

دور مؤسسات التعليم في بناء رأس مال بشري وفقا لمتطلبات القرن الحادي والعشرين



وقائع اعمال المؤتمر
الدولي الافتراضي
أيام 09 - 10 / نيسان أبريل / 2022

2022



Democratic Arab Center
Berlin - Germany



المركز الديمقراطي العربي ألمانيا - برلين
الجامعة الإسلامية - لبنان
كلية التربية للعلوم الإنسانية
جامعة الموصل - العراق
المركز متعدد التخصصات للبحث
في حسن الأداء والتنافسية
جامعة محمد الخامس - الرباط - المغرب



DEMOCRATIC ARABIC CENTER
Germany, Berlin 10315 Gensinger- Str. 112
<http://democraticae.de>
TEL: 0049-CODE
030-89005468/030-898999419/030-57348845
MOBILTELEFON: 0049174274278717



كتاب وقائع المؤتمر العلمي الافتراضي:

دور مؤسسات التعليم في بناء رأس مال بشري وفقا لمتطلبات القرن الحادي والعشري

The role of educational institutions in building human capital according to the requirements
of the twenty-first century

الجزء الأول: Part One

إشراف وتنسيق:

د.فيولا مخزوم، الجامعة الإسلامية، لبنان

د.حنان طرشان، جامعة باتنة1، الجزائر



الناشر:

المركز الديمقراطي العربي

للدراستات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية

ألمانيا/برلين

Democratic Arabic Center

Berlin / Germany

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه

في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال، دون إذن مسبق خطي من الناشر.

جميع حقوق الطبع محفوظة

All rights reserved

No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in
any form or by any means, without the prior written permission of the publisher

المركز الديمقراطي العربي

للدراستات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية ألمانيا/برلين

Tel: 0049-code Germany

030-54884375

030-91499898

030-86450098

البريد الإلكتروني

book@democraticac.de

المركز الديمقراطي العربي، برلين، ألمانيا

المركز متعدد التخصصات للبحث في حسن الأداء والتنافسية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب

كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة الموصل، العراق

جامعة إب، اليمن

الجامعة الإسلامية، لبنان

ينظمون المؤتمر الدولي الافتراضي السابع الموسوم بـ:

دور مؤسسات التعليم العالي في بناء رأس مال بشري وفقا لمتطلبات القرن الحادي والعشرين

The role of educational institutions in building human capital according to the requirements of the
twenty-first century

أيام 10-09 أبريل 2022

إقامة المؤتمر بواسطة تقنية التّحاضر المرئي عبر تطبيق Zoom

ملاحظة: المشاركة مجاناً بدون رسوم

لا يتحمل المركز ورئيس المؤتمر واللجان العلمية والتنظيمية مسؤولية ما ورد في هذا الكتاب من آراء، وهي لا تعبر بالضرورة عن
قناعاتهم ويبقى أصحاب المداخلات هم وحدهم من يتحملون كامل المسؤولية القانونية عنها

الرئاسة الشرفية للمؤتمر:

أ. عمار شرعان، رئيس المركز العربي الديمقراطي، برلين، ألمانيا

د. عمر حنيش، المركز متعدد التخصصات للبحث في حسن الأداء والتنافسية، جامعة محمد الخامس بالرباط،

المغرب

أ.د. طارق أحمد قاسم المنصوب، جامعة إب، اليمن

د. حازم ذنون إسماعيل، عميد كلية التربية، جامعة الموصل، العراق

رئيس المؤتمر:

د. فيولا مخزوم، مديرة المركز الديمقراطي العربي، لبنان، بيروت

رئيس اللجنة العلمية:

د. محمد رمال، جامعة القديس يوسف، لبنان، بيروت

المنسق العام:

د. أحمد بوهكو، المركز الديمقراطي العربي، برلين، ألمانيا

رئيس اللجنة التحضيرية للمؤتمر:

د. ناجية سليمان عبد الله، رئيسة تحرير مجلة العلوم السياسية والقانون

رئيس اللجنة التنظيمية:

أ. كريم عايش، المركز الديمقراطي العربي، برلين، ألمانيا

مدير المؤتمر:

أ.د. نبيل العفيري، جامعة إب، اليمن

مدير إدارة النشر:

د. أحمد بوهكو، المركز الديمقراطي العربي، برلين، ألمانيا

أعضاء اللجنة العلمية:

أ. د. رفيق سليمان، مدير المركز الديمقراطي العربي، ألمانيا، برلين	
د. فيولا مخزوم، الجامعة الإسلامية، لبنان	د. يحيى زلزلي، الجامعة الإسلامية في لبنان، لبنان
د.محمد رمال، جامعة القديس يوسف، بيروت	د.أمين بري، جامعة الجنان، لبنان
د. أنطوان صياح، جامعة القديس يوسف، بيروت	د.غادة عزام، جامعة القديس يوسف، بيروت
د. لمى قميحة، الجامعة الإسلامية في لبنان، لبنان	د.عباس حمادة، الجامعة الإسلامية، لبنان
د.سلطان ناصر الدين، الجامعة الإسلامية، لبنان	د. غادة علاو، الجامعة الإسلامية في لبنان، لبنان.
د.بيان كمال الدين، جامعة القديس يوسف، بيروت	د.جمال مسلماني، الجامعة اللبنانية، لبنان
د.مروان كاظم وجر حمود الساعدي، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل، العراق	د. شكري عبد المجيد صابر، جامعة القاهرة، مصر
د.عزمي زكريا أبو العز علي، جامعة القاهرة، مصر	د. معن قاسم محمد الشيايب، جامعة عمان العربية، الأردن
د.ربا السيد محمد أبوكميل، الجامعة الإسلامية، غزة	د. إبراهيم عبد اللطيف عبد المطلب خوجلي، جامعة كسلا، السودان
د. أحمد عبد السلام فاضل مهدي السامرائي، وزارة التربية، العراق	د.نبيل عبدون، الجامعة الحديثة للإدارة والعلوم، لبنان.
د.جنان فقيه، الجامعة اللبنانية، لبنان	د.عايدة الخطيب، الجامعة اللبنانية، لبنان
د. سوزان زقار، جامعة القديس يوسف في بيروت، لبنان	د. اليسار طحان، جامعة الجنان في لبنان، لبنان
د.نديم منصوري، الجامعة اللبنانية، لبنان	د.ريماز حرز، الجامعة الإسلامية في لبنان، لبنان.
د.حنان الطويل، الجامعة اللبنانية، لبنان.	د. عدنان يعقوب، الجامعة الإسلامية في لبنان، لبنان
د.دال الحتي، الجامعة الأميركية للعلوم والتكنولوجيا، لبنان	د.صفاء احمد مصطفى صمادي، جامعة اليلقاء التطبيقية، الأردن
د.حسن عالي، جامعة الدكتور مولاي الطاهر-سعيدة، الجزائر	د.ليندة بن بسعي، المعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر
د.عبد المجيد المرواني، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والتصرف بجنندوبة، تونس	أ.د. يحيى عبد الوهاب الصايدي، جامعة إب، اليمن
د.سهيلة بوترة، جامعة الجزائر، الجزائر	د. مروى عبد الجليل شنابة حميد السويدي، جامعة دجلة، العراق
د.أسماء راضي عبد الحميد خنفر، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، السعودية	د.عبد الله العجمي، غرنوبل للإدارة، فرنسا
أ.د أحمد غالب الهبوب، جامعة إب، اليمن	أ.د.محمد أحمد لطف الجوفي جامعة إب، اليمن
أ.د. يحيى منصور بشر، جامعة إب، اليمن	د. فوزي محمود الالفي الحسومي، المعهد العالي قسم العلوم المالية والادارية، ليبيا
د.محمد خليفة، جامعة العلوم المالية والمصرفية، الأردن	د.رايد خضراوي، المعهد العالي للفن المسرحي بتونس، تونس
أ.د. علي عبد الله الشاوش، جامعة إب، اليمن	د.سهيلة عيسى، جامعة وهران، الجزائر

دورمؤسسات التعليم في بناء رأس مال بشري وفقا لمتطلبات القرن
الحادي والعشرين

د. مجيب السعيدى، جامعة إب، اليمن	د. ندى منصور خشافة، جامعة إب، اليمن
أ.د. عبد الله محمد الفلاحى، جامعة إب، اليمن	د. عبد الكريم أحمد الفقيه، جامعة إب، اليمن
د. مراد يحيى الجحافى، جامعة إب، اليمن	أ.د. فؤاد محمد قايد البعدانى، جامعة إب، اليمن
د. ماجد علي الدعيس، جامعة إب، اليمن	أ.د. عبد الله حسن عبدالرب، جامعة إب، اليمن
أ. عبد الملك محمد السقاف، جامعة إب، اليمن	أ.د. سلوى يحيى الحداد، جامعة إب، اليمن.
أ.د. أبراهيم سليمان حيدرة، جامعة إب، اليمن	أ.د. عبد الله صالح البخيتي، جامعة إب، اليمن
أ.د علي عبد الكريم بركات، جامعة إب، اليمن	م. حمزة محمد الشعبي، جامعة إب، اليمن
أ. عبد الفتاح عبد الله درموش، جامعة إب، اليمن	أ. نوال مرشد طاهر العبسي، جامعة إب، اليمن

كلمة رئيسة المؤتمر:

بسم الله الرحمن الرحيم:

حضرة رؤساء الجامعات، وعمداء الكليات، ورؤساء الأقسام العلمية، والاساتذة وطلاب الدراسات العليا، وكافة أفراد المركز الديمقراطي العربي، وجميع من يتابعنا اليوم،

السلاام عليكم جميعاً ورحمة الله وبركاته.....

أسمحوا لي بدايةً بعد الشكر لله عز وجل، أن أتوجه بالشكر الى كافة الشركاء معنا اليوم في هذا المؤتمر الجامعة الاسلامية في لبنان، وإلى جامعة إب - اليمن، والمركز متعدد التخصصات للبحث في حسن الأداء والتنافسية بجامعة محمد الخامس - الرباط-المغرب، وكلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة الموصل - العراق.

والشكر موصول أيضاً الى اللجنتين العلمية والتنظيمية لما بذلوه في سبيل انجاح فعاليات هذا المؤتمر، نحن نسعى في المركز الديمقراطي العربي على أن يبقى التواصل العلمي بين كافة أفراد الوطن العربي قائماً، من خلال الباحثين وطلاب الدراسات العليا الفرصة للمشاركة في المؤتمرات العلمية وتبادل المعرفة من كافة أنحاء العالم من خلال إعداد للمؤتمرات والمحاضرات وورش التدريب العلمية القيمة.

كما لا يخفى على أحد أهمية إقامة هذه النشاطات العلمية بمختلف مجالاتها. والتي تعتبر واجهة مشرقة ورمزاً لتقدم الدول ووسيلة أكيدة للارتقاء بمختلف العلوم والتواصل المهني على أعلى مستوى. ففي هذه المؤتمرات يلتقي العلماء والممارسون من بلدان مختلفة سواء كان اللقاء افتراضياً أو حضورياً بهدف تبادل التجارب وزيادة المعارف والخبرات المهنية والبحثية.

فتبادل المعرفة والخبرات يعطي أفكاراً وتوصيات جديدة لاستكمال أبحاثاً جديدة، وفي ذلك تواصل للبحث العلمي ينعكس بالإيجاب على بناء المجتمعات وتطورها وتطوير أيضاً البرامج الدراسية في المدارس والجامعات بما يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين من إكساب الخبرات والمهارات اللازمة.

أخيراً أقدم شكري وتقديري لكل من يساهم في إبراز العلم وتوثيقه. وببذل جهداً في إنجاح مثل هذه الملتقيات العلمية التي تعكس حضارة الشعوب، فمن لبنان ومن معظم دول العالم نحن اليوم في هذا اللقاء الافتراضي نسعى إلى أن ننهي مؤتمراً هذا بتوصيات تُحاكي مواجهة الأزمات التي نعيشها ونرسم سيناريوهات جديدة لمواجهة الأزمات القادمة كي نتصدى لها بكل ما نملك من معرفة وعلم وخبرة.

