الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria

Ministry of Higher Education
And Scientific Research
University Abdelhamid Ibn Badis
Mostaganem
Faculty of Arabic Literature And Arts

وزارة التعليم العالي
و البحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس
مستغانم
كلية الآداب العربي و الفنون

قسم الدراسات اللغوية والأدبية

رخصة إيداع النسخة النهائية لمذكرة الماستر

أنا الممضي(ة) أسفله الأستاذ(ة): ..... ليحاد ذكاء .....

الرتبة العلمية: ..... محاضرة "أ" .....

بصفتي مشرفا(ة) على مذكرة الماستر الخاصة بالطالب(ة):

الاسم واللقب: ..... بركينة مبارك .....

التخصص: ..... دراسات اللغات .....

السنة الجامعية: ..... 2026 .....

والموسومة: "أثر الخلفية الاجتماعية للأستاذ في تحصيل طلبة السنة الثالثة متوسط أنموذجا"

أشهد أن الطالب(ة) قد أتم(ت) إنجاز المذكرة وفق التوجيهات العلمية والمنهجية المطلوبة، وبعد مناقشتها والأخذ بعين الاعتبار ملاحظات لجنة المناقشة وتصحيحها، أرخص له(ا) بإيداع النسخة النهائية للمذكرة لدى مكتبة الكلية.

مستغانم في: 2026/06/10

امضاء الأستاذ المشرف

جامعة عبد الحميد بن باديس
ليحاد مكاد
أستاذة محاضرة

مصادقة رئيس القسم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم
كلية الآداب العربي والفنون
قسم الدراسات اللغوية والأدبية

أ.د غسول شهرزاد
رئيس
قسم الدراسات اللغوية و الأدبية

الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم–

كلية الأدب والفنون.

مذكرة مكمّلة لمتطلّبات نيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربيّ.

تخصّص: تعليميّة اللّغات.

أثر القلق اللّغويّ في الأداء الشّفهي للمتعلّمين

السّنة الثّانيّة متوسّط نموذجا–

إعداد الطالبة:

" مبارك سكينة"

إشراف الأستاذ:

" نكاع سعاد "

لجنة المناقشة:

الرتبة/ الاسم واللّقب:	اسم الجامعة:	الصّفة:
د/ حسنية مسكين	جامعة عبد الحميد بن باديس–مستغانم–	رئيسا
د/ سعاد نكاع	جامعة عبد الحميد بن باديس–مستغانم–	مشرفا و مقررا
د/ نورية بويش	جامعة عبد الحميد بن باديس–مستغانم–	عضوا

السّنة الجامعيّة: 2026/2025.

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

أشكر الله عزّ وجلّ أن أنعم علينا بإتمام هذا العمل المتواضع، ومن ثمّ يقتضي منّي واجب الشّكر الجزيل والتّقدير العميق امتثالًا لقول المصطفى عليه الصّلاة والسّلام: "من لا يشكر النّاس لا يشكر الله."

وإنّني أتقدّم بأسمى عبارات الشّكر والامتنان إلى أستاذتي المشرفة: نكّاع سعاد التي لم تبخل عليّ بتوجيهاتها ونصائحها القيّمة، فجزاها الله عنّي خير الجزاء.

كما أتقدّم بالشّكر والامتنان إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقّرين لتفضّلهم بمناقشة هذا العمل وتقويمه.

وإلى كلّ من قدّم لنا يد المساعدة، من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا العمل.

إهــداء

إلى من كانوا سندي في كل خطوة.

إلى أبي وأمي اللذين غرسا فيّ الصبر والطموح.

إلى كل من دعمني بكلمة طيبة أو دعاء صادق.

أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع، راجيةً أن يكون بداية جميلة لما هو قادم، وأن يحمل بين صفحاته شيئاً من التعب، والكثير من الأمل.

كما أهدي هذا العمل إلى أساتذتي الكرام، وإلى كل شخص آمن بقدرتي على الوصول.

فشكراً لكل يد امتدت لتساعدني، ولكل قلب تمنّى لي النجاح.

مقدمة

مقدّمة

تُعدّ اللغة الوسيلة الأهم للتواصل بين البشر، فهي الأداة التي يعبر بها المتعلم عن أفكاره، ومشاعره، وما يكتسبه من معارف. ولا يقتصر تعلم أي لغة على حفظ المفردات وقواعد النحو فحسب، بل يكمن الهدف الأساسي في القدرة على استخدام هذه اللغة في مواقف تواصلية حقيقية. وفي هذا السياق، يُعتبر "التعبير الشفهي" من أهم المؤشرات التي تدل على مدى تحكم المتعلم في اللغة وكفاءته فيها.

ويحتل التعبير الشفهي مكانة بارزة بين المهارات اللغوية؛ لأنه يعكس الاستخدام الحي والمباشر للغة. لكن عند ممارسة هذه المهارة داخل الفصول الدراسية، يواجه المتعلمون صعوبات مختلفة لا تتعلق دائمًا بنقص المعرفة، بل ترتبط غالبًا بجوانب نفسية وانفعالية تؤثر بقوة على جودة أدائهم. ومن أبرز هذه العوامل ما يُعرف بـ "القلق اللغوي"، وهو حاجز نفسي يعيق قدرة المتعلم على الكلام بحرية وطلاقة.

وفي هذا الإطار، نلاحظ في كثير من الأحيان أن هناك متعلمين يمتلكون رصيدًا جيدًا من المفردات، إلا أنهم يعانون من التردد والخوف من ارتكاب الأخطاء عند الحديث أمام زملائهم وأساتذتهم. هذا الخوف ينعكس سلبًا على أدائهم الشفهي، ويؤدي إلى تراجع ملحوظ في نسبة مشاركتهم وتفاعلهم داخل القسم.

ونتيجة لذلك، تتأثر العملية التواصلية بشكل كبير، حيث يفضل المتعلم الصمت والانسحاب بدلاً من المشاركة. وهذا الصمت لا يعني بالضرورة جهل المتعلم أو ضعف مستواه المعرفي، بل هو في الحقيقة نتيجة لضغط نفسي داخلي يمنعه من التعبير عن أفكاره بانسيابية وتلقائية.

✓ وانطلاقا من هذا الواقع، تتحدد إشكالية هذه الدراسة في السؤال الآتي:

- **إلى أيّ مدى يؤثّر القلق اللّغويّ في الأداء الشفهي لدى متعلّمي السّنة الثّانية متوسّط؟**

وتستند هذه الدّراسة إلى فرضيّة مفادها أنّ القلق اللّغويّ يؤثّر سلبًا في الأداء الشّفهي لدى المتعلّمين، من خلال إضعاف الطّلاقة اللّغويّة، وتقليل الجرأة على المشاركة، وتراجع الثّقة بالنّفس أثناء التّعبير.

أمّا أهمّيّة هذه الدّراسة فتتجلّى في كونها تسلّط الضّوء على جانب مهمّ في العمليّة التّعليميّة، يتمثّل في العلاقة بين العامل النّفسيّ والكفاءة اللّغويّة، حيث لا يمكن فهم صعوبات التّعبير الشفهي بمعزل عن الحالة الانفعاليّة للمتعلّم.

كما تكمن أهمّيتها في محاولة تفسير التّفاوت في مستوى الأداء الشّفهيّ رغم تقارب المستويات المعرفيّة بين المتعلّمين.

كما تهدف هذه الدّراسة إلى:

- الكشف عن مفهوم القلق اللّغويّ وأسبابه.
- توضيح مفهوم الأداء الشّفهيّ والعوامل المؤثّرة فيه.
- تحليل العلاقة بين القلق اللّغويّ والأداء الشفهي.
- دراسة هذه الظّاهرة ميدانيًا من خلال أدوات بحثيّة دقيقة.

- **أسباب اختيار الموضوع:** تعود أسباب اختيار هذا الموضوع إلى جملة من الدّوافع العلميّة والتّربويّة، يمكن إجمالها فيما يأتي:

- **الدّافع العلميّ** :الرّغبة في تعميق البحث في العلاقة بين الجانب النّفسيّ والجانب اللّغويّ، لاسيما أنّ القلق اللّغويّ يُعدّ من المتغيّرات الحديثة نسبيًا في الدّراسات التّربويّة العربيّة، ممّا يفتح المجال لمزيد من البحث والتّحليل.
- **الدّافع التّربويّ** :ملاحظة وجود تباين واضح في مستوى الأداء الشفهي لدى المتعلّمين، رغم تقارب مستوياتهم المعرفيّة، الأمر الذي يشير إلى وجود عوامل غير معرفيّة تؤثّر في عمليّة التّعبير، من أبرزها القلق اللّغويّ .

