# فاعليّة المنحى التواصليّ في تحسين مهارات التعبير الشفويّ

محمد الحوامدة* أحمد صوالحة**

تاريخ تسلم البحث 2017/8/29 تاريخ قبوله 2017/11/9

**ملخص:** هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعليّة المنحى التواصليّ في تحسين مهارات التعبير الشفويّ لدى طلاب الصف العاشر الأساسيّ في الأردن. يتكون أفراد الدراسة من شعبتين صفيّتين من طلاب الصف العاشر الأساسيّ في مدرسة خالد بن الوليد الثانويّة، التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة إربد، بلغ عددهم (70) طالبًا، توزعوا في مجموعتين؛ إحداهما تجريبيّة والأخرى ضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تمّ تطوير أداة ملاحظة لمهارات التعبير الشفويّ، تألفت من (20) فقرة، تضمنت أربع مهارات، هي: الفكريّ، واللغويّ، والصوتيّ، والملمحيّ. وبعد التحقق من صدق الأداة وثباتها، تمّ تطبيقها على المجموعتين: التجريبيّة، والضابطة قبل إجراء الدراسة وبعدها. أظهرت نتائج الدراسة أن طريقة التعليم وفق المنحى التواصليّ كانت فاعلة في تحسين مهارات التعبير الشفويّ مُنفردةً ومجتمعة لدى أفراد المجموعة التجريبيّة الذين خضعوا للتدريس باستخدام طريقة (المنحى التواصليّ) مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة. وخلُصت الدراسة إلى جملة من التوصيات التي دعت إلى ضرورة إيلاء طريقة المنحى التواصليّ مزيدًا من الاهتمام؛ لما لها من فاعلية في تحسين مهارات التعبير الشفويّ، وتشجيع معلمي اللغة العربيّة على استخدامها.

**(الكلمات المفتاحية:** المنحى التواصليّ، مهارات التعبير الشفويّ، الصف العاشر الأساسيّ، اللغة العربيّة).

**مقدمة:** يُعدّ التعبير الشفويّ أهمّ المهارات اللغويّة، فهو القالب الذي يصبّ فيه الطالب أفكاره، ويعبّر من خلاله عن مشاعره وأحاسيسه، ويقضي حوائجه في الحياة. ويتوقف على إتقانه تقدّم الطالب في كسب المعرفة، والتعبير عن المواقف العملية في الحياة، وقضاء الحاجات الضرورية التي تتطلب الفصاحة والقدرة على الارتجال (زقوت، 1999). ويرى ويلسون (Wilson, 1997) أن الطلبة الذين يستطيعون التعبير عن أفكارهم بكلمات هم أكثر احتمالا للنجاح في المدرسة. كما يرى ليرستروم (Lerstrom, 1990) أن النجاح المهنيّ والشخصيّ يرتبط بقدرة الطالب على التعبير والاستماع بشكل فعّال، ويجب دعم مهارات الاتصال وتعزيزها في مجموعة متنوّعة من السياقات.

كما تُؤثّر مهارة التعبير الشفويّ في عملية اتصال الفرد. فهي تتضمن القدرة على التفكير، وعلى استخدام أصوات اللغة، وعلى استخدام الإيماءات المختلفة في توضيح المعنى. ويؤكد باتيسون (Pattison, 1992) أن الأفراد عندما يتعلمون لغة ما، فإن الغاية من تعلّم تلك اللغة هي أن يكونوا قادرين على التحدّث بها. ويدعم هذا الاهتمام ما أشارت إليه دراسة يونس (2000) التي تؤكد أن الجانب الشفويّ يشكل (95%) من التواصل اللغويّ، وأن التعبير الشفويّ هو الأكثر شيوعًا بين فنون اللغة.

**The Effectiveness of the Communicative Approach on Improving Oral Expression Skills**

***Mohammad Al-Hawamdeh,*** *Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.*
***Ahmad Sawalha,*** *The Directorate of Education and Military Culture.*

**Abstract**: This study aimed at identifying the effectiveness of the communicative approach on improving oral expression skills among tenth grade students. The study was conducted on two sections of tenth grade students at Khaled bin Al-Walid high school at Irbid First Directorate of Education; totaling for (70) students assigned into two groups: experimental and control. In order to achieve the study goals, an observation tool of oral expression, consisting of (20) items, was developed. The tool covered four skills: intellectual, linguistic, vocal and gestural. The study employed pre – post test design, and revealed that teaching with communicative approach was effective in improving oral expression skills both individually and collectively among the experimental group, which was taught by this method, as compared with controls. The present study recommended placing more emphasis on the communicative approach, which plays an effective role in improving students' oral expression skills, as well as encouraging Arabic language teachers to use this approach.

(**Keywords** communicative approach, oral expressions skills, Tenth Basic, Arabic language).

ومن هذا المنطلق، أشار العديد من التربويين إلى ضرورة الاهتمام بالتعبير الشفويّ، وإيلائه العناية القصوى؛ فهو يمثل الجانب الوظيفيّ من اللغة، إذ يؤكد آندرسون ولاب (Anderson & Lapp, 1988) أنّ التعبير الشفويّ يستمطر الأفكار، ويخرجها بكلمات منظّمة، ويسعف في مواجهة المواقف، ويقود إلى الثقة بالنفس، والتعزيز الذاتيّ.

وقد تعدّدت تعريفات التعبير الشفويّ (التحدّث)، وتنوّعت في ضوء الرؤية التي ينظر فيها الباحثون إلى هذه المهارة، فالتعبير لغةً من "عَبَرَ الرُّويا يَعْبُرُها: فَسَّرَها وأَخْبَرَ بما يؤول إليه أمرها. وعبّر عمّا في نفسه: أعرب وبيّن بالكلام. والعبارة: التي تبيّن ما في الضمير من الكلام" (ابن منظور، 2003، ج 10، ص 14، مادة عَبَرَ).

ويعرّف التعبير الشفويّ اصطلاحًا: "بأنه القدرة على الإفصاح عن المشاعر الإنسانيّة والمواقف الاجتماعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة والثقافيّة بطريقة وظيفيّة أو إبداعيّة، مع سلامة النطق وحسن الإلقاء" (مدكور، 2007، 15).

* قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك الأردن.
** مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكريّة.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وقد عرّف الفريق الوطنيّ لمبحث اللغة العربيّة (2005، 51) التحدث بأنّه "إفصاح المتعلم بلسانه عن أفكاره ومشاعره، وهو أداة التواصل السريع بين المتعلم وغيره، فهو يؤثر في نفس المتحدث فيكسبه الجرأة في إبداء الرأي، وضبط اللغة وإتقان استعمالها".

من هنا، تظهر الأهمية البالغة للتعبير؛ لأنّ القدرة على التعبير هي الغاية من دراسة اللغة، فالتعبير هو الحصيلة النهائية لتعلّم اللغة (مدكور، 2007؛ Pattison, 1992). فجميع فنون اللغة ومهاراتها تصب في التعبير. من هنا، يستمد التعبير الشفويّ أهميته، فهو يمكّن المتعلم من الناحية الشخصيّة من التواصل مع الآخرين والتفاهم معهم. وهو أداة قوية لإقناعهم والتأثير فيهم. والتعبير الشفويّ يعَدُّ وسيلة رئيسة لحلّ المشكلات الاجتماعيّة والتباين في وجهات النظر، والتعامل مع المجتمع المحيط وفي تحقيق كثير من الأهداف والغايات (الخويسكي، 2008).

أمّا من الناحية النفسيّة، فإنّ التعبير الشفويّ يرتبط أساسًا بالطبيعة المميِّزة للطلبة وخاصة المرحلة الأساسيّة العليا -مرحلة المراهقة المستهدفة في الدراسة الحالية- فهؤلاء الطلبة بحاجة إلى ترجمة مشاعرهم وأحاسيسهم نظرًا لحاجتهم للعلاقات الاجتماعيّة؛ لأنّ مجال علاقاتهم خارج أسرهم بدأ بالاتساع والتطور. كما أنهم يعتمدون في الغالب على الجانب اللفظيّ المختصر في تواصلهم مع الآخرين (النجار، 2009). كما يساعدهم التعبير الشفويّ في معالجة الخجل والتردد؛ فالعجز عن التعبير له أثر كبير في إخفاق الطلبة، وفقدان الثقة بالنفس، وتأخر نموهم الاجتماعيّ والفكريّ (إبراهيم، 1999).

ويساهم التعبير الشفويّ في النمو المعرفيّ للطالب، من خلال مراحله المختلفة وخصوصًا مرحلة تفكير المتحدّث (الطالب) فيما سيتحدث فيه ويعبّر عنه. وفي هذه المرحلة يتم التركيز على قدرة الطالب على تحديد الأفكار، وانتقائِها وترتيبها، وتدعيمها بالأدلة والبراهين. فتبرز مهارة التعبير الشفويّ بصورتها الخارجية، التي تقوم على الصياغة اللغويّة المناسبة لاختيار الكلمات والتعبير من خلالها عن الأفكار المناسبة (الناقة، 2002). ويسهم التعبير الشفويّ في تدريب الطلبة على الطلاقة في الأداء اللغويّ، باختيار الكلمة المناسبة، وكيفية التعبير عن الأفكار بجمل مفيدة، واستخدام الجمل والتراكيب السليمة، واستعمال الأمثلة للشرح والتفصيل، وربط الجمل بأدوات ربط مناسبة (الخويسكي، 2008).

وأمّا في الجانب الصوتيّ، فالتعبير الشفويّ يركز على النطق السليم وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة مع إتقان نبرة الصوت، والتنويع الصوتيّ، والقدرة على استخدام التنغيم وتنويعه في التعبير عن المعنى (الهاشمي والعزاوي، 2007؛ الحوامدة والسعدي، 2015) مع ضرورة مراعاة النظر للآخرين، وكيفية استخدام تعبيرات الوجه، وحركات الجسم، والإيماءات والإشارات للتعبير عن المعنى وتجسيده، وزيادة قوة التأثير في المستمع.

