكل ١: درجات **مقياس القلق في فصل (صف) اللغة الأجنبية (FLCAS)** لكل المجيبين.



الشكل ٢: درجات **مقياس القلق في فصل (صف) اللغة الأجنبية (FLCAS)** حسب النوع (الجندر)

الاختلافات بين البنين والبنات فيما يخص القلق في الفصل (الصف)

نظرًا لتركيز الدراسة الحالية على العمل الثنائي وممارسات محدَّدة في الفصل (الصف)، كان من المهم التعرف على كيف يختلف البنين والبنات في إجابات الأسئلة الفردية. للتحقيق في هذا، تم إجراء اختبار ت لوِلش لمقارنة المتوسطات الجماعية للبنين والبنات لكل عنصر في مقياس القلق في فصل (صف) اللغة الأجنبية (FLCAS). تم تلخيص النتائج في الجدول ٣. تم العثور على فروق ذات دلالة إحصائية بين العنصرين: أخشى ارتكاب الأخطاء عندما أتحدث باللغة الإنجليزية (ت ٢.٢٧ =، د ح = ٢٣٠.٤، مستوى دلالة =.٠٢) وأخشى أن يضحك الآخرون أو يضايقوني عندما أتحدّث الإنجليزية (ت ٣.٢٠ =، د ح= ٢٣٦.٥، مستوى دلالة < =.٠١).

في كلتا الحالتين، عانت البنات من القلق بشكلٍ متكررٍ أكثر من البنين. تشير هذه النتيجة إلى أن موقف المعلمين/المعلمات تجاه ارتكاب الأخطاء و/أو كيفية تعاملهم مع تصحيح الخطأ في الفصل (الصف) كان بمثابة محفِّز محتمل للقلق، خاصة بين الفتيات. قد يكون السبب في ذلك هو إيلاء المعلمون/المعلمات قيمة عُليا، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، للدقة أكبر من الطلاقة، وتشجيعهم علي الإجابات الصحيحة بدلاً من تجربة اللغة واستخدامها للتواصل والاتفاق على المعنى وأن البنات التقطن هذه الرسالة بشكلٍ خاص.

تشير هذه النتيجة أيضًا إلى أن البنات على وجه الخصوص شعرن بأنهن أكثر عرضة لضغط الأقران كما اتضح من خوفهن من سخرية الأقران عند التحدُّث باللغة الإنجليزية في الفصل (الصف). من المثير للاهتمام أيضًا ملاحظة أن العنصر "من الجيد التحدُّث باللغة الإنجليزية في ثنائيات" قد حصل على أقل عدد من الردود المُعبِّرة عن القلق. ويشير هذا بقوة إلى أن العمل الثنائي يمكن أن يدعم تعلُّم التحدُّث باللغة الإنجليزية بأقل قدر من القلق ويمنح المتعلمين الصّغار تجربة تعلُّم ممتعة ومفيدة. وبتأمل عنصر العمل الثنائي وعنصر القلق من سخرية الأقران يتضح أن دعم الأقران هو شرط أساسي لإنجاح العمل الثنائي (وهو ما ذكره الأطفال ردًا على بدايات الجُمَلة: انظر أدناه).

الجدول ٣. مقارنة ردود البنين والبنات على عناصر مقياس القلق في فصل (صف) اللغة الأجنبية (FLCAS). تم عكس ترميز العناصر المكتوبة بخط مائل. كما تشير العلامات النجمية إلى فروق ذات دلالة إحصائية في الاستجابات بين البنين والبنات.

العنصر	البنات	البنين	ت	د ح	مستوى الدلالة
أخشى ارتكاب الأخطاء عندما أتحدث باللغة الإنجليزية.	٢.٦٤	٢.٢٨	٢.٢٧	٢٣٠.٤	.٠٣*
أشعر بالتوتر عندما لا أفهم كل ما يقوله المعلم(ة) باللغة الإنجليزية.	٢.٦٦	٢.٥٤	.٠٨٤	٢٣٨.٧	.٤٠
من الجيد التحدُّث باللغة الإنجليزية في ثنائيات.	١.٣٩	١.٣٦	.٠٢٥	٢٢٦.٠	.٨٠
أشعر دائمًا أن زملائي في الفصل (الصف) في حصة اللغة الإنجليزية أفضل مني.	٢.٢٦	٢.١٣	.٠٩٠	٢٣١.٧	.٣٧
أتطوع بكل سرور للإجابة على الأسئلة باللغة الإنجليزية.	١.٧٢	١.٩٥	١.٦٣-	٢١٨.٩	.١١
أخشى أن يضحك الآخرون أو يضايقونني عندما أتحدث الإنجليزية.	٢.٣٢	١.٨٢	٣.٢٠	٢٣٦.٥	.٠٠٠*
أشعر بالتوتر إذا طُلب مني التحدُّث باللغة الإنجليزية دون التحضير أو التدرُّب أولاً.	٢.٦٦	٢.٤٧	١.٢٨	٢٢٩.٤	.٢٠

ب- تصور دعم الاستقلالية (PAS)

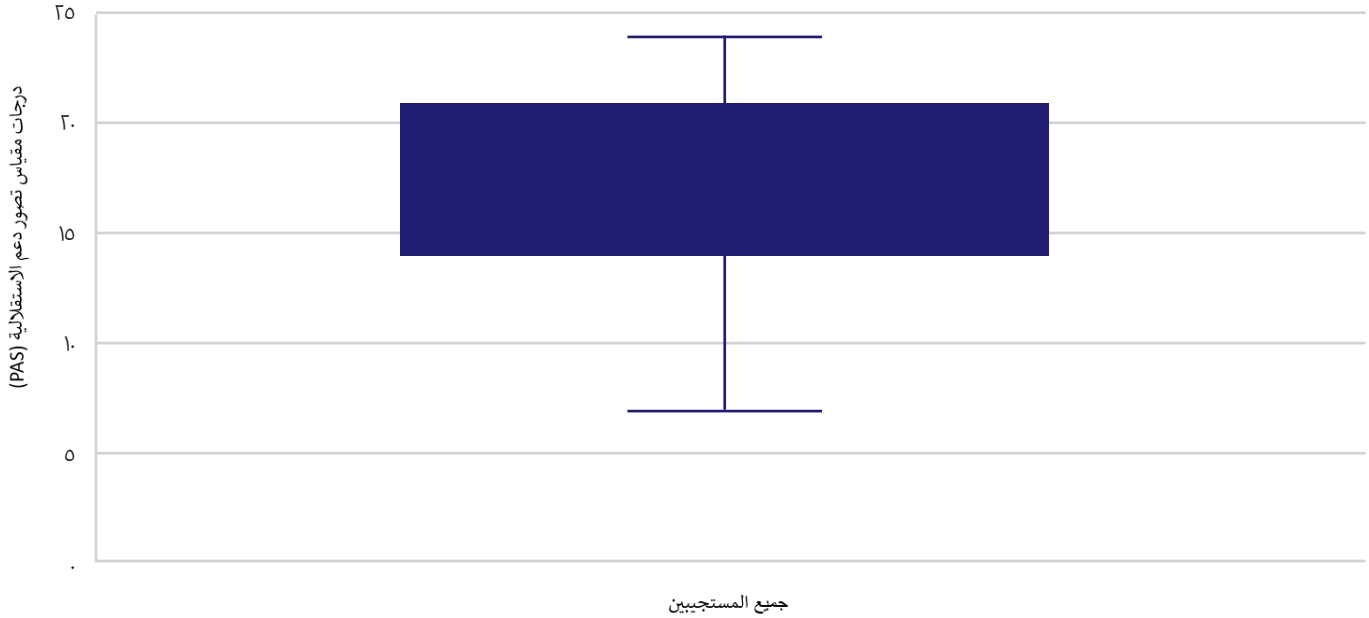
يلخِّص الجدول ٤. الإحصائيات الوصفية لمقياس تصور دعم الاستقلالية (PAS)، وكان متوسط الدرجة على المقياس ١٧.١ مع انحراف معياري ٤.٣٠. يوضِّح المستطيل الأزرق في الشكل ٣ توزيع الدرجات مشيرًا إلى أن ردود الأطفال كانت تميل قليلاً نحو الموافقة على دعم استقلاليتهم.

كما تم حساب متوسط الدرجات بشكلٍ منفصل للبنين والبنات، وكان متوسط الدرجات للبنات – حسب مقياس تصور دعم الاستقلالية PAS ١٦.٦ (بانحراف معياري ٤.٣٧) أقل قليلاً لدى البنين (المتوسط = ١٧.٨، وانحراف معياري ٤.١٢). وتم إجراء اختبار ت لِولش، والذي أظهر أن هذا الاختلاف كان ذا دلالة إحصائية (ت -٢.٢٤ =، د ح= ٢٣٣.٤، مستوى دلالة =.٠٢٦).