- **الدّافع الميدانيّ** :ما لوحظ داخل الأقسام الدّراسيّة من تردّد بعض المتعلّمين وعزوفهم عن المشاركة الشفهية، رغم امتلاكهم رصيدًا لغويًا مقبولًا، ممّا أثار التّساؤل حول طبيعة العوامل النّفسيّة المؤثّرة في أدائهم.
- **الدّافع التّطبيقيّ** :السّعي إلى تقديم نتائج وتوصيات يمكن أن تفيد الأساتذة في تحسين المناخ الصّفيّ، وتبني أساليب تدريسيّة تراعي البعد النّفسيّ للمتعلّم، وتسهم في تخفيف حدّة القلق اللّغويّ.

✓ أمّا المنهج المعتمد في هذه الدّراسة فهو المنهج الوصفيّ بآليات التّحليل، لملاءمته لطبيعة الظّواهر التّربويّة ذات البعد النّفسيّ، حيث يسمح بوصف الظّاهرة وتحليلها في سياقها الواقعيّ.

✓ وقد اعتمدت الدّراسة على أدوات بحثيّة تتمثّل في:

- استبيان موجّه للأساتذة.
- ملاحظة صفيّة لتحليل السّلوكيات داخل القسم.

✓ أمّا هيكلة الدّراسة فقد جاءت على النّحو الآتي:

- مقدّمة تترأّس البحث.
- **الفصل الأوّل:** مفاهيم ومصطلحات، ويتناول مفهوم القلق اللّغويّ وأسبابه، ثمّ مفهوم الأداء الشفهي والعوامل المؤثّرة فيه.

- **الفصل الثّاني:** أثر القلق اللّغويّ على الأداء الشفهي، وينقسم إلى جانب نظريّ يدرس العلاقة بين القلق اللّغويّ والأداء الشفهي، وجانب تطبيقيّ يتضمّن الاستبيان وتحليل النّتائج ومناقشتها، وذيّلنا بحثنا بخاتمة أدرجنا فيها نتائج هذا البحث.

✓ اعتمدت هذه الدّراسة على مجموعة من المراجع التّربويّة المتخصّصة التي تناولت تعليم اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها وتنميّة مهاراتها، والتي ساهمت في بناء الإطار النّظريّ للبحث وتوجيهه علميًا ومنهجيًا بما يخدم موضوع القلق اللّغويّ والأداء الشفهي.

- شحاتة، حسن. تعليم اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق .
- مدكور، علي أحمد. تدريس فنون اللّغة العربيّة .
- طعيمة، رشدي أحمد. تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها: مناهجه وأساليبه .
- زقزوق، محمود حمدي. طرائق تدريس اللّغة العربيّة.

ولا يفوتني أن أتوجه، ومن باب الاعتراف بالجميل لأهل الفضل أتوجّه بالشّكر الجزيل إلى كل من قدّم لي يد العون والمساعدة، وفي مقدمتهم أستاذتي المشرفة" نكاع سعاد".

وفي الختام أحمد الله، وأشكره على توفيقه، وأرجو أن أكون قد وفّقت، فإن أصبت فمن الله وإن أخطأت فسهوًا من الشّيطان، فحسبي أجر الاجتهاد والمحاولة.

الفصل الأوّل:
مفاهيم ومصطلحات

المبحث الأوّل:

- **القلق اللّغويّ.**

المبحث الثّاني:

- **الأداء الشّفهيّ.**

○ الفصل الأوّل: مفاهيم ومصطلحات.

تنبثق اللّغة من أعماق الإنسان، لا بوصفها أداة للتّواصل فحسب، بل باعتبارها مرآةً تعكس ما يختلج في داخله من أفكار ومشاعر وانفعالات، غير أنّ هذه المرآة لا تكون دائمًا صافية؛ إذ قد تعكّرها حالات نفسية متباينة، لعلّ أبرزها القلق، الذي يتسلّل إلى نفس المتعلّم فيقيّد لسانه، ويحدّ من قدرته على التّعبير، خاصّة في المواقف الشفهية التي تستدعي الجرأة والثّقة .

وفي خضم هذا التّداخل بين النّفسيّ واللّغويّ، يبرز القلق اللّغويّ بوصفه ظاهرة تستحق التّأمل والدّراسة، لما له من أثر واضح في توجيه سلوك المتعلّم اللّغويّ، سلبًا أو إيجابًا، كما يتجلّى الأداء الشفهي كأحد أهمّ مظاهر اكتساب اللّغة، حيث تتجسّد فيه قدرة المتعلّم على تحويل المعرفة إلى ممارسة تواصليّة حيّة .

ومن هذا المنطلق، سنسلّط الضّوء على جملة من المفاهيم الأساسيّة المرتبطة بموضوع الدّراسة، في محاولة لتفكيكها واستجلاء أبعادها، بما يمهّد لفهم أعمق للعلاقة التي تجمع بين القلق اللّغويّ والأداء الشفهي في السّياق التّعليميّ.

❖ المبحث الأوّل: القلق اللّغويّ.

يعيش المتعلّم داخل الفضاء التّعليميّ تجارب نفسيّة متباينة، تتراوح بين الحماس والثّقة من جهة، والتّردّد والخوف من جهة أخرى، ويُعدّ القلق من أبرز هذه الانفعالات التي ترافق عملية التّعلّم، خاصّة عندما يتعلق الأمر باستعمال اللّغة والتّعبير بها أمام الآخرين .

فاللّغة، على بساطتها الظّاهرة، قد تتحوّل في بعض المواقف إلى عبءٍ نفسيّ يُثقل كاهل المتعلّم، حيث يتسلّل القلق إلى داخله فيقيّد طلاقته، ويزرع في نفسه رهبة الخطأ ونظرة الآخرين، ممّا يجعله يتردّد في المشاركة، أو ينسحب من الموقف التّواصليّ كليةً.

ومن هنا، يبرز القلق اللّغويّ كظاهرة نفسيّة تربويّة تستدعي الوقوف عندها، ليس فقط لفهم طبيعتها، بل للكشف عن أسبابها، ومدى تأثيرها في سلوك المتعلم وأدائه اللّغويّ.

وعليه، سنحاول في هذا المبحث الإحاطة بمفهوم القلق اللّغويّ من مختلف جوانبه، انطلاقًا من تعريفه، وصولًا إلى أبرز أسبابه.

✓ المطلب الأوّل: مفهوم القلق اللّغويّ.

إنّ تحديد المفاهيم خطوةً تأسيسيّة في أي بناءٍ علميّ رصين، إذ لا يمكن مقاربة الظّواهر التّربويّة والنّفسيّة دون ضبط مصطلحاتها واستجلاء أبعادها الدّلاليّة. ويأتي مفهوم القلق اللّغويّ في صدارة المفاهيم التي تستوجب هذا الضّبط، نظرًا لتشابكه مع حقول معرفيّة متعدّدة، تتقاطع فيها اللّسانيات بعلم النّفس، وتتداخل فيها الاعتبارات التّربويّة بالانفعاليّة.

فاللّغة ليست مجرّد نظام من الرّموز والأصوات، بل هي فعل تواصليّ يقتضي حضورًا نفسيًا متوازنًا، ومن ثمّ، فإنّ أيّ اختلال وجدانيّ قد ينعكس مباشرة على جودة الأداء اللّغويّ.

يبرز القلق اللّغويّ بوصفه ظاهرة مركّبة، تتجاوز معناها السّطحيّ المرتبط بالتّوتّر، وتغدو عاملًا محدّدًا في علاقة المتعلّم باللّغة ذاتها .

وعليه، فإنّ مقاربة هذا المفهوم تقتضي الوقوف عند جذوره اللّغويّة أوّلًا، ثمّ تتبّع تطوّره الاصطلاحيّ في الأدبيّات التّربوية، قصد الإحاطة بأبعاده المختلفة، تمهيدًا لفهم أثره في الأداء الشفويّ لدى المتعلّمين .

1/ تعريف القلق اللّغويّ:

أ/لغة:

يُفهم القلق في اللّغة العربيّة على أنّه حالة من الاضطراب وعدم السّكون، حيث يدلّ على الحركة والتّذبذب والانزعاج النّفسيّ. فقد جاء في المعاجم العربيّة أنّ القلق هو: الانزعاج وعدم الاستقرار[1]، ويُقال: «قلق الشّيء» أي اضطرب وتحرّك[2]، و«قلق الرّجل»، أي لم يطمئنّ وسكنه الخوف والتّوتّر[3].

