

---

توظيف الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية في تنمية التواصل الشفوي باللغة العربية لدى  
طلاب المرحلة الابتدائية في البيئات الثنائية اللغة: رؤية تربوية في ضوء نتائج دراسة  
ميدانية

*Employing Interactive Teaching Strategies in Developing Arabic  
Oral Communication among Primary School Students in Bilingual  
Environments: An Educational Perspective in Light of the Results  
of a Field Study*

نعمة أحمد صالح

باحثة دكتوراه في نيوايرا كوليدج

e-mail: [nsaleh@neweracollege.us](mailto:nsaleh@neweracollege.us)

---

## توظيف الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية في تنمية التواصل الشفوي باللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في البيئات الثنائية اللغة: رؤية تربوية في ضوء نتائج دراسة ميدانية

### المستخلص

تهدف هذه الورقة إلى إبراز أهمية توظيف الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية في تنمية التواصل الشفوي باللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في البيئات الثنائية اللغة، في ضوء ما تكشفه الممارسات التعليمية من تحديات تتصل بمهارتي الاستماع والتحدث لدى المتعلمين. وتنطلق الورقة من أن التواصل الشفوي يمثل مدخلاً أساسياً لبناء الكفاءة اللغوية، ولا سيما في المراحل الأولى من التعليم، حيث يحتاج الطلاب إلى مواقف تعليمية قائمة على التفاعل والحوار والممارسة المنظمة، لا على التلقي والحفظ وحدهما. كما تتناول الورقة أثر البيئات الثنائية اللغة في الأداء الشفهي باللغة العربية، وما قد يترتب عليها من ضعف في الفهم السمعي، وتشتت الانتباه أثناء الاستماع، وصعوبة تنظيم الأفكار والتعبير عنها شفهيًا، إلى جانب الإفراط في استخدام الكلمات العامية أو الأجنبية داخل المواقف الصفية. وتعرض الورقة عددًا من الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية التي يمكن توظيفها لدعم التواصل الشفوي، مثل الحوار، والعمل الجماعي، والمواقف الحياتية، والتسجيلات الصوتية، والأنشطة الشفهية المنظمة، والتقويم الشفهي القائم على الملاحظة والأداء. وتخلص الورقة إلى أن تنمية التواصل الشفوي في البيئات الثنائية اللغة تتطلب بناء بيئة صفية مشجعة، وتوفير فرص متكررة للممارسة الشفهية، والربط بين الاستماع والتحدث في أنشطة تعليمية متدرجة، مع إشراك الأسرة في دعم استخدام العربية خارج الصف، وتدريب معلمي اللغة العربية على تشخيص مشكلات التواصل الشفوي واختيار الاستراتيجيات المناسبة لمعالجتها.

### الكلمات المفتاحية:

الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية، التواصل الشفوي، الثنائية اللغوية، المرحلة الابتدائية.

**نظام التوثيق المعتمد:** يعتمد البحث في توثيق المراجع داخل المتن وقائمة المراجع على نظام الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA، الإصدار السابع، وذلك بذكر اسم المؤلف وسنة النشر داخل المتن، وإثبات البيانات الكاملة للمراجع في قائمة المراجع في نهاية البحث.

## Abstract

This paper aims to highlight the importance of employing interactive teaching strategies in developing Arabic oral communication among primary school students in bilingual environments, in light of the educational challenges related to learners' listening and speaking skills. It proceeds from the premise that oral communication represents a fundamental entry point for building linguistic competence, especially in the early stages of education, where students need learning situations based on interaction, dialogue, and organized practice rather than reception and memorization alone. The paper discusses the impact of bilingual environments on students' oral performance in Arabic, including difficulties in listening comprehension, maintaining attention, organizing ideas, expressing them orally, and the excessive use of colloquial or foreign words in classroom situations. It also presents several interactive teaching strategies that can support oral communication, such as dialogue, group work, life-based situations, audio recordings, structured oral activities, and oral assessment based on observation and performance. The paper concludes that developing oral communication in bilingual environments requires a supportive classroom environment, repeated opportunities for oral practice, linking listening and speaking through gradual learning activities, involving the family in supporting Arabic use beyond the classroom, and training Arabic language teachers to diagnose oral communication difficulties and select suitable strategies to address them.

**Keywords:** Interactive teaching strategies, oral communication, bilingualism, primary education.

## المقدمة

حين يتعلم الطفل اللغة العربية في بيئة تتزاحم فيها اللغات حول أذنه ولسانه، لا يكون المطلوب أن تبقى العربية محفوظة في صفحات الكتاب فقط، بل أن تعود إلى صوته، وأن تصبح حاضرة في فهمه وتفاعله وتعبيره اليومي.

فاللغة لا تحيا في الدفتر وحده، وإنما تحيا حين يسمعها الطالب في موقف قريب منه، ويفهمها، ويتفاعل بها، ويجرب أن يقول فكرته دون خوف من الخطأ أو خجل من التعبير.

ويُعد التواصل الشفوي باللغة العربية مدخلاً أساسياً في بناء الكفاءة اللغوية لدى طلاب المرحلة الابتدائية؛ إذ يرتبط بقدرة المتعلم على الإصغاء، وفهم المسموع، وبناء المعنى، والتفاعل مع الآخرين، والتعبير عن الأفكار والمشاعر في مواقف تعليمية وحياتية مناسبة.

وقد أكدت مراجع تعليم اللغة العربية أن مهارتي الاستماع والتحدث من المهارات اللغوية الرئيسة التي تحتاج إلى تدريب مقصود، وممارسة منظمة، ومواقف تعليمية داعمة، حتى يتمكن المتعلم من استخدام اللغة في الفهم والتعبير والتواصل (طعيمة، ٢٠٠٤؛ الناقة وطعيمة، ٢٠٠٣؛ مذكور، ٢٠٠٦).

وتكتسب المرحلة الابتدائية أهمية خاصة في تنمية التواصل الشفوي؛ لأنها تمثل مرحلة تأسيس العادات اللغوية الأولى، وبناء ثقة المتعلم في استخدام اللغة داخل الموقف التعليمي.

فالطالب في هذه المرحلة لا يحتاج إلى معرفة لغوية مجردة فحسب، بل يحتاج إلى فرص متكررة يسمع فيها العربية الفصحى، ويتفاعل بها، ويستخدمها في التعبير عن خبراته وأفكاره ومشاعره.

ومن ثم، فإن تنمية التواصل الشفوي لا تتحقق من خلال التلقي والحفظ وحدهما، بل تحتاج إلى مواقف تعليمية نشطة تجعل المتعلم مشاركاً في بناء المعنى، لا متلقياً سلبياً للكلام (شحاتة، ١٩٩٦؛ طعيمة، ٢٠٠٤).

وتزداد الحاجة إلى العناية بالتواصل الشفوي في البيئات الثنائية اللغة، حيث لا يتعامل المتعلم مع لغة واحدة في يومه الدراسي أو الأسري، بل ينتقل بين أنظمة لغوية متعددة قد تشمل العربية الفصحى، والعامية، واللغة الأجنبية.

وقد يؤدي هذا التعدد، إذا لم يُوجَّه تربوياً، إلى ضعف في متابعة المسموع، أو تردد في التحدث بالفصحى، أو صعوبة في تنظيم الأفكار والتعبير عنها شفهيّاً، أو الإفراط في استخدام كلمات عامية أو أجنبية أثناء الحديث باللغة العربية.

ولا يعني ذلك أن الثنائية اللغوية تمثل عائقاً في ذاتها، بل يمكن أن تكون مصدر ثراء إذا أُحسن توظيف خبرات المتعلمين اللغوية داخل الصف، وجرى توجيهها بما يدعم حضور العربية الفصحى في مواقف الاستماع والتحدث.

وتشير أدبيات الثنائية اللغوية إلى أهمية وعي المعلم بالخلفية اللغوية للمتعلمين، وبناء مواقف تعليمية تساعدهم على استخدام اللغة المستهدفة في سياقات تواصلية منظمة (Baker, 2011; García & Li Wei, 2014).

ومن هنا تبرز أهمية الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية في تنمية التواصل الشفوي؛ لأنها تنقل الطالب من دور المتلقي الصامت إلى دور المشارك في بناء الموقف التعليمي، من خلال الحوار، والعمل الجماعي، وتمثيل الأدوار، والمواقف الحياتية، والتسجيلات الصوتية، والأنشطة الشفهية المنظمة.

وتؤكد الأدبيات التربوية العربية الحديثة في مجال تعليم اللغة العربية أهمية توظيف الاستراتيجيات النشطة والتفاعلية في تنمية المهارات اللغوية، ولا سيما في الصفوف الأولى، لما يتيح من فرص للمشاركة والممارسة والتدريب اللغوي المنظم (المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ٢٠١٩؛ شحاتة، ١٩٩٦).

وقد أظهرت دراسة أمين وآخرين (٢٠٢٢) فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط باستخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، بما يؤكد أهمية توظيف الاستراتيجيات التفاعلية في تنمية التواصل الشفوي.

ويتسق ذلك مع التصور الاجتماعي الثقافي للتعلم، الذي يؤكد أن النمو اللغوي والمعرفي يتأثر بطبيعة التفاعل بين المتعلم ومن حوله، وبما يتاح له من دعم وتوجيه داخل الموقف التعليمي (Vygotsky, 1978).

كما يؤكد Mercer and Littleton (2007) أن الحوار داخل الصف يمثل أداة مهمة لتنمية تفكير الأطفال، ودعم قدرتهم على التعبير والمشاركة وبناء الفهم المشترك، في حين يرى Richards (2008) أن تعليم الاستماع والتحدث يحتاج إلى مواقف تواصلية تساعد المتعلم على استخدام اللغة لفهم المعنى والتعبير عنه، لا إلى تدريب شكلي منفصل عن السياق.

وتأتي هذه الورقة في ضوء نتائج دراسة ميدانية حديثة أعدتها الباحثة، كشفت عن وجود تحديات مرتبطة بالتواصل الشفوي باللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في البيئات الثنائية اللغة، ولا سيما في مهارتي الاستماع والتحدث.

وقد أظهرت تلك النتائج الحاجة إلى توظيف استراتيجيات تعليمية تفاعلية تساعد على إتاحة فرص منظمة للممارسة الشفهية، وتهيئة بيئة صفية مشجعة، ودعم دور المعلم والأسرة في تعزيز استخدام العربية داخل الصف وخارجه.

وبناءً على ذلك، تسعى هذه الورقة إلى تقديم رؤية تربوية مقترحة لتوظيف الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية في تنمية التواصل الشفوي باللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في البيئات الثنائية اللغة، بما يساعد على تحويل العناية بالتواصل الشفوي من توصية عامة إلى ممارسات تعليمية قابلة للتطبيق داخل الصف.

## مشكلة البحث

تتحدد مشكلة البحث الحالي في وجود ضعف لدى بعض طلاب المرحلة الابتدائية في التواصل الشفوي باللغة العربية داخل البيئات الثنائية اللغة، ويظهر ذلك في صعوبات تتعلق بمتابعة المسموع، وفهم المعنى العام، وتنظيم الأفكار، والمشاركة الشفهية، والتعبير باللغة العربية الفصحى في مواقف صافية مناسبة. وقد كشفت نتائج الدراسة الميدانية التي أعدها الباحثة عن وجود مشكلات مرتبطة بمهارتي الاستماع والتحدث، والحاجة إلى توظيف استراتيجيات تعليمية تفاعلية، مثل الحوار، والعمل الجماعي، والأنشطة الشفهية المنظمة، والمواقف الحياتية، والتسجيلات الصوتية، والتقييم القائم على الملاحظة والأداء. ومن ثم، تتمثل مشكلة البحث في الحاجة إلى بناء رؤية تربوية مقترحة لتوظيف هذه الاستراتيجيات في تنمية التواصل الشفوي باللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في البيئات الثنائية اللغة.