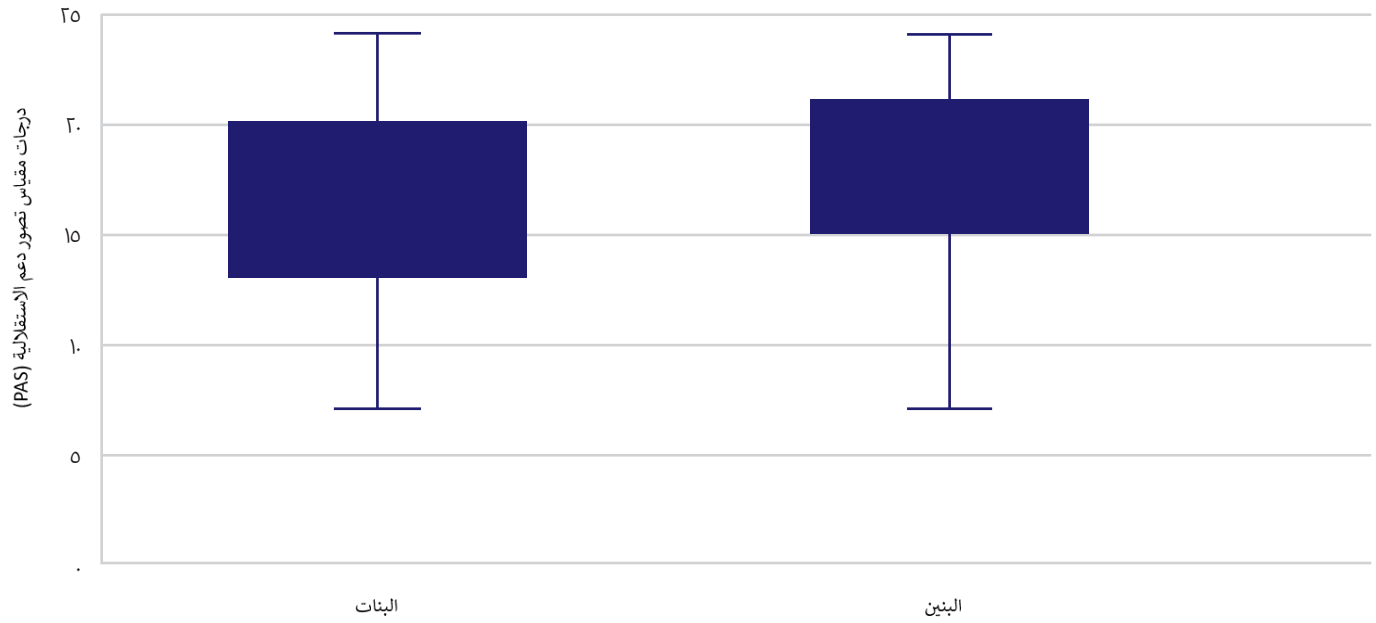
يشير هذا إلى أن البنات تصورن مستوى أقل من الدعم لاستقلاليتهن في الفصل (الصف) الدراسي مقارنة بالبنين. قد يعني هذا أن المعلمين/المعلمات كانوا بحاجة إلى توفير المزيد من الخيارات وتشجيع المزيد من الأسئلة وبذل المزيد من الجهود لفهم احتياجات الطلبة ودعم إحساسهم بالكفاءة عند العمل مع البنات. ويوضِّح المستطيل الأزرق في الشكل ٤ بيانات البنات والبنين.

الجدول ٤: ملخَّص درجات مقياس تصور دعم الاستقلالية (PAS)

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
البنات	١٣٦	١٦.٦	٤.٣٧
البنين	١٠٧	١٧.٨	٤.١٢
الإجمالي	٢٤٣	١٧.١	٤.٣٠



الشكل ٣: درجات مقياس تصور دعم الاستقلالية (PAS) لكل المجيبين.



الشكل ٤: درجات مقياس تصور دعم الاستقلالية (PAS) حسب النوع (الجندر)

الاختلافات في تصورات دعم الاستقلال الذاتي بين البنات والبنين

كما ورد أعلاه، تم أيضًا فحص الاختلافات بين إجابات البنين والبنات على الأسئلة الفردية وإجراء اختبار ت لِولش لمقارنة المتوسطات الجماعية للبنين والبنات لكل عنصر في مقياس تصور دعم الاستقلالية (PAS). يقدِّم الجدول ٥ ملخصًا للنتائج. وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية للعنصرين: يتيح معلم(ة) اللغة الإنجليزية الخاص بي الفرص لي للاختيار (ت = -٣.٦٧، د ح =٢٢٨.٢،مستوى الدلالة <٠.٠١) ويفهم معلم(ة) اللغة الإنجليزية الخاص بي ما أحتاجه (ت= - ٢.٣٨، د ح ٢٤٠.٨، مستوى الدلالة < (٠.٠٢ في كلتا الحالتين، لاحظ الأولاد دعمًا للاستقلالية أكبر من البنات. حقيقة أن البنات رأين أنهن يحصلن على دعم لاستقلاليتهن أقل من الأولاد يمكن أن يكون مؤشرًا على أن البنات بحاجةٍ إلى أن المعلمين/ المعلمات يوفروا دعم أقوى لاستقلاليتهن خاصة فيما يتعلق بتوفير الخيارات وفهم احتياجاتهن.

الجدول ٥. مقارنة ردود البنين والبنات على عناصر مقياس تصور دعم الاستقلالية (PAS). كما تشير العلامات النجمية إلى فروق ذات دلالة إحصائية في الاستجابات بين البنين والبنات.

العنصر	البنات	البنين	ت	د ح	مستوى الدلالة
يتيح معلم(ة) اللغة الإنجليزية الخاص بي الفرص لي للاختيار.	٢.٤٢	٣.٠٠	٣.٦٧-	٢٢٨.٢	.٠٠١*
يفهم معلم(ة) اللغة الإنجليزية الخاص بي ما أحتاجه.	٢.٧٥	٣.٠٩	٢.٣٨-	٢٤٠.٨	.٠٢*
يؤمن معلم(ة)اللغة الإنجليزية الخاص بي أنني سأبلي بلاءً حسنًا	٣.٢٣	٣.٣١	.٦٩-	٢٣٧.٤	.٤٩
يريدني معلم(ة) اللغة الإنجليزية الخاص بي أن أطرح الأسئلة.	٢.٦٦	٢.٩٤	١.٩٢-	٢٢٨.٨	.٠٦
يستمع إليّ معلم(ة) اللغة الإنجليزية الخاص بي.	٢.٨٨	٣.٠١	.٩١-	٢٣٣.٠٤	.٣٦
يعرف معلم(ة) اللغة الإنجليزية الخاص بي وجهة نظري.	٢.٦٣	٢.٤٣	١.٤٣	٢٢٩.٠٣	.١٥
يعرف معلم(ة) اللغة الإنجليزية الخاص بي وجهة نظري.	٢.٦٣	٢.٤٣	١.٤٣	٢٢٩.٠٣	.١٥

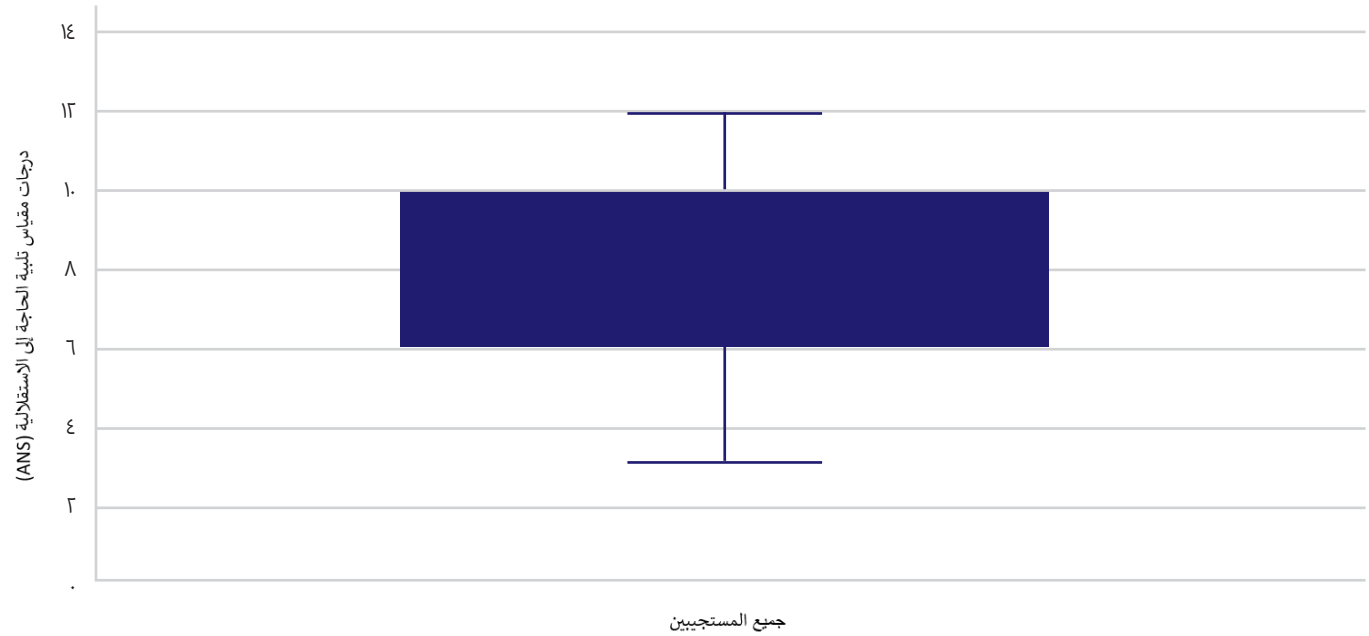
ت- تلبية الحاجة إلى الاستقلالية (ANS)

يلخِّص الجدول ٦ الإحصائيات الوصفية لمقياس تلبية الحاجة إلى الاستقلالية (ANS)، وكان متوسط الدرجة على المقياس ٨.٠ مع انحراف معياري ٢.٤٥. يوضِّح المستطيل الأزرق في الشكل ٥ توزيع الدرجات مشيرًا إلى أن ردود الأطفال كانت تميل قليلًا نحو الموافقة على أن حاجاتهم للاستقلالية تمت تلبيتها.