وانطلاقًا من هذا المعنى اللّغويّ، فإنّ القلق اللّغويّ يُحيل إلى حالة من عدم الاستقرار النّفسيّ التي تعتري المتعلّم عند استعمال اللّغة، فيشعر بالتّردّد والاضطراب، وكأنّ اللّغة لم تعد وسيلة تعبير مريحة، بل مجالًا يثير داخله الخوف والتّوجّس.

وهكذا، فإنّ القلق في أصله اللّغويّ لا يخرج عن كونه اضطرابًا داخليًا يُفقد الإنسان توازنه، وهو المعنى الذي سيمتدّ لاحقًا ليأخذ بعدًا نفسيًا وتربويًا عند ارتباطه بتعلّم اللّغة .

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مادة (قلق)، ج10، ص255 .

[2] الفيروز آبادي، القاموس المحيط، دار الفكر، بيروت، ص1132 .

[3] مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، القاهرة، ص738.

كما ورد في بعض المعاجم العربيّة أنّ القلق هو: الانزعاج والاضطراب مع انقباض النّفس[1]، ويُقال: " قلِقَ فلانٌ " إذا اضطرب قلبه ولم يهدأ .

وجاء أيضًا أنّ القلق يدلّ على التّحرّك والاهتزاز وعدم الثّبات[2]، وهو معنى يعكس حالة نفسيّة تتّسم بعدم الاتّزان والطّمأنينة .

وتؤكّد هذه التّعريفات المعجميّة أنّ مادة (قلق) في أصلها اللّغويّ ترتبط بفقدان السّكون واضطراب الدّاخل، وهو ما ينسجم مع ما يعتري المتعلّم من توتّر وتذبذب عند مواجهة مواقف لغويّة تستدعي التّعبير والتّواصل .

وهكذا، يكشف المعنى اللّغويّ لمادة (قلق) عن صورةٍ نابضة بالحركة والاضطراب، حيث يفقد الشّيء سكونه، وتغادر النّفسُ طمأنينتها، فيحلّ محلّها التّذبذب والانقباض. فالقلق في أصله اللّغويّ ليس مجرّد لفظٍ عابر، بل هو إحساسٌ بالاهتزاز الدّاخليّ، وانفلاتٌ مؤقّت من حالة الاستقرار .

ومن هذا الجذر الدّلاليّ العميق تتشكّل الملامح الأولى لما سيُعرف لاحقًا بالقلق اللغوي؛ إذ يبدو وكأنّ اللّغة، حين يلابسها القلق، تتحوّل من مجالٍ للبيان إلى ساحة اختبار، ومن أداةِ تواصلٍ إلى موضعِ تردّدٍ وتوجّس .

[1] الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، دار الهداية، الكويت، مادة (قلق)، ج25، ص310.

[2] الفيومي، المصباح المنير، المكتبة العلمية، بيروت، مادة (قلق)، ص512.

وبذلك يمهّد المعنى اللّغويّ الطّريق لفهمٍ أوسع وأعمق لهذا المفهوم في أبعاده النّفسيّة والتّربويّة.

ب/ اصطلاحًا:

يُدرج القلق اللّغويّ ضمن المتغيّرات الوجدانيّة ذات التّأثير البالغ في سيرورة التّعلّم اللّغويّ، إذ يُعرَّف بوصفه بناءً نفسيًا مركّبًا، يتشكّل من تفاعل جملة من الانفعالات السّلبيّة كالتّوتّر والخوف والتّرقّب، ويظهر في سياقات استعمال اللّغة، لا سيما في المواقف التي تستدعي إنتاجًا شفويًا أمام الآخرين.

وفي هذا السّياق، يذهب حامد عبد السّلام زهران إلى أنّ القلق –بوجه عام– هو :" حالة انفعاليّة مركّبة تتّسم بالتّوتر والضّيق والخوف، تصحبها استجابات نفسيّة وفسيولوجيّة تؤثّر في توازن الفرد وسلوكه"[1]، وهو ما ينسحب على القلق اللّغويّ باعتباره حالة خاصّة مرتبطة بمواقف التّعلّم اللّغويّ .

[1] حامد عبد السلام زهران، علم النفس التربوي، عالم الكتب، القاهرة، 2005، ص 98 .

وقد عرّفه عبد العزيز عبد المجيد بأنّه :"حالة من التّوتّر النّفسيّ والانزعاج تصيب المتعلّم في المواقف التّعليميّة اللّغويّة، وتؤثّر سلبًا في أدائه وقدرته على التّعبير"[1]، ويبرز هذا التّعريف القلقَ اللّغويّ كحالة توتّر تعوق التّعبير داخل الموقف التّعليميّ، رابطًا بين البعد النّفسيّ وضعف الأداء الشفهي .

كما يُنظر إليه في الأدبيات التّربويّة العربيّة على أنّه :

"اضطراب وجدانيّ يعتري المتعلّم عند توظيفه للّغة، نتيجة إدراكه لقصور كفاءته اللّغويّة أو تخوّفه من التّقييم، ممّا ينعكس سلبًا على أدائه"[2]، يُجسّد هذا التّصوّر القلقَ اللّغويّ كاضطرابٍ وجدانيّ نابع من إدراك المتعلّم لقصوره أو خوفه من التّقييم، مؤكّدًا أنّ أثره لا يظلّ شعوريًا فحسب، بل يمتدّ ليضعف أداءه اللّغويّ في الموقف التّعليميّ.

ويُعرَّف القلق في المجال التّربويّ بأنّه: " حالة انفعاليّة مؤقّتة أو مستمرّة، تتّسم بالشّعور بالتّوتر والخوف، وتظهر عند مواجهة مواقف يعتقد الفرد أنّها تفوق قدراته أو تهدّد توازنه النّفسيّ[3]".

[1] عبد العزيز عبد المجيد، علم النفس التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000، ص 214.

[2] أحمد عبد اللطيف، تعليمية اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمّان، 2010، ص 143.

[3] مصطفى فهمي، سيكولوجية التعلم، دار مصر للطباعة، القاهرة، 1998، ص212 .

وعند إسقاط هذا المفهوم على ميدان تعليم اللّغة، فإنّه يتّخذ بعدًا خاصًا يرتبط بمواقف التّواصل اللّغويّ داخل القسم .

كما يُنظر إلى القلق التّعليميّ بوصفه: " استجابة وجدانيّة سلبيّة تنتج عن إدراك المتعلّم لعدم كفايته في أداء مهمّة تعليميّة معيّنة، ممّا يؤدّي إلى انخفاض مستوى الإنجاز[1]"، وهو ما ينسحب بوضوح على القلق المرتبط بالأداء اللّغويّ، خاصّة في مهارة التّعبير الشفهي .

وفي سياق تعليم اللّغة العربيّة، يُشار إلى أنّ القلق اللّغويّ يتمثّل في: " شعور المتعلّم بالرّهبة والتّردّد أثناء استخدام اللّغة، نتيجة الخوف من الوقوع في الخطأ أو التّعرض للنّقد، ممّا يؤثّر في طلاقته وقدرته على التّواصل[2]".

إنّ القلق اللّغويّ، في جوهره، لا يُختزل في كونه انفعالاً عابرًا، بل هو بنية ديناميّة تتقاطع فيها الأبعاد المعرفيّة (إدراك النّقص)، والانفعاليّة (الخوف والتّوتّر)، والاجتماعيّة (رهبة التّقييم)، وهو ما يجعله عاملاً كابحًا لحرّيّة التّعبير، ومُقيّدًا لانسيابيّة الأداء الشفهي داخل الفضاء الصّفيّ.

[1] محمد شحاته، علم النفس التربوي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003، ص174 .

[2] عبد الرحمن عدس، علم النفس التربوي: نظرة معاصرة، دار الفكر، عمّان، 2001، ص256.

وبناءً على ما سبق، يمكن اعتبار القلق اللّغويّ متغيرًّا حاسمًا في تفسير تعثّر المتعلّمين في الأداء الشفهي، الأمر الذي يبرّر الاهتمام به في الدّراسات اللّسانيّة التّربويّة الحديثة.