ودمتم جميعاً سالمين

رئيسة المؤتمر:

د. فيولا مخزوم، مديرة المركز الديمقراطي العربي، لبنان، بيروت

ديباجة المؤتمر:

نتيجة لما يمتاز به القرن الحادي والعشرون بتطورات عدّة في جميع جوانب الحياة الإنسانيّة، من الناحية المعرفيّة، والتكنولوجيّة، والتعلّيميّة، فضلاً عن مهارات الحياة جاءت فكرة هذا المؤتمر.

فالعالم يعيش اليوم في عصر المعرفة والمنافسة الاقتصادية والتكنولوجيّة بين الدول، وهذا يؤدي إلى حاجة المنظّمات إلى موظّفين يمتلكون مهاراتٍ تمكّنهم من العمل والحياة معاً، والاعتماد في التّواصل مع الآخرين على التّقنيات الحديثة. وهو ما يُسمّى بمهارات القرن الحادي والعشرين، إذ تواجه البشريّة في هذا القرن تحديات كثيرة، سواءً في المجتمع كالتغيّرات المناخية، وظهور بعض الأمراض والأوبئة الجديدة، أو في الاقتصاد، حيث نشهد أيضاً تغيّرات كالابتكارات، والاختراعات، والمنتجات الجديدة، فضلاً عن التحدّيات على المستويات الشّخصيّة، وأهمّها إمكانيّة الحصول على الوظيفة التي تُحاكي طموح الفرد وتساهم في حصوله على السّعادة والاستقرار معاً.

ولمواكبة هذه البيئة السّريعة التّغير والكثيرة التعقيد، هناك عدد من المهارات التي تتيح لمالكها التّعامل مع كافّة التّحوّلات التي سبق ذكرها، علماً أن هذه المهارات ليست وليدة هذا القرن فحسب، بل هي امتداد للمهارات الأساس التي كان يمتلكها الفرد في الماضي، وذلك بسبب عدم إغفال مهارات القرن الحادي والعشرين للمهارات القديمة، لا بل أُضيف إليها ما يُمكن الفرد من العيش بصورة أكثر كفاءة في زمنٍ أصبح كثير المطالب من المهارات والكفايات المتجدّدة.

إنّ هذا القرن الذي يعتمد على المعرفة واقتصادها، يتطلّب إعداد أجيالٍ من المتعلّمين الذين يمتلكون المهارات اللازمة لاكتشافها، واستعمالها، والمشاركة فيها، بالإضافة إليها، وذلك لا يتحقّق إلّا من خلال المؤسسات التّعليميّة. لذلك، فإنّ التّعليم، وفي ظلّ كلّ هذه المتطلّبات، أمام تحدياتٍ كبيرة، لا سيما استيعاب العلوم والتكنولوجيا ورفع المهارات والكفايات المهنيّة وتطوير المجتمع ليصبح مجتمعاً للمعرفة حتّى يتمكّن من التّنافس في سوق العمل العالميّة، كما أنّ التّعلّم المستمرّ مدى الحياة هو الصّيغة المطلوبة التي لا بديل عنها للجميع.

والتي يرتبط بها اقتصاد البلاد لأنّه من أهمّ الوسائل الأساسيّة التي تضحّ في سوق العمل عددًا من العمالة التي من المفترض أنّها أُعدّت بالطريقة المطلوبة لمواكبة مهارات القرن الواحد والعشرين، ولأنّ التّعليم مؤسّسة تجتمع فيها الخبرات والمعارف والمهارات، فهو يتحمّل مسؤوليّة إعداد الأجيال لخدمة المجتمع في كافّة فروع العلوم، والمهن، والمهارات، ونشر المعرفة المتخصّصة وتطويرها، إذ تتنوّع مؤسّساته لتشمل الجامعة، والكلية، والمعهد الجامعي

الإشكالية:

نتيجة التّحوّلات الضّخمة في مجالات التّقنية والاتّصال، والتغيّرات المتسارعة للبيئة الخارجيّة، أصبح العالم بحاجة ملحّة إلى تطوير برامج التّعليم بما يتناسب مع مواكبة التطوّرات والتغيّرات المتسارعة ليتمكّن الطّالب من دخول سوق العمل والمشاركة في صنع المستقبل؛ وقد استدعى ازدياد التّنافس وتنامي حدّة التحدّيات العالميّة، مثل

الانهيارات الماليّة، وارتفاع حرارة الأرض، والحروب، والتّهدّيات الأخرى للأمن، والتضخّم السكّاني، تنمية هذه المهارات لدى الطّلبة لكيلا تكون أمامهم فجوة واسعة ما بين العالم داخل البيئة التعليميّة والعالم خارجها، حيث تكلف هذه الفجوة قطاع الأعمال مبالغ كبيرة لإيجاد العمالة الماهرة وإعادة تأهيل الموظّفين الجدد، لا سيّما أنّ عصر المعرفة يتطلّب إمدادًا ثابتًا بالعمّال المدرّبين جيّدًا الذين يستخدمون القدرات العقليّة والأدوات الرقميّة ويطبّقونها في حياتهم اليوميّة.

تفرضُ مُتغيّرات العصر الحاليّة على كافّة أشكال المنظّمات امتلاك رأس مالٍ بشريّ وكفاءات ذات معارف ومهارات وقدرات متميّزة، وعلى مستوى عالٍ من الإبداع والقدرة على الاستجابة السريعة لمتطلّبات التّغيير، وبالشّكل الّذي يضمن للمؤسّسات التعليميّة البقاء، والاستمرار، والمنافسة من خلال التّميّز في الأداء والبرامج التعليميّة الّتي تُقدّمها وتحاكي متطلّبات القرن الواحد والعشرين. من هنا، وجب على مؤسّسات التّعليم العالي إيجاد الطّرق المثلّي لاستثمار العقل البشري وتنميته، واستغلال هذه الطاقات البشريّة نحو الوصول إلى الإبداع والابتكار الخلاق واعتماد التكنولوجيا المتطوّرة.

لقد بدأت فكرة الإشكاليّة تتبلور من خلال ملاحظة فجوة مهارات القرن الحادي والعشرين الّتي سوف تُكلّف قطاع الأعمال مبالغ ماليّة كبيرة لإيجاد العمالة الماهرة، وتوظيفها، وإعادة تأهيل الموظّفين الجدد للوصول إلى المستوى المطلوب من خلال برامج تدريبيّة مكلفة، علمًا أنّ تعزيز كفاءات القرن الحادي والعشرين عمليّة تدريجيّة لا تتحقّق إلّا من خلال نظم تعليمٍ متطوّرة.

انطلاقًا ممّا سبق، تتحدّد مسألة البّحث في تحولات القرن الحادي والعشرين وما تفرضه من السّيطرة الرقميّة على كل مناحي الحياة، الّتي لا يمكن التّعامل معها إلّا باكتساب عددٍ من المهارات والكفايات الضروريّة للأفراد، ليتسنى لهم المشاركة في مجتمعٍ سريع الحركة والتّغير، وهذا ما دفعنا إلى البّحث عن الدّور الّذي يؤدّيه التّعليم في إكساب الطلاب المهارات والكفايات تبعًا لمتطلّبات القرن الحادي والعشرين.

أهداف المؤّتمر:

- ✓ الإضاءة على آليّة إكساب الطلاب مهارات القرن 21 من خلال المناهج التعليميّة.
- ✓ تقديم دراسات وبرامج وأنظمة وحلول للقضايا والإشكاليات التربوية المعاصرة الناتجة عن جائحة كورونا.
- ✓ مناقشة المشكلات المجتمعية والتربوية والنفسية الناجمة عن جائحة كورونا وكيفية مواجهتها.
- ✓ تنمية مهارات المختصين في مجال العمل التربوي والبحثي والمعلوماتي لتمكينهم من المساهمة الفاعلة في بناء أنظمة تربوية وقيادية رصينة.
- ✓ صياغة رؤى استشرافية ومداخل فعالة في عملية الإصلاح والتجديد التربوي في ضوء مستجدات العصر.
- ✓ دراسات آثار مستجدات العصر على ميدان العمل التربوي والتعليمي.

- ✓ رصد أبرز التحديات التي تواجه منظومة العمل التربوي في ضوء مستجدات العصر.
- ✓ الاستفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة وتطبيقاتها التربوية في العملية التعليمية.
- ✓ البحث في سبل تطوير عناصر العملية التربوية الحديثة (أهداف - محتوى - طرائق تدريس - أنشطة وتقنيات) بما يؤدي إلى بناء جيل مسلح بالتعليم والتفكير الإبداعي.
- ✓ تبادل الخبرات المحلية والإقليمية والدولية في مجال الدراسات التربوية المعاصرة.

محاور المؤتمر:

المحور الأول: مهارات القرن 21 في العملية التعليمية:

- ✓ الإبداع الإداري وتميز الأداء التدريسي والإشرافي.
- ✓ التحديات الفكرية والثقافية التي تواجه المنظومة التربوية المعاصرة.
- ✓ تطوير كفايات المعلم في ضوء عصر المعلوماتية والتقنية.
- ✓ الاعلام الرقمي وأثره على العملية العلمية.
- ✓ تطوير الوسائل التعليمية بما يتناسب مع إكساب الطالب مهارات القرن 21.
- ✓ كيفية إكساب الطالب مهارات القرن 21.
- ✓ تطوير البرامج التربوية بما يتناسب مع متطلبات القرن 21.

المحور الثاني: دور المؤسسات التعليمية في إدارة الأزمات:

- ✓ المؤسسات التعليمية ودورها التربوي في ظل الأزمات العالمية المؤدية إلى الفقر والبطالة.
- ✓ برامج التواصل وتقنيات التعليم والتعلم عن بُعد ودورها في تثقيف المجتمع وتحصينه في مواجهة الأزمات.
- ✓ البرامج التدريبية لإعداد المعلمين والموجهين والمشرفين في مجال التربية وإدارة المجتمع خلال الأزمات.
- ✓ ذوي الاحتياجات الخاصة ومهارات تعليمهم ودعمهم باستثمار أحدث الوسائل والنظريات التربوية.
- ✓ السياسات التعليمية ودور التعليم الجامعي في تهيئة الإنسان لمواجهة مستجدات العصر.

المحور الثالث: التربية التكنولوجية:

- ✓ الثورة التكنولوجية وأثرها على العلوم التربوية.
- ✓ توظيف التكنولوجيا في تعليم ذوي الحاجات الخاصة.
- ✓ الاتجاهات والاستراتيجيات الحديثة في التعليم الالكتروني.
- ✓ التحديات التي تواجه التعليم الالكتروني، وضوابط ومعايير الجودة في هذا التعليم.

- ✓ استخدامات الذكاء الاصطناعي في إعداد البرامج التعليمية وإنتاج البرمجيات.
- ✓ اتجاهات حديثة في إعداد وتصميم الوسائل والتقنيات التعليمية.
- ✓ التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين في ضوء معطيات العصر الرقمي.
- ✓ استراتيجيات التعليم الرقمي وتصميم المقررات إلكترونياً.

المحور الرابع: القيادة التربوية المعاصرة:

- ✓ الاتجاهات والخطط الحديثة في الفكر الإداري التربوي المعاصر.
- ✓ أنظمة ومعايير التعليم عن بُعد بين الواقع والمأمول.
- ✓ تجارب وخبرات معاصرة في تحقيق الجودة الشاملة في التعليم.
- ✓ الاتجاهات العالمية المعاصرة في بناء المناهج وتطويرها.
- ✓ آليات تحليل المناهج وتقويمها.
- ✓ زيادة الأعمال والمناهج التعليمية.
- ✓ الإدارات التربوية والمجتمعية في عصر الحكمة وأهمية التقنيات الرقمية في تطوير أعمالها وتوسيع خدماتها.
- ✓ التنمية المستدامة للقيادات التربوية والإدارية في ضوء الثورة الرقمية.