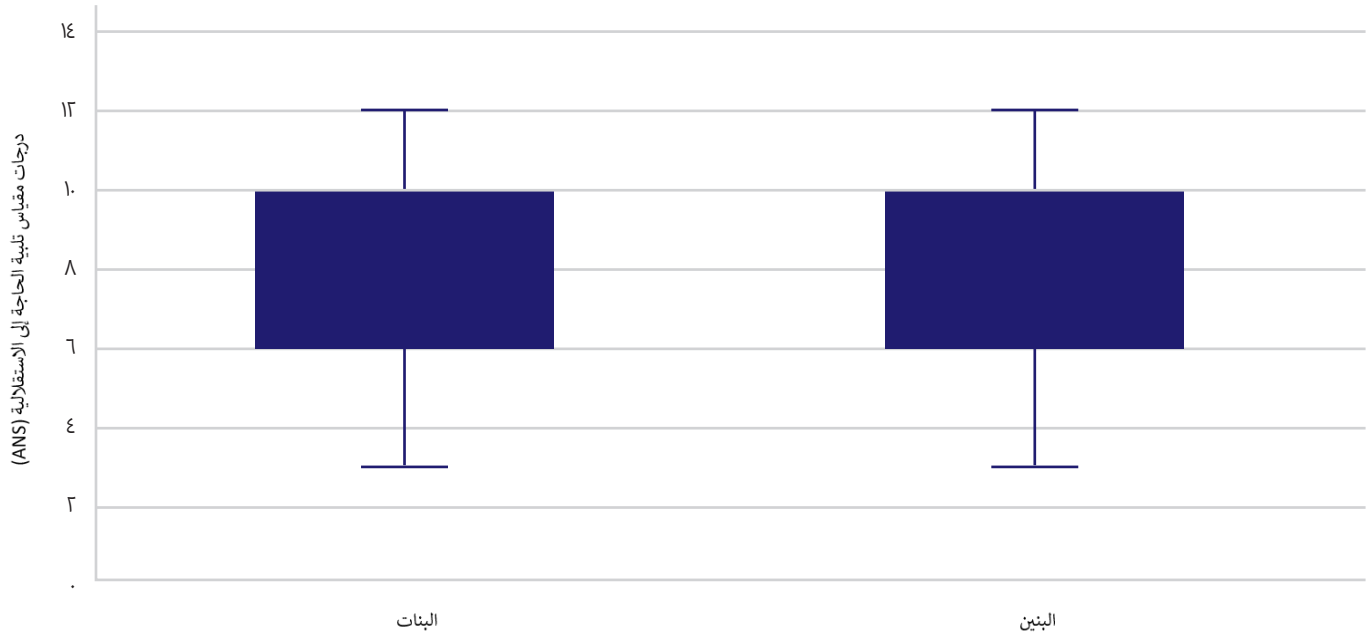
كما تم حساب متوسط الدرجات بشكل منفصل للبنين والبنات، وكان متوسط الدرجات للبنات – حسب مقياس تلبية الحاجة إلى الاستقلالية (ANS) ٨.١٢ (بانحراف معياري ٢.٣١) وأعلى قليلاً لدى البنين (المتوسط = ٧.٨٣، وانحراف معياري ٢.٦٢). وتم إجراء اختبار ت لِولش ولكن لم نجد لهذا الاختلاف دلالة إحصائية (ت= ٠.٩١٣، د ح= ٢١٣.١، مستوى الدلالة = .٣٦٢). مما يشير إلى أنه - على الرغم من الاختلافات في تصوراتهم حول دعم الاستقلالية - لم يكن هناك فرق بين البنين والبنات في تجاربهم المتعلقة بتلبية الحاجة إلى الاستقلالية في الفصل (الصف) الدراسي. ويوضِّح المستطيل الأزرق في الشكل ٦ درجات البنين والبنات.

الجدول ٦: ملخَّص درجات مقياس تلبية الحاجة إلى الاستقلالية (ANS)

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
البنات	١٣٦	٨.١٢	٢.٣١
البنين	١٠٧	٧.٨٣	٢.٦٢
الإجمالي	٢٤٣	٨.٠	٢.٤٥



الشكل٥: درجات مقياس تلبية الحاجة إلى الاستقلالية (ANS) لكل المجيبين.



الشكل٦: درجات مقياس تلبية الحاجة إلى الاستقلالية (ANS)، حسب النوع (الجندر).

ث- التحليلات الدرتباطية

تم فحص العلاقات بين متغيرات المقاييس الثلاثة بشكل أكبر باستخدام معامل ارتباط Pearson، وتطبيق تعديل Bonferroni للدرتباطات المتعددة. وتبين أن المقاييس الثلاثة: مقياس القلق في فصل (صف) اللغة الأجنبية (FLCAS) ومقياس تصور دعم الاستقلالية (PAS) ومقياس الحاجة إلى الاستقلالية (ANS)، كانت مرتبطة ببعضها البعض. ارتبط القلق (FLCAS) ارتباطًا سلبيًا بكل من دعم الاستقلالية (PAS) ،(ر= -.٣٥، مستوى الدلالة <.٠٠١) وتلبية الحاجة إلى الاستقلالية (ANS)، (ر= -.٣٧ ، مستوى الدلالة <.٠٠١) ، مما يشير إلى أن الأطفال الأكثر قلقًا كانوا من المحتمل أن يكون لديهم تصورات أقل لدعم الاستقلالية وأقل احتمالية للشعور بأن حاجتهم إلى الاستقلالية قد تمت تلبيتها. ارتبط دعم الاستقلالية ارتباطًا إيجابيًا مع تلبية الحاجة إلى الاستقلالية (ر= .٥٥، مستوى الدلالة <.٠٠١)، مما يشير إلى أن التلميذ/التلميذات الذين شعروا أن المعلمين/المعلمات دعموا استقلاليتهم بشكل أكبر كانوا هم الأقرب نحو الشعور بأن احتياجاتهم إلى الاستقلالية قد تمت تلبيتها.

٣- نتائج تحليل البيانات النوعية

أ- مسببات القلق وأوصافه

رداً على بداية الجملة "يصعب عليّ التحدُّث باللغة الإنجليزية في الفصل (الصف) عندما ..." [بداية الجملة ٢]، ذكر الأطفال عددًا من العوامل التي جعلت من الصعب عليهم التحدُّث باللغة الإنجليزية في الفصل (الصف)، بما في ذلك العديد من العوامل المتعلقة بالقلق. نظرًا لأن التحصيل في الامتحانات كان القوة الدافعة الرئيسية وراء ما يحدث في الفصل (الصف) من سلوكيات، فإن الأطفال المتعثرين في تعلُّم اللغة الإنجليزية دائمًا ما يتم تذكيرهم بنقص الكفاءة لديهم (والذي تفاقم بسبب افتقارهم إلى الشعور بالصلة)؛ ويبدو أن هذا يثير القلق. سألنا رامي، في مقابلة، عن الأوقات التي شعر فيها بأقل درجة من القلق في الفصل/الصف، فأجاب، "عندما أفهم" [مقابلة]. وبالمثل، أخبرتنا أمل أن أفضل جانب في التحدُّث في حوارٍ أثناء العمل الثنائي هو أنها "تعرف كيف تنطق الكلمات" [مقابلة]. كذلك أوضحت أميرة أنها تريد أن تفهم الدرس، قائلةً: "لا أحب عودتي إلى المنزل بينما يلدزمني شعور أنني لم أبلِ بلاءً حسنًا، هذا يجعلني أشعر بالضيق" [مقابلة].

من الواضح أن الافتقار إلى الكفاءة كما يتصورها المتعلم(ة) كان مرتبطًا بالقلق. لم يكن انحسار الإحساس بالكفاءة، الذي أدى إلى زيادة القلق، مفاجئًا في سياقٍ نقل المعلم(ة) فيه إلى المتعلمين/المتعلمات الفكرة بأن ارتكاب الأخطاء يُعدُّ أمرًا سلبيًا. كان المعلم(ة) يميل إلى أن يتم وضعه(ا)، كما يتضح من كلمات الأطفال، باعتباره(ا) المصدر الرئيسي للمعرفة الذي "يحرِّر مدخلات الطلاب في إجابات مقبولة لأسئلةٍ من نوع أسئلة الاختبار" (Lin ٢٠٠٧، ص٨٨). فيما يتعلق بفكرة العارف الرئيس، بدا أن الأطفال يشعرون بالقلق والتثبيط. كانت السمة اللافتة في النتائج التي توصلنا إليها هي مدى شعور الأطفال بالخوف من ارتكاب الأخطاء لأنهم كانوا يخشون أن يعاقبهم المعلم(ة). وعندما سُئلوا عما يمكن أن يفعله المعلم(ة) لمساعدتهم على تعلم التحدُّث باللغة الإنجليزية بشكلٍ أفضل، ذكر ١٢٥ من ٢٨١ تلميذًا/تلميذةً أنهم بحاجة إلى ألا يصرخ فيهم المعلم(ة) أو يضربهم - باعتباره التصرف الأكثر نفعًا. وظهرت هذه النتيجة في الفصول/الصفوف التسعة المشاركة في هذه الدراسة. وعبَّر يعقوب عن ذلك بإيجاز خلال المقابلة: قائلًا "لا أستطيع أن أفهم وأتعلم من معلم(ة) يضربني". عندما سُئلوا عما يجدونه صعبًا في تعلُّم التحدُّث باللغة الإنجليزية [بداية الجملة ١]، ذكر ٩٣ من أصل ٢٨١ طفلًا قلقهم من التوبيخ إذا ارتكبوا أخطاءً:

لا أستطيع القراءة، وهذا يجعلني أخشى أن يغضب المعلم(ة) مني. عندما لا أستطيع القراءة، يغضب المعلم(ة). الخوف هو أكبر عقبة، الخوف من أن يسخر مني التلاميذ الآخرون في الفصل أو أن المعلم(ة) يغضب مني. [بداية الجملة ٢]

ومن الملاحظ أن انتقادات التلاميذ الآخرين كانت أيضًا سببًا للقلق، مما يؤكد على العلاقة بين الشعور بالصلة والكفاءة والقلق. كان هناك ٢٥ طفلاً ذكروا على وجه التحديد كيف أن التركيز على الإجابات الصحيحة جعلهم قلقين:

عندما أرتكب أخطاءً، يصرخ المعلم في وجهي وأشعر أنني لست جيدًا في اللغة الإنجليزية. [بداية الجملة ٤]

عندما يجب عليّ التحدث أمام شخص أشعر بالخوف منه أو من أن يكون قاسياً معي، عندما يحدث هذا، أنسى كل شيء. [بداية الجملة ٤]

يذكِّرنا ماكميلدن ومور Moore and McMillan (٢٠٢٠) أن تطوير المناخ السلبي "للخطأ" يحدث عندما يركّز المعلمون اهتمامهم معظم الوقت على الطلاب الذين يقدمون إجابات صحيحة، بينما يوبخون الأطفال الذين يقدمون إجابات خاطئة ويصحّحون الإجابات الخاطئة على الفور (ص ٣). قد يفاجئ بعض القراء أن المعلمين وبخوا (أو صرخوا علي) التلاميذ عندما قدموا ردودًا غير صحيحة، ولكن كان يُنظر إلى هذا على أنه يحتمل أن يكون محفزًا أو مفيدًا في سياق البحث.