نخلص ممّا تقدّم إلى أنّ القلق اللّغويّ مفهومٌ يتأسّس على امتداد دلاليّ متدرّج؛ إذ ينطلق من معناه اللّغويّ الدّالّ على الاضطراب وعدم الاستقرار، ليتحوّل في الحقل التّربويّ إلى بناءٍ نفسيٍّ مركّب يتداخل فيه الوجدانيّ بالمعرفيّ والاجتماعيّ. فهو ليس مجرّد إحساس عابر بالتّوتر، بل حالة ديناميكيّة تؤثر في تمثّل المتعلّم للّغة وفي طريقته في توظيفها داخل المواقف التّواصليّة .

كما يتبيّن أنّ القلق اللّغويّ يرتبط ارتباطًا وثيقًا بإدراك المتعلّم لذاته اللّغويّة، وبصورته أمام الآخرين، الأمر الذي يجعله عاملاً محدِّدًا في درجة مشاركته الشفهية وانخراطه في الفعل التّعليميّ. ومن ثمّ، فإنّ ضبط هذا المفهوم في بعديه اللّغويّ والاصطلاحيّ يُعدّ خطوةً إبستمولوجيّة ضروريّة لفهم طبيعة تأثيره في الأداء الشفهي ، وهو ما سيمهّد للانتقال إلى تحليل هذا الأثر في سياقه التّطبيقيّ.

✓ المطلب الثّاني: أسباب القلق اللّغويّ.

إنّ القلق اللّغويّ لا يُفهم بوصفه حالة نفسيّة معزولة أو انفعالًا طارئًا، بل باعتباره نتيجة بنية سببيّة مركّبة تتداخل فيها العوامل الذّاتيّة بالموضوعيّة، والفرديّة بالسّياقيّة. فكل ظاهرة تربويّة لا بدّ أن تُقرأ في ضوء شروط تشكّلها، والقلق اللّغويّ ليس استثناءً من هذه القاعدة؛ إذ يتولّد من شبكة معقّدة من التّفاعلات التي تحكم علاقة المتعلّم باللّغة، وبذاته، وبالآخرين داخل الفضاء التّعليميّ .

فاللّغة، حين تنتقل من كونها معرفة مكتسبة إلى فعلٍ تواصليّ علنيّ، تُخضع المتعلّم لاختبار مزدوج: اختبار الكفاءة واختبار الصّورة الاجتماعيّة. ومن هنا يتأسّس القلق اللّغويّ بوصفه استجابة نفسيّة لإدراك المتعلّم لاحتمال الفشل أو فقدان القبول داخل الجماعة الصّفيّة. وعليه، فإنّ تحليل أسبابه لا يهدف إلى تعداد عوامل سطحيّة، بل إلى تفكيك البنية النّفسيّة والتّربويّة التي تُنتجه وتُعيد إنتاجه داخل الموقف التّعليميّ .

ومن هذا المنطلق، سنسعى إلى استقصاء أهم الأسباب الكامنة وراء تشكّل القلق اللّغويّ لدى المتعلّمين، في ضوء مقاربة نفسيّة–تربويّة تسعى إلى فهم الظّاهرة في عمقها البنيويّ، لا في تجليّاتها العرضيّة فحسب.

لا ينشأ القلق اللّغويّ في فراغ، بل هو نتيجة تفاعل معقّد بين عوامل نفسيّة وتربويّة واجتماعيّة، تتضافر فيما بينها لتشكّل حالة من التّوتر الملازمة لمواقف التّعلّم اللّغويّ.

- ويمكن إجمال أبرز أسبابه فيما يأتي:

1. ضعف الثّقة بالنّفس وتدنّي مفهوم الذّات اللّغويّة:

يُعدّ إدراك المتعلّم لذاته عاملاً حاسمًا في تحديد مستوى جرأته على المشاركة الشفهية؛ فكلّما ترسّخ لديه شعور بالعجز أو قصور الكفاءة اللّغويّة، ازداد توتّره وخشيته من الخطأ. ويؤكّد علماء النّفس التّربويّ أنّ انخفاض مفهوم الذّات يرتبط بارتفاع مستويات القلق داخل المواقف التّعليميّة[1].

[1] حامد عبد السلام زهران، علم النفس التربوي، عالم الكتب، القاهرة، 2005، ص112 .

ولا يقتصر أثر ضعف الثّقة بالنّفس على مجرّد التّردّد الظّاهريّ، بل يمتدّ إلى بنية التّفكير ذاتها؛ إذ يميل المتعلّم القَلِق إلى تضخيم أخطائه المتوقّعة، واستباق الفشل قبل وقوعه، ممّا يخلق حالة من الرّقابة الذّاتيّة المفرطة أثناء الكلام. فينشغل ذهنه بتقييم أدائه بدل التّركيز على بناء المعنى، فتتقطع أفكاره وتفقد عباراته انسجامها. وهكذا يتحوّل الموقف اللّغويّ من فرصة للتّعبير إلى اختبار يهدّد صورته أمام ذاته وأمام الآخرين .

2. الخوف من التّقييم والنّقد:

يشكّل التّقييم الصّفيّ مصدرًا رئيسًا للضّغط النّفسيّ، خاصّة إذا ارتبط بالعقاب أو السّخريّة أو التّصحيح العلنيّ للأخطاء، فالخوف من نظرة المعلّم أو استهزاء الزّملاء يولّد حالة من التّرقب الدّائم، ممّا يحدّ من انسيابيّة الأداء اللّغويّ[1].

كما أنّ الخوف من التّقييم لا يرتبط فقط بالنّتيجة النّهائيّة للأداء، بل بطريقة تقديم الملاحظة ذاتها؛ فالتّصحيح الفجائيّ أو العلنيّ قد يُشعر المتعلّم بانكشاف نقصه أمام الجماعة، فيرتبط التّحدّث لديه بالإحراج. ومع تكرار هذا الإحساس، يتشكّل حاجز نفسيّ يجعله يفضّل الصّمت على المجازفة بالمشاركة، حفاظًا على توازنه الانفعاليّ، حتى وإن كان يمتلك القدرة اللّغويّة الكافيّة .

[1] محمد شحاته، علم النفس التربوي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003، ص181 .

3. نقص الرّصيد اللّغويّ:

كلّما شعر المتعلّم بفقر حصيلته المعجميّة أو ضعف تمكنه من القواعد، تعاظم لديه الشّعور بالارتباك عند التّحدّث. فالعجز عن استحضار المفردات المناسبة في الوقت المناسب يؤدّي إلى تردّد ملحوظ، ويغذّي الإحساس بالعجز اللّغويّ[1].

إنّ الشّعور بفقر الحصيلة اللّغويّة يولّد نوعًا من البطء الذّهنيّ أثناء التّحدّث، حيث يبحث المتعلّم عن المفردة المناسبة فلا يجدها في اللّحظة الآنيّة، فيحلّ الصّمت محلّ الكلام، أو يستعيض بعبارات مقتضبة تفتقر إلى الدّقة. وهذا التّعثّر اللّحظيّ لا يؤثّر فقط في الطّلاقة، بل يعمّق الإحساس بالعجز، ويغذّي حلقة مفرغة يتداخل فيها الضّعف المعرفيّ مع القلق النّفسيّ.

4. طبيعة البيئة الصّفيّة:

تلعب المناخات الصّفيّة دورًا محوريًا في خفض القلق أو تعزيزه؛ فالفصول التي يسودها التّوتّر والصّرامة المفرطة ترفع من مستويات القلق، بينما يسهم الجوّ الدّاعم القائم على التّشجيع في تعزيز الطّمأنينة اللّغويّة لدى المتعلّمين[2].

---

[1] عبد الرحمن عدس، علم النفس التربوي: نظرة معاصرة، دار الفكر، عمّان، 2001، ص263 .

[2] مصطفى فهمي، سيكولوجية التعلم، دار مصر للطباعة، القاهرة، 1998، ص219 .

فالبيئة الصّفيّة ليست إطارًا محايدًا، بل هي فضاء نفسيّ مؤثّر في تشكيل المواقف الوجدانيّة للمتعلّمين. فإذا غلب عليها الطّابع السّلطويّ أو المقارنات المستمرّة بين التّلاميذ، نشأ شعور ضمنيّ بالمنافسة المقلقة، وأصبح الخطأ مصدر تهديد بدل أن يكون فرصة للتّعلّم. أمّا البيئة الدّاعمة، التي تُشعر المتعلّم بالأمان، فإنّها تخفّف من حدّة القلق، وتفتح المجال للتّجريب اللّغويّ دون خوف.