فهرس المحتويات

الصفحة	عنوان المداخلة	الباحث
15	الذكاء العاطفي للقائد وتأثيره في تطبيق القيادة التحويلية	د.محمد رمال ط.د. الأخت انا الديوب
50	توحيد مصطلحات التعلم عن بعد في اللغة العربية لضمان جودة التواصل	د.إيلانا سعادة أ.ريمي عقيقي
62	دور تعلميّة التعبير الشفهي في تنمية مهارات التّواصل والاتّصال. نموذج تجربة ميدانيّة في بعض المدارس الخاصّة في بيروت-عيّنة من تلامذة الصّف الخامس	ط.د.فادية كامل حسين
82	الدور الذي يؤديه المُعلم في إكساب الطالب مهارات القرن 21 من خلال أسلوبه في التعليم عن بُعد	د.فيولا مخزوم ط.د.زينب عجمي
113	أثر التعليم الرقمي على جودة العملية التعليميّة	د.سوزان زهير زمار
131	التربية المهنية ومسألة الدمج في المغرب	ط.د.بشري جعوني
142	السياسة التربوية بالمغرب ورهان الإصلاح	أ.أحمد حجازي
154	الروابط المهنية مدخل لدعم مجالس أولياء أمور طلبة المدارس في سلطنة عمان (جمعية المجالس المدرسية بولاية ألبرتا الكندية أنموذجاً)	د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم ط.د.تركي بن خالد بن سعيد النافعي
176	أهمية الذكاء الاصطناعي في تطوير المكتسبات التعليمية في العالم العربي لمواجهة جائحة كورونا	د. خلود بوعصيدة
201	دور التعليم العالي في تنمية الموارد البشرية لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين	د.حنان طرشان د.ربيعة تمار
212	حوكمة الجامعات وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين جامعة الملك سعود أنموذجاً	د/ سامي أبو طالب حسن أ/ أيمن السيد المعداوي
227	متطلبات التحول نحو التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية اليمنية	ط.د. فهد إسماعيل قايد علي الضراسي
249	. الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج رياض الأطفال: التجربة اليابانية والماليزية	د. هند محمود حجازي محمود

279	فاعلية استخدام التدريس المصغر في تنمية مهارات تنفيذ الدرس الأساسية لدى الطلاب المعلمين تخصص حاسوب بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة – جامعة إب	د.ياسين علي محمد المقلحي
308	اللغة العربية والدكاء الاصطناعي...قصور أم تقصير؟	ط.د. هدى محمود سليمان
319	أهمية إدارة التغيير في تعزيز الإشراف الإلكتروني في ظل جائحة كورونا مساهمة التعليم الإلكتروني في مواجهة أزمات المؤسسات التعليمية وتحدياته	د. البشير الهادي القرقوطي د. فتحي محمد مادي
343	مساهمة التعليم الإلكتروني في مواجهة أزمات المؤسسات التعليمية وتحدياته	أ.د.أمال يوب
354	واقع تطوير اداء ادارة الموارد البشرية في مكاتب التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية	ط.د.نصار محمد عبده فاضل

دور تعلّميّة التّعبير الشّفهي في تنمية مهارات التّواصل والاتّصال.

نموذج تجربة ميدانيّة في بعض المدارس الخاصّة في بيروت-عيّنة من تلامذة الصّف الخامس

The role of oral expression in developing communication and connection skills.

A Model of a field experience in some private schools in Beirut - A sample of grade 5 students.

ط.د.فادية كامل حسين / جامعة القديس يوسف/ بيروت
PhD.Fadia Hussein/ Saint Joseph University/ Beirut

ملخص الدراسة:

تعتبر مهارة التّواصل من المهارات الأساسيّة المطلوبة للتعلّم في القرن الواحد والعشرين. وتكمن أهمّيّتها في أنّها تتيح الفرصة أمام المتعلّمين ليتعلّموا كيفية نقل أفكارهم إلى الآخرين بأسلوب واضح يمكن فهمه مباشرة. لذلك تتوجّه التربيّة الحديثة إلى الاهتمام بتحقيق الكفاية التّواصلية التي باتت تُعتبر من أهمّ الكفايات التي يحتاجها المتعلّم اليوم. وفي الوقت الذي نرى فيه الاتجاهات العالميّة في التّربية تسعى إلى تعزيز مهارات التّواصل الشّفهي عبر دمج تدريس اللّغة الشّفهيّة مع مختلف الموادّ، نجد أنّ هذا المجال ما زال مهمّشاً في مدارسنا، لأنّه ليس مادّة امتحان رسمي، ويتمّ التّعامل معه وفق اهتمام المعلّم الشّخصي.

الكلمات المفتاحية: مهارات القرن الواحد والعشرين، مهارات التّواصل والاتّصال، الكفاية التّواصلية، التعلّميّة التّعبير الشّفهي، التّعليم المتميّز، الدّافعيّة.

Abstract:

Communication skill is one of the basic skills required for learning in the twenty-first century. Its importance is that it provides the opportunity for learners to learn how to communicate their ideas to others in a clear and directly understandable manner. Therefore, modern education tends to pay attention to achieving communicative competence, which has become one of the most important competencies that the learner needs today. At a time when we see global trends in education that seek to enhance oral communication skills by integrating oral language teaching with various subjects, we find that this field is still marginalized in our schools, because it is not an official exam subject, and it is dealt with according to the teacher's personal interest.

KeyWords: Twenty-first century skills, communication and communication skills, communicative competence, didactic verbal expression, differentiated education, motivation.

هدف البحث: التّحقّق من دور تعلّميّة التّعبير الشّفهي في تنمية مهارات التّواصل عند متعلّمي الصّف الخامس من التّعليم الأساسيّ.

سؤال البحث: تدور إشكاليّة بحثنا حول السّؤال الآتي: هل تفعيل تعلّميّة التّعبير الشّفهي عبر تطبيق استراتيجيّات التّعليم المتميّز يمكن أن يحقّق الكفاية التّواصلية؟ وهل يساهم في تنمية مهارات التّواصل الفعّال عند التعلّمين؟ ويعرّز دافعيتهم نحو التعلّم؟

منهج البحث وأدواته: اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعتين: المجموعة الضابطة (42 تلميذاً) والمجموعة التجريبية (41 تلميذاً) في ثلاث مدراس في بيروت. أما أدوات البحث فهي:

✓ مقياس الدافعية، وإعداد اختبارات قبلية وبعديّة لقياس مستوى الدافعية نحو التعلّم عند تلاميذ المجموعة التجريبية.

✓ إعداد اختبارات قبلية وبعديّة لقياس مستوى اكتساب التلاميذ مهارة التعبير الشفهي في اللغة العربية كأساس لتحقيق الكفاية التواصلية.

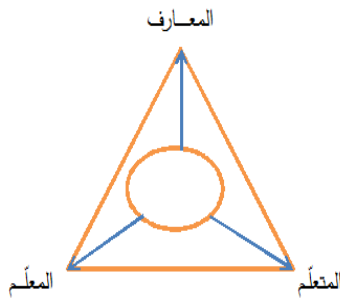
✓ اعتماد استراتيجيات متنوعة في التعليم المتميز.

وفي النتائج: أظهرت النتائج صحّة الفرضية التي وضعناها، كما بيّنت نتائج الاختبار البعدي تحسّناً في مستوى دافعية التلاميذ في المجموعة التجريبية، فضلاً عن التحسّن مستوى تحصيلهم الكفاية التواصلية.

مقدمة:

التعلّمية "تعني العلم الذي يهتم بدراسة مجمل مظاهر التعلّم والتعليم الخاصّة بالمجال المعني، وبشروط نقل الثقافة الخاصّة بالمؤسسة، وبكيفية اكتساب المتعلّم المعارف، وهي تهتمّ بمحتوى التدريس أي بالمعارف، وبالعلاقات المتعلّمين بهذه المعارف، وبأساليب التحفيز لاكتسابها وبنائها وتوظيفها في الحياة" (صياح 2008، ص. 18). ويوضح (طعمة، وآخرون، 2009، ص. 14) أنّه وبحسب ايف شوفالار (Chevallard)، فإنّ التعلّمية توضع في قلب مثلث يتألف من المعارف والمعلّم والمتعلّم على هذا الشكل (01):

الشكل رقم (01): التعلّمية في قلب المثلث (Chevallard).



وتقوم التعلّمية على أربعة أركان: المعارف، المعلّم، المتعلّم والوضعية التعليمية، ولما كانت التعلّمية تستنبط الطرائق الخاصّة الملائمة للمعارف الخاصّة لاكتسابها واستيعابها، إسهاماً منها في البحث عن التعلّم الأفضل"، (طعمة، وآخرون، 2009، ص. 30) فإنّ تركيزنا في هذا المقام سيتمحور حول تعلّمية التعبير الشفهي، كونها الدّعم الأساسيّة لتحقيق الكفاية التواصلية التي باتت تُعتبر من أهمّ الكفايات التي يحتاجها المتعلّم اليوم. ويمكن تعريف الكفاية التواصلية بأنّها "قدرة لغوية تترجم معرفة الفرد بقواعد استعمال اللغة في سياق اجتماعي، بقصد أداء نوايا تواصلية

معينة بحسب مقام وأدوار محددة" (الفاربي، وآخرون، 1994، ص. 5)، أي القدرة على توصيل رسالة ما - شفهيّة أو كتابيّة- بكفاءة تبين معرفة القواعد اللغويّة والاجتماعيّة في عمليّة التفاعل بين المرسل والمرسل إليه وموضوع المرسلّة.

إنّ تحقيق الكفاية التّواصلية يساهم في تنمية مهارات التّواصل التي تُعتبر من المهارات الأساسيّة المطلوبة للتعلّم في القرن الواحد والعشرين. وتكمن أهميّة مهارات التّواصل في أنّها تتيح الفرصة أمام المتعلّمين ليتعلّموا كيفية نقل أفكارهم إلى الآخرين بأسلوب واضح يمكن فهمه مباشرة. ويعرّف كل من (Kelly & Fincham & Beach, 2006. P. 4) مهارات الاتصال Communication Skills بأنها "القابلية على تحقيق الأهداف الاتصالية، والقدرة على حسن التصرف اجتماعياً. كما تعرفها Spence بأنها مكونات السلوك الاجتماعي التي تكفي لضمان تحقيق الأفراد لرغباتهم من خلال الاتصال أو التفاعل الاجتماعي". وهذا ما يفسّر توجّه التربويين إلى الاهتمام بمجموعة المهارات والقدرات اللازمة لمواجهة الحياة العصريّة. وقد أشارت منظّمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين إليها «بمجموعة المهارات اللازمة للنجاح والعمل في القرن الحادي والعشرين مثل مهارات التعلّم والابتكار، والثقافة المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجية، ومهارات الحياة والعمل". وتعتبر مهارات التّواصل واحدة من المهارات الأربع (التفكير الناقد، الإبداع، التعاون والتواصل) التي حدّتها الشراكة الأمريكيّة باعتبارها المهارات الأساسيّة للنجاح في التعلّم والعمل والحياة بما يناسب العصر.

أولاً: الإطار النظريّ:

1. أهمية التّواصل الشفهيّ:

تكمن أهميّة التّواصل الشفهيّ في أنّها اللّغة التي نحتاجها في حياتنا اليوميّة. فنحن نستثمر اللّغة الشفهيّة خارج المدرسة أكثر بكثير ممّا نستثمرها داخل المدرسة، كما أنّنا نحتاج إلى التّواصل الشفهيّ في حياتنا اليوميّة أكثر بأضعاف من حاجتنا إلى التّواصل الكتابي. وفي هذا السياق، يذكر (صباح، 2014، ص. 32) أنّ اهتمام التربويين بتعلّميّة التعبير الشفهيّ يتضاعف لأنّنا "نسبح كمتعلّمين في بحر من اللّغة الشفهيّة، ونتعلّم منها لغة وأسايب تعبير ومضموناً أكثر ممّا نتعلّمه من المدرسة، ونستثمر ما نتعلّمه منها في المدرسة وخارجها".

يكتسب التعبير الشفهيّ أهميّة بالغة في المجال الأكاديميّ كما في مجال الحياة المعاشة. إذ لا يمكن الحديث عن تعلّميّة التعبير الكتابيّ بمعزل عن تعلّميّة التعبير الشفهيّ، ولا يمكن تحقيق المهارات القرائيّة والفهم القرائيّ خارج إطار التعبير الشفهيّ، لذلك فإنّ تعلّميّة اللّغة الشفهيّة تحتلّ مجالاً أوسع وأشمل ممّا ورد في المناهج، كما أنّ تعلّمها لا يقتصر على الزّمن المخصّص لهذه الأنشطة في المدرسة، بل يتعدّى ذلك إلى أي نشاط يقوم به التلميذ باللّغة العربيّة في المدرسة أو خارجها.