## أسئلة البحث

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

**كيف يمكن توظيف الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية في تنمية التواصل الشفوي باللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في البيئات الثنائية اللغة؟**

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١. ما أبرز التحديات التي تواجه تنمية التواصل الشفوي باللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في البيئات الثنائية اللغة؟
٢. ما دور الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية في دعم مهارتي الاستماع والتحدث لدى طلاب المرحلة الابتدائية؟
٣. ما الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية المناسبة لتنمية التواصل الشفوي باللغة العربية في الصفوف الابتدائية؟
٤. كيف يمكن بناء بيئة صافية مشجعة تساعد الطلاب على استخدام العربية الفصحى في مواقف الاستماع والتحدث؟
٥. ما ملامح الرؤية التربوية المقترحة لتوظيف الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية في تنمية التواصل الشفوي باللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في البيئات الثنائية اللغة؟

## أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى تقديم رؤية تربوية مقترحة لتوظيف الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية في تنمية التواصل الشفوي باللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في البيئات الثنائية اللغة، وذلك من خلال الأهداف الآتية:

١. الكشف عن أبرز التحديات التي تواجه تنمية التواصل الشفوي باللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في البيئات الثنائية اللغة.

٢. توضيح دور الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية في دعم مهارتي الاستماع والتحدث لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

٣. تحديد الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية المناسبة لتنمية التواصل الشفوي باللغة العربية في الصفوف الابتدائية.

٤. بيان متطلبات بناء بيئة صفية مشجعة تساعد الطلاب على استخدام العربية الفصحى في مواقف الاستماع والتحدث.

٥. تقديم رؤية تربوية مقترحة لتوظيف الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية في تنمية التواصل الشفوي باللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في البيئات الثنائية اللغة.

### أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:

١. يسلط البحث الضوء على أهمية التواصل الشفوي باللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في البيئات الثنائية اللغة، بوصفه مدخلاً أساسياً لبناء الكفاءة اللغوية، ودعم قدرة الطالب على الفهم، والمشاركة، والتعبير في المواقف التعليمية والحياتية.
٢. يبرز البحث الحاجة إلى العناية بمهارتي الاستماع والتحدث بوصفهما فني التواصل الشفوي، وباعتبارهما مهارتين مترابطتين تحتاجان إلى تخطيط، وتدريب، وممارسة منظمة داخل الصف، لا إلى مواقف شفوية عارضة أو غير مقصودة.
٣. يوضح البحث أهمية توظيف الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية في تنمية التواصل الشفوي، لما تتيحه من فرص للحوار، والعمل الجماعي، والمشاركة، والتدريب الشفهي المنظم، بما يساعد الطالب على استخدام العربية الفصحى بثقة أكبر.
٤. يفيد البحث معلمي اللغة العربية في اختيار مداخل تعليمية أكثر تفاعلاً مع طبيعة المتعلمين في البيئات الثنائية اللغة، من خلال توظيف الحوار، والأنشطة الشفهية، والمواقف الحياتية، والتسجيلات الصوتية، والتقويم القائم على الملاحظة والأداء.
٥. يوجه البحث الانتباه إلى أهمية تهيئة بيئة صفية آمنة ومشجعة تساعد الطلاب على التحدث باللغة العربية الفصحى دون خوف من الخطأ أو تردد في المشاركة.
٦. يفيد البحث مخططي المناهج ومطوري برامج تعليم اللغة العربية في ضرورة تضمين أنشطة شفوية تفاعلية داخل المناهج بصورة أوضح، وعدم الاكتصار على الجوانب التحريرية أو المعرفية وحدها.

٧. يسهم البحث في دعم بناء برامج علاجية وتدريبية تستهدف مشكلات التواصل الشفوي لدى الطلاب في البيئات

الثنائية اللغة، بما يجعل تعليم العربية أكثر اتصالاً بالممارسة الفعلية للغة.

٨. يلفت البحث الانتباه إلى دور الأسرة في دعم استخدام اللغة العربية خارج الصف، من خلال توفير مواقف طبيعية

للاستماع والتحدث بالعربية في الحياة اليومية.

٩. يقدم البحث رؤية تربوية مقترحة تساعد على تحويل الاهتمام بالتواصل الشفوي من توصية عامة إلى ممارسات

تعليمية قابلة للتطبيق داخل الصف.

### حدود البحث

يلتزم البحث الحالي بعدد من الحدود التي تحدد مجاله، وتوضح طبيعة الرؤية التي يقدمها، وذلك على النحو الآتي:

#### ١. الحدود الموضوعية:

يقتصر البحث على تناول توظيف الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية في تنمية التواصل الشفوي باللغة العربية لدى

طلاب المرحلة الابتدائية في البيئات الثنائية اللغة، من خلال التركيز على مهارتي الاستماع والتحدث بوصفهما فني التواصل

الشفوي، دون التوسع في مهارات القراءة أو الكتابة إلا بقدر ما يخدم موضوع البحث.

#### ٢. الحدود البشرية:

يتحدد البحث بطلاب المرحلة الابتدائية في البيئات الثنائية اللغة، بوصفهم الفئة التي تحتاج إلى دعم مبكر ومنظم في

استخدام اللغة العربية شفهيًا داخل الصف وخارجه.

#### ٣. الحدود المكانية:

تتحدد الحدود المكانية للبحث في إحدى المدارس الابتدائية ذات البيئة الثنائية اللغة بإمارة دبي، دولة الإمارات العربية

المتحدة، وذلك في ضوء الدراسة الميدانية التي استندت إليها الباحثة في بناء الرؤية التربوية المقترحة.

#### ٤. الحدود المنهجية:

يعتمد البحث على تقديم رؤية تربوية مقترحة في ضوء نتائج دراسة ميدانية أعدتها الباحثة، دون أن يعرض برنامجًا

تجريبيًا كاملاً أو إجراءات تطبيقية تفصيلية خاصة بالدراسة الأصلية.

## مصطلحات البحث

### ١. الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية

يقصد بالاستراتيجيات التعليمية التفاعلية مجموعة المداخل والإجراءات التدريسية التي تجعل المتعلم مشاركاً نشطاً في بناء الموقف التعليمي، من خلال الحوار، والعمل الجماعي، وتبادل الأدوار، والمناقشة، والأنشطة الشفهية، والمواقف التعليمية القائمة على المشاركة.

وتستند هذه الاستراتيجيات إلى تصور تربوي يرى أن التعلم لا يتحقق من خلال التلقي وحده، بل من خلال التفاعل الاجتماعي، والدعم، والمشاركة في بناء المعنى داخل الصف (Vygotsky, 1978; Mercer & Littleton, 2007).

كما تؤكد الأدبيات التربوية العربية أهمية توظيف استراتيجيات التدريس النشطة والتفاعلية في إتاحة فرص أوسع للمشاركة، والممارسة، وتنمية مهارات المتعلمين داخل الموقف التعليمي (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧؛ المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ٢٠١٩).

وتُعرف إجرائياً في البحث الحالي بأنها: مجموعة من الممارسات الصفية المنظمة التي يمكن أن يوظفها معلم اللغة العربية لتنمية التواصل الشفوي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، من خلال أنشطة مثل الحوار، والعمل في مجموعات، وتمثيل الأدوار، والتسجيلات الصوتية، والمواقف الحياتية، بما يتيح للطلاب فرصاً متكررة للاستماع، والتحدث، والتعبير باللغة العربية في مواقف صفية مناسبة.

### ٢. التواصل الشفوي

يقصد بالتواصل الشفوي قدرة المتعلم على استخدام اللغة في مواقف الاستماع والتحدث؛ فهما، وتفاعلاً، وتعبيراً، بما يمكنه من استقبال الرسائل الشفوية وفهمها، ثم إنتاج استجابات لغوية مناسبة للموقف.

ولا يقتصر التواصل الشفوي على نطق الكلمات، بل يشمل الفهم السمعي، وتنظيم الأفكار، واختيار المفردات الملائمة، والتفاعل مع المتحدثين في سياق واضح.

وقد تناولت مراجع تعليم اللغة العربية التواصل الشفوي من خلال العناية بمهارتي الاستماع والتحدث بوصفهما من المهارات اللغوية الأساسية التي تحتاج إلى تدريب مقصود، ومواقف تعليمية داعمة، وممارسة منظمة (الناقة وطعيمة، ٢٠٠٣؛ طعيمة، ٢٠٠٤؛ مذكور، ٢٠٠٦).

كما يؤكد Richards (2008) أن تعليم الاستماع والتحدث يحتاج إلى مواقف تواصلية تساعد المتعلم على استخدام اللغة لفهم المعنى والتعبير عنه.

ويُعرّف إجرائيًا في البحث الحالي بأنه: قدرة طلاب المرحلة الابتدائية على استخدام اللغة العربية في مواقف الاستماع والتحدث داخل الصف، من خلال فهم النصوص والمواقف المسموعة، والمشاركة الشفهية، والإجابة المنظمة، والتعبير عن الأفكار والمشاعر بجمل مترابطة ومفردات عربية مناسبة.

### ٣. البيئات الثنائية اللغة

يقصد بالبيئات الثنائية اللغة السياقات التعليمية أو الاجتماعية التي يتعرض فيها المتعلم لأكثر من لغة أو مستوى لغوي في حياته اليومية، سواء داخل المدرسة أو خارجها، بما يجعل استخدامه للغة العربية متأثرًا بدرجات مختلفة من التداخل اللغوي أو الانتقال بين العربية الفصحى، والعامية، واللغة الأجنبية. وتشير أدبيات الثنائية اللغوية إلى أن وجود أكثر من نظام لغوي في حياة المتعلم يمكن أن يكون مصدر ثراء إذا وُجّه تربويًا، لكنه يحتاج إلى وعي بكيفية دعم تعلم اللغة داخل هذه السياقات (الخولي، ٢٠٠٢؛ García & Li Wei, 2014; Baker, 2011).

وتُعرّف إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: البيئات التعليمية التي يتعامل فيها طلاب المرحلة الابتدائية مع اللغة العربية إلى جانب العامية أو اللغة الأجنبية في مواقف التعلم والتواصل اليومي، مما ينعكس على أدائهم في التواصل الشفوي باللغة العربية الفصحى داخل الصف وخارجه.

### ٤. طلاب المرحلة الابتدائية

يقصد بطلاب المرحلة الابتدائية المتعلمون في السنوات الأولى من التعليم المدرسي النظامي، وهي مرحلة تتسم بأهمية خاصة في بناء الأساس اللغوي والمعرفي والاجتماعي للطالب.

وفي هذه المرحلة، تتشكل علاقة المتعلم باللغة من خلال ما يتاح له من مواقف استماع، وتحدث، وتفاعل، وممارسة داخل الصف وخارجه.

وتؤكد مراجع تعليم اللغة العربية أهمية هذه المرحلة في تأسيس المهارات اللغوية وبناء العادات التعبيرية الأولى لدى المتعلمين (شحاتة، ١٩٩٦؛ مذكور، ٢٠٠٦؛ المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ٢٠١٩).

ويُعرّفون إجرائيًا في البحث الحالي بأنهم: الطلاب الذين يدرسون في المرحلة الابتدائية في بيئات تعليمية ثنائية اللغة، ويحتاجون إلى دعم منظم لتنمية قدرتهم على التواصل الشفوي باللغة العربية، خاصة في مواقف الاستماع والتحدث داخل الصف.

## ٥. الرؤية التربوية المقترحة

يقصد بالرؤية التربوية المقترحة تصور منظم يوضح كيفية توظيف الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية في تنمية التواصل الشفوي باللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في البيئات الثنائية اللغة.

وتقوم هذه الرؤية على الربط بين ما تكشفه نتائج الدراسة الميدانية من احتياجات، وما يمكن أن يقدمه المعلم داخل الصف من ممارسات تعليمية قابلة للتطبيق، في ضوء الاتجاهات التي تؤكد أهمية الدعم اللغوي، والتفاعل الصفّي، والممارسة المتدرجة في تعليم اللغة (Gibbons, 2015; Mercer & Littleton, 2007; Richards, 2008)؛ المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ٢٠١٩).

وتُعرف إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: تصور تربوي تطبيقي يحدد مجموعة من المداخل والآليات الصفية التي تساعد معلم اللغة العربية على دعم التواصل الشفوي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، من خلال بيئة صفية مشجعة، وأنشطة تفاعلية، وفرص متكررة للممارسة الشفهية المنظمة.

### منهج البحث وإجراءاته

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره المنهج المناسب لطبيعة البحث وهدفه؛ إذ لا يسعى إلى تطبيق برنامج تجريبي جديد، وإنما يهدف إلى تقديم رؤية تربوية مقترحة لتوظيف الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية في تنمية التواصل الشفوي باللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في البيئات الثنائية اللغة.