5. الخبرات السّلبيّة السّابقة:

قد يتكوّن القلق اللّغويّ نتيجة تجارب سابقة اتّسمت بالإحراج أو الفشل، ممّا يرسّخ في ذهن المتعلّم ارتباطًا شرطياً بين التّحدّث باللّغة والشّعور بالخوف، فيتجنّب المشاركة مستقبلاً[1].

وتُعدّ الخبرات السّابقة أحد أقوى العوامل المترسّخة في الذّاكرة الانفعاليّة؛ إذ قد يحتفظ المتعلّم بصورة ذهنيّة لموقف إحراج أو تعثّر سابق، فتستعاد هذه الصّورة كلّما طُلب منه التّحدّث. ومع الزّمن، يتكوّن ارتباط نفسيّ بين الأداء الشفهي والشّعور بالخوف، فيصبح القلق استجابة شبه تلقائيّة، حتى في غياب تهديد حقيقيّ.

[1] أحمد عبد اللطيف، تعليمية اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمّان، 2010، ص152.

يتبيّن من خلال تحليل أسباب القلق اللّغويّ أنّ هذه الظّاهرة لا تنبع من عامل منفرد، بل من تفاعل ديناميكيّ بين أبعاد نفسيّة وبيداغوجيّة واجتماعيّة تتشابك داخل الموقف التّعليميّ. فضعف الثّقة بالذّات، والخوف من التّقييم، وطبيعة الممارسات الصّفيّة، وصورة اللّغة في الوعي الجمعيّ، كلّها عناصر تتساند في إنتاج حالة شعوريّة مركّبة يتّخذ فيها القلق شكل عائق تواصليّ ومعرفيّ في آنٍ واحد .

كما يتّضح أنّ القلق اللّغويّ ليس مجرّد انعكاس لقصور في الكفاءة، بل قد يكون أحيانًا نتاج تمثّلات ذهنيّة سلبيّة أو سياقات تعليميّة غير محفّزة، ممّا يجعله ظاهرة قابلة للفهم والتّفسير، وبالتّالي قابلة للتّعديل والمعالجة. ومن ثمّ، فإنّ تفكيك أسبابه يُعد خطوة إبستمولوجيّة ضروريّة تسبق أيّ مقاربة علاجيّة أو تدخّل تربويّ، إذ لا يمكن بناء استراتيجيات ناجعة دون وعي عميق بالجذور التي تُغذّي هذا القلق داخل التّجربة التّعليميّة .

وعليه، فإنّ دراسة أسباب القلق اللّغويّ لا تكتفي بتوصيف مظاهره، بل تمهّد للانتقال من منطق التّشخيص إلى منطق الفعل التّربويّ الواعي، القادر على إعادة تشكيل العلاقة بين المتعلّم واللّغة في إطار أكثر أمنًا وثقة وفاعليّة .

وهكذا، بعد أن طُفنا بمفهوم القلق اللّغويّ لغةً واصطلاحًا، وتتبّعنا جذوره وأسبابه، بدا لنا أنّه ليس لفظًا عابرًا في معجم المصطلحات، ولا حالةً طارئةً في مسار التّعلّم، بل تجربة شعوريّة عميقة تتخلّل لحظة النّطق ذاتها. فالقلق في أصله اللّغويّ اضطرابٌ وحركةٌ لا تستقرّ، وفي امتداده الاصطلاحيّ ارتجافٌ خفيّ يسكن النّفس حين تواجه اللّغة امتحان الإفصاح.

إنّه ذلك الخيط الدّقيق الذي يفصل بين الرّغبة في التّعبير والخوف منه، بين اندفاع الفكرة وتعثّر اللّسان، بين ما يفيض في الدّاخل وما يعجز عن العبور إلى الخارج. تتشابك أسبابه كما تتشابك أمواج بحرٍ خفيّ: ثقةٌ تتصدّع، ونظرةُ تقييمٍ تُربك، وبيئةٌ تعليميّة قد تُضيّق بدل أن تتّسع، وتمثّلاتٌ ذهنيّة ترسم للّغة صورةً مهيبةً تفوق طاقة المتعلّم .

غير أنّ فهم القلق اللّغويّ، والكشف عن معانيه وأسبابه، ليس غايةً في ذاته، بل هو بداية وعيٍ جديد؛ وعيٌ يُعيد النّظر في علاقة المتعلّم بالكلمة، فيحوّل الرّهبة إلى رهفة، والارتباك إلى تدريب، والصّمت إلى صوتٍ واثق. فحيث يُفهم القلق يُمكن احتواؤه، وحيث يُحتوى يمكن للّغة أن تستعيد دورها الطّبيعيّ كجسر بين الفكر والوجود، لا حاجز بين المتعلّم ونفسه.

وبهٰذا يتحدّد القلق اللّغويّ في أبعاده، لننتقل إلى ميدانه الأجلى: الأداء الشفهي ، حيث يُمتحن اللّسان ويظهر الأثر في نبرةٍ بين ثباتٍ وارتجاف .

❖ المبحث الثّاني: الأداء الشّفهيّ.

إذا كانت اللّغة كيانًا حيًّا لا يكتمل إلاّ بالحركة، فإنّ الأداء الشّفهيّ هو نبضها المتجدّد وصورتها المتحقّقة في الواقع. فالكلمة حين تسكن الذّهن تظلّ فكرةً محتملة، لكنّها حين تُنطق تُصبح فعلًا تواصليًا يحمل نبرة المتكلّم، وإيقاعه، وتردّده، وثقته، وارتباكه. ومن هنا يغدو الأداء الشفهي أكثر من مجرّد عمليّة نطقٍ للألفاظ؛ إنّه ترجمة فوريّة لما يعتمل في الدّاخل من أفكار ومشاعر وتمثّلات.

ويمثّل الأداء الشّفهيّ في الوسط التّعليميّ فضاءً اختبارياً حقيقيًا لقدرة المتعلّم على توظيف رصيده اللّغويّ توظيفًا حيًّا؛ إذ تتداخل فيه عناصر النّطق السّليم، وبناء الجملة، وتنظيم الفكرة، وسلامة المعنى، إلى جانب مهارات الإلقاء والتّفاعل. فهو ليس مهارة معزولة، بل مركّب لغويّ معرفيّ نفسيّ، تتشابك فيه الكفايات كما تتشابك خيوط النّسيج الواحد .

ومن هذا المنظور، يصبح الأداء الشفهي مرآة دقيقة تعكس مستوى التّمكن اللّغويّ لدى المتعلّم، كما تكشف في الوقت ذاته عن العوائق التي قد تحول دون انسياب التّعبير. فهو المجال الذي تتجلّى فيه الثّقة كما يتجلّى التّردّد، ويظهر فيه الطّموح كما يظهر الخوف، ممّا يجعله محورًا أساسًا في دراسة أثر القلق اللّغويّ .

ويتعدّى الأداء الشّفهيّ كونه وسيلة نقل للمعلومة؛ فهو ساحة لتجسيد الفكر وتحويل الانفعال إلى أثر ملموس، حيث تتلاقى الدّقّة الصّوتيّة مع التّعبير الجسديّ، وتنسجم اللّغة المكتوبة مع الذّكاء العاطفيّ والاجتماعيّ للمتعلّم. كل كلمة تُلفظ، وكل توقّف مدروس، وكل نبرة مشحونة بالثّقة أو التّردّد، تُسهم في تشكيل المعنى وإضفاء قوّة على الرّسالة، فتتحوّل اللّغة من مجرّد أداة إلى خبرة حيّة تتفاعل فيها الذّات مع الآخر، وتتجلّى فيها مستويات التّمكّن، الانفعال، والقدرة على التّأثير والإقناع .

وما يجعل هذا الأداء محوريًا ليس فقط التّفاعل اللّحظيّ، بل قدرته على كشف العمق النّفسيّ واللّغويّ للمتعلّم، وقياس مدى تحكّمه بالكلمة، وإدراكه للتّواصل الفعّال، ومدى انسجامه مع المواقف المختلفة. إنّه فضاء حيّ للمعرفة والتّعبير والاختبار الذّاتيّ، حيث تتقاطع اللّغة مع الفكر والانفعال، وتتكشّف قدرة الإنسان على تحويل المعنى إلى حضور ملموس، ورؤية الأفكار تتجسّد في اللّحظة الحيّة للتّواصل .