وفي المقابل، بالرغم من أهمية التعبير الشفويّ وما ناله من اهتمام من الباحثين يُلحظ أن هناك ضعفًا واضحًا في امتلاك الطلبة كثيراً من مهاراته في المراحل الدراسيّة كافة، فبعض الطلبة يعانون من قلة الثروة اللغويّة والفكريّة، ولا يستطيعون ترتيب أفكارهم والربط بينها، مع اضطراب أسلوبهم (خلف الله، 2005). فإنْ تحدّث أحدهم بلغة سليمة، ظهرت أمارات القصور عليه. وقد يتوقف فجأة قبل أن ينهي ما يريد أن يعبّر عنه، أو لعله يلجأ إلى اللهجة العاميّة يخلط حديثه بها، أو يتمّ بها ما عجز عن إتمامه (عاشور والحوامدة، 2009). وهذا ما أظهرته نتائج كثير من الدراسات من ضعف الطلبة في مهارات التعبير الشفويّ (الحوامدة والسعدي، 2015؛ الخمايسة، 2012).

ومن جهة أخرى، أكدت نتائج دراسة ويتني ورفاقه (Whitney et al, 2008) أن تدريس التعبير ما زال يتمُّ في كثير من المدارس بصورة عشوائيّة، ودون تخطيط يذكر شكلاً ومضمونًا. الأمر الذي يؤكد ما أظهرته نتائج دراسة ليرستروم (Lerstrom, 1990) أن 75% من معلمي المدارس التي أجريت عليها الدراسة في أمريكا لم يقدموا تعليمًا على مهارات التعبير الشفويّ للطلبة، و32% فقط من المدارس الثانويّة تدرّب الطلبة على مهارات الخطابة والاتصال.

كما يشير خاطر والحمادي وعبد الموجود وطعيمة وشحاتة (1989) إلى أن مهارة التعبير الشفويّ لا تلقى ما تستحقه من عناية في المدارس؛ ذلك أن تدريس مهارة التعبير فيها لا يتعدّى المسائل الشكليّة؛ ممّا دفع بعض المهتمين باللغة العربيّة وطرائق تدريسها للقول إن تعليم التعبير في المدرسة يأخذ شكلاً اختباريًا وليس شكلاً تعليميًا أو تدريبيًا.

وبناءً على قاعدة أن الشعور بالمشكلة هو الخطوة الأولى من خطوات حلّها والتغلب عليها، كانت الحاجة ماسة إلى معرفة أسباب ضعف الطلاب في التعبير الشفويّ على اعتبار أن المشافهة هي الخطوة الأولى والمدخل لتعليم فروع اللغة المختلفة، فمن خلال استقراء الباحثين والاطلاع على الأدب التربويّ والدراسات السابقة، تبيّن أنّ ثمة عوامل كثيرة يمكن أن يُعزى إليها ضعف الطلاب في التعبير، حيث يرى كلّ من عاشور والحوامدة (2009) والهاشمي والعزاوي (2007) والبجة (2005) من الأسباب ما يعود إلى المنهاج، أو الطلبة، أو المعلم وطرائق التدريس.

من هنا يمكن القول، إن مشكلة الضعف في التعبير لدى الطلبة تأخذ أكثر من بعد، لاشتراك أكثر من طرف فيها؛ لذا كانت الحاجة ماسة إلى البحث عن مداخل وأساليب حديثة لتدريس هذه المهارة اللغويّة بما يمكّن الطلبة من الانطلاق في الحديث الشفويّ دون تردد أو معاناة.

ولكي تصل اللّغة العربيّة إلى تحقيق هذا المسعى، وجب أن يقوم تعليمها على تخطيط محكم، يأخذ بالحسبان ضرورة مسايرة المداخل الحديثة في تعليم اللغات وتعلّمها، واختيار المدخل المناسب لطبيعة

اللغة العربيّة، وخصائص تعليمها وتعلمها، باعتبار أن المدخل التعليميّ هو المدار الذي تتبلور فيه فلسفة تعليم اللّغة وتعلّمها، وتحدد من خلاله أسس بناء المنهاج اللغويّ، وتنظيم محتواه، وتحديد طرائق التدريس المناسبة، والوسائل التعليميّة المساعدة، وأساليب التقويم وأدواته، ما يضمن نجاح العملية التعليميّة التعلميّة (عريف وبوجملين، 2015).

وهذا ما يأمُله الباحثان من هذه الدراسة، من حيث إيجاد الحلول المناسبة، والأساليب المقترحة لتحسين مهارات التعبير الشفويّ، من خلال قياس فاعلية المنحى التواصليّ في تحسين مهارات التعبير الشفويّ لدى طلاب الصف العاشر الأساسيّ.

ويعدّ المنحى التواصليّ الذي يركز على أن الطالب محور العملية التعليميّة أحد المداخل التعليمية الحديثة التي تهدف إلى تنمية مهارات التعبير، ورفع مستوى مهارات الاتصال والتواصل بين الطلاب من جهة، وبين الطلاب ومعلمهم من جهة أخرى (Ying, 2010). فأداة الاتّصال والتواصل هي اللغة بألفاظها مكتوبة أو منطوقة، والمعاني التي تحملها الألفاظ تمثّل المثير، ورد فعل المتلقي يمثل الاستجابة. وذلك كلّه هو نتاج عمليات عقليّة وأدائيّة بين طرفي عملية التواصل (عطية، 2008). وعلى هذا الأساس، دعا المعنيون بتعليم العربيّة إلى تعليمها في ضوء المنحى التواصليّ.

فالمنحى التواصليّ يقوم على فكرة أنّ تعلم اللغة يتم من خلال مجموعة من الأنشطة التواصليّة الوظيفيّة ذات المعنى، وأن هذا التعلم يحصل وفقًا لمدى صلته بالمتعلم. ويركز المنحى التواصليّ على تعليم اللغة لذاتها ووظائفها، وكذلك الكفاية التواصليّة، وليس على البُنى أو المباني النحوية (طعيمة والناقة، 2006). ويؤكد لارسن- فريمان (Larsen-Freeman, 2000) أن الكفاية التواصليّة (Communicative Competence) هي هدف تدريس اللغة من خلال الاعتراف بالعلاقة الوثيقة بين اللغة والاتصال، فتعليم اللغة لا يحتاج فقط إلى إتقان المعرفة اللغويّة، ولكن أيضا إلى الكفاية التواصليّة.

فالكفاية التواصليّة هي مجموعة القدرات التي تمكّن من اكتساب اللغة واستعمالها وتوظيفها نطقا وكتابة في مختلف مجالات التواصل. والكفاية هي قدرة على الإنتاج، لكنّها محكومة بالوضع الاجتماعي للمتكلم والمتلقي (براون، 1994). وتشتمل الكفاية التواصليّة على مفهومين أساسيين، هما: المناسبة (Appropriateness)، والفعالية (Effectiveness)، فقد تكون الرسالة مناسبة للموقف ولكنّها لم تكن فعّالة كما ينبغي. وهنا ينبغي الحكم على نتيجة الاتصال، ومدى فعاليته، وليس فقط على عملية الاتصال ذاتها (طعيمة والناقة، 2006). من هنا يمكن القول، إن الكفاية تعني أيضًا أن يعرف الفرد بدقة متى يتكلم (When)، ومتى لا ينبغي أن يتكلم (When not)، وماذا يتكلم (What)، ومع من (With whom)، وأين (Where) وبأيّة طريقة يكون أسلوب الحديث (Stern, 1983).

فهدف عملية تعليم اللغة وتعلّمها هو الكفاية التواصليّة؛ بمعنى القدرة على استخدام النظام اللغويّ بشكل فعّال وصحيح. ويؤكد المنحى التواصليّ أن الممارسة طريقة لتحسين المهارات الاتصالية، فالممارسة هي أساس تعلّم اللغة (الزبيدي، 2011 ;Ying, 2010; Ma, 2009).

من هنا يمكن القول، إن المنحى التواصليّ يوفر الأسس المساعدة على تعليم اللغة بصورتها الطبيعيّة الواقعيّة، فتعليم اللغة اتصاليًا لا يهدف إلى جعل المتعلمين يكتسبون المهارات اللغويّة ونموها بشكل يساعد على تمكينهم من إتقان المهارات اللغويّة، واستخدام قواعد اللغة لأداء وظائف اتصاليّة في مواقف محددة فقط، بل إنه يفرض توفير مواقف طبيعيّة اتصاليّة فرديّة وجماعيّة في المحتوى، ويركز على التدريب على المحادثة الشفويّة بالدرجة الأولى، مع ضرورة التنبه إلى المحافظة على التكامل بين المهارات اللغويّة (Richards, 2006; Deckert, 2004).

ولا يعني تكامل المهارات اللغوية هنا مجرد ضمّ مهارة لأخرى، بل هو في صميم الموقف الاتصاليّ نفسه. فالموقف الاتصاليّ غالباً يحتاج إلى توظيف مهارتين أو أكثر في موقف واحد. فالتكامل هنا يعني تشابك المهارات بطريقة تؤدي إلى إنجاز المهمة الاتصاليّة المطلوبة، وبأسلوب يجعلها تبدو من خلال الممارسة والسياق على أنها تستخدم بشكل طبيعيّ، ولتحقيق أهداف ذات معنى في حياة الفرد (طعيمة والناقة، 2006).

من هنا، يقوم المنحى التواصليّ على ثلاثة مبادئ، هي: مبدأ التواصل (إن الأنشطة التي تنطوي على التواصل الحقيقي تعزّز التعلّم)، ومبدأ المهمة (فالأنشطة التي تستخدم اللغة لتنفيذ المهام ذات معنى تعزّز التعلّم)، ومبدأ المعنى (فاللغة التي هي ذات معنى للمتعلّم تدعم عملية التعلّم). وبالتالي يتم اختيار أنشطة التعلّم وفقًا لمدى مشاركتهم المتعلم في استخدام اللغة الأصيلة ذات المعنى، بدلا من مجرد ممارسة ميكانيكيّة من أنماط اللغة (Breen & Candlin, 1980; Jin, 2008). وهذا يقتضي في تعليم اللغة وضع اللغة وأنشطتها موضع الممارسة العمليّة، وعدم الاعتماد على حفظ القواعد والقوانين. ويقتضي أن تتاح الفرصة للمتعلمين باستخدام اللغة استخدامًا عمليًا، والاهتمام بمهاراتها جميعًا بشكل متوازن، فاللغة كلّ متكامل (عطية، 2008).