علّق ١٩ طفلاً بشكلٍ واضح على العلاقات بين الكفاءة والشعور بالصلة والقلق. شعر هؤلاء الأطفال بالقلق من أن التلاميذ الآخرين قد يسخرون منهم عندما يرتكبون أخطاءً. وبالفعل شهدنا حدوث ذلك أثناء الملاحظة الصفية، حيث ضحك التلاميذ عندما أخطأ أحد الأطفال، ولم يفعل المعلم(ة) شيئًا لردعهم. أوضحت أمل ذات التحصيل المنخفض سبب اعتقادها بأنها يمكن أن تُوصم بأنها "ضعيفة"، عندما قالت في مقابلتها:

لا أحب التحدث باللغة الإنجليزية كثيرًا لأنني أرتكب أخطاءً. أنا لا أحب الإنجليزية. أشعر بالضيق لأن زملائي في الفصل يمكنهم القراءة، ولا يمكنني ذلك. يضحك عليّ زملائي في الفصل/الصف ويقولون لي أنني لا أستطيع التحدُّث باللغة الإنجليزية [مقابلة].

عندما سئُل الأطفال كيف يمكنهم مساعدة أنفسهم على التحدُّث باللغة الإنجليزية بشكل أفضل، بدا أنهم مدركون أنهم بحاجة إلى التغلب على قلقهم.

> **يجب ألا أشعر بالخوف ويجب أن تكون لديّ الثقة بالنفس عند التحدُّث ويجب أن أثق بنفسي. [بداية الجملة ٣]**

ومع ذلك، وصف معظم الأطفال الذين تمت مقابلتهم كيف لم يشجِّع المعلمون/المعلمات وجود الفصل/ الصف الدراسي الخالي من القلق، ربما لأنهم لم يشجعوا وجود العنصرين الآخرين الضروريين لتحقيق الكفاءة - الشعور بالصلة والاستقلالية. على سبيل المثال، كان الأطفال يخشون أن يغضب المعلمون/المعلمات منهم بسبب مقاطعتهم لهم عن طريق توجيه الأسئلة أو تقديم آرائهم أثناء الدروس، بالرغم من أنها عمليات قد تعزز الشعور بالصلة والاستقلالية:

> **قد ينزعج المعلم(ة) ويزداد انزعاجًا ... أحيانًا يكون المعلم(ة) غاضبًا. يتأخر عمله، لذلك يشعر بالغضب. [خويلة، مقابلة]**

أكد بعض الأطفال [العدد = ٢٨١/٣٥ في بدايات الجُمل] على العلاقات الجيدة مع المعلمين/المعلمات، واقترحوا أن المعلمين/المعلمات يجب أن يتسموا بالطيبة والصبر مع الأطفال وأن يجيبوا على أسئلتهم وألا يغضبوا عندما يرتكب الأطفال أخطاءً. واستخدم هؤلاء الأطفال عبارات مثل "أعطني الوقت لأحاول أن أقول الإجابات بنفسي"؛ "حاول أن تفهم ما يحتاجه الأطفال"؛ و "اكتشف لماذا لا يحبون اللغة الإنجليزية". ورأوا أن التسميات شائعة الاستخدام مثل "ضعيف(ة)" قد لا تكون مفيدة:

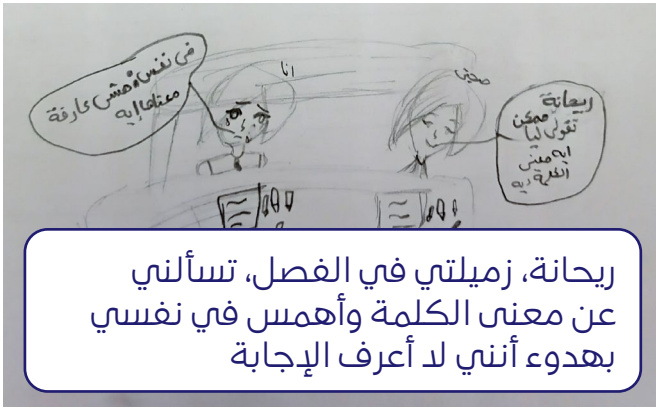
> **لا يجب أن يجعلنا المعلمون/المعلمات نشعر بأننا فاشلون وبدلاً من ذلك يجب أن يتعاونوا معنا نحن التلاميذ/التلميذات لجعلنا أفضل. [بداية الجملة ٤]**

في نشاط الرسم، سعينا إلى مواصلة استكشاف، من وجهة نظر الأطفال، كيف عانوا من القلق وما هي العوامل التي أثارت القلق بشكلٍ أكبر أثناء أنشطة التحدُّث في ثنائيات. ظهر محوران رئيسيان من تحليل الرسومات: هما وكما كان مُتوقَّع: الخوف من ضغط الأقران؛ والخوف من ارتكاب الأخطاء.

نتجَ ضغط الأقران بسبب: ١) سخرية الأقران عندما يرتكب الطفل خطأً؛ ٢) الشعور بكفاءة أقل من الأطفال الآخرين في الفصل/الصف. يقدم الشكل ٧ أدناه توضيحًا حيًا لسخرية الأقران أثناء نشاط التحدث الثنائي. في هذا الرسم، رسمت الطفلة نفسها وهي تبكي بينما كان الأطفال الآخرون في الفصل يضحكون عليها لأنها فشلت في الإجابةِ بشكلٍ صحيح. وكتبت الطفلة: "أشعر بالخوف عندما لا أعرف كيف أجيب أمام أقراني، ويبدأ الجميع في الضحك عليّ. ثم أشعر بخيبة الأمل واليأس! ".

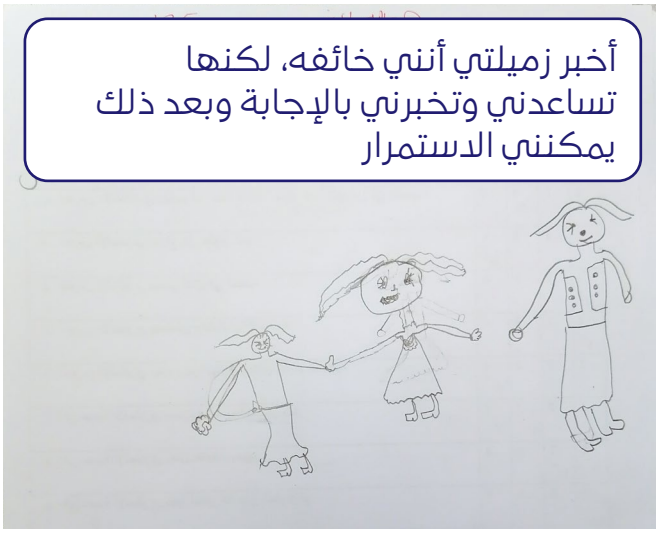
الشكل ٧. صورة تظهر القرينات/الزميلات وهن يضحكن على طفلةٍ لا تستطيع التحدُّث بشكل صحيح.

كان الشعور بضعف الكفاءة، مقارنة بالأقران الآخرين، مصدرًا آخر لضغط الأقران. يوضح الشكل ٨ طفلة تبكي لأنها لم تستطع تزويد شريكتها بالإجابة الصحيحة، وبالتالي اعتبرت نفسها "أقل" كفاءة، وأقل مكانة من شريكتها. حيث كتبت الطفل: "ريحانة، زميلتي/قرينتي في الفصل/الصف، تسألني عن معنى الكلمة وأهمس في نفسي بهدوء أنني لا أعرف الإجابة".



الشكل ٨. صورة تُظهر طفلةً تبكي لعدم معرفة الإجابة الصحيحة.

قد يؤدي الافتقار إلى دعم الأقران والشعور بالصلة، خاصةً عندما يفتقر الطفل إلى الكفاءة أو يشعر بالقلق، إلى تعرْقل تعلُّم الأطفال. من ناحية أخرى، يمكن أن يساعد دعم الأقران الأطفال في التغلب على مشاعر "الخوف" و "انعدام الكفاءة". يوضح الشكل ٩ أدناه كيف تمكنت إحدى الأطفال من إكمال مهمة بنجاح عندما شاركت مخاوفها مع زميلتها في الفصل/الصف وتلقت الدعم والطمأنينة في المقابل. حيث كتبت الطفلة: "أخبر زميلتي أنني خائف، لكنها تساعدني وتخبرني بالإجابة وبعد ذلك يمكنني الاستمرار."