✓ **المطلب الأوّل: مفهوم الأداء الشّفهيّ.**

كأنّ الكلام شلاّل يتدفّق من اللّسان، يضيء الصّمت ويزرع الموسيقى في الهواء، لكنّه في الوقت نفسه قوّة تكسر الصّمت، وحقيقة تختبر اللّسان قبل الفكر، ونار تشعل المعنى في ذهن المستمع. الأداء الشّفهيّ ليس مجرّد كلمات تتناثر على السّطور، بل أنفاس تُغني المعنى، ونبرات تُسافر بين القلوب قبل الآذان، وتفرض حضورها على كل مستمع .

هنا يُمتحن الصّوت، ويتقاطع الانفعال مع السّيطرة، لتظهر قدرة المتحدّث على الإمساك بالكلمة، والتّحكّم في وقعها، وإجبار السّامع على الانصياع لها. كل حرفٍ فيه نبضة، كل جملة لوحة، وكل صمتٍ نافذة عمقٍ لا يُرى إلا بسحر الصّوت وروعة الأداء، وبمهارة المتحدّث في اللّعب بين الصّمت والحركة، بين الهامس والجارح .

الأداء الشّفهيّ ليس مجرّد نقل للمعلومة، بل ساحة اشتباك بين الفكرة واللّسان، بين الحضور والمعنى، بين التّأثير والإقناع، حيث يُختبر الذّكاء اللّفظيّ، وتُقاس قوّة الشّخصيّة، وتظهر قدرة الإنسان على التّحكّم في نفسه وفي الآخرين من خلال مجرّد كلمة، نغمة، أو وقفة. إنّه فنّ السّيطرة على الانتباه، فنّ الإيحاء والإقناع، وفنّ تحويل الكلمة البسيطة إلى حدث يترك أثرًا لا يمحى .

1/ تعريف الأداء الشّفهيّ.

أ/ لغة:

يُستمدّ لفظ " الأداء الشفهي " من لفظتي " الأداء" و" الشفهي " في اللّغة العربيّة؛ فـ " الأداء" مشتقّ من الفعل " أدّى" الذي يدلّ في أصله اللّغويّ على قيام الفعل وإتمامه وإحكامه بشكل كامل[1]، ويُستخدم في المعاجم أيضًا للدّلالة على تحقيق العمل بما يُظهره بصورة مُحكمة ومنتظمة[2]. وأمّا " الشفهي " فهو نسبة إلى الشّفاه، ويُستعمل في المعاجم للدّلالة على ما يُلفظ به من الكلام بالحرف من اللّسان والشّفاه دون وسيط كتابيّ[3]، وهو ضدّ الكتابيّ كما يوضّح المعجم الوسيط[4].

ويجدر بالذّكر أنّ الأداء الشفهي لا يقتصر على مجرّد إصدار الأصوات أو نطق الكلمات، بل هو تفاعل حيّ بين الفكر واللّسان والسّمع، حيث يتحوّل المعنى من كونه فكرة مجرّدة في الذّهن إلى تعبير ملموس يصل إلى المتلقّي بطريقة مفهومة ومؤثّرة.

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مادة (أدّى)، ج1، ص97 .

[2] الفيروز آبادي، القاموس المحيط، دار الفكر، بيروت، ص74.

[3] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، القاهرة، ص1534 .

[4] محمد مصطفى البابي الحلبي، الفتح القريب المُبين شرح ألفية ابن مالك (إشارة إلى استعمال الشفوي ضدّ الكتابي)، د.ت .

كما يشمل هذا الأداء القدرة على تنظيم الكلمات والجمل صوتيًا ولفظيًا، وضبط الإيقاع والتّنغيم والنّبرة بما يعكس وضوح المعنى ويعزّز التّفاعل التّواصلّيّ.

وعليه، فإنّ الأداء الشفهي في اللّغة العربيّة يعني الفعل اللّغويّ المنطوق المُلقى بالحرف من الشّفتين واللّسان، بحيث يتحوّل المعنى من فكرة كامنة في الذّهن إلى كلامٍ منطوقٍ واضحٍ منظَّمٍ يُؤدّى في سياق التّفاعل البشريّ. وهو ليس فقط نطق كلماتٍ مُنفصلة، بل تنظيمٌ صوتيّ ولفظيٌّ لغويٌّ متكامل يحقّق الفهم والتّواصل بين المتحدّث والمستمع، ويُظهر إحكام المتكلّم في لفظ الكلمات وتقديمها بحيث تُستقبل فهمًا وتأثيرًا فعليين[1]، كما يشمل تنظيم المعنى وتوظيفه في السّياق التّواصليّ[2].

بهذا يجمع التّعريف بين الدّلالة الأصليّة للفعل " أدّى" من جهة، والدّلالة الصّوتيّة والتّواصليّة للّفظ " الشفهي " من جهة أخرى، في صورة لغويّة جامعة تعبّر عن التّحوّل من المعنى الذّهنيّ إلى اللّغة المنطوقة في موقف تواصل فعليّ.

[1] أحمد مختار عمر، دراسات في اللسانيات العربية (توضيح الفرق بين الكلام الشفهي والخطي)، دار النفائس، القاهرة، 2010، ص45–47 .

[2] جمال الدين محمد فخري، مصطلحات لغوية وتأصيلاتها المعجمية، دار العلم للملايين، بيروت، 2008، ص112–113.

يتّضح أنّ الأداء الشّفهيّ ليس مجرّد لفظٍ للكلمات، بل فعل لغويّ متكامل يربط بين الفكر والنّطق والتّواصل الفعليّ، ويمثّل المدى الذي يمكن قياسه وفهمه في الاستخدام الواقعيّ للّغة.

ب/ اصطلاحا:

في الدّراسات التّربويّة واللّسانيّة، يُعرف الأداء الشّفهيّ اصطلاحًا على أنّه:

" القدرة الفعليّة للمتعلّم على استخدام اللّغة منطوقةً في مواقف تواصليّة حقيقيّة، بحيث يُنتج الأفكار والمشاعر والمعلومات بطريقة منظّمة، واضحة، ومفهومة، مع مراعاة العناصر الصّوتيّة واللّفظيّة والنّحويّة والبلاغيّة، بما يحقّق التّواصل الفعّال مع المستمع[1]".

ويُركّز هذا التّعريف على الفعل الواقعيّ للّغة في التّطبيق، بعيدًا عن مجرّد معرفة القواعد أو المَهارات النّظريّة، فهو ترجمة مباشرة للكفاءة اللّغويّة إلى فعلٍ شفويّ يُقاس بالقدرة على التّعبير والاستجابة والتّفاعل[2].

[1] محمد حسن، مبادئ تعلم اللغة العربية وآلياتها الشفوية، دار العلم للملايين، بيروت، 2005، ص58 .

[2] جمال الدين فخري، التواصل اللغوي وأدوات القياس في الأداء الشفوي، دار النفائس، القاهرة، 2010، ص102–104.

ويُعتبر الأداء الشّفهيّ مؤشّراً على مستوى تمكّن المتعلّم من اللّغة، لأنّه يكشف عن قدرته على تنظيم الأفكار، ضبط النّطق والإلقاء، إدارة الحوار، والتّعامل مع التّحديّات اللّغويّة والنّفسيّة أثناء الحديث[1]، كما يعكس أهمّيّته في تطوير المهارات الشّفهيّة وتطبيقيها علميّا[2].

إنّ الأداء الشّفهيّ لا يقتصر على مجرّد إنتاج الكلمات والجمل، بل يشمل التّحكم في النّبرة والإيقاع والوقف والتّنغيم، بحيث يُنقل المعنى بشكل مؤثّر وفعّال. كما يتطلّب تنسيقًا بين المهارات المعرفيّة واللّغويّة والنّفسيّة، حيث يعبّر المتحدّث عن أفكاره ومشاعره بطريقة متماسكة، ويستجيب لسياق الحوار والمستمعين .

علاوة على ذلك، يُعدّ الأداء الشّفهيّ فضاءً لتطبيق الكفاءة اللّغويّة في الحياة الواقعيّة، إذ يُظهر قدرة الفرد على مواجهة المواقف الجديدة، إدارة الحديث، التّعبير عن الرّأي، وتجاوز العقبات اللّغويّة أو القلق النّفسيّ أثناء التّفاعل. في هذا الإطار، يصبح الأداء الشفهي مؤشّرًا مباشرًا على مدى التّمكن اللّغويّ والقدرة التّواصليّة، ويُمكّن الباحث أو المعلّم من تقييم مستوى المهارة اللّغويّة بشكل حيّ وواقعيّ .

[1] أحمد مختار عمر، اللسانيات التطبيقية: الأداء الشفوي والكتابي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2012، ص73–75 .