ويعود الاهتمام باللّغة الشفهيّة كونها تحتلّ حيزاً أوسع بكثير ممّا تحتله اللّغة المكتوبة في حياة الإنسان، فهو يحتاجها "ليحاور، ويناقش، ويفاوض، ويدافع عن رأيه، ويُقنع ويقنع بآراء الآخرين" (صباح، 2014، ص. 41) كما أنّ الانتشار الواسع لوسائل الإعلام والنقل المباشر والمتابعة السريعة للأحداث في كلّ أنحاء العالم وجّه الأنظار إلى ضرورة الاهتمام باللّغة الشفهيّة" (صباح، 2014، ص. 34).

2. إشكالية البحث:

لم تهتمّ مناهج اللّغة العربيّة في لبنان بالتّعبير الشّفهي قبل صدور المناهج اللّبنانية في العام 1997. وبعد صدورها، أشار المنهج إلى المحادثة المرتبطة بنصوص القراءة، والتّعبير الشّفهي كنشاط مستقلّ يدرّب المتعلّم على تقنيّات تعبيرية ووظيفية متنوّعة (المركز التربويّ للبحوث والإنماء، 1997). ومع ذلك فإنّ هذا المجال ما يزال مهمّشاً، لأنّه ليس مادّة امتحان رسميّ، ولا يسجّل ثقلاً في احتساب العلامة الصّقيّة وانعكاساً على التّجّاح والرّسوب، في حين أنّ الاتجاهات العالميّة في التّربية تسعى إلى تعزيز مهارات التّواصل الشّفهي عبر دمج تدريس اللّغة الشّفهيّة مع مختلف الموادّ. ومن هذه النّمادج للتّدرّس الشّفهيّ التّكامليّ (Les modèles intégrés de l'enseignement de l'oral) ما علّق عليها Tochon (1997) "أنّها تتطور من الموادّ المختلفة التي يتمّ تدريسها في المدرسة". (Préfontaine, L. et Lafontaine C. 2007). ويمكن حصر إشكالية بحثنا في هذا الاختلاف في قراءة كفاية التّواصل الشّفهيّ. ففي الوقت الذي نرى فيه الاتجاهات العالميّة في التّربية تسعى إلى تعزيز مهارات التّواصل الشّفهيّ وتطويرها من خلال تدريس الموادّ المختلفة، لا يزال هذا المجال مهمّشاً في مدارسنا، ويتمّ التّعامل معه بحسب اهتمامات المدرسة الخاصّة وتوجّهاتها، أو بحسب اهتمام المعلّم الشّخصيّ، التي لم يرتق بعد إلى مستوى التوجّهات العالميّة.

هذا الواقع دفعنا إلى الاهتمام بتعلّمية التّعبير الشّفهيّ وإمكانية تفعيل المهارات التّواصلية كإحدى المهارات الأساسيّة المطلوبة للتعلّم في القرن الواحد والعشرين.

وينبثق عن هذه الإشكالية سؤال البحث الأساسي: هل تفعيل تعلّمية التّعبير الشّفهيّ عبر تطبيق استراتيجيات التّعليم المتمايز يمكن أن يحقّق الكفاية التّواصلية؟ وهل يساهم في تنمية مهارات التّواصل الفعّال عند التعلّمين؟ ويعزّز دافعيتهم نحو التعلّم؟

1. هدف البحث: يهدف بحثنا هذا إلى التّحقّق من دور تعلّمية التّعبير الشّفهيّ في تنمية مهارات التّواصل عند متعلّمي الصّفّ الخامس من التّعليم الأساسيّ.

2. مكوّنات تعلّمية التّعبير الشّفهيّ: وعند التّحدّث عن تعلّمية اللّغة الشّفهيّة والتّعبير الشّفهيّ لا بدّ من معرفة مكوّناتها وهي:

المكوّن الصوتي: الذي "يقوم على تجسيد الكلام في أصوات لغة معيّنة" (صبيّاح، 2014، ص. 36).

وهذه الأصوات يعبر عنها الطّفل في سنّته الأولى، ثمّ لا تلبث هذه الأصوات أن تنتظم في كلمات، وتتجمّع في عبارات وتراكيب لها دلالاتها، وكل ذلك يتعلّمه الطّفل قبل أن يدخل المدرسة، حيث ستعمل هذه الأخيرة على إغناء مخزونه اللّغويّ الموجه نحو أهداف تعلّمية محدّدة خلال العمليّة التّعليميّة التعلّمية.

المكوّن اللّساني: «يقوم على المعطيات الصّرفيّة والنّحويّة والمعجميّة والمعنويّة التي يؤمّمها رصف الوحدات اللّغويّة قرب بعضها في سياق معيّن» (صبيّاح، 2014، ص. 37). مع الإشارة إلى الاختلاف الحاصل في الخطاب الشّفهي ما بين اللّغة المحكيّة والفصحى، والاختلاف من حيث وضعيّة التّواصل ما بين اللّغة الشّفهيّة التي تستوجب أطرافاً متعدّدة لتبادل

الكلام، لا تحتاجها اللغة المكتوبة. وهذا المكوّن يفترض بتلاميذ "الحلقة الأولى الثانية أن يكونوا مكتسبين هذه المعطيات بحدودها الدّنيا، ليؤدّوا تعبيرهم الشّفهي بلغة عربية سليمة" (أبو زيد، 2020، ص. 19).

المكوّن النصّي - الخطابي: اللغة الشّفهيّة أقرب إلى النصّ الخطابيّ منها إلى النصّ المكتوب، فالمتكلم بها سواء كان معلّمًا أم تلميذًا عليه أن يراعي "وحدة نصية متكاملة (جملة، أو فقرة، أو مقطعًا)" (أبو زيد، 2020، ص. 19)، يعني أن يقدم المتكلم نصًا شفهيًا متكاملًا ذا بنية دلالية متماسكة، من دون أن يفقد "سمات الخطاب الشّفهيّ من العفوية والتكرار والتوقّف للفت انتباه السّامع". (صيّاح، 2014، ص. 37).

المكوّن الدلالي: ويقوم على "مجموع الأفكار والمعاني المكتسبة منها والقابلة للاكتساب من قبل المتعلّمين" (أبو زيد، 2020، ص. 20)، وهذه الأفكار بما تحمله من معاني ودلالات تشكّل مادّة الخطاب أو الحوار الشّفهيّ، داخل الصف. وكلّما كان التلميذ مطلّعًا، يحاول أن يحصل الثّقافة كلّما كان له حضور مميّز في تواصله الشّفهيّ.

المكوّن التداولي: ويتجاوز ما "يقدمه لنا علم اللغة والمعاجم والتراكيب وعلم النصوص ليطال مقاصد المتكلم في أبعادها المختلفة. (صيّاح، 2014، ص. 37). وهذه المقاصد هي التي تجعل الكلام قابلاً للمتابعة أو مرشّحًا للتوقّف، من خلال استعمال عبارات معيّنة، وعلامات لغوية لافتة "وأخصّها الضّمائر ونسب تواترها في النص، والعلاقات التي ينسجها الخطاب فيما بين شخوصه." (أبو زيد، 2020، ص. 20).

وفي إطار تكامل هذه المكوّنات، يتمّ بناء تعلّميّة اللغة الشّفهيّة بمستوياتها المختلفة في المرحلة الابتدائيّة.

1. مستلزمات اللغة الشّفهيّة، عناصرها ووظائفها:

المتعلّم بحاجة للتعبير الميسّر عن أفكاره وحاجاته ومواقفه وآرائه، بلغة سهلة ومفهومة. وهذا يستدعي ضرورة إعادة النّظر في الموقف من اللغة الشّفهيّة، والعمل على تحقيق مستلزمات تعلّميّتها بكلّ أبعادها؛ مع مراعاة ضبط الإطارين المكانيّ والزّمانيّ.

1.5. مستلزمات تعلّميّة التعبير الشّفهيّ:

يلخّص (صيّاح، 2014، ص. 38-39) مستلزمات تعلّميّة التعبير الشّفهيّ "بتهيئة الأجواء الصّفّيّة المنفتحة على الحوار وقبول الرأي الآخر، والالتزام بأصول الحوار والنّقاش وتطبيقها بصورة دقيقة وصارمة، عن طريق حرص المعلّم على توزيع الكلام بطريقة عادلة ومتوازنة بين المتحاورين، والعمل على توسيع مروحة المواضيع المعالجة بطريقة حية مبنية على الوضعيات المعاشة في الحياة اليوميّة". ويذهب تشومسكي، (1999) أبعد من ذلك حين يربط "نموّ أجزاء الإدراك في الدّماغ بالحوافز الضّرورية لتطوّر نموّها، وفي مقدّمها وضعيات التّواصل القريبة من الحياة،" لكونها تسهم بتقديم بيئة غنيّة محفّزة لنموّ المهارات اللّغويّة والقدرات الدّهنيّة. ما يعني أنّ موضوعات الحوار والنّقاش يجب أن تطل مختلف نواحي حياة المتعلّمين، وأن تكون اللغة المستعملة فيه سهلة ومفهومة، لأنّ شرط الفهم والمتابعة أساس لقيام أيّ حوار.

ولا يتم بناء قدرات المتعلمين وتحقيق كفاية التواصل إلا بدفعهم إلى التعبير في سياق وضعيات مركبة وبحدود مستواهم الدراسي، مع الأخذ بعين الاعتبار تأمين عامل الدافعية، فبحسب قاعدة الدائرة الذهبية التي ابتكرها سيمون سينك (Sinek Simon)¹، "أن المتعلمين لا يتعلمون شيئاً إلا إذا اقتنعوا بجدوى التعلم". ويشير إلى هذا المبدأ (تشومسكي، 1999) إذ يقول "إذا تحققت الرغبة تحقق التعلم مهما بلغ سوء طريقة التعليم".

وطرائق تعلمية التعبير الشفهي كثيرة، وهي تتوقف على مدى إبداع المعلم ومرونته في خلق أجواء صفية محفزة، ومشجعة لمشاركة الجميع، ومدى قدرته في ابتكار أساليب مناسبة ذات مستويات مختلفة تحفز التلاميذ، وتدفعهم نحو التعلم مدى الحياة. أما تنظيم أنشطة التعبير الشفهي فيجب أن تكون في ثلاثة مستويات متداخلة ومتكاملة وهي:

- ✓ التدريب على مهارات فهم المطلوب، وتنظيم الأفكار، وعلى الصيغ الكلامية المناسبة للموقف التواصلية.
- ✓ التدريب على مهارات تستهدف أفعالاً كلامية خاصة بالموقف التواصلية (حوار، نقاش، تأثير وإقناع، مناظرة...).
- ✓ التدريب على آداب التواصل وأخلاقياته (الإصغاء إلى الآخر، النظر إلى المتكلم، احترام المشاعر، واحترام الرأي الآخر...).

5.ب. عناصر اللغة الشفهية ووظائفها:

على المعلم أن يكون ملماً بعناصر اللغة ووظائفها، بارعاً في تنوعها بحسب مقتضيات الموقف التعليمي. والمقصود بوظائف اللغة الشفهية تلك التي يستند إليها الخطاب اللساني، والتي حدّد عناصرها الستة رومان جاكبسون (Roman Jakobson)¹ وهي: المرسل، المرسل إليه، الرسالة، السياق، السنن والقناة. كما حدّد دور كل عنصر في إيصال الرسالة والوظيفة التي يرتبط بها، "فجعل بذلك اللغة ذات بعد لساني وظيفي" (حمداوي، 2020). ويمكن اختصار هذه العناصر وارتباطها بوظائفها بما يلي:

➤ المرسل أي المتكلم أو الذي يرسل الرسالة. ووظيفته تعبيرية، انفعالية حيث يتركز الكلام على ذات المرسل، فيكون في مجمل المواقف التي يعبر فيها عن الأحاسيس والمشاعر والانفعالات العاطفية وغيرها. وتكمن أهمية التدريب على هذه الوظيفة في الخطاب الكلامي في أنها تساهم في صقل الأهداف والمواقف الوجدانية وبناء التوازن النفسي عند المتكلم.

➤ المرسل إليه وهو المتلقي، أي الطرف الذي يستقبل الرسالة ويفك رموزها ويفهمها. لذلك ترتبط به الوظيفة التأثيرية، الإفهامية وغايتها الإفهام وإثارة الانتباه بالدرجة الأولى، ثم التأثير والإقناع بالدرجة الثانية، وفيها يتوجّه نشاط المتكلم نحو المرسل إليه، فيوظف ما أمكنه من أساليب إنشائية وأفعال كلامية خاصة بالموقف. وتتطلب هذه الوظيفة مهارات الخطاب الحجاجي والبراهين المنطقية والإقناع الكلامي وكل ما يؤدي وظيفة الإفهام والتأثير في المتلقي. ويساهم التدريب على هذه الوظيفة في إتقان المتعلم مهارات حياتية مثل مهارات التفاوض وحلّ المشكلات.