ولم يغفل المنحى التواصليّ عن تطوير دور كلّ من المعلم والطالب في الدرس اللغويّ، فبرزت في ضوئه أدوار جديدة لكلّ من المعلم والمتعلم، فالمعلم في هذا المنحى له دوران رئيسان: الأول أنه ميسّر لعملية التواصل بين الأطراف المشاركة من جهة، وبين الطلبة والنشاطات والمواد التعليمية من جهة أخرى. والثاني مُشارك في مجموعات التعليم. وينبثق عن هذين الدورين الرئيسين أدوار ثانويّة تتمثّل في أنه منظّم لمصادر التعلّم، ومُرشد للطلبة أثناء تنفيذ الأنشطة، وباحث ومتعلّم يساهم بما لديه من معرفة وقدرات في تحسين في عملية التعلم. أمّا أدوار المتعلّم في المنحى

التواصليّ، فهي ليست تقليديّة، فهو ينطلق ويتفاعل مع دوره مفاوضًا فعّالاً ضمن المجموعة وضمن الإجراءات والأنشطة الصفيّة التي تتخذها المجموعة. فالمتعلّم مُبادِئ ومُبادِر، ومُعلِّق ومُعقِّب ناقد، ومُصوِّب للأخطاء، وبانٍ للمعاني والأفكار، ويتفاعل مع الآخرين من أقرانه، ينوّع في التعبيرات بما يتناسب مع الموقف (eckert, 2004 ; Pattison, 1992; Breen & Candlin, 1980). فيتميّز المنحى التواصليّ بالقدرة على إرضاء حاجة المتعلم الاتصاليّة من خلال الأنشطة التي تتضمن تواصلاً حقيقيًا تحفّز التعليم بناءً على قابليتها للتعليم في استخدام حقيقيّ ذي معنى (Richards &Rodgers, 2001).

ويرى أنصار هذا المنحى أن اللغة وسيلة تستخدم للتعبير عن الوظائف اللغويّة المختلفة، وليست مجرد مجموعة من التراكيب والقوالب المقصودة لذاتها، وطريقة التدريس في هذا المنحى تعتمد على توفير مواقف حيويّة واقعيّة تمكّن المتعلم من استخدام اللغة (محمد، 2004). فمن النماذج الشائعة للأنشطة وفق المنحى التواصليّ، لعب الأدوار، والمقابلات، والألعاب، وإجراء الحوارات والمناقشات، والعمل الجماعيّ أو التعاونيّ (Ying, 2010)؛ لأنّ اللغة نشاط اجتماعيّ ينشأ عن الرغبة في التواصل مع أهل اللغة في المواقف الاجتماعيّة التفاعليّة (قاسم، 2000). فالمنحى التواصليّ يحقق الهدف الوظيفيّ لاستعمال اللغة (Coskun, 2011). فكان الهدف النهائي للمنحى التواصليّ هو في تمكين الطالب من استخدام اللغة في الاتصال والتواصل؛ ممّا يساعده على تحقيق الغاية التي يسعى إليها، فالطالب يبدع (Create) ويكوّن (Construct) أشكالاً من التعبير في صورة كلام ملفوظ، أو مكتوب، تحظى بالقبول الاجتماعيّ (Wilkins, 1983).

يتضح ممّا سبق أن المهارات اللغوية في ضوء المنحى التواصليّ تستخدم ككل متكامل دون الفصل بين هذه المهارات، والتي تستخدم في سياقات تواصليّة حقيقيّة بهدف الممارسة الحقيقيّة للغة وصولا إلى اكتسابها وتعلمها والقدرة على التواصل بها في مواقف الاتصال اللغويّ التي يتعرض لها مستخدمو اللغة ممّا يدل على أهمية المنحى التواصليّ في تعلم المهارات اللغويّة (الشيخ علي، 2012). وهذا ما أكّدته عدّة دراسات اهتمت بموضوع تنمية المهارات اللغويّة بالمنحى التواصليّ، ولكنّها بدت محدودة جدًا – في حدود اطلاع الباحثين- عند ربطها بطلاب الصف العاشر الأساسيّ من جهة، وبمهارة التعبير الشفويّ من جهة أخرى. ومن هذه الدراسات دراسة عبابنة (2008) التي هدفت إلى تقصي أثر برنامج تعليميّ قائم على المنحى التواصليّ في تنمية مهارات الإلقاء الصوتيّة والحركيّة والأداء فيهما ككل لدى طلاب الصف الخامس الأساسيّ. طبّقت الدراسة على عينة مكونة من (60) طالبًا وطالبةً. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبيّة والضابطة على القياس البعديّ تعزى إلى طريقة التدريس في تنمية المهارات الصوتيّة والحركيّة والمهارات ككل وكانت الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبيّة في موقفي المحفوظات والقراءة الجهريّة.

وأجرت الزبيدي (2011) دراسة هدفت إلى كشف أثر برنامج تعليميّ قائم على المنحى التواصليّ في تحسين مهارات الاستماع الناقد والتذوق الأدبيّ لدى طلبة الصف العاشر الأساسيّ. تكون أفراد الدراسة من مجموعتين (ذكور وإناث) وبلغ عددهما (80) طالبًا وطالبةً مثلتا المجموعة التجريبيّة، والأخريين (ذكور وإناث) مثلتا المجموعة الضابطة وبلغ عددهما (78). أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لأثر البرنامج في جميع مهارات الاستماع الناقد ومهارات التذوق الأدبيّ لصالح المجموعة التجريبيّة.

أمّا دراسة عجاج (2012) فقد هدفت إلى كشف أثر طريقة تدريس قائمة على المنحى التواصليّ في تحسين بعض مهارات التحدث والكتابة لدى طلاب الصف الثامن الأساسيّ في الأردن. تكون أفراد الدراسة من (134) طالبا وطالبة، موزعين إلى أربع شعب، قسموا إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبيّة (ذكور)، ومجموعتين: ضابطة وتجريبيّة (إناث) بواقع شعبتين في كل مدرسة، واستخدمت الدراسة اختبارًا موقفيًا يتضمنُ مجموعة من المؤشرات السلوكيّة الدالة على مهارات التحدث الفرعيّة وهي: مهارة التنغيم، ومهارة الحركات الجسدية، ومهارة اللفظ الصحيح، ومهارة التدليل. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروقٍ بين المتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة على جميع مهارات التحدث، ومهارات الكتابة ككل تعزى إلى متغير طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبيّة (ذكور وإناث) التي درست موضوعات مهارة التحدث باستخدام المنحى التواصليّ.

وأجرت أورادي (Oradee, 2012) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات التحدث باستخدام الأنشطة اللغويّة التواصليّة الثلاثة (المناقشة، وحلّ المشكلات، ولعب الأدوار) لدى طلبة المرحلة الثانويّة. تكونت عينة الدراسة من (49) طالبا وطالبة في تايلاند. أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط أداء الطلبة في الاختبار البعديّ مقارنة بالاختبار القبليّ يعزى إلى طريقة الأنشطة التواصليّة، لصالح المجموعة التجريبيّة.

كما قام عبد المقصود (Abd ELmaksoud, 2013) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير استخدام المنحى التواصليّ في تطوير المهارات الفرعيّة للفظ الكلمات في اللغة الإنجليزيّة. تكونت عينة الدراسة من (26) طالبًا من طلاب الدبلوم الخاص في كلية التربية في جامعة بني سويف. استخدمت الدراسة اختبارًا تشخيصيًا لمعرفة المهارات الفرعيّة الضعيفة لدى الطلاب، واختبار الإنجاز (اختبار قبليّ بعديّ). أظهرت نتائج الدراسة فاعليّة استخدام المنحى التواصليّ كمنهج تدريسيّ في تطوير المهارات الفرعيّة لدى الطلبة.

وهدفت دراسة منسي (2016) إلى الكشف عن أثر برنامج تعليميّ قائم على المنحى التواصليّ في تحسين مهارات التحدث لدى

طالبات الصف التاسع الأساسيّ في محافظة الزلفي. تكونت عينة الدراسة من (76) طالبة، توزعن بالتساوي على مجموعتي الدراسة التجريبيّة والضابطة. وبعد تطبيق البرنامج، أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين، تعزى إلى أثر البرنامج التعليميّ في تحسين مهارات التحدث ولصالح المجموعة التجريبيّة.

يُلحَظُ من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها اتفقت في تناولها استراتيجيات وبرامج تعليميّة قائمة على المنحى التواصليّ، وتبيّن أن بعض هذه الدراسات بيّنت أثر هذا المنحى في تنمية مهارات الإلقاء الصوتيّة والحركيّة والأداء كدراسة عبابنة (2008)، ومهارات التحدث كدراسة عجاج (2012)، ودراسة أوردي (Oradee, 2012)، ودراسة منسي (2016)، وفي تحسين لفظ الكلمات في اللغة الإنجليزيّة عند الطلبة كدراسة عبد المقصود (Abd ELmaksoud, 2013). وبعضها الآخر بيّن أثر هذا المنحى في تحسين مهارات الاستماع الناقد والتذوق الأدبيّ كدراسة الزبيدي (2011).

كما اختلفت الدراسات في العينات التي استهدفتها، فدراسة عبابنة (2008) استهدفت طلاب الصف الخامس الأساسيّ، ودراسة عجاج (2012) استهدفت الصف الثامن الأساسيّ، ودراسة منسي (2016) استهدفت الصف التاسع الأساسيّ، ودراسة الزبيدي (2011) استهدفت الصف العاشر الأساسيّ، ودراسة أوردي (Oradee, 2012) استهدفت المرحلة الثانويّة، أما دراسة ما (Ma, 2009)، ودراسة عبد المقصود (Abd ELmaksoud, 2013) فقد استهدفت طلبة المرحلة الجامعيّة.

وتلتقي الدراسة الحاليّة مع هذه الدراسات في الهدف الذي سعت إليه، وهو الكشف عن فاعليّة المنحى التواصليّ في تنمية المهارات اللغويّة، إلا أنها مازت عنها في الكشف عن فاعليّة المنحى التواصليّ في تنمية مهارات التعبير الشفويّ لدى طلبة الصف العاشر الأساسيّ. وقد أفادت الدراسة الحاليّة من الدراسات السابقة في الإطار النظريّ، وبناء استراتيجيات وطرائق التدريس في ضوء المنحى التواصليّ.