[2] عبد الله عبد الغني، أصول تدريس اللغة العربية: مهارات شفهية وكتابية، مكتبة لبنان، بيروت، 2009، ص89.

ويرى بعض الباحثين في ميدان تعليميّة اللّغات أنّ الأداء الشّفهيّ يُعدّ مظهرًا مركزيًا للكفاية اللّغويّة، لأنّه يجمع بين التّحكّم في البنية اللّغويّة والقدرة على توظيفها في سياق تواصليّ حيّ، ممّا يجعله مؤشّرًا أساسًا على مستوى التّمكّن والنّجاح التّعليميّ[1].

ويُستخلص من التّعريفين اللّغويّ والاصطلاحيّ أنّ الأداء الشّفهيّ يشكّل نقطة التقاء بين الفكر والنّطق، بين المعنى الدّاخليّ واللّفظ الظّاهر، وبين القدرة المعرفيّة والفاعليّة التّواصليّة. فهو ظاهرة لغويّة متكاملة تعكس قدرة المتحدّث على تنظيم أفكاره، ضبط نبرته، توظيف اللّغة صوتيًا ولفظيًا، والتّفاعل مع المستمع بطريقة واضحة ومؤثّرة. كما أنّه فضاء حيّ للتّجربة اللّغويّة، حيث يظهر مدى اتقان اللّغة ومستوى التّحكّم في التّعبير، ويبرز قدرة المتعلّم على مواجهة التّحدّيات التّواصليّة والنّفسيّة أثناء الحديث .

ويتيح الأداء الشّفهيّ أيضًا فرصة لتقييم مدى الانسجام بين الفكر والكلام، وقياس الكفاءة اللّغويّة في سياقها الواقعيّ، والتّدرب على التّعبير المنطوق بشكل منظّم ومؤثّر، كما يمثّل وسيلة لفهم طبيعة التّفاعل البشريّ مع اللّغة، والقدرة على تحويل المعرفة النّظريّة إلى فعل لغويّ ملموس يُقاس ويُلاحَظ في المواقف اليوميّة والتّعليميّة.

[1] رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، 1989، ص 145.

وفي هذا الإطار، يصبح الأداء الشّفهيّ ظاهرة ديناميكيّة تتداخل فيها مستويات متعدّدة من المعرفة والوعي والسّلوك. فهو لا يكتفي بتوصيل المعنى، بل يعكس كيفيّة قدرة المتحدّث على التّكيّف مع المواقف المختلفة، وضبط الإيقاع والنّبرة بما يتناسب مع المستمع والظّرف، واستدعاء المفردات والتّراكيب المناسبة في الوقت المناسب.

كما يتيح هذا البُعد فرصة لفهم التّباين في التّفاعل اللّغويّ بين الأفراد، والاختلاف في أساليب التّعبير والتّلقّي، ممّا يجعل الأداء الشفهي ميدانًا حيًا لرصد مدى مرونة المتحدّث واستجابته للتّحديات اللّغويّة والنّفسيّة أثناء الحديث .

وبذلك، يُنظر إلى الأداء الشّفهيّ على أنّه مساحة حيويّة للتّقييم والملاحظة، تجمع بين الجانب المعرفيّ والجانب النّفسيّ والاجتماعيّ، وتبرز العلاقة بين اللّغة والفكر والتّواصل الإنسانيّ بشكل متكامل، وهو ما يمهّد بشكل طبيعيّ للتّعرف على العوامل التي تؤثّر في جودة هذا الأداء وفاعليّته في مواقف الحياة والتّعليم المتنوّعة .

✓ المطلب الثّاني: العوامل المؤثّرة على الأداء الشّفهيّ.

حين نتناول الأداء الشفهي كظاهرة لغويّة متكاملة، يتّضح أنّ فهمه لا يقتصر على دراسة اللّغة أو القواعد وحدها، بل يتطلّب إمعان النّظر في شبكة من الظّروف والمتغيّرات التي تشكّل سياقه وتؤثّر في جودة وفاعليّة الأداء. فالأداء الشفهي ينشأ ضمن تفاعل دقيق بين المعرفة اللّغويّة، والقدرات المعرفيّة، والجانب النّفسيّ للمتحدّث، وطبيعة الموقف التّواصلّي، إضافة إلى السّياق الاجتماعيّ والثّقافيّ المحيط به. وكل من هذه العناصر يترك بصمته على وضوح التّعبير، وتنظيم المعنى، والتّفاعل مع المستمع، وضبط النّبرة والإيقاع، ويؤثّر بشكل مباشر في اختيار المفردات، وتوظيف التّراكيب اللّغويّة، وتقديم الأفكار بطريقة منسّقة ومقنعة.

ويبرز الأداء الشّفهيّ أيضًا كمرآة للمرونة اللّغويّة والفكريّة للمتحدّث، وقدرته على التّكيّف مع المتغيّرات المفاجئة في المواقف الحقيقيّة، والتّفاعل مع ردود فعل المستمعين، وموازنة الأداء الصّوتيّ واللّفظيّ بما يحقّق التّأثير المرغوب. ومن هذا المنظور، يصبح تحليل هذه العوامل مفتاحًا لفهم ديناميكيّة الأداء الشفهي ، وتعزيز القدرة على التّعبير بثقة وفاعليّة، وتحقيق تواصل إنسانيّ متكامل ومتوازن، سواء في مواقف التّعلّم أم الحياة اليوميّة .

1/ العوامل المؤثّرة على الأداء الشّفهيّ:

1. العوامل النّفسيّة:

- **القلق والخوف من الخطأ:** يشعر المتعلّم بالتّردّد عند النّطق، ممّا يبطئ استدعاء المفردات ويؤثّر على تنظيم الجمل أثناء الحديث[1].

- **الثّقة بالنّفس والدّافعيّة:** تعزّز قدرة المتعلّم على التّعبير بطلاقة، وتحفّزه على المشاركة في المواقف التّفاعليّة[2].

يخلق القلق حالة من التّردّد الدّاخليّ تجعل المتعلّم يركّز أكثر على الخوف من الخطأ بدلاً من التّعبير عن فكرته بحرّيّة، ممّا يؤدّي إلى اضطراب النّطق أو بطء في استدعاء الكلمات.

بالمقابل، عندما يمتلك المتعلّم ثقة بالنّفس، يتحرّك ذهنه بحرّيّة، ويستطيع تنظيم أفكاره بسرعة، فيصبح كلامه أكثر وضوحًا وتدفّقًا، وتتوازن نبراته بما يتلاءم مع الموقف التّواصليّ.

[1] سلوى عبد الكريم، القلق اللغوي وأثره على إنتاج اللغة المنطوقة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2011، ص58–60 .

[2] جمال الدين فخري، التواصل اللغوي وأدوات القياس في الأداء الشفوي، دار النفائس، القاهرة، 2010، ص115–116.

2. العوامل المعرفيّة واللّغويّة:

- **المخزون اللّغويّ:** يشمل المفردات، القواعد، والتّراكيب، وقدرة المتعلّم على استدعائها بسرعة يؤثّر مباشرة على وضوح الكلام[1].

- **المهارات الإدراكيّة:** تنظيم الأفكار، التّفكير التّحليليّ، والمرونة الذّهنيّة تساعد على مواجهة المواقف المفاجئة أثناء التّفاعل[2].

المخزون الواسع من الكلمات والتّراكيب يمنح المتعلّم أدوات متنوّعة للتّعبير عن نفسه، ويقلّل الاعتماد على التّعابير المكرّرة أو المحفوظة، ما يجعل الأداء أكثر حيويّة وطبيعيّة.

المهارات الإدراكيّة مثل القدرة على ترتيب الأفكار وربطها بالسّياق تساعد على إنتاج خطاب متماسك ومرن، يمكن تعديله بسرعة إذا تغيّرت الظّروف أو ردود فعل المستمع.

[1] أحمد مختار عمر، اللسانيات التطبيقية: الأداء الشفوي والكتابي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2012، ص85–86.

[2] المرجع نفسه، ص87–88 .

3. العوامل التّربويّة والسّياقيّة:

- **طرق التّدريس:** الأنشطة التّفاعليّة، المحادثات المنظّمة، والتّغذية الرّاجعة المباشرة تعزّز مهارات الأداء الشفهي [1].

- **بيئة الصّفّ:** الصّفوف التي تعتمد على الاستماع السّلبيّ أو التّلقين تقلّل من فرص ممارسة اللّغة والتّعبير الحرّ [2].