وقد تم اختيار هذا المنهج لأنه يساعد على تناول الظاهرة موضع البحث من خلال وصفها وتحليل أبعادها، والوقوف على ما يرتبط بها من تحديات تعليمية، ثم الانتقال من هذا التحليل إلى بناء تصور تربوي يمكن أن يفيد في تطوير الممارسات الصفية المرتبطة بالتواصل الشفوي، ولا سيما فني الاستماع والتحدث.

فالتركيز في هذا البحث لا ينصب على قياس أثر برنامج تجريبي جديد، بل على استخلاص ملامح تطبيقية قابلة للإفادة منها في تعليم اللغة العربية داخل البيئات التي يتعرض فيها المتعلم لأكثر من لغة أو مستوى لغوي.

وتستند إجراءات البحث إلى ثلاثة مسارات رئيسة؛ يتمثل **المسار الأول** في تحليل طبيعة التواصل الشفوي باللغة العربية، من حيث ارتباطه بالاستماع والتحدث، وأثره في بناء الكفاءة اللغوية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

أما **المسار الثاني** فيتناول طبيعة البيئات الثنائية اللغة وما تفرضه من تحديات على استخدام العربية الفصحى في المواقف الشفهية الصفية والحياتية.

ويمثل **المسار الثالث** في استخلاص دور الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية في دعم التواصل الشفوي، من خلال ما تتيحه من فرص للحوار، والعمل الجماعي، وتمثيل الأدوار، والتسجيلات الصوتية، والمواقف الحياتية، والأنشطة الشفهية المنظمة.

كما يستفيد البحث من نتائج الدراسة الميدانية التي أعدها الباحثة، والتي كشفت عن وجود تحديات مرتبطة بالتواصل الشفوي لدى طلاب المرحلة الابتدائية في بيئة ثنائية اللغة، وانتهت إلى توصيات تؤكد أهمية توظيف الاستراتيجيات التفاعلية، وتهيئة بيئة صفية مشجعة، وتدريب الطلاب على الممارسة الشفهية المنظمة.

وبناءً على ذلك، لا يتعامل البحث مع الاستراتيجيات التفاعلية بوصفها فكرة نظرية مجردة، بل بوصفها مدخلاً تربوياً يمكن أن يستجيب لحاجة تعليمية ظهرت من واقع ميداني.

وفي ضوء ذلك، تسير إجراءات البحث وفق الخطوات الآتية:

١. تحديد الإطار العام لمشكلة البحث المرتبطة بتنمية التواصل الشفوي باللغة العربية في البيئات الثنائية اللغة.
  ٢. توضيح المفاهيم الرئيسة المرتبطة بالبحث، وهي: الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية، التواصل الشفوي، البيئات الثنائية اللغة، طلاب المرحلة الابتدائية، والرؤية التربوية المقترحة.
  ٣. تحليل دور الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية في دعم التواصل الشفوي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، مع بيان علاقتها بغني الاستماع والتحدث.
  ٤. استخلاص مجموعة من الممارسات الصفية التي يمكن أن تسهم في تنمية التواصل الشفوي باللغة العربية.
  ٥. بناء رؤية تربوية مقترحة توضح كيفية توظيف هذه الاستراتيجيات داخل الصف بصورة منظمة ومناسبة لطبيعة المتعلمين.
  ٦. تقديم عدد من التوصيات التطبيقية التي يمكن أن تفيد معلمي اللغة العربية ومطوري المناهج في دعم التواصل الشفوي لدى الطلاب.
- وبذلك يتخذ البحث طابعاً تحليلياً تطبيقياً، يجمع بين قراءة المشكلة في ضوء الأدبيات التربوية، والاستفادة من نتائج الدراسة الميدانية، ثم تحويل ذلك إلى رؤية تربوية قابلة للتوظيف داخل الصف، دون الدخول في تفاصيل البرنامج الأصلي أو أدواته أو إجراءاته الكاملة.

## الإطار النظري للبحث

### أولاً: التواصل الشفوي باللغة العربية في المرحلة الابتدائية

يمثل التواصل الشفوي أحد المداخل الأساسية في تعلم اللغة العربية؛ لأنه يرتبط باستقبال اللغة وإنتاجها في الوقت نفسه، من خلال مهارتي الاستماع والتحدث.

فالطالب لا يتعلم اللغة العربية تعلمًا حيًا بمجرد معرفة المفردات أو القواعد، وإنما حين يستطيع أن يفهم ما يسمعه، ويتفاعل معه، ثم يعبر عن أفكاره ومشاعره في مواقف صفية وحياتية متنوعة.

ومن ثم، فإن العناية بالتواصل الشفوي لا تعد جانبًا إضافيًا في تعليم اللغة، بل تمثل جزءًا أصيلًا من بناء الكفاءة اللغوية لدى المتعلم.

وتكتسب مهارتا الاستماع والتحدث أهمية خاصة في المرحلة الابتدائية؛ لأنها المرحلة التي تتشكل فيها علاقة الطالب الأولى باللغة بوصفها أداة للفهم والتعبير والتواصل.

فالاستماع الجيد يساعد الطالب على بناء المعنى، وتتبع الأفكار، والتمييز بين المعلومات، وربط المسموع بخبراته السابقة، في حين يساعده التحدث على تنظيم أفكاره، واختيار مفرداته، وبناء جملة، والتفاعل مع الآخرين بثقة ووضوح. ولهذا تؤكد مراجع تعليم اللغة العربية أن المهارات اللغوية لا ينبغي أن تُدرس بصورة منفصلة عن الممارسة، بل من خلال مواقف تعليمية تساعد المتعلم على استخدام اللغة في الفهم والإنتاج معًا (طعيمة، ٢٠٠٤؛ الناقة وطعيمة، ٢٠٠٣).

ولا يقتصر التواصل الشفوي على قدرة الطالب على النطق أو الإجابة السريعة، بل يتضمن مجموعة من العمليات المتداخلة، منها الإصغاء، والفهم، والتذكر، وتنظيم الأفكار، وانتقاء المفردات، ومراعاة المقام، والتفاعل مع المتحدث أو المستمع.

ومن هنا، فإن ضعف التواصل الشفوي قد يظهر في صور متعددة؛ مثل ضعف متابعة النص المسموع، أو صعوبة الإجابة عن الأسئلة الشفهية، أو التردد عند التحدث أمام الزملاء، أو استخدام جمل قصيرة غير مترابطة، أو اللجوء إلى كلمات عامة أو أجنبية عند التعبير باللغة العربية.

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن تعليم الاستماع والتحدث يحتاج إلى مواقف تواصلية حقيقية، لا إلى تدريب شكلي منفصل عن المعنى؛ إذ إن المتعلم يحتاج إلى أن يمارس اللغة في سياق يسمح له بالفهم، والمحاولة، والخطأ، والتصحيح، ثم إعادة المحاولة بصورة أكثر تنظيمًا.

ويرى Richards (2008) أن تعليم مهارتي الاستماع والتحدث ينبغي أن يقوم على استخدام اللغة في مواقف تواصلية تساعد المتعلم على بناء المعنى والتعبير عنه، لا على حفظ تراكيب لغوية مجردة أو ترديد استجابات محدودة.

وفي الصفوف الابتدائية، تزداد الحاجة إلى هذا النوع من الممارسة؛ لأن الطالب في هذه المرحلة لا يزال في طور بناء ثقته بنفسه وبقدرته على استخدام اللغة أمام الآخرين.

فإذا لم يجد بيئة صفية مشجعة، وفرصاً متكررة للتحدث، ودعماً لغوياً مناسباً من المعلم، فقد يتحول التحدث بالفصحى إلى موقف مقلق أو ثقيل عليه.

أما إذا قُدمت له اللغة من خلال الحوار، واللعب اللغوي، وتمثيل الأدوار، والعمل الجماعي، والمواقف الحياتية القريبة من خبرته، فإنها تصبح أكثر قرباً من صوته ووعيه وممارسته اليومية.

ويقوم التواصل الشفوي الفعال على التكامل بين الاستماع والتحدث؛ فالاستماع يمد الطالب بالمدخلات اللغوية والمعاني والنماذج التعبيرية، والتحدث يتيح له تحويل هذه المدخلات إلى إنتاج لغوي ظاهر.

ولذلك لا ينبغي التعامل مع الاستماع بوصفه مهارة سلبية، أو مع التحدث بوصفه نشاطاً نهائياً يأتي بعد انتهاء الدرس، بل ينبغي أن يُبنى الدرس اللغوي على حركة مستمرة بين الفهم والإنتاج، وبين التلقي والتفاعل، وبين سماع اللغة واستخدامها.

وفي هذا السياق، أظهرت دراسة سعيان (٢٠٢٢) فاعلية الأنشطة القصصية المنظمة في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، بما يدعم أهمية التكامل بين فني التواصل الشفوي داخل النشاط التعليمي الواحد. ومن هنا، فإن تنمية التواصل الشفوي باللغة العربية في المرحلة الابتدائية تتطلب تخطيطاً مقصوداً داخل الصف، بحيث لا تُترك مهارتا الاستماع والتحدث للصدفة أو للمواقف العابرة.

ويشمل ذلك اختيار نصوص ومواقف مسموعة مناسبة لعمر الطلاب، وتقديم أسئلة شفوية متدرجة، وإتاحة فرص للحوار الثنائي والجماعي، وتدريب الطلاب على ترتيب أفكارهم قبل التحدث، وتشجيعهم على استخدام مفردات عربية مناسبة، مع تقديم تغذية راجعة تساعدهم على تحسين أدائهم دون أن تفقدهم الثقة أو الرغبة في المشاركة.

وبناءً على ذلك، يمكن النظر إلى التواصل الشفوي بوصفه مساحة يلتقي فيها الجانب اللغوي بالجانب النفسي والاجتماعي؛ فالطالب يحتاج إلى لغة، لكنه يحتاج أيضاً إلى أمان، وثقة، وفرصة، وموقف يدعوه إلى الكلام.

وكلما استطاع معلم اللغة العربية أن يجعل الصف بيئة تسمع الطالب وتنتظر صوته، أصبح التواصل الشفوي أكثر قابلية للنمو، وأصبحت اللغة العربية أكثر حضوراً في وجدان المتعلم ولسانه.

## ثانيًا: البيئات الثنائية اللغة وأثرها في التواصل الشفوي باللغة العربية

تُعد البيئات الثنائية اللغة من السياقات التعليمية التي تحتاج إلى تعامل تربوي وإع؛ لأن الطالب فيها لا يتعامل مع اللغة العربية وحدها، بل يعيش يومه بين أكثر من لغة أو مستوى لغوي.

فقد يسمع العربية الفصحى داخل الصف، ويتعامل مع العامية في الحياة اليومية، ويستخدم اللغة الأجنبية في بعض المواد الدراسية أو المواقف المدرسية والمنزلية.

وهذا التعدد لا يعني بالضرورة ضعفًا في ذاته، لكنه يصبح مؤثرًا في تعلم العربية حين لا يجد الطالب فرصًا كافية لاستخدامها شفهيًا في مواقف طبيعية ومنظمة.

وفي مثل هذه البيئات، قد تظهر آثار الثنائية اللغوية في أداء الطالب الشفهي باللغة العربية من خلال عدة صور؛ منها ضعف القدرة على متابعة النصوص المسموعة، أو تشتت الانتباه أثناء الاستماع، أو صعوبة التعبير بجمل عربية مترابطة، أو إدخال كلمات أجنبية وعامية أثناء الحديث.

كما قد يشعر الطالب أن العربية الفصحى لغة ترتبط بالكتاب والاختبار أكثر من ارتباطها بالحوار والممارسة اليومية، فيتردد عند استخدامها شفهيًا أمام زملائه أو معلمه.

وتشير أدبيات الثنائية اللغوية إلى أن المتعلم في السياقات متعددة اللغات يمتلك خبرات لغوية متنوعة، وهذه الخبرات يمكن أن تكون عنصر دعم إذا وُجهت تربويًا بصورة مناسبة.

فالمشكلة لا تكمن في وجود أكثر من لغة في حياة الطالب، بل في غياب المداخل التعليمية التي تساعد على تنظيم هذه الخبرات، والانتقال منها إلى استخدام العربية الفصحى في مواقف الاستماع والتحدث بصورة أكثر وعيًا وثقة ( Baker, 2011; García & Li Wei, 2014).

ومن هنا، فإن التعامل مع الثنائية اللغوية في تعليم العربية لا ينبغي أن يقوم على الرفض أو التخويف من اللغات الأخرى، بل على بناء توازن تربوي يحفظ للعربية حضورها داخل الصف، ويمنح الطالب فرصًا متكررة لاستخدامها في مواقف حقيقية.