➤ الرسالة وهي العنصر الأساس في نظرية التواصل عند جاكبسون، وتهدف إلى نقل مضمون الكلام عبر وسيط القناة، والحفاظ على استمرار الكلام وتثبيته أو إيقافه. وترتبط بهذا العنصر وظيفتان؛ الوظيفة الفنية الجمالية،

والوظيفة المرجعية. فالرسالة يتبادلها مرسل ومرسل إليه ويحققان معاً غاية معرفية وجمالية. فالوظيفة الجمالية، وتسمى الفنية يتركز فيها الاهتمام على لغة الرسالة نفسها، و"يتم فيها إسقاط محور الدلالة والمعجم على محور التركيب والتحو انزياحاً أو معياراً" (حمداوي، 2020). فيتدرّب المتعلّم على تدوّق اللّغة، وعلى استعمال الصّور والمجازات وتنوع الأساليب الفنيّة بشكل مُبسّط يخدم المستوى التعليمي ويناسب الأغراض والنوايا التّواصلية. أمّا الوظيفة المرجعية فهي أساسية لبناء الخطاب الشّفهي. غايتها إبلاغيّة، ويتمّ التّركيز فيها على موضوع ما وأفكاره لإبلاغ المتلقّي بأخبار العالم الخارجي، وتستلزم التّحليّ بالموضوعيّة والوقائع والحقائق لنقل الأخبار.

➤ السّياق وهو المحتوى الذي قيلت فيه الرّسالة، إذ لا يمكن فهم رموزها وتحليل مكوّناتها من دون العودة إليه لفهم الملابسات والظّروف التي أدّت إلى إرسال الرّسالة. ووظيفة المحتوى مرجعية، وتكمن أهمّيّتها هنا في تحديد العلاقة بين الرّسالة والموضوع التي ترجع إليه، أي في إظهار السّياق الذي قيلت فيه.

➤ السّنن أو الشّيفرة وهي مجموعة العلامات المركّبة والمرتبّة في قواعد التي يستعين بها المرسل في تكوين الرّسالة ويجب أن يكون المعجم اللّساني نفسه موجوداً عند المرسل إليه"، (أبورنة، 2019). وتكون وظيفة السّنن إفهاميّة، فمن خلال هذه العلامات المشتركة يتحقّق فهم الرّسالة بين المرسل والمتلقّي.

➤ قناة الاتّصال؛ ولكلّ رسالة قناة حافظة، كالظّرف بالنّسبة للرّسالة الورقيّة، والأسلاك بالنّسبة للهاتف، واللّغة بالنّسبة لمعاني النّصّ الإبداعي" (حمداوي، 2020). ووظيفة القناة انتباهيّة، لأنّ مهمّتها إنشاء الاتّصال والحفاظ عليه.

وإنّ وعي المتعلّم لهذه لوظائف يدفعه إلى حسن استثمارها، وإلى التّخطيط الواعي لحصص نظاميّة محدّدة الأهداف، تتجنّب الارتجال وهدر الوقت، وتأخذ بعين الاعتبار التّعامل مع شخصيّة المتعلّم واحتياجاته، "ولا تقلّل من شأن الجوانب الوجدانيّة والمهاراتيّة لحساب الجانب المعرفي بما فيه من مضامين وقواعد لغويّة". (المجدوب، 2016، ص. 149). وبناء أنشطة التّعبير الشّفهي يجب أن يراعي التّنوع في وظائف اللّغة، ضمن إطار وحدة النّصّ المترابط والمتماسك، لأنّ "هذه العناصر ووظائفها تعمل متآزرّة ومتعاونة لانتاج النّصّ اللّغوي". (أبورنة، 2019).

6. نماذج من أنشطة تعلّميّة التّعبير الشّفهي:

أمّا عن الأنشطة الشّفهيّة المناسبة للحلقة الثّانية فهي كثيرة، ويمكن الاستعانة بما ورد عند (أبو زيد، 2020، ص. 28) وقدمها على طريقة المشغل، والإضافة عليها وتوسيعها بسحب متطلّبات الموقف التّعليمي ووفق حاجات المتعلّمين ورغباتهم. ومن هذه الأنشطة:

- ✓ استثمار الرّواية والقصص والمغامرات والحكايات، في نصوص مسموعة، وإعادة سردها شفهيّاً.
- ✓ القراءة للأخر، وتشمل قراءة الأنواع النّصيّة المتاحة.
- ✓ عرض مقدمات وخواتيم بديلة مؤثرة لقصة سمعها متحدّثاً بصوت مناسب من حيث الثّبرة والسّرعة بطريقتة منظمة لدعم هدفه من التحدّث.

- ✓ إنشاء تسجيلات صوتية وتسجيلات (الفيديو) لقصص أو قصائد درسها.
- ✓ التعبير عن مواقف حياتية مثل سرد حادثة مؤثرة، سرد رحلة، تحقيقات ...
- ✓ المناظرة واعتماد الحوار والنقاش والتأثير والاقناع، واستعمال مؤشرات التفسير والمحاكاة (البرهنة).
- ✓ عقد ندوات شعرية وأدبية، وإلقاء أشعار وقراءة مقطوعات نثرية في الوصف وفي الوجدانيات بهدف تذوق اللغة الأدبية.

- ✓ التمثيل الدرامي الذي يجعل العملية التعليمية أكثر تحفيزاً بإدخال عنصر المتلقي الآخر. من خلال تزويد الطلاب بمتلقيين حقيقيين من التلاميذ وموظفي المدرسة والجمهور الفعلي في المنافسة والكاميرا والأصدقاء والمعلمين من الصّفوف الأخرى. (Lafontaine, L. (2007).
- ✓ تنوع العروض الشفهية من خلال تقديم مشاريع بحثية، إلقاء محاضرة، إجراء مقابلات، إلقاء قصائد، خطبة، عظة، ...

وقد أشار التربويون وأصحاب الاختصاص في تعلمية التعبير الشفهي، ومن بينهم الباحثة ليزان لافونتان (Lafontaine, L. (2004) أنّ تدريس التعبير الشفهي يخضع لآليات وخصائص، وعلى المعلم أن يدرجها ليضمن نجاح العملية التعليمية. وفي دراستين ميدانيتين نوعيتين أجرتها الباحثة لافونتان في التدريس الشفوي مع مدرسي اللغة الفرنسية كلغة تدرّس ثانوية، كشفت النتائج أنّ المعلمين الذين لم يتلقوا تدريباً خلال دراستهم الجامعية حول الأساليب التعليمية لفنون اللغة الشفهية، وألياتها وكيفية إعداد الأنشطة الهادفة، كانت النتائج التي حققها تلاميذهم في الأنشطة الشفهية منخفضة عن زملائهم الذين تلقوا تدريبات وافية في سنوات الجامعة. وبناءً على النتائج التي خلصت إليها الباحثة اقترحت طرقاً لتطوير الأساليب التعليمية في فنون اللغة الشفهية، مشددة على ضرورة التعامل مع تدريس التعبير الشفهي كهدف أساسي وليس كوسيلة تعليمية. وللتحقق من هذا المبدأ، قامت الباحثة ليزان وكليمانس (Préfontaine, L. et Lafontaine C. 2007) بإجراء دراسة مقارنة في كيبك (Québec) بين نتائج المعلمين الذين اعتمدوا نموذج تدريس الأنشطة الشفهية كوسيط تعليمي، ونموذج تدريس الشفهي كهدف قائم بحد ذاته. وطرحتا الباحثتان مجموعة من الأسئلة اختصرت إشكالية البحث: لماذا يُعتبر التدريس الشفهي بهذه الصعوبة؟ هل نسمح للتلاميذ بالتحدث بحرية أم نجبرهم على ذلك في وقت محدد؟ ما هي الصفات التي يجب أن تكون في اللغة الشفهية التي يستعملها التلاميذ؟ وفي النتائج تبين أنّ المعلمين الذين اعتمدوا تعليم الشفهي كهدف أساسي، بحسب نموذج Tochon (1997) وعملوا على دمج النشاطات الشفهية بالمواد الدراسية الأخرى، صاروا قادرين على الترويج لمشاريع الاتصال التي تهدف إلى دمج ممارسات القراءة والكتابة والتحدث، بشكل حدسي، وصار لديهم القدرة على إدارة ورش عمل تدريبية في الإنتاج الشفوي والنهائي. كما بينت الباحثتان أنّ النتائج التي حققها التلاميذ في مهارات التواصل الشفهي كانت أفضل بكثير من نتائج التلاميذ الذين درسوا بحسب نموذج التدريس الشفهي كوسيلة فهم.

وخلاصة الكلام أنّ تعلمية اللغة الشفهية تحتلّ مكاناً كبيراً في التدريب الأولي للمعلمين، كما أنّ اختيار النشاطات المثيرة لاهتمام التلاميذ، وتوفير كلّ ما يؤمن نجاح عملية التواصل الشفهية، وبناء قدرات المتعلمين اللغوية، من شأنها

أن تعزز الدافعية لديهم نحو اكتساب أفضل لمهارات التواصل الشفهي يكفل لهم استعمال الكلام من أجل تعزيز الترابط، في مشروع مشترك، بين فروع اللغة. وهذا لا يساعدهم في بناء نصوصهم الشفهية فحسب، بل يساعدهم في بناء معارفهم بشكل عام وفي اكتساب مهارات اللغة العربية بكل فروعها بشكل خاص، فضلاً عن تمكّنهم من بناء علاقاتهم الاجتماعية في الحياة بيسر.

ثانياً: الإطار الميداني:

ويهدف التّحقّق ممّا طرحناه في الإطار النظري، قمنا بوضع فرضيتين للدراسة، وأجرينا وفقهما تجربتنا القائمة على تعزيز تعلمية التعبير الشفهي عبر دمج النشاطات الشفهية بتعلمية القراءة والمطالعة والكتابة.

1. فرضيتنا الدراسة:

1.1 توجد فروق دالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي، في مستوى الدافعية نحو التعلّم عند متعلّمي المجموعة التجريبية من الصّفّ الخامس الأساسي.

2.1 توجد فروق دالة إحصائية في مستوى تحصيل المتعلّمين واكتسابهم مهارات التواصل الشفهي بين متعلّمي المجموعة الضابطة من متعلّمي الصّفّ الخامس الذين يتعلّمون تبعاً للمنهج التقليدي، والمجموعة التجريبية من الذين يتعلّمون وفق برنامج يقوم على تعزيز تعلمية التعبير الشفهي.

2. متغيرات الدراسة:

1.2 المتغير المستقل: والمقصود به المتغير الذي يُبحث أثره في متغير آخر، وهو السبب الذي يؤدي إلى حدوث ظاهرة أو تغير آخر، وفي بحثنا هذا يُعتبر تطبيق برنامج يقوم على تعزيز تعلمية التعبير الشفهي هو المتغير المستقل.

2.2 المتغير التابع: والمقصود به "المتغير الذي نرغب في الكشف عن تأثير المتغير المستقل عليه، تعتبر عينة الدراسة أي تلاميذ الصّفّ الخامس من التعليم الأساسي هي المتغير التابع. والعلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع هي علاقة تبادل، وكلاهما يؤثر بالآخر.

3.2 المتغير الضابط: تُعتبر الدافعية إلى التعلّم هي المتغير الضابط الذي يضبط مدى أثر المتغير المستقل بالمتغير التابع.

3. مجتمع الدراسة وعينته: تألف مجتمع الدراسة من ثلاث مدارس خاصة في بيروت (المدرسة أ/ A، المدرسة ب/ B، المدرسة ج/ C)، أما العينة فتكوّنت من تلامذة الصّفّ الخامس الأساسي (83 تلميذاً)، موزعين على شعبتين (شعبة α 41 تلميذاً)، (وشعبة β 42 تلميذاً).