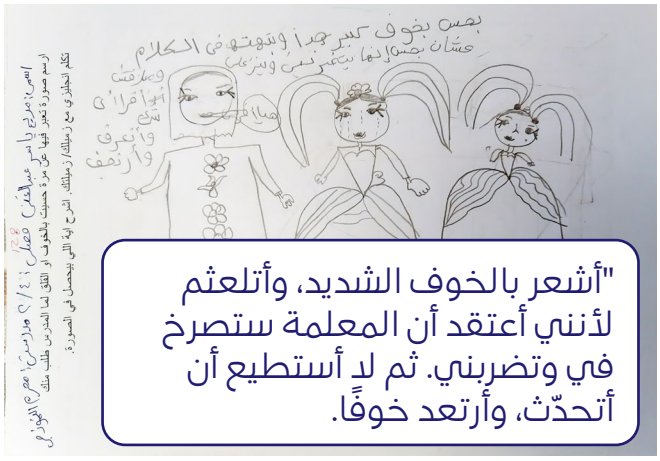


الشكل ٩. صورة تظهر طفلةً تدعمها إحدى زميلاتها في الفصل/الصف

توضِّح العديد من رسومات الأطفال مواقف داخل الفصل/الصف التي يُنظر خلالها إلى تصرفات المعلمين /المعلمات على أنها تسبب القلق والخوف. كان الموقف الأكثر تكرارًا في رسومات الأطفال هو الخوف من ارتكاب الأخطاء وبالتالي توبيخ المعلم(ة) أو عدم الحصول على موافقة المعلم(ة) والشهادة منه/(ا) بأن الطفل(ة) "جيد". كشفت رسوم الأطفال كيف تم تقييد مشاركة الأطفال في كثيرٍ من الأحيان بسبب احتمال عدم القدرة على تقديم الرد/الإجابة "النموذجية" الصحيحة والمتوقعة. على سبيل المثال، تظهَر في الشكل ١٠ أدناه المعلمة وهي تتابع نشاط التحدُّث بين ثنائي من طالبتين. وصفت الطفلة شعورها تجاه مراقبة المعلم(ة) بقولها: "... عندما تكون المعلم(ة) موجودة وأقول كلمة واحدة بشكل غير صحيح، أبدأ أشعر بالتوتر، وأشعر أن المعلم(ة) ستظن أنني عديمة الفائدة"

الشكل ١٠. صورة تُظهر المعلم(ة) وهي تراقب العمل الثنائي.

كذلك، يوضِّح الشكل ١١ أن المعلمة تحث الطفلة على التحدُّث باللغة الإنجليزية والطفلة تبكي خوفًا من احتمال توبيخ المعلمة لها؛ وعلقت الطفلة: "أشعر بالخوف الشديد، وأتلعثم لأنني أعتقد أن المعلمة ستصرخ في وتضربني. ثم لا أستطيع أن أتحدّث، وأرتعد خوفًا."



شكل ١١. صورة تُظهر طفلةً تبكي خوفًا من توبيخ المعلمة.

كان من المهم كيفية مراقبة المعلمين/المعلمات لأنشطة العمل الثنائي والاستجابة للأخطاء. يحتاج المعلمون/المعلمات إلى مراقبة التلاميذ بطريقةٍ داعمة وسريعة الاستجابة وغير مهدِّدة، مما قد يعني المراقبة من مسافة بعيدة. لقد احتاجوا إلى تبني الأخطاء والترحيب بها كفرص للتعلم بدلاً من اعتبارها حوادث لا يمكن التسامح عنها وتستلزم العقاب. عندما عزَّز المعلمين/المعلمات، بشكلٍ مباشر أو غير مباشر، وجهة النظر التي تعتبر الأخطاء لا يمكن تحملها وغير مرحب بها، فقد تسببوا في إثارة القلق وإضعاف إحساس الطلاب بالكفاءة، وبالتالي خلق جو في الفصل/الصف الدراسي لم يكن مؤاتيًا للتعلُّم. على العكس

من ذلك، عندما دعم المعلمون/المعلمات إحساس الطلاب بالكفاءة، شعر التلاميذ بالسعادة والطمأنينة والثقة في قدراتهم على التعلُّم والنجاح والتي تمتد إلى ما بعد وقت الفصل/الصف الدراسي. يوضح الشكل ١٢ كيف دفع تشجيع المعلمة ودعمها الطفلة إلى الشعور بالثقة في التعلُّم والنجاح. كتبت الطفلة: "أشعر بالسعادة لأنه عندما أستطيع التحدُّث بشكلٍ جيد، فإن المعلمة تثق بي، وأشعر أنني جيدة في اللغة الإنجليزية وسأكون جيدة في المستقبل."

أشعر بالسعادة لأنه عندما أستطيع التحدُّث بشكلٍ جيد، فإن المعلم يثق بي، وأشعر أنني جيدة في اللغة الإنجليزية وسأكون جيدة في المستقبل

شكل١٢. صورة تُظهر طفلةً سعيدة وواثقة بنفسها بسبب دعم المعلم.

الخوف من ارتكاب الأخطاء وبالتالي الظهور بمظهر أقل كفاءة من التلاميذ الآخرين في الفصل/الصف والتعرض لتوبيخ المعلم(ة) وسخرية الأقران يمكن أن يحد من مشاركة التلاميذ ويحد في النهاية من قدرتهم على تطوير مهارات التحدُّث باللّغة الإنجليزية. كما هو موضح في هذه الرسومات، فإن الطفل الذي يبكي أو يتلعثم أو يشعر بأنه مكسور، يجد صعوبة في المشاركة في الدرس أو التعلُّم والنمو. وعلى العكس من ذلك، من المرجح أن يكون الطفل الذي يشعر بأنه مرتبط بأقرانه وكفاءته أكثر سعادة وثقة في المشاركة والتعلُّم خلال وقت الفصل/الصف وما بعده.

ب- معزّزات الاستقلالية وأوصافها

لقد أوضحنا العلاقة بين الشعور بالصلة والاستقلالية بالقلق وبعضهما البعض. ومن السمات البارزة الأخرى لنتائجنا هي مدى إدراك الأطفال للحاجة إلى مزيدٍ من الاستقلالية، على الرغم من نتائج الاستبيان التي أشارت إلى خلاف ذلك. لا يبدو لنا أن مناخ الفصل/الصف الدراسي يشجعهم على ممارسة القدرة على الاختيار والفعالية، وفي ردودهم على بدايات الجُمل ومقابلاتهم، أعرب الأطفال عن استيائهم من هذا الموقف. حيث أشار ٦٣ طفلاً (٢٢.٤٪) إلى أنهم شعروا على الأقل بالإرهاق إلى حد ما من دروس اللغة الإنجليزية ويعتقدون أنهم لا يستطيعون التحدُّث باللغة الإنجليزية أو فهمها بشكل كافٍ. قادهم هذا إلى الشعور بنقص القدرة على اتخاذ القرار والفعالية، أو، بعبارة أخرى، نقص القدرة على الأخذ بزمام المبادرة.. على سبيل المثال، علقت – أمل في المقابلة - على إحساسها بعدم التمكين:

المعلمة تقرأ كثيرًا وتتحدث كثيرًا باللغة الإنجليزية، وأحيانًا لا أعرف ما تقوله. [مقابلة].

لذلك طلب المشاركون من المعلمين/المعلمات عدم إثقال كاهلهم بالكثير من الكلمات أو المهام في وقت واحد لأن هذا يجعلهم يشعرون بالعجز بدلاً من الكفاءة أو الاستقلالية. أعرب أحد الأطفال عن تقويض إحساسهم بالكفاءة والقدرة على الفعل على النحو التالي:

عندما يكون عليّ الكثير من الأشياء التي يجب أن أذاكرها/أدرسها، يؤلمني رأسي ولا يمكنني القيام بذلك ويصرخ المعلم(ة) في وجهي. [بداية الجملة ٤]

ومع ذلك، أبلغ الأطفال عن بعض الحالات داخل النظام الحالي التي يرون أنها توفر فرصًا لممارستهم للقدرة على الاختيار والفعالية. حتى قبل تقديم العمل الثنائي، حيث أفاد عدد قليل من الأطفال الذين تمت مقابلتهم أن معلمهم كان مُرحبًا - في بعض الأحيان - بأن يخبره الأطفال عندما لا يفهمون الدرس. أخبرنا رامي عن معلمه، على سبيل المثال، حيث قال "سأقف وأخبره أن الدرس كان صعبًا ولم أفهمه ... وسوف يتقبل ذلك" [مقابلة].

ثمة أمثلةٌ أخرى على المواقف التي أشار فيها الأطفال إلى إحساسهم بالكفاءة والاستقلالية، تضمنت إشارات إلى رغبتهم في تعليم الآخرين اللغة الإنجليزية [بداية الجملة ٥]. مثل هذا النشاط يتطلب قدرة المعلم(ة)-الطفل(ة) على الاختيار والفعالية. حتى أن إحدى الأطفال اعتقدت أنها تستطيع تصحيح معلمتها عندما ترتكب أخطاء في الفصل/الصف. تعكس هذه الثقة والقدرة على بدء التعلُّم في مثل هذه المواقف بعض الإدراك وممارسة القدرة على الاختيار والفاعلية حيث يبدو أن الدافع الجوهري للتعلُّم من أجل التعلُّم هو القوة الدافعة الرئيسية.

بدت القدرة على الاختيار والفعالية في العمل الثنائي في أعلى درجاتها عند معظم الأطفال [بداية الجملة ٥]. ويرجع ذلك جزئيًا، على ما يبدو، إلى أن الشريك يمكن أن يلعب دور المعلم الداعم والمتفهم، بل إنه قد يعزز أيضًا إحساس الأطفال بالشعور بالصلة. ومع ذلك، لم يكن من السهل تنظيم العمل الثنائي الخالي من القلق حيث يمارس الأطفال فعاليتهم. كذلك من المحتمل أن أي عمل ثنائي أو جماعي يكون كاشفًا للمشكلات القائمة في العلاقات، بل ويمكن أن يؤدي إلى تفاقمها إذا لم يتم التعامل معها على الوجه الأمثل (Greenaway et al. ، ٢٠١٥). في دراستنا، تلقى المعلمون/المعلمات إرشادات حول أهمية تعزيز الشعور بالصلة بين تلاميذهم من أجل إنجاز العمل الثنائي بنجاح، بالإضافة إلى تعزيز القدرة على الاختيار والفعالية والكفاءة. ومع ذلك، فقد نشأت مشاكل في العلاقات من خلال التركيز السائد في الفصول/الصفوف الدراسية على الوصول إلى الإجابات الصحيحة وإثبات الذات بشكل أفضل من الآخرين، وتظهر هذه المشاكل أيضًا في العمل الثنائي **إذا** لم يتم تنفيذه بعناية كبيرة. يعقوب، على سبيل المثال، كان غاضبًا أثناء المقابلة إزاء تقييد قدرته على الاختيار والفعالية بسبب جو المنافسة الذي ساد العمل الثنائي:

ذات مرة في الفصل توقفت عند كلمة واحدة، وكنت على وشك قراءتها، لكنني وجدت صديقي يقولها. كان المعلم يقول [للصديق]، "أنت أفضل من يعقوب" [مقابلة].