فالتألم الذي يعيش في بيئة متعددة اللغات يحتاج إلى أن يرى العربية لغة تواصل وتفاعل، لا لغة تصحيح أخطاء فقط.

كما يحتاج إلى أن يشعر أن انتقاله أحيانًا بين اللغات لا يُقابل بالتوبيخ الدائم، بل يُستثمر تدريجيًا في توجيهه نحو مفردات وتراكيب عربية أكثر ملاءمة.

وتبرز أهمية المعلم في هذا السياق؛ إذ يستطيع أن يحوّل الصف إلى مساحة داعمة لاستخدام العربية الفصحى من خلال الحوار، والأسئلة الشفهية، والعمل الجماعي، وتمثيل الأدوار، والتسجيلات الصوتية، والمواقف الحياتية.

فهذه الممارسات تجعل العربية حاضرة في التفاعل اليومي، وتساعد الطالب على تجاوز الحاجز النفسي الذي قد يرتبط بالتحدث بالفصحى.

كما أن الدعم اللغوي المنظم داخل الصف يساعد المتعلم على الانتقال من العبارات القصيرة أو المختلطة لغويًا إلى تعبير شفهي أكثر وضوحًا وترابطًا (Gibbons, 2015).

وتحتاج البيئات الثنائية اللغة كذلك إلى ربط ما يحدث داخل الصف بما يحدث خارجه. فتنمية التواصل الشفوي باللغة العربية لا تكتمل إذا بقيت محصورة في زمن الحصة فقط، بل تحتاج إلى امتداد في البيت والأنشطة المدرسية والمواقف اليومية.

ومن ثم، فإن إشراك الأسرة في دعم استخدام العربية، ولو في مواقف بسيطة مثل الحوار اليومي، أو الاستماع إلى قصة، أو مناقشة موقف حياتي، يمكن أن يعزز حضور العربية في وعي الطالب وصوته.

ولا يعني ذلك تحميل الأسرة أو المعلم وحدهما مسؤولية ضعف التواصل الشفوي، بل يعني أن تنمية العربية في البيئات الثنائية اللغة تحتاج إلى تكامل بين الصف، والمنزل، والمنهج، والأنشطة.

فكلما زادت فرص الطالب في سماع العربية والتحدث بها في مواقف آمنة وقريبة من خبرته، أصبحت اللغة أكثر حضورًا في ممارسته، وأقل انفصالًا عن حياته اليومية.

وبناءً على ذلك، فإن تنمية التواصل الشفوي باللغة العربية في البيئات الثنائية اللغة لا تتحقق بمجرد زيادة عدد التدريبات، بل تحتاج إلى فلسفة تعليمية تقوم على التفاعل، والتدرج، والدعم، واحترام الخلفية اللغوية للطالب، مع توجيهه باستمرار نحو استخدام العربية الفصحى في مواقف الاستماع والتحدث.

وهذا ما يجعل الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية مدخلًا مناسبًا لهذه البيئات؛ لأنها لا تكتفي بتقديم اللغة للطالب، بل تضعه داخل موقف يستخدم فيه اللغة، ويسمعه، ويعيد بناءها بصوته.

### ثالثًا: الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية ودورها في تنمية التواصل الشفوي

تُعد الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية من المداخل المهمة في تعليم اللغة العربية؛ لأنها تنقل المتعلم من دور المتلقي الصامت إلى دور المشارك في بناء المعنى، وتجعل الحصة مساحة للحوار، والتجريب، والتعبير، وتبادل الخبرات.

وفي تعليم التواصل الشفوي تحديداً، لا يكفي أن يستمع الطالب إلى شرح المعلم أو يجيب عن سؤال منفرد، بل يحتاج إلى مواقف صفية متكررة يسمع فيها اللغة، ويتفاعل معها، ويستخدمها في التعبير عن أفكاره بصورة طبيعية ومنظمة.

وتقوم هذه الاستراتيجيات على فكرة أساسية، وهي أن تعلم اللغة لا ينمو من خلال الحفظ والتلقي وحدهما، بل من خلال المشاركة الاجتماعية، والدعم التدريجي، والممارسة اللغوية داخل الموقف التعليمي. ويتفق ذلك مع التصور الاجتماعي الثقافي للتعلم، الذي يربط نمو اللغة والتفكير بطبيعة التفاعل والدعم داخل البيئة الصفية (Vygotsky, 1978; Mercer & Littleton, 2007).

كما تؤكد مراجع تعليم اللغة العربية أن مهارات اللغة، ولا سيما الاستماع والتحدث، تحتاج إلى مواقف ممارسة وتدريب وتدرج، لا إلى شرح نظري منفصل عن الاستخدام اللغوي الفعلي (الناقة وطعيمة، ٢٠٠٣؛ طعيمة، ٢٠٠٤؛ مذكور، ٢٠٠٦). وفيما يأتي عرض لأبرز الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية التي يمكن توظيفها في تنمية الاستماع والتحدث بوصفهما فني التواصل الشفوي:

#### ١. الحوار والمناقشة الموجهة

يُعد الحوار والمناقشة الموجهة من أبرز الاستراتيجيات الداعمة للتواصل الشفوي؛ إذ يتيحان للطالب فرصة الاستماع إلى سؤال أو موقف أو رأي، ثم التفكير في الاستجابة المناسبة، والتعبير عنها شفهيًا.

ويساعد الحوار في تنمية الاستماع من خلال تدريب الطالب على الإصغاء إلى المعلم والزملاء، وتتبع الفكرة المطروحة، وفهم السؤال، والتمييز بين الآراء المختلفة.

كما يسهم في تنمية التحدث من خلال تدريب الطالب على بناء إجابة واضحة، وتعليل رأيه، واستخدام مفردات عربية مناسبة، والانتقال من الإجابة القصيرة إلى التعبير الممتد.

وتزداد فاعلية الحوار حين يستخدم المعلم أسئلة مفتوحة مثل: لماذا؟ كيف عرفت؟ ما الدليل؟ ماذا تتوقع؟ ماذا تفعل لو كنت مكان الشخصية؟ فهذه الأسئلة تدفع الطالب إلى تنظيم فكرته قبل الكلام، وتجعله يستخدم اللغة في بناء المعنى لا في ترديد إجابة جاهزة.

ويؤكد Mercer and Littleton (2007) أن الحوار داخل الصف يساعد الأطفال على بناء الفهم المشترك وتنمية التفكير والمشاركة، كما ينسجم ذلك مع ما تؤكد مراجع تدريس العربية من أهمية الممارسة الشفهية المنظمة في تنمية الأداء اللغوي (طعيمة، ٢٠٠٤؛ شحاتة، ١٩٩٦).

وأكدت دراسة علي (٢٠٢٤) فاعلية الأنشطة الجماعية المنظمة في تنمية مهارات الحوار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، من خلال إتاحة فرص للمناقشة، وتبادل الأدوار، والتفاعل بين المتعلمين.

## ٢. العمل الجماعي والتعلم التعاوني

يساعد العمل الجماعي والتعلم التعاوني على جعل التواصل الشفوي ممارسة طبيعية داخل الصف؛ لأن الطالب لا يتحدث أمام المعلم فقط، بل يتبادل الرأي مع زملائه، ويستمع إلى أفكارهم، ويشارك في بناء إجابة أو موقف أو عرض شفهي. ويسهم العمل الجماعي في تنمية الاستماع من خلال تدريب الطالب على متابعة تعليمات النشاط، والإصغاء لآراء أفراد المجموعة، وفهم الأدوار المطلوبة، والتمييز بين الأفكار المطروحة.

كما يسهم في تنمية التحدث من خلال إتاحة فرص متعددة للطالب كي يعرض رأيه، أو يوضح فكرته، أو يلخص ما توصلت إليه المجموعة، أو يتحدث باسمها أمام الصف.

وتظهر أهمية هذه الاستراتيجية خاصة في البيئات الثنائية اللغة؛ لأنها تخفف رهبة التحدث الفردي المباشر، وتمنح الطالب مساحة آمنة لتجريب العربية الفصحى داخل مجموعة صغيرة قبل الانتقال إلى الحديث أمام الصف.

ويمكن للمعلم أن يعزز أثر هذه الاستراتيجية حين يحدد لكل طالب دورًا شفهيًا واضحًا، مثل: القارئ، أو السائل، أو المعلق، أو الملخص، أو المتحدث باسم المجموعة.

وتؤكد الأدبيات التربوية أن التعلم التعاوني يعزز المشاركة النشطة، ويزيد فرص التفاعل، ويدعم اكتساب المهارات داخل الموقف التعليمي (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧؛ المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ٢٠١٩).

## ٣. تمثيل الأدوار والمواقف الحياتية

يُعد تمثيل الأدوار من الاستراتيجيات المناسبة لتنمية التواصل الشفوي؛ لأنه يضع الطالب في موقف قريب من الحياة الواقعية، ويمنحه فرصة لاستخدام اللغة في سياق له معنى.

ففي هذه الاستراتيجية يستمع الطالب إلى وصف الموقف أو إلى حوار زملائه، ويفهم الدور المطلوب منه، ثم يستخدم اللغة للتعبير عن الشخصية أو الموقف أو الاستجابة المناسبة.

وتسهم هذه الاستراتيجية في تنمية الاستماع من خلال تدريب الطالب على فهم الموقف، وتتبع تسلسل الحوار، والانتباه إلى كلام الطرف الآخر قبل الرد عليه.

كما تسهم في تنمية التحدث من خلال تدريب الطالب على استخدام الجمل المناسبة للموقف، وتنظيم الكلام، ومراعاة نبرة الصوت، والانتقال من الكلام القصير إلى التعبير الشفهي المرتبط بسياق واقعي.

وتزداد أهمية هذه الاستراتيجية في تعليم العربية داخل البيئات الثنائية اللغة؛ لأنها تجعل الفصحى أقرب إلى مواقف الحياة اليومية، لا محصورة في الكتاب أو الاختبار.

ويرى Richards (2008) أن تعليم التحدث يحتاج إلى مواقف تواصلية ذات معنى تسمح للمتعلم بإنتاج اللغة واستخدامها في سياق قريب من الواقع.

#### ٤. التسجيلات الصوتية والنصوص المسموعة

تُعد التسجيلات الصوتية والنصوص المسموعة من الاستراتيجيات المباشرة في تنمية الاستماع، كما تمثل مدخلاً مهماً لتنمية التحدث بعد الفهم.

فمن خلالها يتدرب الطالب على الإصغاء إلى نص قصير أو موقف مسموع، وتحديد الفكرة الرئيسية، وتتبع الأحداث، والتمييز بين المعلومات، وربط المسموع بخبرته السابقة.

ثم ينتقل بعد ذلك إلى التعبير الشفهي من خلال الإجابة عن أسئلة، أو تلخيص المسموع، أو إعادة التعبير عنه بلغته، أو مناقشة موقف ورد فيه.

وتساعد هذه الاستراتيجية على الربط بين الاستماع والتحدث في نشاط واحد؛ فالاستماع لا يبقى فعلاً صامتاً، بل يتحول إلى مدخل للإنتاج الشفهي.

ويمكن للمعلم أن يوجه الطلاب قبل الاستماع من خلال أسئلة تمهيدية، ثم يكلفهم بعد الاستماع بأن يذكروا الفكرة العامة، أو يصفوا شخصية، أو يوضحوا سبباً، أو يعبروا عن رأيهم في الموقف.

وتؤكد مراجع تعليم اللغة العربية أن الاستماع مهارة أساسية لا تنمو بمجرد التعرض العابر للمسموع، بل تحتاج إلى تدريب منظم ومواقف تعليمية تقود الطالب من الفهم إلى الاستجابة (الناقطة وطعيمة، ٢٠٠٣؛ طعيمة، ٢٠٠٤).

كما بينت دراسة إبراهيم وآخرين (٢٠٢٠) فاعلية استراتيجية «كُون-شارك-استمع-ابتكر» في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، بما يدعم توظيف الأنشطة القائمة على الاستماع والمشاركة والتفاعل داخل الصف.

## ٥. الأنشطة الشفهية المنظمة والعروض القصيرة

تساعد الأنشطة الشفهية المنظمة والعروض القصيرة على تنمية قدرة الطالب على التعبير الشفهي في صورة مرتبة، خاصة عندما تُبنى تدريجياً من إجابة قصيرة إلى وصف موقف، ثم إلى عرض شفهي بسيط.