4. منهج البحث:

اعتمدنا في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي الذي يُطبّق عادة على العينات المستهدفة لملاءمته مع هذا النوع من الأبحاث، متبعين تقنية التجربة التي تقوم على مجموعتين من التلاميذ؛ المجموعة التجريبية (α) والمجموعة الضابطة (β). وفي الصفوف التجريبية قمنا بتطبيق برنامج يقوم على تعزيز تعلمية التعبير الشفهي ضمن حصص تدريس اللغة العربية، في حين استمرّ التدريس في الصفوف الضابطة بحسب المنهج التقليدي.

مدة التجربة ثلاثة أشهر، خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2020 – 2021. وتمّ تطبيقها عن بعد.

5. أدوات الدراسة:

- ✓ إعداد اختبار لقياس مستوى الدافعية عند المجموعة التجريبية (قبلي وبعدي).
- ✓ إعداد اختبارات تحصيلية (قبلية وبعديّة) لقياس مستوى اكتساب مهارات التواصل الشفهي.
- ✓ شبكة معايير التعبير الشفهي.

6. الإجراءات التنفيذية:

6.أ. اختبار الدافعية: أعدّ مقياس الاتجاه نحو الدافعية مركز هداية للاستشارات والتدريب وخدمات البحوث. ويهدف إلى قياس مستوى دافعية التلميذ نحو التعلّم، ومعرفة مدى إقباله على العملية التعلّمية التعليمية. وتكمن أهمية هذا المقياس في أنّه قد يشكّل قاعدة انطلاق للباحث لفهم احتياجات التلاميذ واستعداداتهم، من أجل تحسين استجاباتهم للتعلّم. ويتضمّن هذا المقياس قسمين: القسم الأول الخاص بالتلميذ وفيه 14 سؤالاً، يجيب عنها المتعلّم بـ "نعم" أو "لا". ومدّة تطبيقه لا تتجاوز (10 دقائق). أمّا القسم الثاني وهو خاصّ بالباحث أو المعلّم ويتضمّن معدّلات القياس، وكيفية احتسابها، إذ تُحتسب درجة واحدة لكلّ إجابة بـ "نعم" وصفر للإجابة بـ "لا". وإذا حصل التلميذ على (7 درجات) وما فوق تكون لديه دافعية نحو التعلّم. تمّ تطبيقه على المجموعة التجريبية (قبلي قبل التجربة). وقد قمنا مع معلّمة الصّفّ بمساعدة التلاميذ على قراءة الأسئلة وشرح ما تعذر عليهم فهمه. ثمّ أعدنا تطبيقه بعد التجربة (بعدي) ولاحظنا التغيّر الحاصل في مستوى دافعية التلاميذ نحو التعلّم.

*صدق مقياس الدافعية: تمّ تحكيم هذا المقياس من قبل مركز هداية للاستشارات والتدريب وخدمات البحوث، وأصبح معتمد عالمياً. كما تمّت مراجعته من قبل الدكتور المشرف، ووافق عليه المجلس الأخلاقيّ في جامعة القديس يوسف، مختبر العلوم التربوية.

*ثبات مقياس الدافعية: التزاماً منّا الموضوعية والشفافية، نعترف بأننا لم نسعّ إلى التّحقّق من ثبات هذا المقياس أو تطبيقه مسبقاً على عيّنة تجريبية، وذلك لأسباب تتعلق باستحالة تأمين البيئة التعلّمية نفسها ضمن سلسلة المتغيّرات الأمنية والصّحية والاقتصادية التي شهدها لبنان منذ نهاية العام 2019 وحتى تاريخه.

6.ب. الاختبارات القبليّة: وهي عبارة عن مجموعة اختبارات شفوية، متنوّعة الأهداف، تمّ تطبيقها على مراحل على المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك قبل البدء بتنفيذ التجربة. وتتضمّن: (جلسات نقاش حول موضوع، إعادة سرد قصّة، إجابة عن أسئلة فهم وتحليل نصّ قصصي...)، وكان على المتعلّمين الاستجابة لأنشطة التعبير الشفهي التي تمّ اختيارها بالتنسيق مع معلّمة الصّفّ من محتوى برنامجهم الأكاديمي في الفصل الأول. والهدف من هذه الاختبارات هو قياس مدى استجابة التلاميذ للموضوعات التي تمّت دراستها، ومدى قدرتهم على التعبير الشفهي عن المعارف والمفاهيم التي تمّت دراستها.

6.ج. البرنامج التعليمي: وهو عبارة عن مجموعة أنشطة شفوية-من خارج المنهج الأكاديمي-ساهم المتعلّمون في اختيار محتواها وفقاً لميولهم ورغباتهم. واعتمدنا مبدأ التنوع في المحتوى كنوع من التمايز. وتمّ التدريب على تلك الأنشطة

عبر دمجها بتعلمية القراءة والمطالعة والكتابة. وجرى تقييم عمل التلاميذ وفق شبكة معايير خاصة بالتعبير الشفهي. وتتضمن أنشطة التعبير الشفهي المهارات الآتية: (جلسات نقاش حول موضوع، إعادة سرد قصة، إجابة عن أسئلة فهم وتحليل نص قصصي، مناظرة، تمثيل، عرض شفهي، حلّ المشكلات).

استراتيجيات التعليم المتميز: معتمدين على ما قدمته توملينسون (2005) في كتابها "الصفّ المتميز"، قمنا بتطبيق مجموعة من استراتيجيات التعليم المتميز ومنها:

1. في مفايزة المحتوى: طبّقنا استراتيجيّة الدّروس المصغّرة (Mini-lessons)، في مهارة إعادة سرد النّص. واستراتيجيّة الدّروس المتدرّجة (Tiered Lessons) في مهارة الإجابة عن أسئلة فهم النّص وتحليله.
2. في مفايزة العمليّات: طبّقنا استراتيجيّة عقود التّعلّم (Learning Contracts)، وتهدف هذه الاستراتيجيّة إلى تنظيم العلاقة القائمة على الحقوق والواجبات المتبادلة بين المعلّم والمتعلّم، وتنظيم فكرة "تقاسم المسؤوليّات". وعقود التّعلّم هي اتفاقيات تقوم على مبدأ التّفاوض فيما يتعلّق بنوع الدّراسة ومقدارها، ونوع النّتائج المحصّلة من هذه الدّراسة. وهناك الكثير من نماذج عقود العمل، فبعضها يمنح الفرصة للتّلاميذ لاختيار ما يجب أن يتعلّموه، وشروط العمل، وكيفيّة التّطبيق، ويساعدهم في التّعلّم. وبعضها يكون لتنظيم العلاقة بين التّلاميذ والمعلّم بهدف إدارة نظام العمل في الصّف. وقد اعتمدنا نموذج عقد العمل القائم على مبدأ تنظيم العمل وحسن إدارته.
- استراتيجيّة الأجنّادات (Agendas): وهي عبارة عن جدول أعمال، أي قائمة شخصيّة، يعدّها المتعلّم بمساعدة المعلّم وتوجيهه، وتساهم في تنظيم العلاقة العمليّة بينهما. تهدف إلى تنظيم عمل التّلميذ، وتساعد في مسألة الالتزام بواجباته. وهي مخصّصة للمهامّ التي يتعيّن على التّلميذ إنجازها في وقت محدّد ومنها الأنشطة الصّفيّة والواجبات المنزليّة. وقد اعتمدناها بهدف تنظيم المهامّ التي قمنا بها داخل الصّفّ، وتلك التي عليه أن ينجزها في المنزل.
- استراتيجيّة مراكز التّعلّم (Centers Learning): قمنا بتوزيع التّلاميذ في مجموعات عند بعد (Break Out Rooms) وقدّمنا لهم مهامًا مختلفة في المحتوى وفي مستوى الصّعوبة. وكان من بينها: الإعداد لجلسات التّقاش، التّحضير للمناظرة، العرض الشّفهي، والإعداد لتمثيل الأدوار.
- التّعلّم المستند إلى حلّ المشكلات (Problem based-Learning): عرضنا مجموعة من الوضعيّات المعقّدة، وكان على التّلاميذ اعتماد خطوات هذه الاستراتيجيّة للوصول إلى حلّ المشكلات بأسلوب مقنع.
- استراتيجيّة تيك تاك تو (Tic Tac Toe): طبّقناها في الإجابة السّريّة عن أسئلة فهم النّص، مثل أسئلة إيجاد المرادفات والأضداد لمفردات يسمعونها شفهيًا.
3. في مفايزة المنتج: تمّت مفايزة المنتج من خلال العروض الشّفهيّة (إنتاج قصص وعرضها، أبحاث حول تلوّث البيئة).
6. الاختبارات البعدية: وهي عبارة عن مجموعة اختبارات شفهيّة تشبه الاختبارات القبليّة ولكنها تختلف في المضمون، ترتبط بموضوعات الأنشطة التي تمّت دراستها خلال تطبيق التّجربة. وأجرينا تقييم التّلاميذ وفق شبكة المعايير التي اعتمدناها في قياس الاختبارات القبليّة.

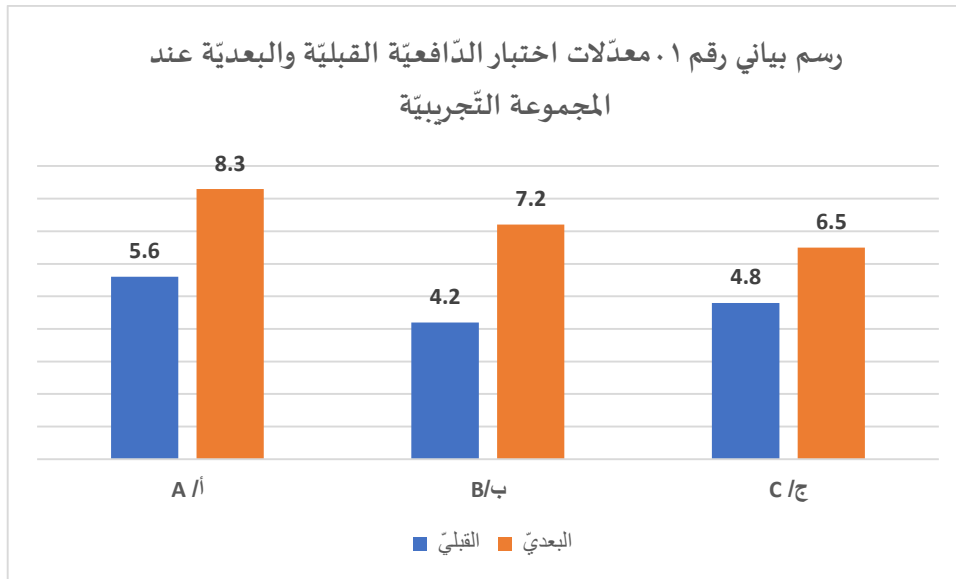
ولقد اعتمدنا في محكّات التّقييم لقياس مستوى التّحصيل على الرّموز الآتية (1-2-3-4-5) باعتبارها درجات القياس، وهي تساوي ما يلي:

- 1= متميّز: حقّق الأهداف والكفايات تحقيّقاً ممتازاً، وباستقلاليّة تامّة، وقدم إنتاجاً متميّزاً وفيه فريدة.
 - 2= محقّق: حقّق الأهداف والكفايات باستقلاليّة، وقدم إنتاجاً مناسباً يتراوح بين الجيد والجيد جداً.
 - 3 = متطوّر: هو في طور تحقيق الأهداف والكفايات، ويحتاج في بعض الأحيان إلى المساعدة، وقدم إنتاجاً حسناً.
 - 4= مقبول جزئياً: هو مبتدئ في تحقيق الأهداف والكفايات، ويحتاج إلى المساعدة في معظم الأحيان، وقدم إنتاجاً مقبولاً جزئياً.
 - 5= غير كافٍ: عمله غير كافٍ وإنتاجه غير مقبول ودون المستوى المطلوب بكثير.
- واعتمدنا على شبكة المعايير الخاصة بالتّعبير الشّفهي¹ التي قمنا بتطويرها، بهدف قياس مستوى تحصيل التّلاميذ كما في الجدول.
7. في الأساليب الإحصائيّة:

استعملنا البرنامج الإحصائيّ IBM SPSS Statistics version 21، حيث كانت جميع الدّرجات الخاصّة بالاختبارات القبليّة والبعديّة موزّعة بشكل طبيعيّ وتفاوتت قيم الانحراف ما بين 2- و 2+.