من هنا، جاءت الدراسة الحالية استمرارًا للجهود المبذولة في الاهتمام بتوظيف المنحى التواصليّ في تدريس اللغة العربيّة، ولمزيدٍ من التعمّق في هذا المنحى وقياس فاعليته في تنمية مهارات التعبير الشفويّ لدى طلاب الصف العاشر الأساسيّ في الأردن.

## مشكلة الدراسة وسؤالها

لاحظ الباحثان من خلال عملهما وخبرتهما وجود ضعفٍ لدى الطلاب في مهارات اللغة العربيّة عامةً، ومهارات التعبير الشفويّ خاصةً، وهذا ما أكده كلّ من الحوامدة والسعدي (2015) والخمايسة (2012) والهاشمي والعزاوي (2007) والبجة (2005).

وعلى الرغم من أن التعبير الشفويّ يحتل مكانةً خاصة بين مهارات اللغة العربيّة، إلا أن كثيرًا من المعلمين لا يظهرون اهتمامًا بهذه المهارة، وقلّة منهم يعلّم مهارات التعبير الشفويّ بطرائق تقليدية لا إبداع فيها؛ لذلك فالطلبة سلبيون محجمون عن التعبير، يغلب عليهم الخجل. وهذا ما أشار إليه الدليمي والوائلي (2005). وفي المقابل، يُظهر الأدب التربويّ والدراسات السابقة أن الضعف في التعبير الشفويّ آخذ في التزايد. ويُعزى ذلك إلى مجموعة من الأسباب من أبرزها الطرائق التقليديّة التي يستخدمها المعلمون (مدكور، 2007).

وانطلاقًا من هذا الواقع، تظهر مشكلة الدراسة من خلال ما لوحظ من عدم استخدام استراتيجيات وطرائق مناسبة في تنمية مهارات اللغة بشكل عام، ومهارات التعبير الشفويّ بشكل خاص، فما زالت هذه المهارة تقدّم للطلاب بالطرائق الاعتياديّة، ممّا دفع الباحثين لإجراء الدراسة الحالية.

ويمكن أن تتحدّد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة لأداء طلاب المجموعة التجريبيّة وطلاب المجموعة الضابطة من الصف العاشر الأساسيّ في درجة امتلاكهم مهارات التعبير الشفويّ (الجانب الفكريّ، والجانب اللغويّ، والجانب الصوتيّ، والجانب الملمحيّ) تعزى لمتغير طريقة التدريس (المنحى التواصليّ، والطريقة الاعتياديّة)؟

## أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، بالإضافة إلى محاولتها التأكيد على أهمية استخدام المنحى التواصليّ في توفير بيئة تعليميّة تعمل على مراعاة مستوى الطلاب، وتنمي لديهم مهارات اللغة، وخاصة مهارات التعبير الشفويّ. كما أن إجراء الدراسة الحاليّة قد يسهم في زيادة وعي معلمي اللغة العربيّة وتعريفهم بالمنحى التواصليّ وأسسه وإجراءاته التدريسيّة، وكيفية الإفادة منه في تدريسهم كاستراتيجيّة جديدة يمكن الاستعانة بها؛ ممّا ينعكس على تحسين ممارساتهم وأساليبهم التدريسيّة؛ ليحققوا من خلالها الأهداف اللغويّة التعليميّة، التي يسعون نحو بلوغها، والوصول إليها. لذا يأمُل الباحثان أن يدرك المعلمون أهمية هذا المنحى وتوظيفه في تحسين المهارات اللغويّة.

ولعلّ الدراسة الحالية تشجّع المسؤولين على المساهمة في اتخاذ قرارات تساعد في زيادة الاعتماد على استخدام المنحى التواصليّ في تدريس فروع اللغة العربيّة الأخرى، وذلك تماشيًا مع توجهات وزارة التربية والتعليم في توظيف الاستراتيجيات والطرائق المتنوعة في التدريس. كما يتوقع منها إثراء الأدب التربويّ بمزيدٍ من المعلومات حول موضوع مهارات التعبير الشفويّ، وتسليط الضوء تجاه الاهتمام بتدريسها على أسس علميّة وتربويّة حديثة، تحقق طموحات التطوير التربويّ.

**التعريفات الإجرائية**

- **المنحى التواصليّ**: مجموعة الأسس والمنطلقات التي توجّه طريقة تنمية مهارات التعبير الشفويّ لدى طلاب الصف العاشر الأساسيّ، من خلال ما توفره من فرص في مواقف التعليم اللغويّ في مواقف وسياقات حياتيّة متنوعة، يؤدي فيها الطلاب دورًا إيجابيًا وفاعلاً من خلال ما يقومون به من أداءات لغويّة تواصليّة في حواريّة متبادلة داخل الغرفة الصفيّة.

- **مهارات التعبير الشفويّ**: ويُقصد بها مجموعة المهارات التي ينبغي أن يتقنها طلاب الصف العاشر الأساسيّ، التي تمكنهم من التحدث بصوت واضح، واستخدام كلمات مناسبة للتعبير عن الفكرة بوضوح. وتتمثل في (الجانب الفكريّ، والجانب اللغويّ، والجانب الصوتيّ، والجانب الملمحيّ)، مقيسة بالدرجة المتحققة لطالب الصف العاشر الأساسيّ في اختبار مهارات التعبير الشفويّ المعدّ خصيصًا لهذه الغاية.

- **الطريقة الاعتيادية**: مجموعة من الأساليب، التي ينتهجها المعلمون والمعلمات في تعليم مهارات التعبير الشفويّ لطلبة الصف العاشر الأساسيّ، والتي وصفت في دليل المعلم.

**حدود الدراسة ومحدداتها**

اقتصرت الدراسة الحالية على طلاب الصف العاشر الأساسيّ في مدرسة خالد بن الوليد الثانويّة في محافظة إربد خلال الفصل الدراسيّ الأول للعام الدراسيّ 2017/2016. كما اقتصرت على مهارات التعبير الشفويّ، وتتمثل في الجوانب الآتية:

1. الجانب الفكريّ، ويتضمن: الاستهلال بمقدمة مشوقة، والتعبير عن الأفكار والمشاعر بوضوح، وترتيب الأفكار ترتيبًا منطقيًا، وتقديم الأدلة المتنوعة لتدعيم الأفكار، وتقديم حلول ومقترحات، واستخلاص النتائج.
2. الجانب اللغويّ، ويتضمن: استخدام كلمات مناسبة للسياق، والتعبير بكلمات محددة الدلالة، واستخدام جمل صحيحة في تراكيبها، واستخدام أنماط متنوعة للجمل تعبر عن المعنى، واستخدام جمل تعبر عن المعنى، وتوظيف الصور البلاغيّة خدمة للمعنى.
3. الجانب الصوتيّ، ويتضمن: الحديث بصوت واضح، وبثقة في النفس ودون ارتباك، واستخدام طبقة صوتيّة مناسبة، والتحدث بالسرعة المناسبة، ومراعاة مواطن الفصل والوصل، والتمييز بين الظواهر الصوتيّة.
4. الجانب الملمحيّ، ويتضمن: تحريك أعضاء الجسم وفق المعنى، واستخدام تعبيرات الوجه وفق المعنى المُعبّر عنه، واستخدام الإيماءات المناسبة، ومواجهة المستمعين وتحريك النظر في جميع الأركان، واستخدام حركات وإشارات تُسهم في جذب انتباه المستمعين، وما تحقق لها من مؤشرات صدق وثبات.

**الطريقة**

**أفراد الدراسة**

جرى اختيار أفراد الدراسة من طلاب الصف العاشر الأساسيّ في مدرسة خالد بن الوليد الثانويّة، وهي مدرسة حكومية تابعة لمديريّة قصبة إربد، في الفصل الدراسيّ الأول 2017/2016، حيث جرى اختيار المدرسة بالطريقة المتيسّرة. جرى اختيار المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) بالطريقة العشوائية البسيطة، تكونت المجموعة التجريبيّة من (35) طالبًا، والمجموعة الضابطة من (35) طالبًا.

**أداة الدراسة**

**اختبار مهارات التعبير الشفويّ**

لتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد اختبار موقفي في التعبير الشفويّ يتاح للطالب فيه الفرصة باختيار موقفٍ من المواقف المعتمدة من المعلم بعد تحكيمها، حيث يقوم الطالب بالحديث عن موقفٍ من المواقف المحددة مدة دقيقتين. ويتم تسجيل الموقف باستخدام (جهاز الخلوي صوت وصورة). ومن ثم مراجعة وتقييم لأداء الطلاب من معلمَيْن وفق معايير التصحيح التي تم اعتمادها بعد التحقق من صدقها وثباتها. وقد تمّ بالاتفاق مع الطلاب تحديد ثلاثة موضوعات لاختبار التعبير الشفويّ من كتاب الصف العاشر الأساسيّ المنهاج الجديد المطور الأول بعنوان (أهمية خُلُق التواضع في اكتساب محبّة الآخرين). والثاني بعنوان (تحدث عن الأمور التي يجب مراعاتها في حوارنا مع الآخرين). أمّا الثالث فهو بعنوان (الطموح والأمل، وأثرهما في الإنسان، وقدرته على ملاقاة شدائد الحياة). وأُجري الاختبار (القبليّ والبعديّ) على المجموعتين الضابطة والتجريبيّة على النحو الآتي:

- إعطاء مقدمة للطلاب عن موضوعات التعبير من خلال الحوار والنقاش مع المعلم والطلاب.
- السماح للطالب بالتعبير بحرية لمدة دقيقتين عن أحد الموضوعات.
- فتح باب الحوار بين الطالب وزملائه من جهة، وبين الطلاب والمعلم من جهة أخرى.
- تصوير الأداء وتسجيله باستخدام جهاز الخلوي (صوت وصورة).
- وبعد مراجعة الأداء لكل طالب عن طريق عرض هذا الأداء على جهاز الكمبيوتر بعد تحميله، قام الباحثان ومساعداهما بتصحيح الأداء وفق معايير التصحيح التي تمّ اعتمادها بعد

التحقق من صدقها وثباتها. حيث إنّ هناك (20) معيارًا وخُصِّص درجة لكل معيار بين (1-5).