وتشمل هذه الأنشطة وصف صورة، أو الحديث عن موقف، أو تقديم رأي، أو عرض نتيجة عمل جماعي، أو تلخيص قصة قصيرة أمام زملاء.

وفي السياق الإماراتي، توصلت دراسة أبو رزق والواللي (٢٠٢٠) إلى فاعلية استراتيجية السرد القصصي في تحسين مهارات التحدث لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي، وهو ما يدعم توظيف القصص والمواقف القريبة من خبرات المتعلمين في تنمية التعبير الشفهي.

وتسهم هذه الاستراتيجية في تنمية الاستماع من خلال تدريب الطلاب على متابعة عروض زملائهم، واستخلاص الفكرة الرئيسية، وطرح سؤال أو تعليق مناسب.

كما تسهم في تنمية التحدث من خلال تدريب الطالب على ترتيب أفكاره، واختيار مفرداته، وضبط صوته، واستخدام جمل مترابطة، وتقليل الاعتماد على العامية أو الكلمات الأجنبية.

وتحتاج هذه الأنشطة إلى دعم لغوي قبل التحدث، مثل تقديم مفردات مفتاحية، أو نماذج جمل، أو عبارات افتتاحية تساعد الطالب على تنظيم كلامه.

ويتسق ذلك مع ما تؤكدته Gibbons (2015) من أهمية الدعم اللغوي داخل الصف في نقل المتعلم من الاستخدام البسيط للغة إلى استخدام أكثر تنظيمًا وملاءمة للموقف التعليمي.

## ٦. الأسئلة الشفهية المتدرجة

تمثل الأسئلة الشفهية المتدرجة استراتيجية مهمة في تنمية التواصل الشفوي؛ لأنها تساعد الطالب على الانتقال من الفهم البسيط إلى التعبير الأوسع.

فالسؤال الذي تبدأ باسترجاع معلومة، ثم تنتقل إلى الفهم، ثم التعليل، ثم الرأي، تمنح الطالب فرصة لبناء استجابته بصورة منظمة.

ولا ينبغي أن تكون الأسئلة الشفهية مجرد وسيلة لاختبار الطالب، بل ينبغي أن تكون أداة لتدريبه على الاستماع، والتفكير، والتحدث.

وتسهم هذه الاستراتيجيات في تنمية الاستماع من خلال تدريب الطالب على فهم السؤال بدقة، والانتباه إلى المطلوب، وربط السؤال بما سمعه أو تعلمه.

كما تسهم في تنمية التحدث من خلال تدريب الطالب على صياغة إجابة مناسبة، وتوسيعها، وتعليلها، وربطها بخبرته أو بالموقف التعليمي.

وتساعد الأسئلة المتدرجة المعلم على مراعاة الفروق الفردية؛ إذ يمكن أن يبدأ مع الطالب المتردد بسؤال مباشر، ثم ينتقل به تدريجيًا إلى سؤال مفتوح يحتاج إلى تعبير أطول.

وتدعم دراسة الأحوال (٢٠٢٣) توظيف الأسئلة المتدرجة والسَّابرة؛ إذ أظهرت فاعليتها في تنمية مهارات المحادثة الشفوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، من خلال دفعهم إلى توسيع الإجابات والتعليل والتعبير بصورة أكثر تنظيمًا.

#### ٧. التقويم الشفهي القائم على الملاحظة والأداء

يُعد التقويم الشفهي القائم على الملاحظة والأداء من الاستراتيجيات المهمة في متابعة نمو التواصل الشفوي، لأنه لا يكتفي بالحكم على إجابة الطالب، بل يتابع أدائه في مواقف الاستماع والتحدث داخل الصف.

ويمكن أن يشمل هذا التقويم ملاحظة قدرة الطالب على الإصغاء، وفهم المسموع، وترتيب الأفكار، واستخدام المفردات العربية المناسبة، ووضوح الصوت، والتفاعل مع الزملاء، والقدرة على التعبير بجمل مترابطة.

ويسهم هذا النوع من التقويم في تنمية الاستماع من خلال متابعة فهم الطالب للمسموع واستجابته لما يسمعه، كما يسهم في تنمية التحدث من خلال توجيه الطالب إلى تحسين أدائه الشفهي بصورة تدريجية.

ولا يكون التقويم هنا أداة للحكم فقط، بل وسيلة للتغذية الراجعة والدعم؛ إذ يستطيع المعلم أن يعيد صياغة إجابة الطالب، أو يقترح مفردة أنسب، أو يوجهه إلى ترتيب فكرته، أو يشجعه على إعادة المحاولة بثقة.

وتؤكد مراجع تعليم اللغة العربية أهمية ربط تعليم المهارات اللغوية بالتقويم المستمر للأداء، حتى يصبح التعلم قائمًا على الممارسة والتحسين التدريجي (الناقة وطعيمة، ٢٠٠٣؛ مذكور، ٢٠٠٦).

وبناءً على ما سبق، يتضح أن الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية لا تعمل بوصفها أنشطة منفصلة أو عناوين شكلية، بل تمثل مداخل مترابطة تجعل الطالب يسمع اللغة، ويفهمها، ويتفاعل معها، ثم يعيد إنتاجها في مواقف صافية مناسبة.

كما أن أثر هذه الاستراتيجيات في تنمية التواصل الشفوي يرتبط بطريقة توظيفها داخل الصف، ومدى ارتباطها بهدف شفهي واضح، وتدرجها من الفهم إلى التعبير، ومن الدعم إلى الاستقلال.

ومن ثم، فإن توظيفها في البيئات الثنائية اللغة يمكن أن يسهم في جعل العربية الفصحى أكثر حضورًا في صوت الطالب، وأكثر ارتباطًا بممارسته اليومية داخل الصف وخارجه.

#### رابعًا: توظيف الدراسات السابقة في بناء الرؤية التربوية المقترحة

تستند الرؤية التربوية المقترحة في هذا البحث إلى ما أبرزته الأدبيات والدراسات السابقة من أهمية العناية باللغة الشفوية داخل الصف، وربطها بالممارسة التفاعلية المنظمة.

فقد أكدت دراسة Omar et al (2020) فاعلية الأنشطة اللغوية التفاعلية في تنمية القدرة التواصلية لدى المتعلمين، وهو ما يدعم توجه البحث الحالي نحو توظيف الحوار، والعمل الجماعي، والمواقف الشفهية المنظمة في تنمية التواصل الشفوي باللغة العربية.

كما أشارت مراجعة Dobinson and Dockrell (2021) إلى أهمية الاستراتيجيات الصفية العامة في دعم مهارات اللغة التعبيرية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وخاصة عندما تقدم بصورة منتظمة داخل الممارسات اليومية للصف.

ويتفق ذلك مع ما يتبناه البحث الحالي من ضرورة تحويل تنمية التواصل الشفوي إلى ممارسة مستمرة داخل الحصة، لا إلى نشاط عارض في نهايتها.

وتؤكد Maine (2024) أهمية اللغة الشفوية في الصف الحوارية بالمرحلة الابتدائية، حيث يصبح الحديث داخل الصف وسيلة لبناء الفهم المشترك، وتنمية التفكير، وتبادل المعاني بين الطلاب والمعلم.

ويدعم ذلك اعتماد الرؤية المقترحة على الحوار والمناقشة الموجهة بوصفهما مدخلين أساسيين لتنمية الاستماع والتحدث.

وفي السياق نفسه، تبرز أهمية الدعم اللغوي المنظم كما أوضحت Gibbons (2015)، إذ يساعد المعلم الطلاب على الانتقال من الاستخدام البسيط للغة إلى أداء شفهي أكثر تنظيمًا وملاءمة للموقف التعليمي.

ومن ثم، فإن الرؤية المقترحة لا تكفي بتقديم أنشطة تفاعلية، بل تؤكد ضرورة التدرج، وتقديم المفردات المساندة، والنمذجة، والتغذية الراجعة.

وبناءً على ذلك، فقد أفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في بناء رؤية تربوية تقوم على أربعة مرتكزات رئيسية: إتاحة فرص متكررة للممارسة الشفهية، والربط بين الاستماع والتحدث داخل النشاط الواحد، وتوفير بيئة صفية آمنة ومشجعة، وتوظيف استراتيجيات تفاعلية منظمة تساعد طلاب المرحلة الابتدائية في البيئات الثنائية اللغة على استخدام العربية الفصحى في مواقف تواصلية ذات معنى.

### خامسًا: ملامح الرؤية التربوية المقترحة لتوظيف الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية

تنطلق الرؤية التربوية المقترحة من أن تنمية التواصل الشفوي باللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في البيئات الثنائية اللغة لا تتحقق بمجرد إضافة نشاط شفهي عابر إلى الحصة، بل تحتاج إلى إعادة تنظيم الموقف التعليمي بحيث يصبح الاستماع والتحدث جزءًا حاضراً في بنية الدرس منذ بدايته حتى نهايته.

فالطالب في هذه المرحلة يحتاج إلى أن يسمع اللغة في سياق مفهوم، ويتفاعل معها في موقف آمن، ثم يستخدمها في التعبير عن فكرة أو إجابة أو موقف قريب من خبرته.

وتقوم هذه الرؤية على مبدأ التكامل بين مهارتي الاستماع والتحدث؛ إذ لا يُنظر إلى الاستماع بوصفه مهارة تمهيدية صامتة، ولا إلى التحدث بوصفه نشاطاً ختامياً منفصلاً، بل بوصفهما حركتين متصلتين داخل الموقف التعليمي.

فالطالب يستمع لكي يفهم، ويفهم لكي يشارك، ويشارك لكي يعيد بناء اللغة بصوته. ومن ثم، فإن أي استراتيجية تعليمية تفاعلية ينبغي أن تمنح الطالب فرصة مزدوجة: أن يستقبل اللغة، ثم ينتجها في موقف شفهي منظم.

وتؤكد الأدبيات الحديثة في مجال اللغة الشفوية أن دعم التعبير الشفهي داخل الصف يحتاج إلى ممارسات منتظمة، مثل القراءة أو الاستماع التفاعلي، وتنمية المفردات، وتوفير مواقف حوارية تسمح للطلاب باستخدام اللغة في سياقات ذات معنى.

فقد أشارت مراجعة Dobinson and Dockrell (2021) إلى أهمية الاستراتيجيات العامة التي يمكن توظيفها داخل الصف لدعم اللغة التعبيرية لدى أطفال المرحلة الابتدائية، خاصة حين تقدم بصورة منظمة وقابلة للتطبيق داخل الممارسات الصفية اليومية.

كما تركز هذه الرؤية على جعل الحوار الصفّي أداة تعليمية أساسية، لا مجرد تبادل أسئلة وإجابات قصيرة بين المعلم والطلاب.

فالحوار الفعال يمنح الطالب فرصة لبناء المعنى مع الآخرين، والاستماع إلى وجهات نظر مختلفة، وتوسيع استجابته الشفهية تدريجياً.

وتشير Maine (2024) إلى أهمية اللغة الشفوية في الصف الحوارية بالمرحلة الابتدائية، حيث يصبح الكلام داخل الصف وسيلة للتفكير المشترك، وبناء الفهم، وتبادل المعاني بين الطلاب والمعلم.

ومن ملامح هذه الرؤية كذلك أن تكون الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية قريبة من واقع الطلاب وخبراتهم اليومية. فالمواقف الحياتية، وتمثيل الأدوار، والحوار حول صور أو مواقف مألوقة، والاستماع إلى نصوص قصيرة ثم مناقشتها، كلها تجعل اللغة العربية أكثر قرباً من الطالب.

وفي البيئات الثنائية اللغة تحديدًا، يحتاج الطالب إلى أن يشعر أن العربية الفصحى يمكن أن تُستخدم في التعبير عن حياته وأفكاره، لا في الإجابة المدرسية المحدودة فقط.

وتؤكد الرؤية المقترحة أيضًا أهمية البيئة الصفية الآمنة في دعم التواصل الشفوي؛ لأن كثيرًا من الطلاب لا يعجزون عن الكلام لغياب المعرفة وحدها، بل بسبب الخوف من الخطأ، أو التردد، أو ضعف الثقة في استخدام العربية أمام الزملاء.