8. عرض النّتائج:

أظهرت النّتائج صحّة الفرضيّة الأولى لجهة التّحسّن في مستوى الدّافعيّة عند تلامذة المجموعة التّجربيّة. ويمكن ملاحظة ذلك في هذه الجداول التي بيّنت تصفية النّتائج بين الاختبارين القبليّ والبعديّ.



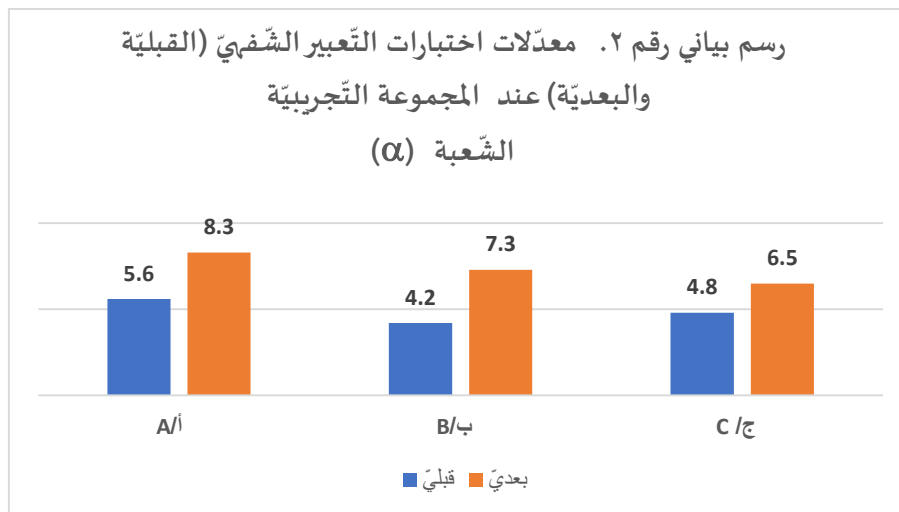
نلاحظ أنّ معدّلات اختبار الدّافعيّة قد ارتفع في الاختبارات البعديّة في المدارس الثّلاث. ففي المدرسة (أ/ A) ارتفع المعدّل من 5.6 في الاختبار القبليّ إلى معدّل 8.3 في الاختبار البعديّ. وفي المدرسة (ب/ B) ارتفع من 4.2 في الاختبار القبليّ إلى 7.3 في الاختبار البعديّ، وفي المدرسة (ج/ C) ارتفع من 4.8 إلى 6.5.

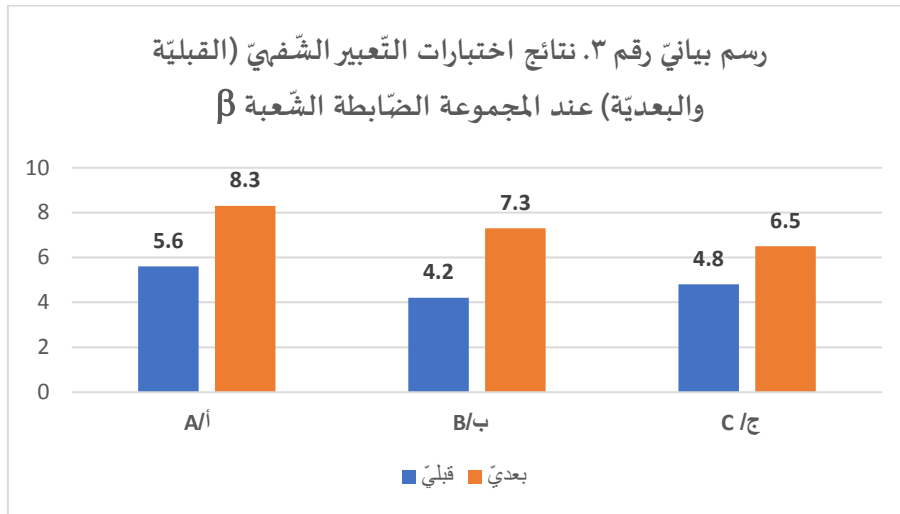
وقد أجرينا اختبار (Paired Samples T Test) من أجل مقارنة نتائج المعدّلات القبليّة (Pretest) والبعديّة (Posttest) لاختبار الدّافعيّة عند تلاميذ المجموعة التّجربيّة. وتبيّن أن هناك فرق كبير بين النتائج التي حقّقوها في الاختبار القبليّ، أي قبل التّدخل، وبين التّنتائج في الاختبار البعديّ، أي بعد أن تلقى تلاميذ هذه المجموعة برنامج التّدخل عبر تطبيق تعلّميّة التّعبير الشّفهيّ باعتماد استراتيجيّات التّعليم المتمايز. حيث بلغت قيمة ($p < 0.001$). حيث أنّ المعدّل الوسطيّ لتلاميذ المجموعة التّجربيّة في المدارس الثّلاث، انتقل من النّتيجة المنخفضة في مستوى الدّافعيّة قبل التّدخل حيث بلغ (4.90) بانحراف معياريّ (± 1.26) إلى المستوى المرتفع إذ سجّل (7.80) والانحراف المعياريّ (± 1.12). وهذا يدّل على صحّة الفرضيّة الأولى. (Table 1).

Variable	Pretest	Posttest	P value	95% Confidence Interval	
	Mean (SD)	Mean (SD)		Lower Bound	Upper Bound
الدافعية	4.90 ± 1.26	7.80 ± 1.12	<0.001	-3.35	-2.45

Numbers in bold indicate significant p-values.

كما أظهرت التّنتائج صحّة الفرضيّة الثّانية، وبّنت نتائج الاختبارات القبليّة والبعديّة في التّعبير الشّفهيّ بين المجموعتين الضّابطة والتّجربيّة، فوفقاً دالّة إحصائيّاً لمصلحة المجموعة التّجربيّة كما تُظهر الجداول أدناه.





قراءة في نتائج اختبارات التعبير الشفهي -القبلية والبعديّة- عند المجموعتين التجريبية والضابطة:

نلاحظ أنّ نتائج الاختبارات القبليّة عند المجموعة التجريبية – أي الشعبة (α) -تراوحت معدّلاتها بين 3 و 4 قبل برنامج التّدخل، وسجّلت ما يلي: 3.6 في المدرسة (A /أ)، و 3.7 في المدرسة (B /ب) و 3.8 في المدرسة (C /ج)، أي أنّ نتائج هذه المجموعة -وبحسب محكّات التّقويم المذكورة مسبقًا- بيّنت أنّ التلاميذ كانوا في طور التّحقيق وهم بحاجة إلى المساعدة في معظم الأحيان. في حين أنّ هذه المجموعة سجّلت تحسّناً في الاختبارات البعديّة، أي بعد التّدخل وإجراء التجربة. وجاءت النتائج كالتّالي: 2.1 في المدرسة (A /أ)، و 2.8 في المدرسة (B /ب) و 2.5 في المدرسة (C /ج). ما يعني أنّ تلاميذ المجموعة التجريبية في الشعبة (α) -وبحسب محكّات التّقويم – قد حقّقوا الأهداف والكفايات تحقيقًا يتراوح بين الجيّد والجيّدًا جدًّا.

أما عند المجموعة الضابطة أي الشعبة (β)، فنلاحظ أنّ معدّلات الاختبارات القبليّة قد تراوحت ما بين 3.8 في المدرسة (A /أ)، و 3.7 في المدرسة (B /ب) و 3.7 في المدرسة (C /ج)، أي أنّ إنتاجها مقبول جزئيًّا، ويحتاج التلاميذ إلى المساعدة في معظم الأحيان. ونلاحظ وجود تشابه في مستوى التّحصيل بين المجموعة الضابطة والتجريبية قبل التجربة. لكنّ نتائج الاختبارات البعديّة بيّنت أنّ معدّلات المجموعة الضابطة لم تظهر تغييرًا ملموسًا في الاختبارات البعديّة، فسجّلت: 3.7 في المدرسة (A /أ)، و 3.6 في المدرسة (B /ب) و 3.6 في المدرسة (C /ج)، وبحسب محكّات التّقويم ما يزال في مستوى التّحصيل مقبولًا جزئيًّا، والتلاميذ بحاجة إلى المساعدة في معظم الأحيان.

وفي نتائج اختبار ("Student's T Test") يوضح الجدول الآتي المقارنة بين نتائج المعدّلات القبليّة (Pretest) والبعديّة (Posttest) لاختبارات التعبير الشفهي عند تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة. وتُظهر نتائج المجموعة الضابطة أنّها لم تسجّل فرقًا ذا دلالة إحصائية ما بين الاختبار القبليّ والبعديّ، وجاءت الأرقام متقاربة نسبيًّا. بينما نلاحظ أنّ هناك فرقًا كبيرًا في نتائج المجموعة التجريبية ما بين الاختبار القبليّ، أي قبل التّدخل، وبيّنت

نتائج الاختبار البعدي أي بعد أن تلقوا برنامج التدخّل عبر تطبيق تعلّميّة التعبير الشفهيّ باعتماد استراتيجيّات التعلّم المتمايز.

وهذا يعني أنّ المعدّل الوسطيّ لتلاميذ المجموعة التجريبيّة في المدارس الثلاث، انتقل من النتيجة المنخفضة في مستوى اكتساب مهارات التعبير الشفهيّ قبل التدخّل إلى المستوى المتقدّم. ويوضح هذا الجدول المعدّلات الوسطيّة لكلّ متغيّر والانحراف المعياريّ التّابع لها. وقد بلغت قيمة ($p < 0.001$). ما يؤكّد صحّة الفرضية الثّانية. (Table 2).

Variable	Pretest			Posttest		
	Non-Intervention Group Mean (SD)	Intervention Group Mean (SD)	p	Non-Intervention Group Mean (SD)	Intervention Group Mean (SD)	p
مشاركة	3.51 ± 0.60	3.22 ± 0.73	0.049	3.24 ± 0.49	2.15 ± 0.36	<0.001
نقاش	3.63 ± 0.58	3.49 ± 0.60	0.264	3.42 ± 0.55	2.17 ± 0.38	<0.001
إعادة سرد	3.82 ± 0.70	3.85 ± 0.76	0.881	3.46 ± 0.60	2.15 ± 0.57	<0.001
مناظرة	3.95 ± 0.59	3.93 ± 0.61	0.854	3.81 ± 0.60	2.49 ± 0.51	<0.001
إجابة	4.15 ± 0.53	4.22 ± 0.48	0.511	4.07 ± 0.47	2.39 ± 0.54	<0.001
تمثيل	3.78 ± 0.69	3.81 ± 0.68	0.872	3.71 ± 0.60	2.46 ± 0.50	<0.001
عرض	4.02 ± 0.61	4.05 ± 0.63	0.859	3.95 ± 0.55	2.59 ± 0.67	<0.001
ندوة	3.66 ± 0.66	3.76 ± 0.80	0.548	3.59 ± 0.59	2.56 ± 0.50	<0.001
حلّ مشكلة	3.93 ± 0.52	3.90 ± 0.54	0.835	3.83 ± 0.54	2.22 ± 0.85	<0.001

وتم إجراء إختبار Repeated Measures ANOVA للتّحقّق من المتوسّطات الحسابيّة وعوامل الارتباط لجهة التّحسّن أو التّراجع في مستوى درجات الاختبارات البعديّة عند المجموعة التجريبيّة والضّابطة بحسب المتغيّرات الواردة في الجدول. (Table 3).

فقد ارتبط تلقي التدخّل مقابل عدمه بشكل كبير. وبيّنت النّتائج تحسّناً واضحاً في الاختبار البعديّ عند المجموعة التجريبيّة في المدارس الثلاث في جميع المهارات (مشاركة (ب = -1.098)، نقاش (ب = -1.244)، إعادة سرد (ب = -1.317)، مناظرة (ب = -1.317)، إجابة (ب = -1.683)، تمثيل (ب = -1.244)، عرض (ب = -1.244)، ندوة (ب = -1.024)، حلّ مشكلة (ب = -1.610)). وكان للتدخّل حجم التأثير الأكبر على متغيّر الإجابة ($\eta^2 = 0.739$) وحجم التأثير الأقل على متغيّر ندوة ($\eta^2 = 0.472$). من الجدير بالذكر أن الجنس لم يكن له أي ارتباط مع أي من نتائج الاختبار البعديّ عند المجموعتين.

Table 3. Repeated Measures ANOVA of factors associated with a decrease or increase in the scores posttest.