يبدو أن المعلمين/المعلمات، على عكس الطريقة التي تم تدريبهم بها لدعم (الكفاءة والقدرة على الاختيار والفعالية والشعور بالصلة CAR ، قاموا أحيانًا بمراقبة وتقييم التلاميذ حتى أثناء مشاركتهم في العمل الثنائي، وبالتالي استمروا في إعاقة شعورهم بالصلة وكفاءتهم وقدرتهم على الاختيار والفعالية. حيث وصف ذلك أحد الأطفال، قائلًا:

أخشى أن أقول شيئًا خاطئًا بينما يمر المعلم بجواري فيصرخ المعلم بصوت عالٍ في وجهي. [بداية الجملة ٥]

من ناحية أخرى، أقر الأطفال في أكثر من موقف شعورهم بأن العمل الثنائي أتاح لهم ممارسة قدرتهم على الاختيار والفعالية بسهولة أكبر مما عزَّز تعلُمهم للتحدُّث باللغة الإنجليزية. ثمة ١٥٣ مشاركًا في بداية الجملة ٥ (٥٤.٤٪) أخبرونا أنهم يحبون التحدُّث في ثنائيات وأن هذا جعلهم سعداء: الأمر الذي يعد بمثابة أساسًا صحيًا للتعلُّم الفعَّال. بالنسبة لبعض الأطفال بدا أن القدرة على الاختيار والفعالية - التي يتم التعبير عنها خلال علاقة داعمة في العمل الثنائي - كانت هي الترياق الناجع للفصل/الصف الدراسي الخاضع للسيطرة والمثقل بقواعد الانضباط، وبالتالي فهي مناسبة بشكل خاص لتعلُّم التحدُّث باللغة الإنجليزية. جاء رد إحدى الأطفال، ممثلًا للعديد من للردود المشابهة، عندما حددت مفهوم "الحرية" أثناء العمل الثنائي الذي دعم قدرتها على الاختيار والفعالية للتحدُّث باللغة الإنجليزية قائلةً:

شريكتي (في العمل الثنائي) تعرف أشياءً لا أعرفها. أطلب منها المساعدة وأشكرها. أفعل نفس الشيء لها. تقوى صداقتنا، ونتعلم بشكل أفضل، وسنبلي بلاءً أفضل في الامتحانات. اختيارنا للأدوار يجعلنا سعداء. أختار ما هو سهل بالنسبة لي في البداية وبعد ذلك يمكنني الانتقال إلى الجزء الأكثر صعوبة. الشعور بالحرية شيء جيد. [بداية الجملة ٥]

وأعربت طفلةٌ أخرى عن ارتياحها. وكيف تم السماح لقدرتها على الاختيار والفعالية بالازدهار. أدى ذلك إلى تعزيز الشعور بالكفاءة، ضمن العلاقة الخالية من القلق بين طرفي العمل الثنائي، وهذا ساعدها على التعلُّم:

أشعر بالارتياح لأنني أستطيع تعلُّم الكلمات ... بطريقة جيدة، وبهذه الطريقة لا شيء صعب عليّ. ثم لدي الثقة بالنفس. [بداية الجملة ٥]

ومع ذلك، من المهم جدًا أن يثق الطفل(ة) فيمن يشاركهم في العمل الثنائي، وفي هذه الحالة يمكن التغلب على الخوف من المقارنة مع الآخرين وممارسة القدرة على الاختيار والفعالية، بغض النظر عن بيئة الفصل/الصف الدراسي المعتادة:

أحيانًا لا أشعر بالقلق عندما أتحدث مع صديقٍ مخلص لن يخبر أي شخص عنا. [بداية الجملة ٥]

النقطة المهمة التي يجب التركيز عليها عند بدء العمل الثنائي في الفصل/الصف الدراسي، هي الشعور بالصلة وذلك لما لها من أهمية كبيرة في عملية التعلُّم، ذلك لأنه إذا فُقِدَ الإحساس بالثقة في العلاقات، فمن غير المحتمل أن تزدهر الكفاءة أو الاستقلالية.

أخبرنا بعض الأطفال [العدد = ٩٩]، ردًا على مجموعة من بدايات الجُمل، أنهم كانوا أيضًا قادرين على ممارسة استقلاليتهم من خلال التفكير التحليلي في العمليات التي ساعدتهم في الواقع أثناء العمل الثنائي، وبالتالي انعكاس القدرة على الاختيار والفعالية في عمليات تفكيرهم ودوافعهم لتحسين الذات. على سبيل المثال، قال أحد الأطفال متأملًا:

يستمع [أفضل الشركاء] إلى المحادثات بالطريقة الصحيحة. يحاولون تقليد الدراما [التلفزيونية]. كل هذا يساعدهم على التحدُّث باللغة الإنجليزية. [بداية الجملة ٥]

قال لنا آخر:

أتهجى الكلمات الصعبة لنفسي وأعتاد على قول هذه الكلمات حتى تكون سهلة لي. [بداية الجملة ٣]

من الواضح أن هؤلاء الأطفال قد ملكوا زمام الأمور الخاصة بطريقة تعلمهم، فأعطى قوة دافعة لتعلمهم كلما أُتيحت لهم الفرصة للعمل الثنائي، وكذلك الأمر في المواقف الأخرى التي يتاح لهم فيها ممارسة قدرتهم على الاختيار والفعالية.

٥

المناقشة

انطلق هذا البحث للعثور على إجابات للأسئلة التالية: "فيما يتعلق بالقلق والاستقلالية، كيف يجرِّب تلاميذ المرحلة الابتدائية تعلُّم التحدُّث باللغة الإنجليزية أثناء أنشطة العمل الثنائي في الفصل؟ ما هي اقتراحات هؤلاء الطلاب لتحسين تجربتهم في تعلم التحدُّث باللغة الإنجليزية؟"، وكما هو مقترح في مقدمتنا، فإن تعلُّم التحدُّث باللغة الإنجليزية ليس مجرد نشاط لغوي ومعرفي ولكنه مرتبط ارتباطًا وثيقًا بالمشاعر الإنسانية وفي الواقع بهوية المتعلم أو إحساسه بذاته. ولذلك، كما اقترح فيجوتسكي Vygotsky (١٩٧٨)، لن يتمكن المتعلمون من اختبار الفرضيات التي طوروها حول أنظمتها والتحقق منها إلا من خلال التفاعل الهادف داخل العلاقات - حيث يستخدم فيها المتعلمون اللغة لتوصيل الرسائل والتفاوض بشأن المعنى وتلقي تعليقات متجاوبة عليها - ومن ثمّ فالتفاعل - في إطار علاقة آمنة وداعمة للاستقلالية - يعد أمرًا حاسمًا لتطوير المعرفة والكفاءات اللغوية؛ لأن التفاعل نشاط اجتماعي وثقافي في سياقه. أكد بحثنا فكرة أن تعلُّم التحدُّث باللغة الإنجليزية يتطلب مجموعة خاصة من الدعم، تختلف أحيانًا عن أوجه الدعم اللازمة لتعلُّم القراءة أو الكتابة باللغة الإنجليزية الصحيحة نحويًا. إن نتائج بحثنا جاءت مؤكدة لنظرية فيجوتسكي حول أهمية السياق الاجتماعي والثقافي للتحدُّث باللغة.

١- القلق المرتبط باللغة الأجنبية في الفصل/الصف

أصبح واضحًا في النتائج التي توصلنا إليها أن مرور الأفراد بتجربة القلق أثناء دروس التحدُّث باللغة الإنجليزية يمكن أن يعرقل محاولاتهم للتحدُّث باللغة الإنجليزية (Gan ، ٢٠١٢ ؛ Littlewood ، ٢٠٠٧ ؛ Gardner & MacIntyre ، ١٩٩٤). كما عبّر أحد الأطفال عن ذلك قائلًا: "الخوف هو أكبر عقبة، الخوف من أن يسخر مني التلاميذ الآخرون في الفصل أو أن المعلم(ة) يغضب مني"]بداية الجملة ١[. كما أظهر الاستبيان الذي أجريناه أن التلاميذ في أغلب الأحيان يشعرون بالقلق عند ارتكاب الأخطاء. من الواضح أن الافتقار إلى الكفاءة كما يتصورها للفرد مرتبط بالقلق، لكن الافتقار إلى الاستقلالية كما يتصورها الفرد والشعور بالصلة كانا أيضًا معيقين. نظرًا لأن التحصيل في الامتحانات كان القوة الدافعة الرئيسية وراء ما يحدث في الفصل (الصف) من سلوكيات، فقد تم تذكير الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلُّم اللغة الإنجليزية باستمرار بنقص الكفاءة لديهم؛ وبدا أن هذا سبَّب القلق لديهم. لم يكن هذا الانحسار في الشعور بالكفاءة، الذي أدى إلى زيادة القلق، مفاجئًا في سياقٍ وصَّل فيه المعلم(ة) الرسالة بأن ارتكاب الأخطاء كان أمرًا سلبيًا. ومع ذلك، كان من اللافت أن نلاحظ أن عنصر المقياس الذي يحتوي على أقل متوسط درجات كان ذلك المتعلق بالعمل في ثنائيات، مما يشير إلى أن العمل في ثنائيات كان أقل إثارة للقلق لدى التلاميذ/التلميذات.