وقد أظهرت دراسة Omar et al (2020) أن الأنشطة اللغوية التفاعلية أسهمت في تحسين القدرة التواصلية لدى المتعلمين، وارتبطت بعوامل مثل الثقة بالنفس، والدافعية، والبيئة التعليمية الداعمة.

وفي ضوء ذلك، يمكن بناء الرؤية التربوية المقترحة على مجموعة من الملامح التطبيقية، من أبرزها:

تخطيط الدرس حول موقف شفهي واضح، بحيث يبدأ المعلم من موقف مسموع، أو سؤال حوار، أو صورة، أو قصة قصيرة، ثم ينتقل بالطلاب إلى الفهم، فالمناقشة، فالتعبير الشفهي.

الربط بين الاستماع والتحدث في النشاط الواحد، من خلال الاستماع إلى نص أو تسجيل أو موقف، ثم الإجابة، أو إعادة التعبير، أو المناقشة، أو تمثيل جزء من الموقف.

تدرج فرص التحدث، بحيث يبدأ الطالب بالتحدث مع زميل، ثم داخل مجموعة صغيرة، ثم أمام الصف، حتى لا يتحول الكلام بالفصحى إلى موقف ضاغط منذ البداية.

استخدام الحوار الموجه، من خلال أسئلة مفتوحة تساعد الطالب على توسيع إجابته، مثل: لماذا؟ كيف عرفت؟ ماذا يمكن أن يحدث بعد ذلك؟ ماذا كنت ستفعل لو كنت مكان الشخصية؟

توظيف العمل الجماعي بصورة منظمة، بحيث يكون لكل طالب دور شفهي واضح داخل المجموعة، مثل القارئ، أو المعلق، أو المتحدث باسم المجموعة، أو صاحب السؤال.

إدخال التسجيلات الصوتية والوسائط السمعية في مواقف قصيرة ومحددة، مع تدريب الطلاب على الإصغاء، والتقاط الفكرة الرئيسية، وتتبع الأحداث، ثم التعبير عنها شفهيًا.

تقديم دعم لغوي قبل التحدث، مثل عرض مفردات مفتاحية، أو نماذج جمل، أو بداية عبارات تساعد الطالب على تنظيم كلامه دون أن يشعر أن عليه إنتاج الكلام من فراغ.

تقديم تغذية راجعة مشجعة، تركز على تحسين الأداء دون كسر ثقة الطالب، بحيث يصحح المعلم بلطف، ويعيد صياغة الإجابة، ويثني على المحاولة، ثم يوجه الطالب إلى أداء أكثر دقة.

تقليل الاعتماد على الإجابة الفردية المفاجئة، واستبدالها بمواقف تهيئ الطالب للكلام؛ لأن الطالب في البيئات الثنائية اللغة يحتاج أحياناً إلى وقت قصير لتنظيم فكرته باللغة العربية قبل التعبير عنها.

ربط الصف بالبيت من خلال أنشطة شفوية بسيطة يمكن للأسرة دعمها، مثل حكاية موقف بالعربية، أو الاستماع إلى قصة قصيرة، أو تسجيل إجابة صوتية، أو مناقشة معنى من معاني الدرس بلغة عربية مناسبة.

وبذلك لا تقدم الرؤية المقترحة الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية بوصفها أدوات شكلية تضاف إلى الدرس، بل بوصفها طريقة في بناء التعلم اللغوي نفسه.

فالمقصود أن يصبح الطالب حاضراً بصوته داخل الحصة، وأن تتحول اللغة العربية من معرفة محفوظة إلى ممارسة منطوقة، يسمعها الطالب، ويجربها، ويخطئ فيها بأمان، ثم يعيد بناءها بثقة وتنظيم.

#### سادساً: آليات توظيف الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية داخل الصف

يتطلب توظيف الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية في تنمية التواصل الشفوي باللغة العربية انتقالاً من فكرة النشاط العابر إلى فكرة التخطيط المقصود للموقف الشفهي داخل الحصة.

فالمعلم لا يكفي بأن يطلب من الطالب أن يجيب أو يتحدث، بل يبني له الطريق تدريجياً: يسمعه، ويمهد له المفردات، ويمنحه فرصة للتفكير، ثم يفتح له مساحة آمنة للتعبير والمشاركة.

وينفق ذلك مع ما تؤكد مراجع تعليم اللغة من أن تنمية مهارتي الاستماع والتحدث تحتاج إلى مواقف تعليمية قائمة على الممارسة والتدرج، لا على التلقي وحده (طعيمة، ٢٠٠٤؛ الناقة وطعيمة، ٢٠٠٣؛ Richards, 2008).

وتبدأ هذه الآليات من مرحلة التخطيط للدرس؛ إذ ينبغي أن يحدد المعلم منذ البداية المهارة الشفوية المستهدفة: هل يريد تدريب الطلاب على فهم المسموع؟ أم تتبع تسلسل الأحداث؟ أم التعبير عن رأي؟ أم وصف موقف؟ أم المشاركة في حوار قصير؟ فهذا التحديد يساعد على اختيار النشاط المناسب، ويمنع أن تتحول الأنشطة الشفهية إلى ممارسات عامة لا ترتبط بهدف واضح.

وكلما كان الهدف الشفهي محدداً، أصبح من السهل على المعلم أن يختار الاستراتيجية المناسبة، وأن يقوم أداء الطلاب بطريقة أكثر دقة.

ومن الآليات المهمة كذلك أن يبدأ المعلم بمثير شفهي أو بصري قريب من خبرة الطلاب، مثل صورة، أو موقف حياتي، أو سؤال مفتوح، أو تسجيل صوتي قصير، أو قصة قصيرة مسموعة.

فهذه المداخل تساعد على جذب انتباه الطلاب، وتخفف من جمود البداية، وتمنحهم مادة لغوية أو فكرية ينطلقون منها في الحديث.

ويرتبط ذلك بما يراه Richards (2008) من أن تعليم الاستماع والتحدث ينبغي أن يقوم على مواقف تواصلية تساعد المتعلم على استخدام اللغة لفهم المعنى والتعبير عنه، لا على تدريبات لغوية منعزلة عن السياق.

ثم تأتي مرحلة التهيئة اللغوية، وهي مرحلة لا تقل أهمية عن النشاط نفسه؛ فالطالب في البيئات الثنائية اللغة قد تكون لديه الفكرة، لكنه لا يجد الصياغة العربية المناسبة للتعبير عنها.

لذلك يحتاج المعلم إلى تقديم مفردات مفتاحية، أو تراكيب مساعدة، أو بدايات جمل، مثل: "أعتقد أن..."، "أرى أن السبب..."، "يمكن أن يحدث..."، "تعلمت من الموقف أن..." وتتسجم هذه الآلية مع فكرة الدعم اللغوي داخل الصف، حيث يساعد المعلم المتعلم على الانتقال من الاستخدام البسيط للغة إلى استخدام أكثر تنظيماً وملاءمة للموقف التعليمي (Gibbons, 2015).

ويُعد الحوار الموجه من أكثر الآليات ملائمة لتنمية التواصل الشفوي، بشرط ألا يتحول إلى أسئلة مغلقة قصيرة تنتهي بإجابة واحدة.

فالحوار الفعال يقوم على أسئلة توسع التفكير، وتدفع الطالب إلى الشرح والتعليل والربط، مثل: لماذا؟ كيف عرفت؟ ماذا تتوقع؟ ما الدليل؟ ماذا تفعل لو كنت مكان الشخصية؟ ومن خلال هذه الأسئلة، ينتقل الطالب من الإجابة السريعة إلى بناء استجابة شفهية أكثر امتداداً وتنظيماً.

ويؤكد Mercer and Littleton (٢٠٠٧) أن الحوار داخل الصف يساعد الأطفال على بناء الفهم المشترك، وتنمية التفكير، ودعم قدرتهم على التعبير والمشاركة.

كما يمكن توظيف العمل الثنائي والجماعي بوصفه مدخلاً آمناً لتدريب الطلاب على التحدث قبل مطالبتهم بالحديث أمام الصف كاملاً. فالطالب المتردد قد يجد في الحديث مع زميل واحد أو داخل مجموعة صغيرة فرصة أولى لتجريب لغته دون ضغط كبير.

ويمكن للمعلم أن ينظم هذا العمل بتحديد أدوار واضحة داخل المجموعة، مثل: مستمع، متحدث، ملخص، سائل، أو ممثل للمجموعة. وتستند هذه الآلية إلى التصور الاجتماعي للتعلم، الذي يرى أن التفاعل مع الآخرين والدعم داخل الموقف التعليمي يساهمان في نمو اللغة والفهم لدى المتعلم (Vygotksy, 1978; Mercer & Littleton, 2007).

وتُعد التسجيلات الصوتية والنصوص المسموعة من الآليات المناسبة للربط بين الاستماع والتحدث. ويمكن للمعلم أن يقدم مقطعاً صوتياً قصيراً، ثم يطلب من الطلاب تحديد الفكرة الرئيسية، أو ترتيب الأحداث، أو وصف شخصية، أو الإجابة عن سؤال شفهي، أو إعادة التعبير عما سمعوه بلغتهم.

وبهذا لا يبقى الاستماع نشاطاً صامتاً، بل يتحول إلى مدخل لإنتاج شفهي، فيسمع الطالب اللغة، ويفهمها، ثم يعيد بناءها بصوته.

وتؤكد مراجع تعليم العربية أن مهارة الاستماع لا ينبغي أن تُعامل بوصفها مهارة ثانوية، بل بوصفها مدخلاً أساسياً للفهم والتواصل والتعبير (طعيمة، ٢٠٠٤؛ الناقة وطعيمة، ٢٠٠٣).

ومن الآليات الفاعلة أيضاً تمثيل الأدوار، خاصة في الموضوعات التي ترتبط بمواقف حياتية أو قيم تربوية أو حوارات يومية.

فتمثيل الأدوار يمنح الطالب فرصة لاستخدام اللغة في سياق شبه حقيقي، ويخفف من رهبة التحدث المباشر؛ لأنه يتحدث من داخل دور أو موقف، لا من موقع الامتحان أو الإجابة الفردية.

ويمكن أن يبدأ هذا النشاط بحوارات قصيرة معدة جزئياً، ثم يتدرج إلى حوارات أكثر حرية، وفق مستوى الطلاب وقدرتهم على التعبير.

وتدعم هذه الآلية الاتجاه الذي يؤكد أن تعلم اللغة يحتاج إلى مواقف تواصلية ذات معنى، تسمح للمتعلم بإنتاج اللغة واستخدامها في سياق قريب من الواقع (Richards, 2008).

وتحتاج هذه الآليات جميعها إلى تغذية راجعة مشجعة لا تقتل المحاولة في مهدها. فالطالب الذي يتحدث بالفصحى في بيئة ثنائية اللغة يحتاج إلى من يصحح له دون أن يجرجه، ويوجهه دون أن يوقف تدفقه، ويعيد صياغة كلامه دون أن يشعره بالفشل.

ويمكن للمعلم أن يستخدم عبارات مثل: "فكرتك جميلة، لنحاول صياغتها بالفصحى"، أو "أعد الجملة مرة أخرى بهذه الكلمة"، أو "من يساعد زميله في ترتيب الفكرة؟".

ويؤكد Gibbons (2015) أن الدعم اللغوي المنظم داخل الصف يساعد المتعلمين على بناء لغة أكثر دقة وتنظيماً من خلال التوجيه والمساندة التدريجية.

كما ينبغي أن يتدرج المعلم في مستوى الأداء الشفهي المطلوب من الطلاب. فلا يُطلب من الطالب منذ البداية أن يقدم حديثاً طويلاً أمام الصف، بل يبدأ بإجابة قصيرة، ثم جملة مترابطة، ثم وصف موقف، ثم حوار قصير، ثم عرض شفهي بسيط.

هذا التدرج يجعل الطالب يشعر أن الكلام بالعربية قابل للتعلم، وأنه لا يحتاج إلى الكمال قبل المشاركة. ومع الوقت، تصبح الفصحى أقرب إلى لسانه، ويصبح التعبير الشفهي أكثر ثقة وتنظيمًا. ويتفق ذلك مع ما تشير إليه أدبيات تعليم المهارات اللغوية من أهمية التدرج والممارسة المستمرة في بناء الأداء الشفهي (طعيمة، ٢٠٠٤؛ Richards, 2008).

ومن المهم كذلك ألا تنفصل الأنشطة الشفهية عن التقويم. فالتقويم الشفهي القائم على الملاحظة يساعد المعلم على متابعة تطور الطلاب في جوانب مثل وضوح الصوت، وترتيب الأفكار، واستخدام المفردات العربية، والقدرة على الاستجابة، والتفاعل مع الآخرين.