### صدق اختبار مهارات التعبير الشفويّ

للتحقق من صدق اختبار التعبير الشفويّ، فقد عرض في صورته الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، وعلى مشرفين تربويين للغة العربيّة، وعلى بعض معلمي اللغة العربيّة ممن يدرسون الصف العاشر الأساسيّ. وطُلب إليهم إبداء ملحوظاتهم حول الاختبار من حيث: مناسبة الموضوعات لمستوى الطلاب ومعايير الأداء. وقد تم اعتماد هذه المعايير باجماع 90% من المحكمين. ولعل السبب يعود إلى أن هذه المعايير تم اختيارها من خلال الرجوع إلى الأدب التربوي المتعلق بالموضوع، حيث إن هذه المعايير نالت الصدق الظاهري غير مرة، وفي غير دراسةٍ.

### ثبات تصحيح اختبار مهارات التعبير الشفويّ

اشتملت بطاقة تصحيح مهارات التعبير الشفويّ على الجوانب الآتية: **الجانب الفكريّ**، وتكون من (6) مؤشرات، **والجانب اللغويّ**، وتكون من (5) مؤشرات، **والجانب الصوتيّ**، وتكون من (4) مؤشرات، **والجانب الملمحيّ**، وتكون من (5) مؤشرات. بحيث يُعطى لكل مؤشر علامة وفق تدريج من (1-5) بحيث تمثل الدرجة (5) أفضل أداء والدرجة (1) أقل أداء.

وللتحقق من ثبات بطاقة التصحيح (ثبات التوافق بين المصححين)، تم تطبيق بطاقة التصحيح على العينة الاستطلاعيّة من خارج أفراد الدراسة (25) طالبًا من طلاب الصف العاشر الأساسيّ في مدرسة عزّ الدين القسام الأساسيّة للبنين، وذلك من أجل حساب معامل الثبات لتقديرات المصححين. ورصدت النتائج من معلم حاصل على شهادة البكالوريوس في اللغة العربيّة، ومن معلم آخر حاصل على المؤهل نفسه. وقد تمّ حساب المتوسط الحسابيّ لدرجات كل طالب حيث أصبح لكل طالب متوسطان حسابيان. وجرى تحليل درجة الاتفاق بين المرمزين (Inter-rater Reliability) وفق معادلة كوبر. وبعد تحليل بيانات العينة الاستطلاعيّة، استخرج معامل الثبات حسب المعادلة الآتية:

$$\text{معامل الاتفاق بين المصححين} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

وكانت معاملات ثبات التوافق بين المصححين لكل جانب من مهارات بطاقة التصحيح كما هو مبين في الجدول (1).

**الجدول (1):** معاملات ثبات التوافق بين المصححين لمهارات التعبير الشفويّ

| مهارات | الجانب الفكريّ | الجانب اللغويّ | الجانب الصوتيّ | الجانب الملمحيّ | المهارات مجتمعة |
|---|---|---|---|---|---|
| معاملات ثبات التوافق | 0.83 | 0.82 | 0.81 | 0.84 | 0.92 |

### خطوات التدريس وفق المنحى التواصليّ

#### أولاً- مرحلة التهيئة والتمهيد

- تحديد مهارات التعبير الشفويّ المستهدفة في الدراسة الحالية.
- اختيار وتحديد مواقف لتحسين أداء الطلاب اعتمادًا على المنحى التواصليّ الذي يتضمن تدريبات وأنشطة، تعمل على تحسين مهارات التعبير الشفويّ لدى الطلاب المستهدفين في الدراسة.
- شرح التصور العام للخطوات التنفيذيّة التي تسير الحصة في ضوئها للطلبة.
- توزيع الأدوار بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم ليتعرّف كل طالب الدور الذي يقوم به في أثناء الحصة، بحيث يشارك جميع الطلاب في التعلم.
- توضيح دور كل طالب، وتشجيعه على المنافسة للحصول على مركز متقدّم.
- تحفيز الطلاب، وتشجيعهم على المنافسة والتفاعل فيما بينهم.

#### ثانيًا- مرحلة الأنشطة التواصليّة

- توضيح أهمية النقاش بين الطلاب، من حيث تبادل الخبرات ممّا يساعد على الفهم والاحتفاظ بالمعلومات والمفردات اللغويّة.
- تدريب الطلاب على الالتزام بآداب التحدث، والتعقيب والتعليق وإبداء الرأي، وتقديم التغذية الراجعة؛ لما لذلك من أهمية في تفعيل المشاركة والنقاش، والخروج بنتائج إيجابيّة.
- قيام الطلاب بجمع المعلومات عن الموضوع الذي تمّ اختياره.
- توزيع المعلم الطلاب على شكل مجموعات للنقاش حول الأفكار التي تم جمعها وترتيبها وتنظيمها، ويتخلل هذه المرحلة متابعة الطلاب وتقديم المساعدة لهم، وإرشاد الطلاب إلى بعض المصادر التي يمكن للطلاب الرجوع إليها للاستزادة.
- بدء الحوار بين الطلاب في المجموعات بإشراف المعلم، فيقوم كل طالب بعرض الأفكار التي جمعها بطريقة مرتبة ومنظمة لباقي أفراد المجموعة، ويجيب عن الأسئلة والاستفسارات حول ما قام به.

- بدء المعلم بالانسحاب من بين المجموعات لإتاحة الفرصة لكل طالب للتعبير عن الموقف الذي يناسبه.
- قيام المعلم بإرشاد الطلاب إلى توظيف المفردات التي اكتسبوها في التعبير عن أفكارهم.

**ثالثًا- مرحلة التقييم البنائيّ والختاميّ**

- تحديد جوانب التقييم التي سيخضع لها الطالب أثناء أدائه للموقف الذي يريد التعبير عنه شفويًا.
- التقويم البنائيّ: يقوم المعلم في هذه المرحلة بمشاركة الطلبة بتقييم أداء زملائهم ومدى تمكنهم من مهارات التعبير الشفويّ بعد كل حصة ليتم تثبيت ما تمّ تنميته من مهارات وتقديم التغذية الراجعة لتطوير مهاراتهم في اللقاء القادم.
- التقويم الختاميّ: يأتي هذا التقويم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، فيتم تسجيل هذا المواقف بالصوت والصورة؛ لتقييم أداء الطالب، لمقارنة الأداء بالتقييم القبليّ الذي تمّ قبل تنفيذ البرنامج.

ولابد من التأكيد أنه تمّ تعليم طلاب المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتياديّة: وهي سلسة من الإجراءات التي قام بها المعلم وقت الحصة داخل الصف لتعليم مهارات التعبير الشفويّ المستهدفة كما هي موصوفة في دليل المعلم للصف العاشر الأساسيّ. وقد استغرق تعليم المجموعة الضابطة الفترة الزمنيّة نفسها التي درستها المجموعة التجريبيّة. وفي نهاية التطبيق تم تقييم مستوى الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبيّة باستخدام قائمة تقدير مهارات التعبير الشفويّ نفسها.

**إجراءات الدراسة**

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بالخطوات الآتية:

- الاجتماع مع مدير المدرسة والمعلمَينِ في مدرسة خالد بن الوليد الثانويّة للبنين لتوضيح الهدف من إجراء الدراسة.
- الاتفاق مع معلم اللغة العربيّة للصف العاشر الأساسيّ في المدرسة، وهو يحمل درجة البكالوريوس في اللغة العربيّة، حيث التقى الباحثان المعلم وأطلعاه على المنحى التواصليّ، مفهومه، وأسسه، وخطوات تنفيذ الدرس من خلاله، وتمت الإجابة عن استفسارات المعلم، والاتفاق على خطوات التطبيق، وطريقة التقييم. وقام بتدريس المجموعة الضابطة معلم آخر بالطريقة الاعتياديّة، وهو مكافئ لمعلم المجموعة التجريبيّة من حيث المؤهل العلميّ والخبرة.
- لقاء الباحثين مع أفراد الدراسة، وبعد التعريف بالباحثين، تم التوضيح لأفراد العينة أن هذا ليس امتحانًا، وليس له أيّ تأثير على علاماتهم المدرسية، وأنها لأغراض البحث العلميّ.
- إجراء الاختبار القبليّ على عينة الدراسة، وتم رصد علاماتهم على الاختبار القبليّ قبل أسبوع من بدء الدراسة بتاريخ 2016/11/6، وفق المعيار المعدّ لذلك، وبمساعدة معلمَي المدرسة.
- التطبيق الفعليّ للدراسة من معلمَي المدرسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسيّ 2017/2016 بتاريخ 2016/11/13، حيث استمر التطبيق ستة أسابيع بواقع ثلاث حصص أسبوعيًا حتّى تاريخ 2016/12/28.
- قام الباحثان بحضور عدد من الحصص عند المعلمَيْنِ المشاركين في تطبيق الدراسة؛ من أجل التأكد من سير التطبيق بطريقة سليمة، ولإبداء الملاحظات إن لزم الأمر لذلك.
- تطبيق الاختبار البعديّ على مجموعتي الدراسة بعد الانتهاء من التطبيق مباشرة.

**متغيرات الدراسة**

- **المتغير المستقل**: طريقة التدريس، ولها مستويان: المنحى التواصليّ، والطريقة الاعتيادية.
- **المتغير التابع**: مستوى أداء أفراد الدراسة في اختبار مهارات التعبير الشفويّ.

**المعالجة الإحصائيّة**

للإجابة عن سؤال الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، واستخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA). واستخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (MANCOVA). ولمعرفة لصالح من تلك الفروق الدالة إحصائيًا وبيان مقدار التحسّن في الأداء الناتج عن استخدام طريقة التدريس المُعتمدة، استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعديّة. وأخيرًا استخدم مؤشر مربع ايتا (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر (الفاعلية) (Effect Size) لطريقة التدريس.