	B	P value	95% Confidence Interval		Partial Eta Squared
			Lower Bound	Upper Bound	
Model 1: مشاركة post intervention as the dependent variable					
Intervention (Yes vs. No*)	-1.098	<0.001	-1.287	-0.908	0.627
Gender (Males vs. females*)	0.018	0.850	-0.174	0.211	0.001
Model 2: نقاش post intervention as the dependent variable					
Intervention (Yes vs. No*)	-1.244	<0.001	-1.452	-1.036	0.642
Gender (Males vs. females*)	-0.48	0.654	-0.259	0.163	0.003
Model 3: سرد إعادة post intervention as the dependent variable					
Intervention (Yes vs. No*)	-1.317	<0.001	-1.575	-1.059	0.567
Gender (Males vs. females*)	0.082	0.534	-0.180	0.344	0.005
Model 4: مناظرة post intervention as the dependent variable					
Intervention (Yes vs. No*)	-1.317	<0.001	-1.557	-1.078	0.603
Gender (Males vs. females*)	-0.250	0.044	-0.493	-0.007	0.050
Model 5: إجابة post intervention as the dependent variable					
Intervention (Yes vs. No*)	-1.683	<0.001	-1.907	-1.459	0.739
Gender (Males vs. females*)	0.056	0.623	-0.171	0.284	0.003
Model 6: تمثيل post intervention as the dependent variable					
Intervention (Yes vs. No*)	-1.244	<0.001	-1.489	-0.999	0.565
Gender (Males vs. females*)	0.105	0.401	-0.143	0.354	0.009
Model 7: عرض post intervention as the dependent variable					
Intervention (Yes vs. No*)	-1.366	<0.001	-1.631	-1.101	0.572
Gender (Males vs. females*)	0.245	0.073	-0.024	0.514	0.040
Model 8: ندوة post intervention as the dependent variable					

Intervention (Yes vs. No*)	-1.024	<0.001	-1.267	-0.782	0.472
Gender (Males vs females*)	0.026	0.836	-0.220	0.272	0.001
Model 9: مشكلة حلّ post intervention as the dependent variable					
Intervention (Yes vs. No*)	-1.610	<0.001	-1.921	-1.299	0.574
Gender (Males vs. females*)	0.260	0.105	-0.056	0.575	0.033

9. تفسير النتائج:

وفي اعتقادنا، أنّ تفسير هذه الظاهرة الرقمية في تجربتنا هذه يعود بشكلٍ أساسي إلى علاقة الانتماء التي نشأت بين التلاميذ والمادة التدريسية خلال التجربة. والتي ساهمت فيها الفرص التي تأمنت للتلاميذ للتعبير عن قضايا ترتبط بحياتهم مباشرة في إيجادها، كما لعبت أساليب التعليم المتميز دورًا فعالًا في إثارة الدافعية عند كل متعلم لأنها سمحت له بأن يكون فعليًا هو محور العملية التعليمية، يبحث عن المعرفة، ويشارك في النقاش، ويتوقع، ويستنتج، يفاوض، ويحلّ المشكلات، ويتخذ المبادرة. كلّ هذا أوجد عنده القدرة على اكتساب كلّ المهارات المرتبطة بالمادة ومن بينها المهارة التواصلية.

كما لعبت استراتيجيات التعليم المتميز دورًا أساسيًا في جذب التلاميذ إلى التعلّم، إذ تمّ اختيار الاستراتيجيات التي تحاكي قدراتهم وأنماط تعلّمهم واهتماماتهم، ما عزّز دافعيتهم نحو التعلّم.

يتضح ممّا سبق عدم وجود تحسّن يُذكر في مستوى التحصيل عند متعلّمي المجموعة الضابطة الذين يتعلّمون تبعًا للمنهج التقليدي، مقابل تحسّن لافت عند المجموعة التجريبية من الذين يتعلّمون بحسب البرنامج القائم على تعزيز تعلمية التعبير الشفهي عبر دمج النّشاطات الشفهيّة بتعلميّة القراءة والمطالعة والكتابة. ما يعني صحّة الفرضية الثانية في بحثنا.

10. الاستنتاجات:

✓ إنّ الدافعية تساهم في تعزيز عملية التعلّم وتضمن فعاليتها. ولتحقيق الدافعية يجب أن يشعر التلميذ بكفاءته الذاتية ويقدرها. وإنّ دور المتعلم في إدارة النقاش وإعداد النّشاطات الشفهيّة، ينمي عنده الدافعية نحو التعلّم، كما إنّ التحفيز المتأني عن الدافعية الداخلية يؤدي إلى تعلّم قويّ قابل للبقاء والاسترجاع والانتقال، ويساهم في تحقيق الكفاية التواصلية.

- ✓ إن تهيئة الأجواء الصفية المنفتحة على الحوار وقبول الرأي الآخر، والالتزام بأصول الحوار والتفاهل وتطبيقها بصورة عادلة ومتوازنة يمهد الطريق أمام التلاميذ ليكونوا متواصلين، يعبرون عن أنفسهم بثقة وإبداع، ويصغون بتركيز إلى وجهات نظر الآخرين أفرادًا وجماعات.
- ✓ إن تنوع الأنشطة الشفهية، والعمل على توسيع مروحة المواضيع المعالجة بطريقة حية مبنية على الوضعيات المعاشة في الحياة اليومية، وعلى ما يجري في العالم، يعمق تفكير التلاميذ في تجاربهم، وفي تجارب الآخرين، فيعملون على تطوير نموهم الشخصي، ليكونوا قادرين على التعلم بأنفسهم، ومع الآخرين مدى الحياة.
- ✓ إن تنوع الوسائل والطرائق التعليمية المستخدمة من مشاهدات مرئية (فيديو، شرائح بصرية) وتفعيلها في المجالات الشفهية مثل جلسات النقاش والعصف الذهني والتوقع والحوار والاستنتاج، ينعكس إيجابًا على انخراط المتعلمين في قلب العملية التعليمية.
- ✓ إن اعتماد استراتيجيات التعليم المتميز يمنح فرص المساواة في التعلم لجميع التلاميذ، على الرغم من الاختلافات في قدراتهم واهتماماتهم وميولهم. لأنه "يقوم على مراعاة الطبيعة الخاصة لكل تلميذ على حدة، مع مراعاة عناصر القوة التي يملكها للبناء عليها" (Tomlinson, C. 2005. P. 1). يوهذا ما ساهم في تعزيز ثقة التلاميذ بأنفسهم ويجعلهم يشعرون بالرضى.

خاتمة:

شهدت بدايات القرن الواحد والعشرين قفزة نوعية في تقنية المعلومات والاتصال، أدت إلى إلغاء الحدود المكانية والزمانية، ونتج عنها نمو متسارعًا في كافة مجالات الحياة. وفي المجال التربوي، انعكس هذا النمو على المناهج التي بدأت تشهد تحولًا في استراتيجيات التعليم آخذة بالاعتبار تأهيل التلاميذ لمتطلبات العصر، عبر تمكينهم من الكفاية التواصلية.

إن تحقيق الكفاية التواصلية يبدأ من إتقان مهارات التعبير الشفهي باعتباره الفن الذي يستطيع من خلاله التلميذ التعبير عن أفكاره، وخبراته، ومشاعره. ومن خلال التعبير الشفهي يتواصل الإنسان مع محيطه ومجتمعه ومع العالم. إذ إن عملية التواصل مع الآخرين سواء كانت عبر رسالة شفهية أو رسالة مكتوبة، أو بلغة الجسد، صارت من أساسيات الحياة اليومية، ويرتكز عليها أي نشاط اجتماعي. إنها الوسيلة الفعالة للتطور الشخصي والمؤسسي، وإحدى المتطلبات الأساسية لمواكبة العصر.

وإن التلاميذ يشعرون برغبة كبيرة للتعبير عن أفكارهم، شرط أن تتوفر لهم البيئة الصفية المناسبة، التي تسمح لهم بالمشاركة في اختيار الموضوعات التي تجذبهم والأنشطة المثيرة لاهتمامهم، ما يجعلهم يعبرون عن أفكارهم بفعالية. كما أن للتعبير الشفهي دورًا أساسيًا في تكوين كفايات المتعلم وإعداده إعدادًا أكاديميًا سليمًا. وهذا ما أشارت

إليه الدراسات التي ركزت على الدور المركزي لوضعيات التّواصل في توفير القدر الأكبر من التّفاعل بين أطراف العملية التّعليميّة-التّعلّميّة، بغية إكساب المتعلّمين المعارف والمهارات والكفايات اللّغوية والعلميّة كافة.

فهل يجوز الاستمرار في التّغاضي عن دور تعلّميّة التّعبير الشّفهيّ لصالح تعلّميّة التّعبير الكتابي أو القراءة؟

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

- (1) أبو رتّة، إسرائ (9 يوليو، 2019): وظائف اللّغة عند جاكسون، سطور. (استرجع بتاريخ 29 /12 /2020).
<https://sotor.com/%D9%88%D8%B8>
- (2) أبو زيد، أنطوان (2020): تعلّميّة التّعبير الشّفهيّ والكتّابيّ على طريقة المشغل. بيروت: دار النّهضة العربيّة للطباعة والنّشر والتّوزيع.
- (3) تشومسكي، نوام (1999): اللّغة ومشكلات المعرفة، محاضرات مانجوا، ترجمة حمزة بن قبلان المزني. الدّار البيضاء: دار توبقال.
- (4) توملينسون، كارول آن (2005): الصّفّ المتميّز: الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصّفّ، (ترجمة مدارس الظّهان الأهليّة)، الظّهان: دار الكتاب التّربويّ للنّشر والتّوزيع.
- (5) حمداوي، جميل، (كانون الأوّل/29 /2020)، رومان جاكسون بين قضايا اللّسانيات وأسئلة الشّعريّة، صحيفة المثقّف، العدد 5229، (استرجع بتاريخ 29 /12 /2020).
- (6) صيّا، أنطوان (2014): اللّغة العربيّة في رياض الأطفال: بروزها اكتشافها، تعليمها ونشاطاتها، بيروت: دار النّهضة العربيّة.
- (7) صيّا، أنطوان (2008): تعلّميّة اللّغة العربيّة، الجزء الثّاني، بيروت: دار النّهضة العربيّة.
- (8) طعمة، أنطوان (2009): علم جديد لتجديد التّعليم: تعلّميّة الموادّ (نحو تعلّميّة اللّغة والأدب)، تعلّميّة اللّغة العربيّة، (ط. 2. ص ص. 13-31)، بيروت: دار النّهضة العربيّة.
- (9) الفاربي، عبد اللّطيف، وآخرون (1994): معجم علوم التّربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، (ط. 1)، المغرب: مطبعة النّجاح الجديدة.
- (10) المجدوب، عبد الرزّاق (2016): ديديكتيك التّواصل، التّعبير الشّفهيّ باللّغة العربيّة: حدود الممارسة وآفاق التّطوير، مراكش (المغرب): جامعة القاضي عيّاض.
- (11) المركز التّربويّ للبحوث والإنماء (1997): مناهج التّعليم العام وأهدافها، بيروت: مطبعة دار صادر.
- (12) مركز هداية للاستشارات والتّدريب وخدمات البحوث، سلسلة المقاييس والاختبارات التّفسّيّة، مقياس الدّافعيّ للتّعليم لدى الطّلاب، (استرجع بتاريخ 2/2 /2020). www.mhceg.com

المراجع باللغة الأجنبية:

- 13) Lafontaine, L. et, Préfontaine, Clémence: Modèle Didactique Descriptif de la Production Orale en Classe de Français Langue Première au Secondaire, (Août 14, 2007) , Revue des Sciences de L'éducation, (sign in 32/1/2021), Available on, <http://www.erudit.org/fr/revues/rse/>
- 14) Lafontaine, Lizanne.: La place de la Didactique de L'oral en Formation Initiale des Enseignants de Francais Langue D'enseignement au Secondaire, (January, 2005, 2004), ResearchGate, Université du Québec Outaouais. (sign in 23/1/2021), Available on, https://www.researchgate.net/publication/269825335_La_place_de_la_didactique_de_l'oral_en_formati_on_initiale_des_enseignants_de_francais_langue_d'enseignement_au_secondaire
- 15) Owen Hargie, (2006), The Handbook of Communication Skills. London: Routledge.
- 16) Tochon, Francois. Victor (1997) : Organiser des Activités de Communication orale, Sherbrooke, CRP.