٢- دعم الاستقلالية وتلبية الحاجة للاستقلالية في الفصل/الصف الدراسي

زعم دِكي ورايان Ryan and Deci (١٩٨٥) أن ثلاث خصائص تحدِّد أسلوب المعلم(ة) على أنه داعم للاستقلالية: (أ) عندما يتبنى المعلم(ة) منظور الطلاب والإطار المرجعي الخاص بهم أثناء التدريس؛ (ب) عندما يدعو المعلم(ة) الطلاب للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وسلوكياتهم ويرحب بها ويدمجها في عملية التدريس؛ و (ج) عندما يدعم المعلم(ة) قدرة الطلاب على التنظيم الذاتي المستقل. ولقد بُنيّ استبياننا حول الاستقلالية كما يتصورها الأطفال في الفصل/الصف الدراسي على هذه الأفكار. كان من اللافت للنظر أن الأطفال أدركوا الحاجة إلى مزيد من الاستقلالية كما جاء في المقابلات التي أجريناها معهم وأيضًا من خلال بدايات الجملة، على الرغم من متوسط الدرجة على مقياس الرضا عن الحاجة إلى الاستقلالية والذي يشير إلى أن التلاميذ غالبًا ما يتم تلبية احتياجاتهم. قد يكون أحد التفسيرات المحتملة لذلك هو التوقعات الثقافية التي تُملي على المتعلمين إظهار الاحترام لمعلميهم، وبالتالي الامتناع عن انتقادهم كتابيًا. كان من المحتمل أن يرى المتعلمون الصّغار في هذه الدراسة أن تقديم إجابات أقل تفضيلًا في الاستبيان حول ممارسات معلميهم لدعم الاستقلالية قد يعتبر عمل غير مؤدب. قد يكون هذا قد أضر بصدق بعض البيانات وصحتها، كما هو الحال في كثير من الأحيان مع البيانات المستقاة من الاستبيانات. في المقابل، تم تذكيرهم بانتظام خلال المقابلات بعدم الكشف عن هويتهم.

لقد رأينا من خلال ملاحظاتنا الصفية استقلالية محدودة للغاية داخل الفصل/الصف الدراسي، باستثناء الحالات التي كان يُمارس فيها العمل الثنائي بنجاح. بدت القدرة على الاختيار والفعالية لدى معظم الأطفال في أعلى درجاتها عند ممارسة العمل الثنائي، بينما صاحبها انخفاض مشاعر القلق. وفي هذا السياق، عبرت إحدى الأطفال عن تجربتها في إجراء الحوارات من خلال الثنائيات، قائلة: "اختيارنا للأدوار يجعلنا سعداء. أختار ما هو سهل بالنسبة لي في البداية وبعد ذلك يمكنني الانتقال إلى الجزء الأكثر صعوبة. الشعور بالحرية شيء جيد.]بداية الجملة ٥[

لقد أدهشنا أيضًا كيف أن بعض الأطفال في دراستنا قد امتلكوا وبوضوح زمام تعلُّمهم، مما أعطي قوة دافعة لتعلمهم عندما أُتيحت لهم فرصة العمل الثنائي. من الممكن أن يكون لدى العديد من الأطفال شعور بالاستقلالية على الرغم من أنه نادرًا ما تم منحهم الفرصة لممارسة هذه الاستقلالية.

٣- الاختلافات بين البنين والبنات فيما يتعلق بالقلق والاستقلالية في فصل/صف اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية

بشكل عام، أشارت نتائجنا إلى أن البنات عانين من القلق أكثر من الأولاد. يبدو أن البنات اختلفن عن البنين فيما يتعلق بضغط الأقران على وجه الخصوص، حيث أبلغن عن تعرضهن لمزيد من القلق عند التحدُّث باللغة الإنجليزية خوفًا من السخرية من أقرانهن في الفصل/الصف. ذكرت البنات أيضًا أنهن شعرن بالقلق أكثر من البنين عندما تعلق الأمر بارتكاب الأخطاء. يمكن ربط هذه النتيجة بأحد نتائجنا الأخرى بأن الأولاد كانوا أكثر احتمالية من البنات للإبلاغ عن قيام معلميهم بتقديم خيارات في الفصل/الصف، وعن تفهم معلميهم لاحتياجاتهم. وتدعو النتيجة التي تفيد بأن تصورات المتعلمين حول زيادة دعم استقلاليتهم وزيادة تلبية/الرضا عن تلبية الحاجة إلى الاستقلالية ارتبطتا بوجود مستوى قلق أقل عند التحدُّث في الفصل/الصف الدراسي إلى إجراء المزيد من الدراسة والاستقصاء لهذه العلاقة المثمرة. وقد يشمل هذا إجراء أبحاث بهدف استكشاف اتجاه العلاقة ودور النوع (الجندر) والتفاعلات داخل الفصل/الصف الدراسي، وكذلك التحقق من علاقة هذه المتغيرات بنتائج التلاميذ فيما يخص تعلُّم اللغة الإنجليزية.

٦

الآثار المترتبة على الممارسة والبحوث

أ- اقتراحات لممارسات تدريسية أفضل

عندما سُئلوا عما يمكن أن يفعله المعلم لمساعدتهم على تعلُّم التحدُّث باللغة الإنجليزية بشكل أفضل، ذكر ١٢٥ من ٢٨١ تلميذًا (٤٤.٤٪) أنهم بحاجة إلى ألا يصرخ فيهم المعلم(ة). كما قالوا عبارات مثل "أعطني الوقت لأحاول أن أقول الإجابات بنفسي"؛ "حاول أن تفهم ما يحتاجه الأطفال"؛ و "اكتشف لماذا لا يحبون اللغة الإنجليزية". كما قال أحد الأطفال، لا يجب أن يجعلنا المعلمون/المعلمات نشعر بأننا فاشلون، وبدلاً من ذلك يجب أن يتعاونوا معنا نحن التلاميذ/التلميذات لجعلنا أفضل.]بداية الجملة ٤[لذلك طلب المشاركون/المشاركات من المعلمين/المعلمات عدم إثقال كاهلهم بالكثير من الكلمات أو المهام في وقتٍ واحد لأن هذا يولِّد لديهم شعوراً بالعجز بدلاً من الكفاءة أو الاستقلالية. عبّر أحد الأطفال عن انحسار إحساسهم بالكفاءة والاستقلالية على النحو التالي، "عندما يكون عليّ الكثير من الأشياء التي يجب أن أذاكرها/أدرسها، يؤلمني رأسي ولا يمكنني القيام بذلك ويصرخ المعلم(ة) في وجهي]بداية الجملة ٤[. إن الآثار المترتبة على هذه الممارسة واضحة، وهي أن الأطفال شعروا بقدرة أفضل على تعلُّم التحدُّث باللغة الإنجليزية عندما شعروا بالراحة وعدم الضغط وعدم الحكم عليهم؛ وعندما كيَّف المعلم(ة) تدريسه(ـا) حسب استجابات الأطفال وتفضيلاتهم؛ وعندما مارس المعلم(ة) التشجيع لا الانتقاد؛ وعندما ركَّز المعلم(ة) على الطلاقة بدلاً من الدقة النحوية. عندئذ بدا أن دعم إحساس الأطفال بالكفاءة والاستقلالية والشعور بالصلة [CAR] أصبح من الأولويات، كما توقَّع رايان ودي Rayan and Deci (٢٠١٩).

فيما يتعلق بتطبيق العمل في ثنائيات داخل الفصل/الصف الدراسي، توضَّح النتائج النوعية التي توصلنا إليها أنه عند إدارة العمل الثنائي بطريقة صحيحة، يسهم ذلك في خفض القلق بدرجة كبيرة وزيادة الشعور بالقدرة على الاختيار والفعالية، التي تتم غالبًا عبر وسيط الشعور بالصلة. ومع ذلك، احتاج المعلمون/المعلمات إلى إيلاء اهتمامٍ خاصٍ لكيفية تكوين الثنائيات بحيث يعمل الأطفال مع شريكٍ يحبونه ويثقون به. لكن إذا فشلوا في القيام بذلك، يُصبح أقران الطفل مثيرين للقلق مثل معلميهم. احتاج المعلمون/المعلمات أيضًا إلى التأكد من أنهم لم يمنعوا الأطفال من التحدُّث باللغة الإنجليزية من خلال مراقبة/متابعة أدائهم بطريقة مباشرة من خلال الإشارة إلى الأخطاء أو حتى التحليق بالقرب من الثنائي المنخرطين في حوارٍ. لقد تم الاهتمام بهذه التفاصيل بشكلٍ خاص، نظرًا للتركيز السائد في الفصل/الصف الدراسي على التوصل إلى الإجابات الصحيحة وإثبات الذات بشكل أفضل من الآخرين.

أظهرت نتائج هذا البحث أيضًا قدرة الأطفال على التفكير والتأمُّل في تعلمهم واقتراح طُرق تحسينه. كما نوصي بشدة أن يتعرف المعلمون/المعلمات على هذه القدرة والبناء عليها لزيادة تعبير الأطفال عن استقلاليتهم واتخاذهم قراراتهم بشأن كيفية التعلُّم. غالبًا ما يتم التغاضي عن الاستماع إلى أصوات المتعلمين الصّغار، لا سيما في السياقات التعليمية التي تركِّز بشكلٍ أكبر على الأداء بدلاً من عمليات التعلُّم. وهذا يحرم المعلمين/المعلمات من المعرفة والمفاهيم التي يحتاجونها لتوجيه بناء بيئات التعلُّم الفعَّالة؛ واستخدام الأنشطة الصفية التي تلبي متطلبات المتعلمين/المتعلمات الصّغار وتساعد على تطورهم اللغوي ورفاههم.