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

نتائج سؤال الدراسة الذي نص: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة لأداء طلاب المجموعة التجريبيّة وطلاب المجموعة الضابطة من الصف العاشر الأساسيّ في درجة امتلاكهم مهارات التعبير الشفويّ (الجانب الفكريّ، والجانب اللغويّ، والجانب الصوتيّ، والجانب الملمحيّ) تعزى لمتغير طريقة التدريس (المنحى التواصليّ، والطريقة الاعتياديّة)؟

للإجابة عن هذا السؤال لا بدّ أولا: من تحديد دلالة الفروق بين الأوساط الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات التعبير الشفويّ مُنفردةً الممثلة في (الجانب الفكريّ، والجانب اللغويّ، والجانب الصوتيّ، والجانب الملمحيّ) وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، المنحى التواصليّ)، وثانيًا تحديد دلالة

الفرق بين الوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على مهارات التعبير الشفويّ البعديّ مُجتمعةً وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، المنحى التواصليّ)، وفيما يلي عرض لذلك:

أ) **مهارات التعبير الشفويّ وتضمّ (الجانب الفكريّ، والجانب اللغويّ، والجانب الصوتيّ، والجانب الملمحيّ)**، حيث حُسبت الأوساط الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدراسة القبليّ والبعديّ على كل مهارة من مهارات التعبير الشفويّ مُنفردةً، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، المنحى التواصليّ)، كما في الجدول (2).

**الجدول (2):** الأوساط الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدراسة القبليّ والبعديّ على كل مهارة من مهارات التعبير الشفويّ مُنفردةً، وفقًا لمتغير طريقة التدريس

| المهارة | طريقة التدريس | الأداء القبليّ | | الأداء البعديّ | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | الوسط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | الوسط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ |
| الجانب الفكريّ ن**=30 | الاعتيادية | 23.26 | 2.05 | 23.57 | 1.14 |
| | المنحى التواصليّ | 23.00 | 1.21 | 25.51 | 1.42 |
| | **الكلي** | **23.13** | **1.68** | **24.54** | **1.61** |
| الجانب اللغويّ ن**=25 | الاعتيادية | 18.09 | 1.07 | 18.51 | 1.31 |
| | المنحى التواصليّ | 17.83 | 0.98 | 20.97 | 1.82 |
| | **الكلي** | **17.96** | **1.03** | **19.74** | **2.00** |
| الجانب الصوتيّ ن**=20 | الاعتيادية | 14.89 | 0.99 | 15.11 | 0.99 |
| | المنحى التواصليّ | 14.51 | 0.89 | 16.37 | 1.14 |
| | **الكلي** | **14.70** | **0.95** | **15.74** | **1.24** |
| الجانب الملمحيّ ن**=25 | الاعتيادية | 18.97 | 0.86 | 19.29 | 0.96 |
| | المنحى التواصليّ | 18.94 | 0.73 | 21.40 | 1.38 |
| | **الكلي** | **18.96** | **0.79** | **20.34** | **1.59** |

**ن: الدرجة القصوى

يُلاحظ من الجدول (2) وجود فروق ظاهريّة بين الأوساط الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة البعديّ على كل مهارة من مهارات التعبير الشفويّ مُنفردةً، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، المنحى التواصليّ). وبهدف عزل الفروق القبليّة في أدائهم. ولمعرفة الدلالة الإحصائيّة لذلك الفرق الظاهريّ استخدم تحليل التباين الأحاديّ المتعدد المصاحب (One- Way MANCOVA)، كما هو مبيّن في الجدول (3).

**الجدول (3):** نتائج تحليل التباين الأحاديّ المتعدد المصاحب للأوساط الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة البعديّ على كل مهارة من مهارات التعبير الشفويّ مُنفردةً، وفقًا لمتغير طريقة التدريس

| مصدر التباين | المهارة الأداء البعديّ | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف |
|---|---|---|---|---|---|
| المصاحب (الجانب الفكريّ القبليّ) | الجانب الفكريّ | 6.124 | 1 | 6.124 | 3.854 |
| | الجانب اللغويّ | 2.916 | 1 | 2.916 | 1.209 |
| | الجانب الصوتيّ | .501 | 1 | .501 | .461 |
| | الجانب الملمحيّ | 4.807 | 1 | 4.807 | 3.575 |
| المصاحب (الجانب اللغويّ القبليّ) | الجانب الفكريّ | .769 | 1 | .769 | .484 |
| | الجانب اللغويّ | 5.260 | 1 | 5.260 | 2.182 |
| | الجانب الصوتيّ | 1.106 | 1 | 1.106 | 1.018 |
| | الجانب الملمحيّ | .951 | 1 | .951 | .707 |
| المصاحب (الجانب الصوتيّ القبليّ) | الجانب الفكريّ | 1.219 | 1 | 1.219 | .768 |
| | الجانب اللغويّ | 14.021 | 1 | 14.021 | 5.815 |
| | الجانب الصوتيّ | 7.433 | 1 | 7.433 | 6.840 |

| مصدر التباين | المهارة الأداء البعديّ | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف |
|---|---|---|---|---|---|
| | **الجانب الملمحيّ** | 4.324 | 1 | 4.324 | 3.216 |
| **المصاحب (الجانب الملمحيّ القبليّ)** | **الجانب الفكريّ** | 4.404 | 1 | 4.404 | 2.772 |
| | **الجانب اللغويّ** | .974 | 1 | .974 | .404 |
| | **الجانب الصوتيّ** | 1.811 | 1 | 1.811 | 1.666 |
| | **الجانب الملمحيّ** | 1.624 | 1 | 1.624 | 1.207 |
| **طريقة التدريس Hotelling's Trace=1.025 الدلالة الإحصائيّة = 0.000*** | **الجانب الفكريّ** | 73.543 | 1 | 73.543 | ***46.290*** |
| | **الجانب اللغويّ** | 115.852 | 1 | 115.852 | ***48.051*** |
| | **الجانب الصوتيّ** | 33.055 | 1 | 33.055 | ***30.416*** |
| | **الجانب الملمحيّ** | 84.170 | 1 | 84.170 | ***62.599*** |
| **الخطأ** | **الجانب الفكريّ** | 101.680 | 64 | 1.589 | |
| | **الجانب اللغويّ** | 154.304 | 64 | 2.411 | |
| | **الجانب الصوتيّ** | 69.554 | 64 | 1.087 | |
| | **الجانب الملمحيّ** | 86.054 | 64 | 1.345 | |
| **المجموع المُعدّل** | **الجانب الفكريّ** | **179.371** | **69** | | |
| | **الجانب اللغويّ** | **277.371** | **69** | | |
| | **الجانب الصوتيّ** | **105.371** | **69** | | |
| | **الجانب الملمحيّ** | **173.771** | **69** | | |

* ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$)

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين في الجدول (3)، يتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$) بين الوسطين الحسابيين البعديين لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات التعبير الشفويّ مُنفردةً (الجانب الفكريّ، والجانب اللغويّ، والجانب الصوتيّ، والجانب الملمحيّ) تُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، المنحى التواصليّ). حيث كانت قيم الدلالة الإحصائيّة لكل مهارة من المفاهيم أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$)، بمعنى وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين الوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة في كل مهارة من مهارات التعبير الشفويّ مُنفردةً، ومُجتمعةً يعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، المنحى التواصليّ)؛ ممّا يؤكد وجود أثر للطريقة على كل مهارة من مهارات التعبير الشفويّ مُنفردةً لدى أفراد الدراسة.

ولتحديد قيمة الفروق - الدالة إحصائيًا - بين الأوساط الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة البعديّ في كل مهارة وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، المنحى التواصليّ)، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق؛ استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعديّة، حيث حُسبت الأوساط الحسابيّة المعدّلة لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة في الاختبار القبليّ، على أدائهما في الاختبار البعديّ، وكانت النتائج كما في الجدول (4).

**الجدول (4):** اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعديّة بين الأوساط الحسابيّة المعدّلة البعديّة لأداء أفراد الدراسة في مجموعتي الدراسة على كل مهارة من مهارات التعبير الشفويّ مُنفردةً وفقًا لمتغير طريقة التدريس بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبليّ

| المهارة | طريقة التدريس | الوسط المعدّل | الخطأ المعياريّ | قيمة الفرق بين الوسطين الحسابيين | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|
| **الجانب الفكريّ** | **الاعتياديّة** | 23.48 | 0.22 | ***2.13** | 0.420 |
| | **المنحى التواصليّ** | 25.61 | 0.22 | | |
| **الجانب اللغويّ** | **الاعتياديّة** | 18.41 | 0.27 | ***2.67** | 0.429 |
| | **المنحى التواصليّ** | 21.08 | 0.27 | | |
| **الجانب الصوتيّ** | **الاعتياديّة** | 15.03 | 0.18 | ***1.43** | 0.322 |
| | **المنحى التواصليّ** | 16.46 | 0.18 | | |
| **الجانب الملمحيّ** | **الاعتياديّة** | 19.21 | 0.20 | ***2.27** | 0.494 |
| | **المنحى التواصليّ** | 21.48 | 0.20 | | |

*دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$)

تشير النتائج المبينة في الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائيًا في كل مهارة من المهارات الأربع (الجانب الفكريّ، والجانب اللغويّ، والجانب الصوتيّ، والجانب الملمحيّ) بين أداء أفراد الدراسة الذين خضعوا للتدريس باستخدام الطريقة الاعتياديّة، وبين أداء أفراد الدراسة الذين خضعوا للتدريس باستخدام طريقة (المنحى التواصليّ)، ولصالح أداء أفراد الدراسة الذين خضعوا للتدريس باستخدام طريقة (المنحى التواصليّ).

ولإيجاد فاعلية طريقة التدريس (الاعتياديّة، المنحى التواصليّ) في كل مهارة من المفاهيم، حُسب حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square، ومن الجدول (4) وجد أنّه يساوي (0.420، 0.429، 0.322، 0.494) على التوالي. وهذا يعني أنّ متغير طريقة التدريس فَسّر حوالي (42.0%، 42.9%، 32.2%، 49.4%) على التوالي من التباين في الأوساط الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات التعبير الشفويّ مُنفردةً المعتمدة في الدراسة.

**ب) مهارات التعبير الشفويّ مُجتمعةً**

حُسبت الأوساط الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدراسة القبليّ والبعديّ على مهارات التعبير الشفويّ مُجتمعةً، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، المنحى التواصليّ)، والجدول (5) يبيّن ذلك.

**الجدول (5):** الأوساط الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدراسة القبليّ والبعديّ على مهارات التعبير الشفويّ مُجتمعةً، وفقًا لمتغير طريقة التدريس

| | الأداء القبليّ | | الأداء البعديّ | |
|---|---|---|---|---|
| طريقة التدريس | الوسط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | الوسط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ |
| الاعتيادية | 75.06 | 4.21 | 76.06 | 4.09 |
| المنحى التواصليّ | 74.29 | 3.34 | 84.26 | 5.35 |
| **الكلي (ن*=100)** | **74.67** | **3.79** | **80.16** | **6.28** |

*ن: الدرجة القصوى.