ولا يشترط أن يكون التقويم معقدًا؛ فقد يستخدم المعلم بطاقة ملاحظة مختصرة، أو سجلًا سريعًا، أو مؤشرات أداء بسيطة تساعد على معرفة الطالب الذي يحتاج إلى دعم إضافي، والطالب الذي يمكن دفعه إلى مستوى أعلى.

وتتسجم هذه الفكرة مع ما تؤكد مراجع تدريس العربية من ضرورة ربط تعليم المهارات اللغوية بالممارسة والتقويم المستمر للأداء (الناقة وطعيمة، ٢٠٠٣؛ طعيمة، ٢٠٠٤).

ويمكن أيضًا مدّ جسور بسيطة بين الصف والبيت، من خلال تكليفات شفوية قصيرة لا تتقل الطالب أو ولي الأمر، مثل تسجيل إجابة صوتية، أو حكاية موقف باللغة العربية، أو تلخيص قصة قصيرة، أو سؤال أحد أفراد الأسرة عن معنى قيمة من القيم ثم عرضها شفهيًا في الصف.

هذه الأنشطة تساعد على إخراج العربية من حدود الحصة، وتمنح الطالب فرصًا إضافية لسماعها واستخدامها في سياق قريب من حياته اليومية، خاصة في البيئات الثنائية اللغة التي يحتاج فيها الطالب إلى فرص متكررة ومنظمة لاستخدام العربية داخل المدرسة وخارجها.

وبناءً على ذلك، فإن آليات توظيف الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية لا تقوم على كثرة الأنشطة، بل على حسن تنظيمها وربطها بهدف شفهي واضح.

فقد يكون النشاط قصيرًا، لكنه يحقق أثرًا كبيرًا إذا جمع بين الاستماع، والتفكير، والتحدث، والدعم، والتغذية الراجعة.

والمهم أن يشعر الطالب أن صوته مطلوب داخل درس اللغة العربية، وأن الفصحى ليست جدارًا عاليًا أمامه، بل طريقًا يتعلم السير فيه خطوة خطوة.

### سابعا: متطلبات تطبيق الرؤية التربوية المقترحة

يتطلب تطبيق الرؤية التربوية المقترحة لتوظيف الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية في تنمية التواصل الشفوي باللغة العربية توافر مجموعة من المتطلبات التي تساعد على تحويل الرؤية من تصور نظري إلى ممارسة صافية قابلة للتنفيذ.

ويمكن تحديد أبرز هذه المتطلبات فيما يأتي:

١. وعي المعلم بطبيعة التواصل الشفوي ومكانته في تعليم اللغة العربية:  
يتطلب تطبيق الرؤية أن يدرك المعلم أن الاستماع والتحدث يمثلان فني التواصل الشفوي، وأن تنميتها تحتاج إلى تدريب مقصود وممارسة مستمرة داخل مواقف تواصلية ذات معنى، لا إلى الاكتفاء بالشرح أو التلقي فقط (طعيمة، ٢٠٠٤؛ Richards, 2008).
٢. إعداد المعلم لاختيار الاستراتيجية المناسبة للهدف الشفهي:  
ينبغي أن يكون المعلم قادرًا على اختيار الاستراتيجية التعليمية التفاعلية المناسبة لطبيعة الهدف الشفهي؛ فإذا كان الهدف تدريب الطلاب على فهم المسموع اختار نشاطًا قائمًا على الاستماع والتحليل والتعليق، وإذا كان الهدف تنمية التحدث اختار موقفًا يسمح بالتعبير والوصف والمناقشة وتبادل الأدوار.  
ويتفق ذلك مع أهمية تنظيم التفاعل داخل الصف بما يدعم التفكير وبناء المعنى والمشاركة اللغوية (Mercer & Littleton, 2007).
٣. تهيئة بيئة صفية آمنة ومشجعة:  
يتطلب تطبيق الرؤية توفير بيئة صفية قائمة على التشجيع، وقبول المحاولة، والتصحيح اللطيف، وإعادة الصياغة دون إحراج؛ لأن الطالب في البيئات الثنائية اللغة قد يتردد في استخدام العربية الفصحى بسبب الخوف من الخطأ، أو ضعف المفردات، أو الاعتياد على العامية أو اللغة الأجنبية.
٤. تقديم دعم لغوي منظم:  
تحتاج الرؤية إلى دعم لغوي يساعد الطلاب على الانتقال من التعبير البسيط إلى أداء شفهي أكثر وضوحًا وتنظيمًا، من خلال تقديم مفردات مفتاحية، وتراكيب مساعدة، وبدايات جمل، ونماذج لغوية مناسبة.  
ويؤكد Gibbons (2015) أن الدعم اللغوي المنظم داخل الصف يساعد المتعلمين على استخدام اللغة بصورة أكثر ملاءمة للموقف التعليمي.
٥. مراعاة التدرج في بناء الأداء الشفهي:  
ينبغي أن ينتقل الطالب تدريجيًا من إجابة قصيرة، إلى حديث مع زميل، ثم مشاركة داخل مجموعة، ثم عرض شفهي بسيط أمام الآخرين.

ويساعد هذا التدرج على بناء الثقة وتقليل القلق، ويجعل التحدث بالفصحى مهارة قابلة للنمو بالممارسة، لا موقفًا مفاجئًا يركز على الخطأ (الناقة وطعيمة، ٢٠٠٣؛ طعيمة، ٢٠٠٤).

٦. الربط بين الاستماع والتحدث داخل النشاط الواحد:

يتطلب تطبيق الرؤية بناء أنشطة تجعل الطالب يستمع أولاً إلى نص أو موقف أو حوار، ثم ينتقل إلى الإجابة، أو التعليق، أو إعادة التعبير، أو تمثيل جزء مما سمعه.

وبذلك لا يبقى الاستماع نشاطاً صامتاً، ولا يظهر التحدث منفصلاً عن الفهم، بل يصبح كل منهما داعماً للآخر (Richards, 2008).

٧. توفير مواد تعليمية ووسائط مناسبة:

تحتاج الرؤية إلى مواد تعليمية قريبة من خبرات الطلاب، مثل النصوص المسموعة القصيرة، والصور المحفزة للحوار، وبطاقات المفردات، وبدايات الجمل، والمواقف الحياتية.

فهذه الوسائط تساعد الطالب على الفهم، وتمنحه مدخلاً واضحاً للتعبير الشفهي.

٨. اعتماد تقويم شفهي مستمر:

يتطلب تطبيق الرؤية وجود تقويم شفهي قائم على الملاحظة والأداء، من خلال متابعة قدرة الطالب على الإصغاء، وفهم المسموع، وترتيب الأفكار، واستخدام المفردات العربية المناسبة، ووضوح الصوت، والتفاعل مع الزملاء.

ويمكن أن يستعين المعلم ببطاقات ملاحظة مختصرة أو مؤشرات أداء بسيطة تساعد على تحديد مستوى الطالب وتقديم الدعم المناسب له (طعيمة، ٢٠٠٤؛ الناقة وطعيمة، ٢٠٠٣).

٩. إشراك الأسرة في دعم استخدام العربية خارج الصف:

لا يكتمل تطبيق الرؤية دون امتداد بسيط خارج الصف، خاصة في البيئات الثنائية اللغة؛ إذ يمكن للأسرة أن تدعم التواصل الشفوي من خلال ممارسات سهلة مثل الاستماع إلى قصة قصيرة، أو تشجيع الطفل على حكاية موقف بالعربية، أو تسجيل إجابة صوتية، أو مناقشة معنى من معاني الدرس بلغة عربية مناسبة لمستوى الطالب.

١٠. تحويل الاستراتيجيات التفاعلية إلى ممارسة مستمرة:

ينبغي أن تكون الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية جزءاً من ثقافة تعليم اللغة العربية، لا نشاطاً استثنائياً يظهر في درس وينقطع في آخر.

فحين يعتاد الطالب أن الحصة تمنحه فرصة للكلام، وأن صوته مسموع، وأن الخطأ جزء من التعلم، يصبح أكثر استعدادًا لاستخدام العربية في مواقف الاستماع والتحدث.

### ثامناً: التحديات المتوقعة عند تطبيق الرؤية التربوية وسبل معالجتها

على الرغم من أهمية الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية في تنمية التواصل الشفوي باللغة العربية، فإن تطبيقها داخل الصف قد يواجه عددًا من التحديات التي ينبغي الانتباه إليها منذ البداية.

ولا تقلل هذه التحديات من قيمة الرؤية المقترحة، بل تساعد على جعلها أكثر واقعية وقابلية للتطبيق.

ويمكن عرض أبرز هذه التحديات وسبل معالجتها على النحو الآتي:

١. ضعف اعتياد الطلاب على المشاركة الشفهية المنظمة:

قد يتردد بعض الطلاب في المشاركة الشفهية باللغة العربية الفصحى، خاصة في البيئات الثنائية اللغة التي يقل فيها استخدام العربية الفصحى في المواقف اليومية.

وقد يظهر ذلك في الخوف من الخطأ، أو ضعف المفردات، أو نقص الثقة عند التعبير الشفهي.

#### سبل المعالجة:

يمكن معالجة هذا التحدي من خلال بناء مواقف تدريجية تبدأ بالحوار الثنائي، ثم المشاركة داخل مجموعة صغيرة، ثم الحديث أمام الصف، مع تقديم دعم لغوي مستمر يساعد الطالب على الانتقال من العبارة القصيرة إلى التعبير الأكثر تنظيمًا (Gibbons, 2015; Richards, 2008).

٢. النظر إلى الأنشطة التفاعلية بوصفها أنشطة إضافية:

قد ينظر بعض المعلمين إلى الحوار، والعمل الجماعي، وتمثيل الأدوار بوصفها أنشطة تستهلك وقت الحصة، لا بوصفها جزءًا من تعلم اللغة نفسه.

#### سبل المعالجة:

تتمثل المعالجة في إعادة بناء وعي المعلم بدور الأنشطة التفاعلية في تنمية اللغة والتفكير، بحيث تُفهم هذه الممارسات على أنها أدوات لبناء المعنى والتواصل، لا مجرد تنويع شكلي في الدرس.

وتشير Kim and Wilkinson (2019) إلى أن التعليم الحواري يقوم على توظيف الكلام الصفي في دعم التفكير والتعلم وحل المشكلات، لا على الاكتفاء بتبادل أسئلة قصيرة وإجابات متوقعة.

### ٣. صعوبة إدارة الحوار داخل الصف:

قد يتحول الحوار الصفي إلى كلام متفرق إذا لم يُنظم جيدًا، كما قد تسيطر عليه فئة قليلة من الطلاب، بينما يبقى الطلاب المترددون في الهامش.

### سبل المعالجة:

تتطلب معالجة هذا التحدي وضع قواعد واضحة للحوار، وتوزيع الأدوار، وتشجيع الإصغاء، وتنظيم تبادل الأدوار في الحديث، وتوجيه الطلاب إلى البناء على كلام بعضهم.

وتؤكد الأدبيات الحديثة في التعليم الحواري أن نجاح الحوار الصفي يحتاج إلى مناخ اجتماعي وانفعالي آمن يسمح للطلاب بالتعبير، والاختلاف، والمحاولة دون خوف من الإحراج (Ucan et al., 2023).

### ٤. التفاوت بين الطلاب في الرصيد اللغوي والجرأة الشفهية:

قد يضم الصف الواحد طلابًا يتحدثون بسهولة، وآخرين يفهمون لكنهم يصمتون، وآخرين يخلطون العربية بالعامية أو الإنجليزية.

### سبل المعالجة:

يمكن التعامل مع هذا التفاوت من خلال التدرج والدعم، لا من خلال إيقاف النشاط أو الاكتفاء بالطلاب الأكثر جرأة. ويشمل ذلك تقديم بدايات جمل، وبطاقات مفردات، ونماذج إجابات، وفرص للتحضير قبل التحدث، مع توظيف الزملاء الداعمين داخل الأنشطة الثنائية والجماعية.

### ٥. محدودية وقت الحصة وكثافة المحتوى الدراسي:

قد يشعر المعلم أن الأنشطة الشفهية تحتاج إلى وقت إضافي يصعب توفيره داخل الحصة، خاصة مع كثافة المحتوى وتعدد المهارات المطلوبة.