نقترح أن يستخدم المعلمون/المعلمات أنشطة بسيطة لمعرفة ما يفكر فيه الأطفال ويشعرون به، على غرار تلك المستخدمة في هذا البحث (على سبيل المثال، بدايات الجُمل والرسم) والتي يمكن دمجها بسهولة في إجراءات التدريس والتُّعلم اليومية في الفصل/الصف الدراسي. بعد ذلك، يحتاج المعلمون/المعلمات إلى تعديل طرق تدريسهم لتلبي الاحتياجات المحدّدة للمتعلمين. عندما يشعر المتعلمون/المتعلمات أن أصواتهم مهمة وأن اقتراحاتهم مدمجة في أنشطة التدريس والتعلُّم في الفصول/الصفوف الدراسية، فمن المرجَّح أن يشعروا بالانخراط والتحفيز للتعلُّم. ولتحقيق ذلك، يحتاج المعلمون/المعلمات أيضًا إلى طلب التعليقات/التغذية الراجعة من المتعلمين/المتعلمات، وبناء الفرص داخل الفصل/الصف الدراسي لملاحظة المتعلمين أثناء إنجازهم للمهام وتفاعلهم من خلال مجموعة متنوعة من المهام والمواقف داخل الفصل/الصف الدراسي.

وفي ضوء هذه النتائج نقترح على المعلمين/المعلمات أن:

- يقدموا بأنفسهم نماذج لكيفية التحدُّث بدلاً من تصحيح طريقة تحدُّث الأطفال، حتى لو لم يتحدثوا – المعلمين/المعلمات - الإنجليزية بطلاقة؛
- يشجعوا الأطفال من خلال اعتبارهم زملائهم في التحدُّث باللغة الإنجليزية والمشاركة في محادثة باللغة الإنجليزية معهم عندما يكون ذلك ممكنًا.
- يتجنبوا التهديد بالعقاب للأطفال الذين يرتكبون أخطاء في التحدُّث.
- يتجنبوا وصف الأطفال بأنهم "أقوياء" أو "ضعفاء"، وبدلاً من ذلك يعاملوا جميع الأطفال على أنهم متعلمون متحمسون؛
- يستخدموا الأسئلة المفتوحة والمهام التي تتطلب أكثر من إجابة صحيحة / مقبولة. سيسمح هذا للمعلمين/المعلمات بتقديم ملاحظات/تغذية راجعة حول المحتوى والأفكار بدلاً من التركيز على اللغة الصحيحة نحويًا والإجابات الموحدة.

أظهرت النتائج التي توصلنا إليها أيضًا فائدة ممارسة الأطفال للاستقلالية في تعلُّمهم. وفي ضوء ذلك، نقترح على المعلمين/المعلمات أن:

- ينفذوا العمل الثنائي بين جميع الأطفال في نفس الوقت، بحيث يشعر كل ثنائي بالراحة مع بعضهما، وبالتالي تكون هناك مساحة خالية من القلق لتجربة التحدُّث، باتباع نموذج فعَّال للنشاط يقدمه المعلم(ة)؛
- يشجعوا الأطفال على التفكير والتأمُّل فيما يساعدهم على تعلُّم التحدُّث بشكلٍ أفضل ومنحهم الفرص للتصرف بناءً على تفضيلاتهم الفردية؛ و
- يسمحوا للأطفال بإخبارهم عندما يستوعبون ما يتعلمونه قبل الانتقال إلى مواضيع جديدة.

ب- اقتراحات لمزيد من البحوث

- أثبتت النتائج المستخلصة من هذا البحث أن الطريقة التي يقوم بها المعلمون/المعلمات ببناء ومراقبة أنشطة التحدُّث في العمل الثنائي في الفصل الدراسي تعتبر عاملاً محددًا رئيسيًا في تيسير أو تقييد التعلُّم المعرفي ورفاهية الأطفال. عندما اختار المعلمون/المعلمات الأزواج الذين فشلوا في التواصل بشكل جيد أو دعم بعضهم البعض، عانى بعض الأطفال من القلق وشعروا بعدم الكفاءة والرهبة في التحدث. وبالمثل، عندما رأى الأطفال مراقبة المعلمين/المعلمات لأنشطة العمل الثنائي للتركيز في المقام الأول على اكتشاف الأخطاء وتقييم الأداء، شعروا بعدم الأمان والقلق - وكل ذلك حدَّ من التعلُّم والاستعداد للتحدُّث باللغة الإنجليزية.
- ينبغي إجراء المزيد من الأبحاث لاستكشاف وفهم التفاعل الديناميكي بين استخدام المعلمين/المعلمات لطرق ومتغيرات الاقتران المختلفة مثل مستوى إتقان اللغة لدى المتعلمين الصغار، ومستوى القلق، والاستقلالية والأداء اللغوي. يمكن أن يكون المجال الثاني للبحث هو التحقيق في تأثير استخدام ملاحظات المعلم(ة) التي تدعم حاجة الأطفال للكفاءة والشعور بالصلة والاستقلالية في تعلُّمهم للغة، وخاصة تطوير مهارات التحدُّث.

المراجع

Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford University Press.

Gan, Z. (2012). Understanding L2 speaking problems: Implications for ESL curriculum development in a teacher training institution in Hong Kong. *Australian Journal of Teacher Education*, *37*(1), 43-59.

Gass, S. M. (2013). *Second language acquisition: An introductory course*. Routledge.

Ghatage, M. M. (2009). Introduction of English from Grade 1 in Maharashtra, India. In J. Enever, J. Moon, & U. Raman (Eds.), *Young learner English language policy and implementation: International perspectives* (pp. 45–51). Reading, England: Garnet Education.

Greenaway, K. H., Haslam, S. A., Cruwys, T., Branscombe, N. R., Ysseldyk, R., & Heldreth, C. (2015). From "we" to "me": Group identification enhances perceived personal control with consequences for health and well-being. *Journal of personality and social psychology*, *109*(1), 53-74.

Hanushek, E. (2008). Schooling, gender equity, and economic outcomes. *Girls' Education in the 21st Century*, 23-40

Hargreaves, E., Elhawary, D., & Mahgoub, M. (2018). Children critique learning the "pure" subject of English in the traditional classroom. *Educational Studies*, *44*(5), 535-550.

Hargreaves, E., Elhawary, D., & Mahgoub, M. (2020). 'One girl had a different idea': children's perspectives on learning and teaching models in the traditional classroom. *Education 3-13*, *48*(1), 87-99.

Helwig, C.C. (2006). The development of personal autonomy throughout cultures. Cognitive Development, *21*(4), pp.458-473.

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, England: Pergamon.

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

Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational psychology*, *104*(4), 1175-1188.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, UK: Pergamon.

Ahn, K. (2011). Learning to teach under curricular reform: The practicum experience in South Korea. In *Research on second language teacher education* (pp. 253-267). Routledge.

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The modern language journal*, *78*(2), 155-168.

Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*. A&C Black.

Allwright, R. L. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied linguistics*, *5*(2), 156-171.

Benson, P. (2007). State-of-the-art article: Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, *40*(1), 21-40.

Benson, P. (2013). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Routledge.

Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science education*, 84(6), 740-756.

Chen, T. Y., & Chang, G. B. (2004). The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign Language Annals*, *37*(2), 279-289.

Copland, F., Garton, S., & Burns, A. (2014). Challenges in teaching English to young learners: Global perspectives and local realities. *Tesol Quarterly*, *48*(4), 738-762.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self-system. *Motivation, language identity and the L2 self*, *36*(3), 9-11.

ECD/World Bank Review Team. (2014). http://documents1.worldbank.org/curated/en/812191468187794860/pdf/97851-STE-Box391494B-PUBLIC-ECD-MergedFullReport-June25.pdf

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

Ryan, R., & Deci, E. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self- determination theory. In A.J. Elliot (Ed.), *Advances in motivation science,* 6 (pp.111-156). Cambridge, MA: Elsevier Inc. 10.1016/bs.adms.2019.01.001

Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, *33*(5), 512-520.

Shvidko, E., Evans, N. W., & Hartshorn, K. J. (2015). Factors affecting language use outside the ESL classroom: Student perspectives. *System*, *51*, 11-27.

Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language learning*, *52*(1), 119-158.

Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of second language writing*, *14*(3), 153-173.

Swain, M. (1995). Three Functions Of Output In Second Language Learning. In G, Cook & B, Seidlhofer (Eds.) *Principles & practice in applied linguistics*, (125-144). Oxford University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.), Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.

Watanabe, Y., & Swain, M. (2008). Perception of learner proficiency: Its impact on the interaction between an ESL learner and her higher and lower proficiency partners. *Language Awareness*, *17*(2), 115-130.

Watkins, C. (2001). *Learning about learning enhances performance*. Institute of Education, University of London.

Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 70,* 767–779. doi:10.1037/0022-3514.70.4.767

Williams, G. C., Rodin, G. C., Ryan, R. M., Grolnick, W. S., & Deci, E. L. (1998). Autonomous regulation and long-term medication adherence in adult outpatients. *Health Psychology*, *17*(3), 269.

Zhao, A., Guo, Y., & Dynia, J. (2013). Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States. *The Modern Language Journal*, *97*(3), 764-778.

Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford, UK: Pergamon.

Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, *23*(2), 175-181.

Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language teaching*, *40*(3), 243-259.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language learning*, *44*(2), 283-305.

McCloskey, M. L., Orr, J., & Dolitsky, M. (2006). *Teaching English as a Foreign Language in Primary School. Case Studies in TESOL Practice Series*. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. 700 South Washington Street Suite 200, Alexandria, VA 22314.

McMillan, J. H., & Moore, S. (2020). Better Being Wrong (Sometimes): Classroom Assessment that Enhances Student Learning and Motivation. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 1-8.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, *7*(2), 133-144.

Nilsson, M. (2019). Foreign language anxiety: The case of young learners of English in Swedish primary classrooms. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, *13*(2), 1-21

Ohta, A. S. (1995). Theoretical issues in examining learner-learner interactions. *Issues in Applied Linguistics*, *6*(2), 94-121.

Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, *20*(2), 217-239.

Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London, UK: Hodder Arnold.

Reeve, J., & Sickenius, B. (1994). Development and validation of a brief measure of the three psychological needs underlying intrinsic motivation: The AFS scales. *Educational and Psychological Measurement*, *54*(2), 506-515.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.

978-1-915280-30-5 ISBN

Text © داليا الهواري وإلينور هارجريفز

Mat Wright © Photographs