يبيّن الجدول (5) وجود فرق ظاهري بين الوسطين الحسابيين البعديين لأداء أفراد الدراسة على مهارات التعبير الشفويّ مُجتمعةً، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، المنحى التواصليّ)، وبهدف عزل الفروق القبليّة في أدائهم، ولمعرفة الدلالة الإحصائيّة لذلك الفرق الظاهريّ؛ استخدم تحليل التباين الأحاديّ المصاحب (One- Way ANCOVA)، كما هو مبيّن في الجدول (6).

**الجدول (6):** نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للأوساط الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة البعديّ على مهارات التعبير الشفويّ مُجتمعةً، وفقًا لمتغير طريقة التدريس

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائيّة | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المصاحب(الاختبار القبليّ) | 38.806 | 1 | 38.806 | 1.727 | .193 | .025 |
| طريقة التدريس | 1208.299 | 1 | 1208.299 | *53.764 | .000 | .445 |
| الخطأ | 1505.765 | 67 | 22.474 | | | |
| **المجموع المُعدل** | **2721.271** | **69** | | | | |

*ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$)

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين في الجدول (6) يتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha=0.05$) بين الوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة البعديّ على مهارات التعبير الشفويّ مُجتمعةً تُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، المنحى التواصليّ)، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائيّة أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha=0.05$). بمعنى يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha=0.05$) بين الوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على مهارات التعبير الشفويّ مُجتمعةً يعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، المنحى التواصليّ)؛ ممّا يؤكد وجود أثر للطريقة على مهارات التعبير الشفويّ مُجتمعةً لدى أفراد الدراسة. ولتحديد قيمة الفرق - الدال إحصائيًا - بين الوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة البعديّ على مهارات التعبير الشفويّ مُجتمعة، ومعرفة لصالح من ذلك الفرق؛ استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعديّة، حيث حُسب الوسطان الحسابيان المعدّلان لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة في الاختبار القبليّ، على أدائهم في الاختبار البعديّ، وكانت النتائج كما في الجدول (7).

**الجدول (7):** اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعديّة بين الوسطين الحسابيين المعدّلين لأداء أفراد الدراسة البعديّ في مجموعتي الدراسة على مهارات التعبير الشفويّ مُجتمعةً وفقًا لمتغير طريقة التدريس بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبليّ

| طريقة التدريس | الوسط المعدّل | الخطأ المعياريّ | قيمة الفرق بين الأوساط الحسابيّة | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|
| الاعتياديّة | 75.98 | 0.80 | *8.35 | 0.445 |
| المنحى التواصليّ | 84.33 | 0.80 | | |

*دال احصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$)

تشير النتائج المبيّنة في الجدول (7) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات التعبير الشفويّ مُجتمعةً بين أداء أفراد الدراسة الذين خضعوا للتدريس باستخدام طريقة الاعتياديّة، وبين أداء أفراد الدراسة الذين خضعوا للتدريس باستخدام طريقة (المنحى التواصليّ)، ولصالح أداء أفراد الدراسة الذين خضعوا للتدريس باستخدام طريقة (المنحى التواصليّ).

ولإيجاد فاعلية طريقة التدريس (الاعتياديّة، المنحى التواصليّ) على مهارات التعبير الشفويّ مُجتمعةً، حُسب حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square، ومن الجدول (8) وجد أنّه يساوي (0.445). وهذا يعني أنّ متغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، المنحى التواصليّ) فَسَّرَ حوالي (44.5%) من التباين في الأوساط الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة على مهارات التعبير الشفويّ مُجتمعةً.

إن هذه النتائج تؤكد وجود أثر واضح لطريقة (المنحى التواصليّ) على كل مهارة من مهارات التعبير الشفويّ منفردة ومجتمعة لدى أفراد الدراسة (طلاب الصف العاشر الأساسيّ). ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى أسباب متعددة تتعلق بالمنحى التواصليّ، وما يشتمل عليه من أنشطة متنوعة توفر مواقف واقعيّة حقيقيّة لاستخدام مهارات التعبير الشفويّ، فعملت على استثارة الدافعيّة لدى الطلاب. كما عملت على تشجيعهم للعمل معًا وبفاعليّة ضمن الأنشطة الجماعيّة. وهذا ما لاحظه الباحثان في أثناء التطبيق للدراسة.

فمهارة التعبير كمهارة اتصالية ليست مجرد أداء لغويّ يصدر بأي طريقة كانت، أو حتّى مجرد إجادة لعناصر اللغة، وإنما هي قدرة الطالب على تكييف القواعد اللغويّة واستخدامها من أجل أداء معين لتحقيق وظائف اتصاليّة معينة في مواقف اجتماعيّة محددة (طعيمة والناقة، 2006).

فعملية تنمية مهارات التعبير الشفويّ تقوم على أساس تفاوضي بين المعلم والطالب، وبين الطالب وطالب آخر وبين الطالب وموضوع التعبير الشفويّ (Deckert, 2004; Pattison, 1992)، فالمعلم ينفذ المهام مع الطلبة من خلال مجموعة من الأنشطة التواصليّة التي توفر لهم فرص العمل الفرديّ والثنائيّ والجماعيّ. فبعد طرح الموضوع والاتفاق عليه يسمح المعلم للطلاب إجراء نقاشات فرديّة وثنائيّة وجماعيّة حول الموضوع، كما يتيح لهم فرصة كتابة بعض الأفكار والتعليقات.

بالإضافة إلى استعانة المعلم ببعض الوسائل التعليميّة السمعيّة والبصريّة، الصور والأفلام واستخدام الشبكة العنكبوتيّة في عرض بعض هذه الملفات أثناء الحصة وذلك لإيجاد بيئة حقيقيّة ليتم تعلم مهارات التعبير الشفويّ في مواقف اجتماعيّة حقيقيّة (الشيخ علي، 2012).

كما يعزو الباحثان تفوق طلاب المجموعة التجريبيّة في مهارات الجانب الفكريّ إلى أن المنحى التواصليّ عمل على تنظيم الأفكار لدى طلاب المجموعة التجريبيّة، فهو يتيح الفرصة للطالب ليمارس دور المشارك والمراقب والملاحظ والمساهم، وأتاح المنحى التواصليّ الفرصة لتدريب الطلبة على عرض الفكرة بتفصيل أكثر حتّى تصل إلى الآخرين، وتدريبهم أيضًا على اختيار أكثر الكلمات مناسبة لموقف الاتصال. فالممارسة هي أساس تعلّم اللغة، بحيث تستخدم مهارات التعبير الشفويّ هنا من أجل فهم وتمثل الأفكار والمعاني، حيث إن التعبير الشفويّ يتطلب تنظيمًا وترتيبًا منطقيًا للأفكار؛ لتصلَ إلى المستمع بطريقة واضحة معبّرة، وهذا ما دفع الطلاب إلى المشاركة في مواقف التعبير الشفويّ.

فهناك بلا شك فرق بين تنمية القدرة على التحدث وإجراء حوار، وبين طرح الأسئلة والإجابة عنها. فنماذج الحوارات تشمل على مختلف الصيغ والتراكيب التي يحتاج إليها الطالب مثل النفي والإثبات والتعجب والاستفهام...، فالتركيز هنا على بنية اللغة، وليس على مدى مناسبتها للسياق فقط (طعيمة والناقة، 2006).

أمّا مهارات الجانب اللغويّ، فإنّ المنحى التواصليّ يقوم على توظيف اللغة في مواقف حياتيّة واقعيّة تمثل واقع حياة الطلاب، وتمسّ أحاسيسهم ومشاعرهم، وهذا ما أكّدته بعض الدراسات (منسي، 2016؛ Oradee, 2012; Ma, 2009)؛ ممّا أدى إلى إشباع حاجات التواصل اللغويّ لدى أفراد المجموعة التجريبيّة. كما أنّه أدى إلى زيادة الممارسات اللغويّة لديهم، فأخذ دور الطالب يتسم بالإيجابيّة والمشاركة الفعالة أثناء التواصل مع زملائه من جهة، والتواصل مع معلمه من جهة أخرى من خلال المواقف التي شارك هو في اختيارها.

وقد يعزو الباحثان سبب تحسّن مهارات الجانب اللغويّ إلى فرص التفاعل اللغويّ التي تم توفيرها من خلال المواقف المُعَبّر عنها، وإفساح المجال للطلاب لاختيار الموضوعات التي تروق لهم مما يثير دافعيتهم، ويحفزهم على التعبير الشفويّ، إضافة إلى البيئة المناسبة التي تم توفيرها داخل الغرفة الصفيّة. وهذا ما أكّده

كوسكن (Coskun, 2011). فالتدريس وفق المنحى التواصليّ ساهم في إشاعة جوّ من الوئام بين المعلم والطالب، فالطالب لا يحسن التفاعل واستقبال رسالة من معلم لا يحبّه.

وفيما يتعلق بمهارة الجانب الصوتيّ، فإنّ المنحى التواصليّ ساهم في تحسين اللفظ الصحيح لدى الطلاب. ولعل السبب في ذلك يعود إلى كثرة التدريب على التحدث وإزالة الخوف والتردد من نفوسهم أثناء خطوات تطبيق الدراسة. كذلك يمكن للباحثين عزو تقدّم طلاب المجموعة التجريبيّة على طلاب المجموعة الضابطة في هذه المهارة إلى دور كلّ من المعلم والطالب، حيث قام كلا الطرفين باستخدام اللغة الفصيحة الخالية من عيوب النطق أثناء التدريب، ممّا أدى بالطلاب إلى محاكاة المعلم في المواقف.

أمّا مهارات الجانب الملمحيّ، فيعزو الباحثان تفوق طلاب المجموعة التجريبيّة في هذه المهارات إلى التفاعل الذي حدث بين الطلاب نتيجة لاستخدامهم المنحى التواصليّ الذي يعتمد على استخدام حركات الجسد، وتركز على ملامح الوجه من خلال التنويع في التعبير عن المواقف ذات المشاعر والانفعالات المتنوعة.