### سبل المعالجة:

لا تتطلب المعالجة إضافة أنشطة طويلة، بل إعادة تصميم بعض أجزاء الدرس لتصبح شفوية وتفاعلية.

فقد يتحول سؤال الفهم إلى حوار ثنائي قصير، أو يتحول النص المسموع إلى نشاط إعادة تعبير، أو تصبح خاتمة الدرس دقيقة صوتية يعبر فيها الطالب عن فكرة تعلمها.

وتؤكد Education Endowment Foundation أن تدخلات اللغة الشفوية تكون أكثر فاعلية حين تدمج في المنهج والممارسة الصفية القائمة، لا حين تقدم منفصلة عن سياق التعلم اليومي ( Education Endowment Foundation, n.d.).

٦. ضعف فرص استخدام العربية الفصحى خارج الصف:

قد لا يجد الطالب فرصاً كافية لاستخدام العربية الفصحى خارج المدرسة، خاصة في البيئات التي يغلب فيها استخدام اللغة الأجنبية أو العامية.

سبل المعالجة:

يمكن معالجة ذلك من خلال إشراك الأسرة في دعم التواصل الشفوي بصورة بسيطة وطبيعية، مثل تشجيع الطفل على حكاية موقف بالعربية، أو الاستماع إلى قصة قصيرة، أو تسجيل إجابة صوتية، أو مناقشة قيمة من الدرس.

وتؤكد دراسات اكتساب اللغة أن البيئة الاجتماعية وما تقدمه من فرص للتفاعل اللغوي تؤثر في نمو اللغة، كما أن كمية ونوعية الحديث الموجه للطفل تسهمان في نمو المفردات والقدرة التعبيرية لديه (Hoff, 2006; Rowe, 2012).

٧. شعور بعض الطلاب ببعد العربية الفصحى عن حياتهم اليومية:

قد ينظر بعض الطلاب إلى العربية الفصحى باعتبارها لغة رسمية مرتبطة بالكتاب والاختبار، لا لغة يمكن استخدامها في التعبير عن خبراتهم اليومية.

سبل المعالجة:

ينبغي ربط الأنشطة التفاعلية بمواقف قريبة من حياة الطلاب، مثل مواقف المدرسة، والأسرة، والأصدقاء، والقيم اليومية، والاختيارات الشخصية البسيطة.

فكلما شعر الطالب أن العربية قادرة على التعبير عن عالمه، قلت المسافة النفسية بينه وبينها، وأصبح أكثر استعداداً لاستخدامها شفهيًا.

٨. محدودية أدوات التقويم الشفهي:

قد يظل التقويم محصوراً في الاختبارات الكتابية، وهي لا تكشف بدقة عن تطور مهارتي الاستماع والتحدث.

### سبل المعالجة:

تحتاج الرؤية المقترحة إلى أدوات تقويم شفهي بسيطة ومستمرة، مثل بطاقة ملاحظة، أو سجل أداء، أو مؤشرات قصيرة لمتابعة وضوح الصوت، وترتيب الفكرة، واستخدام المفردات، والقدرة على الإجابة والتفاعل. وبهذا يصبح التقويم جزءاً من دعم التعلم، لا حكماً نهائياً على الطالب.

وبناءً على ما سبق، فإن التحديات المتوقعة عند تطبيق الرؤية لا تُضعف قيمتها، بل تكشف الجوانب التي ينبغي التخطيط لها؛ فالطالب يحتاج إلى أمان وتدرج، والمعلم يحتاج إلى تدريب ووعي، والصف يحتاج إلى تنظيم، والمنهج يحتاج إلى أنشطة شفوية مدمجة، والأسرة تحتاج إلى دور بسيط داعم. وعندما تتكامل هذه الجوانب، تصبح الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية مدخلاً عملياً لتنمية التواصل الشفوي باللغة العربية، لا مجرد فكرة نظرية.

## تاسعاً: توصيات البحث

- في ضوء ما عرضه البحث من أهمية الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية في تنمية التواصل الشفوي باللغة العربية، وما يرتبط بذلك من حاجة إلى دعم مهارتي الاستماع والتحدث في البيئات الثنائية اللغة، يوصي البحث بما يأتي:
1. منح مهارتي الاستماع والتحدث مساحة أوضح في دروس اللغة العربية، بحيث تصبح الممارسة الشفهية جزءاً أصيلاً من بناء الدرس، لا نشاطاً تابعاً أو عارضاً.
  2. توظيف الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية بصورة مقصودة، مثل الحوار الموجه، والعمل الجماعي، وتمثيل الأدوار، والتسجيلات الصوتية، والمواقف الحياتية، والأنشطة الشفهية القصيرة، على أن ترتبط كل استراتيجية بهدف شفهي واضح داخل الدرس.
  3. الربط بين الاستماع والتحدث في النشاط الواحد، بحيث يستمع الطالب إلى نص أو موقف أو حوار، ثم ينتقل إلى المناقشة، أو إعادة التعبير، أو الإجابة الشفهية، أو تمثيل جزء من الموقف، بما يجعل الاستماع مدخلاً طبيعياً للتحدث.
  4. تهيئة بيئة صفية آمنة ومشجعة على التحدث باللغة العربية الفصحى، تقوم على تقبل المحاولة، والتصحيح اللطيف، وتقديم الدعم اللغوي التدريجي، بما يساعد الطلاب على تجاوز الخوف من الخطأ أو التردد عند التعبير الشفهي.
  5. تدريب الطلاب على التدرج في الأداء الشفهي، بدءاً من الإجابة القصيرة، ثم الحديث مع زميل، ثم المشاركة داخل مجموعة، ثم التحدث أمام الصف، حتى تُبنى الثقة الشفهية بصورة طبيعية لا مفاجئة.
  6. إعداد أنشطة صفية قريبة من خبرات الطلاب اليومية، مثل مواقف المدرسة، والأسرة، والأصدقاء، والقيم اليومية، والمواقف الحياتية البسيطة، لأن قرب الموضوع من عالم الطالب يزيد استعداداته للتحدث والمشاركة.
  7. تدريب معلمي اللغة العربية على تصميم مواقف تفاعلية لتنمية التواصل الشفوي، بحيث لا يقتصر إعداد المعلم على عرض المحتوى، بل يمتد إلى إدارة الحوار، وتوزيع الأدوار، وتقديم الدعم اللغوي، وملاحظة أداء الطلاب الشفهي.
  8. استخدام التقويم الشفهي القائم على الملاحظة والأداء، من خلال بطاقات ملاحظة أو مؤشرات بسيطة تقيس وضوح الصوت، وتنظيم الفكرة، واستخدام المفردات العربية، والقدرة على الاستجابة والتفاعل، بدل الاعتماد على التقويم الكتابي وحده في الحكم على مستوى الطلاب اللغوي.
  9. إشراك الأسرة في دعم التواصل الشفوي باللغة العربية خارج الصف، من خلال ممارسات بسيطة مثل الاستماع إلى قصة قصيرة، أو حكاية موقف بالعربية، أو تسجيل إجابة صوتية، أو مناقشة معنى من الدرس، بما يوسع فرص استخدام العربية في الحياة اليومية.

١٠. تطوير مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بما يعزز التواصل الشفوي، من خلال إدراج أنشطة استماع

وتحدث واضحة، ومواقف حوارية، وتدريبات تفاعلية، ومهام شفوية متدرجة.

١١. الاستفادة من الوسائط الصوتية والرقمية بصورة تربوية منظمة، من خلال تسجيلات قصيرة، ومقاطع سمعية مناسبة،

وتكليفات صوتية بسيطة، بشرط أن تخدم الهدف الشفهي ولا تتحول إلى وسيلة شكلية منفصلة عن التعلم.

١٢. إجراء دراسات لاحقة حول فاعلية الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية في تنمية التواصل الشفوي لدى طلاب المرحلة

الابتدائية، مع إمكانية التركيز على مهارة الاستماع وحدها، أو مهارة التحدث وحدها، أو أثر البيئة الصفية الداعمة في تقليل

القلق الشفهي لدى المتعلمين.

وتؤكد هذه التوصيات أن تنمية التواصل الشفوي باللغة العربية لا تتحقق بمجرد مطالبة الطالب بالكلام، بل تحتاج إلى

بيئة صفية مشجعة، ومعلم يهيئ فرص التفاعل، وأنشطة تمنح الطالب ممارسة شفوية حقيقية، ومنهج يضع الاستماع والتحدث

في قلب تعليم اللغة العربية.

## المراجع والمصادر

### أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، أحمد سيد محمد، وعلام، صابر علام عثمان، وعبد الحافظ، سالي عبد المؤمن سيد. (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية «كُون-شارك-استمع-ابتكر» في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٦ (١٠)، ١٤٩-١٧٥.

<https://doi.org/10.21608/mfes.2020.132077>

أبو رزق، ابتهاج محمود إسماعيل، والوائي، سعاد عبد الكريم. (٢٠٢٠). أثر استراتيجية السرد القصصي في تحسين مهارات التحدث لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي في دولة الإمارات العربية المتحدة. العلوم التربوية، ٢٨ (٢)، ٢٣٧-٢٦٣.

<https://doi.org/10.21608/ssj.2020.188663>

الأحول، أحمد سعيد محمود محمود. (٢٠٢٣). أثر استخدام الأسئلة السابرة في تنمية مهارات الفهم القرائي والمحادثة الشفوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة العربية للتربية النوعية، ٧ (٢٥)، ٣٣٥-٣٦٤.

<https://doi.org/10.21608/ejev.2023.277333>

أمين، أماني حلمي عبد الحميد، وعبد القادر، محمود هلال عبد الباسط، وأبو ضيف، أحمد محمود أحمد. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط باستخدام السبورة التفاعلية لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، ١٢ (١)، ٥٧٧-٦٥٥.

الخولي، محمد علي. (٢٠٠٢). الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية. دار الفلاح للنشر والتوزيع.

سعفان، أحمد عبد السميع محمد. (٢٠٢٢). فعالية برنامج قائم على قصص الحيوان في القرآن الكريم في تنمية مهارات التفكير والتواصل الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٢٠٢٢ (٤)،

<https://doi.org/10.21608/muja.2022.265819>. ٥٥٨-٥٢٧

شحاتة، حسن. (١٩٩٦). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. الدار المصرية اللبنانية.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٤). المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. دار الفكر العربي.

عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة. (٢٠٠٧). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين: دليل المعلم والمشرّف التربوي. دار الفكر ناشرون وموزعون.

علي، رقية محمود أحمد. (٢٠٢٤). برنامج قائم على أنشطة التوكاتسو لتنمية مهارات الحوار والتفكير الجمعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٤٠ (٦، ج ٢)، ١١١-٢٠٠.

<https://doi.org/10.21608/mfes.2024.375248>

مذكور، علي أحمد. (٢٠٠٦). تدريس فنون اللغة العربية. دار الفكر العربي.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج. (٢٠١٩). استراتيجيات تدريس اللغة العربية للصفوف من الأول إلى السادس. المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٣). طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

## ثانيًا: المراجع الأجنبية

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism (5th ed.)*. Multilingual Matters.

Dobinson, K. L., & Dockrell, J. E. (2021). Universal strategies for the improvement of expressive language skills in the primary classroom: A systematic review. *First Language*, 41(5), 527–554. <https://doi.org/10.1177/0142723721989471>

Education Endowment Foundation. (n.d.). *Oral language interventions. Teaching and Learning Toolkit*.

García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom (2nd ed.)*. Heinemann.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88. DOI: 10.1016/j.dr.2005.11.002

Kim, M.-Y., & Wilkinson, I. A. G. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70–86.

Maine, F. (2024). The role of oral language in the dialogic primary classroom. *Education* 3-13. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357894>

Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.

Omar, S. F., Ahmad Nawi, H. S., Tengku Shahdan, T. S., Wong Mee Mee, R., Seong Pek, L., & Che Yob, F. S. (2020). *Interactive language learning activities for learners' communicative ability. International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 1010–1016. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20605>

Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: From theory to practice*. Cambridge University Press.

Rowe, M. L. (2012). *A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. Child Development*, 83(5), 1762–1774. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x

Ucan, S., Kılıç Özmen, Z., & Taşkın Serbest, M. (2023). *Understanding the cognitive and socio-emotional dimensions of dialogic teaching and learning approach. International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 13(1), 158–175. DOI: 10.31704/ijocis.2023.007

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.