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن مهارات التعبير الشفويّ المراد تنميتها ترتبط بالموقف التواصليّ، فالذي يحدد المهارة المراد تنميتها هو الموقف التواصليّ الذي يتعرض الطالب له، فاختيار الموضوعات كان مرتبطاً بالتركيز على استخدام مهارات التعبير الشفويّ في مواقف اتصاليّة حياتيّة. فإذا كان موضوع التعبير يتطلب من الطالب إبداء رأيٍ في قضية أو موضوع معين، فإن مهارات الجانب الفكريّ "كأن يرتّب الطالب أفكاره ترتيبا منطقيا، ويقدم أدلة متنوعة لتدعيم أفكاره"، ومهارات الجانب الملمحي "المتعلقة بتدريب الطالب على تحريك أعضاء جسمه وفق المعنى، ويستخدم تعبيرات وجهه وفق المعنى المعبّر عنه" هي التي تقدم في هذا الموقف الاتصاليّ. وإذا كان الموقف عبارة عن تدريب على التعبير الشفويّ والإلقاء، فإن مهارات الجانب الصوتيّ "أن يتحدث الطالب بصوت واضح، وبثقة في النفس دون ارتباك، ويستخدم طبقة صوتيّة مناسبة (التنغيم)، ويتحدث بسرعة مناسبة مراعيا مواطن الفصل والوصل"، هي التي تقدم في هذا الموقف الاتصاليّ وهكذا في بقية المواقف.

ويمكن القول، إن إعطاء المعلم الفرصة لاختيار الموضوعات للمناقشة شكّل قوة تحفيزيّة شجّع جميع الطلاب على الكلام وفقا لشخصيتهم. من هنا، يدعو الباحثان إلى ضرورة أن يسأل المعلمون الطلبة عمّا يحلو لهم أو يكرهون في كتبهم المدرسيّة والموضوعات التي يجدونها جذابة، أو غير جذابة بحيث يمكن للمعلمين تبني موضوعات ومواد جديدة ومحدثة وفقا لاحتياجات الطلاب واهتماماتهم.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قامت بها عبابنة (2008)، التي توصلت إلى أن البرنامج التعليمي القائم على المنحى التواصليّ له أثر في مهارات الإلقاء الصوتيّة. كما اتفقت مع نتائج دراسة عجاج (2012)، ودراسة منسي (2016) اللتين أظهرتا أثر طريقة التدريس القائمة على المنحى التواصليّ في تحسين بعض مهارات التحدث. واتفقت مع نتائج دراسة أوردي (Oradee, 2012) التي بيّنت أهمية الأنشطة اللغويّة التواصليّة في تنمية مهارات التحدث. كما جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة عبد المقصود (Abd ELmaksoud, 2013) التي بيّنت أهمية المنحى التواصليّ في تحسين لفظ الكلمات عند الطلبة وذلك؛ لأنه يعتمد على مبادئ مهمة تشجعهم على التواصل. واتفقت مع نتائج دراسة ما (Ma, 2009)، ودراسة الزبيدي (2011)، ودراسة الشيخ علي (2012)، في فاعلية المنحى التواصليّ في تنمية المهارات اللغويّة.

## التوصيات

في ضوء النتائج التي تمّ التوصّل إليها، يمكن التقدّم بالتوصيات الآتية:

- ضرورة إيلاء طريقة المنحى التواصليّ مزيدًا من الاهتمام؛ لما لها من فاعلية في تحسين مهارات التعبير الشفويّ، وتشجيع معلمي اللغة العربيّة على استخدامها.
- إيلاء مهارات التعبير الشفويّ مزيدًا من الاهتمام؛ من خلال التعليم الذي يركز على ضرورة إكساب الطلبة القدرة على توظيف تلك المعرفة اللغويّة في المواقف التواصليّة الحقيقية.
- إجراء مزيدٍ من الدراسات تبحث في فاعلية المنحى التواصليّ في مهارات لغويّة أخرى وعلى مراحل تعليميّة مختلفة.

## المراجع


إبراهيم، عبد العليم. (1999). *الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية*. ط10. القاهرة: دار المعارف.

ابن منظور. (2003). *لسان العرب*. بيروت: دار صادر.

الآغا، إحسان. (2001). *منهج البحث البنائي في البرامج التربوية المقترحة للمستقبل*. غزة: دار المقداد.

البجة، عبد الفتاح. (2005). *أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها*. العين: دار الكتاب الجامعي.

براون، دوجلاس .(1994). *أسس تعلم اللغة وتعليمها*. ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان، القاهرة: دار النهضة العربيّة.

حافظ، وحيد. (2005). المستويات المعياريّة لمهارة التحدث وتقويم أداء تلاميذ المرحلة الابتدائيّة في ضوئها. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا. (6). 1-60.

خاطر، محمود والحمادي، يوسف وعبد الموجود، محمد وطعيمة، رشدي وشحاتة، حسن. (1989). *طرق تدريس اللغة العربية*

*والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة*. ط4، القاهرة: مطابع سجل العرب.

الحوامدة، محمد والسعدي، عماد .(2015). فاعليّة أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التعبير الشفويّ لدى تلاميذ الصف الأول الأساسيّ. *مجلة دراسات (العلوم التربوية)*. 42(1). 47-62.

خلف الله، محمود.(2005). *فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات تدريس اللغة العربية للإبداع لدي معلمي المرحلة الابتدائية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

الخمايسة، إياد.(2012). مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفويّ من وجهة نظرهم، والصعوبات التي تواجههم داخل المحاضرة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، الجامعة الإسلاميّة في غزة، 20(1). 219-242.

الخويسكي، زين. (2008). *اللغة العربية وأساليبها*. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

الدليمي، طه والوائلي، سعاد. (2005). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. إربد: عالم الكندي الحديثة.

الزبيدي، نسرين. (2011). *أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصليّ في تحسين مهارات الاستماع الناقد والتذوق الأدبي لدى طلاب الصف التاسع الأساسيّ*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.

زقوت، محمد. (1999). *المرشد في تدريس اللغة العربية*. ط3، غزة: مكتبة الأمل.

الشيخ علي، هداية .(2012). إستراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصليّ لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. (24). 13 – 96.

طعيمة، رشدي والناقة، محمود .(2006). *تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات*. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- إيسيسكو.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (2009). *فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق*. إربد: عالم الكتب الحديث.

العبابنة، إيمان. (2008). *أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصليّ في تنمية مهارات الإلقاء لدى طلاب الصف الخامس الأساسيّ*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك.

عجاج، منير. (2012). *أثر طريقة تدريس قائمة على المنحى التواصليّ في تحسين بعض مهارات التحدث والكتابة لدى طلاب الصف الثامن الأساسيّ في الأردن*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك.

عريف، هنية وبوجملين، لبوخ (2015). المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربيّة من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة، *مجلة الأثر*. (33). 21-30.

عطية، محسن .(2008). *مهارات الاتصال اللغويّ وتعليمها*. عمان: دار المناهج.

قاسم، أنسي.(2000). *مقدمة في سيكولوجية اللغة*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

محمد، إبراهيم. (2004). فاعلية برنامج تعليمي في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 5(3). 89.135

مدكور، علي. (2007). *طرق تدريس اللغة العربية*. عمان: دار المسيرة.

منسي، غادة .(2016). أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصليّ في تحسين مهارات التحدث لدى طالبات الصف التاسع الأساسيّ في محافظة الزلفي، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. 4(16). 119-146.

الناقة، محمود.(2002). الاختبار الشفويّ. *ورقة قدمت في المؤتمر العلميّ الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*. القاهرة، المجلد (2). 592-610.

النجار، فخري. (2009). *الأسس الفنية للكتابة والتعبير*. عمان: دار الصفاء.

الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة. (2007). *المنهج والاقتصاد المعرفي*. عمان: دار المسيرة.

وزارة التربية والتعليم. (2013). *الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربية*. عمان.

يونس، فتحي.(2000) *استراتجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية*. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

Abd Elmaksoud, M. (2013). The effect of using communicative approach on developing pronuciation sub- skills, *Education Research*. 4(3). 294-308.

Anderson, P. & Lapp, D. (1988). *Language skills in elementary education*. New York: MacMillan Publishing Company.

Breen, M., & Candlin, C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*. 1(2). 89-112.

*Journal of Social Science and Humanity*. 2(6). 533-535.

Pattison, P. (1992). *Developing communication skills: A practical handbook for language teachers, with examples in English, French and German*, Cambridge University Press, United Kingdom.

Richards. J. (2006). *Communicative language teaching today*. UK: Cambridge University Press.

Richards. J. & Rodgers.T (2001). *Approaches and methods in language teaching*. (2nd.ed).UK: Cambridge University Press.

Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Whitney, A.; Blau, S.; Bright, A.; Cabe, R.; Dewer, T.; Levin, J.; Macias, R. and Rogers, P. (2008). Beyond strategies: Teacher practice, writing process, and the influence of inquiry. *English Education*. 40(3). 201– 230.

Wilkins. D. (1983). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Wilson, J. A. (1997). *A program to develop the listening and speaking skills of children in a first grade classroom*. In C.Smith, (Ed). Skills students use when speaking and listening.

Ying, L. (2010). *Communicative activities in ELT classrooms in China*. Unpublished master dissertation, University of Wisconsin-Platteville.

Coskun, A. (2011). Investigation of the application of communicative language teaching in the english classroom. available at *www.ERIC.ed.gov/PDFS/ED513910.pdf*

Deckert, G. (2004). The communicative approach: Addressing frequent failure. *English Teaching Forum*. 42(1). 12-17.

Dunn, R. (1984) Learning style: State of the science. *Theory into Practice*. 23(1). 10-19.

Jin, G. (2008). Application of communicative approach in college english teaching, *Asian Social Science*, 4(4). 81-85.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*, 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.

Lerstrom, A. (1990). *Speaking across the curriculum: Moving toward shared responsibility*. Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, Chicago, IL: March 22, 1990.

Ma, T. (2009). An emprical study on teaching listening CLT. *International Education Studies*. 2(2). 126-134.

Oradee, T.(2012). Developing speaking skills using three communicative activities (Discussion, Problem-Solving, and Role Playing), *International*