الأنشطة التّعليميّة التي تشجّع الحوار والمناقشة تتيح للمتعلّم تجربة مختلفة للتّواصل، ممّا يزيد من مرونته وقدرته على التّعبير بطرق متعدّدة.

أمّا الصّفوف التّقليديّة التي تعتمد على الحفظ والاستماع السّلبيّ فتحدّ من فرص التّفاعل، وتجعل المتعلّم يشعر بعدم الأمان عند التّعبير عن نفسه شفهيًا.

[1] عبد الله عبد الغني، أصول تدريس اللغة العربية: مهارات شفهية وكتابية، مكتبة لبنان، بيروت، 2009، ص100–101.

[2] عبد الله عبد الغني، أصول تدريس اللغة العربية: مهارات شفهية وكتابية، مكتبة لبنان، بيروت، 2009، ص102–103 .

4. العوامل الاجتماعيّة والثّقافيّة :

- **التّعرض الواقعيّ للّغة:** المشاركة في مواقف يوميّة، والتّواصل مع الآخرين يعزّز الطّلاقة ويقويّ الثّقة[1].

- **الدّعم الاجتماعيّ والثّقافيّ:** المجتمع الذي يحترم المحاولات الشفهي ة يوفّر بيئة داعمة ويشجّع على التّجربة والتّعلّم[2].

كلّما تعرّض المتعلّم للّغة في مواقف حقيقيّة مع الزملاء أو المجتمع، كلّما نما لديه شعور بالألفة مع التّعبير الشّفهيّ، وأصبح أكثر طلاقة.

الدّعم الاجتماعيّ مثل تقدير الجهود والمشاركة الإيجابيّة يعزّز الجرأة على الكلام ويقلّل من الخوف، ويحوّل المواقف التّفاعليّة إلى فرص تعلّم فعّالة.

[1] محمد حسن، مبادئ تعلم اللغة العربية وآلياتها الشفوية، دار العلم للملايين، بيروت، 2005، ص78–79 .

[2] محمد حسن، مبادئ تعلم اللغة العربية وآلياتها الشفوية، دار العلم للملايين، بيروت، 2005، ص80–81 .

5. العوامل التّطبيقيّة العمليّة :

- **المرونة في التّفاعل:** القدرة على ضبط النّبرة والإيقاع والتّكيّف مع ردود فعل المستمعين تحدّد جودة الأداء[1].

- **إدارة التّحدّيات الواقعيّة:** التّعامل مع المواقف غير المتوقّعة خلال الحديث يمثّل اختبارًا مباشرًا لمستوى الكفاءة اللّغويّة[2].

القدرة على ضبط الصّوت والإيقاع والتّعامل مع مفاجآت الحوار تجعل الأداء الشفهي أكثر احترافيّة، وتُظهر قدرة المتعلّم على استخدام اللّغة كأداة فعّالة للتّواصل.

المرونة تمكّنه من تعديل طريقة التّعبير بحسب السّياق أو ردود فعل المستمعين، ما يحافظ على وضوح الرّسالة وفاعليتها.

يتّضح من دراسة العوامل المؤثّرة على الأداء الشفهي أنّ هذا الأخير ليس نتاجًا عشوائيًا أو منفصلًا، بل هو نتيجة تفاعل متشابك وديناميكيّ بين عناصر نفسيّة ومعرفيّة ولغويّة وتربويّة واجتماعيّة وتطبيقيّة.

[1] جمال الدين فخري، المرجع نفسه، ص118–119.

[2] أحمد مختار عمر، المرجع نفسه، ص90–91.

فالعقل، والذّاكرة، وسعة المخزون اللّغويّ تشكّل الأساس الذي يقوم عليه التّنظيم الدّاخليّ للأفكار، واستدعاء المفردات المناسبة في الوقت الحقيقيّ، بينما تلعب الحالة النّفسيّة للمتعلّم، بما فيها الثّقة بالنّفس والقلق والقدرة على التّحكّم في التّوتّر، دورًا حاسمًا في ضبط نبرة الصّوت وتدفّق الكلام، بما يجعل الأداء أكثر اتّزانًا وفاعليّة .

كما أنّ البيئة التّربويّة والسّياق التّعليميّ يوفّران الإطار الذي يسمح للمتعلّم بتحويل المعرفة النّظريّة إلى ممارسة فعليّة؛ فالصّفّ التّفاعليّ، والأنشطة الحواريّة المنظّمة، والتّغذية الرّاجعة البنّاءة تشكّل فرصًا حقيقيّة لصقل مهارات النّطق، تنظيم الجمل، وتوظيف اللّغة بطريقة متقنة. وفي الوقت نفسه، يبرز الدّور الاجتماعيّ والثّقافيّ في دعم التّعلّم الشفهي ، إذ إنّ التّعرّض المستمرّ للّغة في مواقف حياتيّة حقيقيّة، والتّقدير الاجتماعيّ للجهود الشفهي ة، يعزّزان الطّلاقة ويخفّضان الحواجز النّفسيّة، ما يجعل الأداء أكثر طبيعيّة ومرونة.

أمّا المرونة التّطبيقيّة، أي القدرة على ضبط الإيقاع، والتّكيّف مع التّغيّرات المفاجئة في الحوار، والاستجابة لملاحظات المستمعين، فتعدّ مؤشّرًا حيًا على درجة التّحكّم والكفاءة اللّغويّة، وتجعل الأداء الشفهي فضاءً حيًا للاختبار العمليّ للّغة، حيث يُقاس مدى قدرة المتعلّم على مواجهة التّحدّيات الواقعيّة وإنتاج خطاب متماسك وواضح ومؤثّر .

من هذا المنطلق، يُمكن القول إنّ دراسة هذه العوامل لا تقتصر على مجرّد تحديد مؤثّرات نظريّة، بل توفّر خارطة متكاملة لفهم كيفيّة نشوء الأداء الشّفهيّ وجودته، وتكشف عن العلاقة الدّقيقة بين المعرفة الدّاخليّة للمتعلّم واللّغة المنطوقة في سياقها الواقعيّ. كما أنّها تمكّن المربّين والباحثين من تصميم استراتيجيات تعليميّة متكاملة، تتيح للمتعلّم تطوير مهاراته الشّفهيّة بطريقة منهجيّة، وتحويل الفهم النّظريّ إلى فعل لغويّ ملموس، متوازن، ومتفاعل مع السّياق والمستمع .

وبذلك يصبح الأداء الشّفهيّ مرآة تعكس التّوازن بين الفكر والنّطق، والمعرفة والتّطبيق، والقدرة الفرديّة والمتغيّرات البيئيّة، مؤكّدًا أنّ اللّغة الحيّة ليست مجرّد كلمات تُنطق، بل فعل ديناميكيّ متفاعل، يندمج فيه الذّهن مع الصّوت، ويعبّر فيه المتعلّم عن ذاته بأكثر صورة مؤثّرة وواقعيّة.

يتجلّى الأداء الشّفهيّ كنبض حيّ للّغة، حيث تتلاقى المعرفة الدّاخليّة والفكر المتأمّل مع حركة الصّوت والنّطق الموزون، فينسج المتحدّث من هذه الخيوط خطابًا متكاملًا يعكس ثقته، وإبداعه، وقدرته على التّأثير. فهو أكثر من مجرّد كلمات تُلفظ، إنّه تنظيم متقن للأفكار، ضبط للنّبرة، وتوظيف للّغة في سياقها الحيّ، بحيث يتحوّل المعنى من فكرة كامنة إلى فعل تواصليّ ملموس .

ولا ينمو هذا الأداء في فراغ؛ بل تتضافر العوامل النّفسيّة والمعرفيّة والتّربويّة والاجتماعيّة لتشكّل أرضيّته الحيّة، فتوازن بين التّحدّيات والفرص، وتخلق بيئة تُظهر قدرة المتعلّم على التّكيّف، واستدعاء المخزون اللّغويّ، والتّفاعل مع المستمع بذكاء ومرونة. فيصبح الأداء الشفهي مرآة للتّناغم بين الذّات والآخر، بين الفكر واللّفظ، بين النّظريّة والتّطبيق، ويعكس بوضوح مدى اتقان المتعلّم للّغة وعمق فهمه لسياقها .

وبهذا، يمكن القول إنّ كلّ جملة منطوقة، وكلّ نبرة مسموعة، هي تجربة حيّة تتنفّس فيها المعرفة والثّقة والتّواصل، لتصبح اللّغة ليست مجرّد أداة للتّعبير، وإنّما فعلًا حقيقيًا، نابضًا بالحياة، قادرًا على التّأثير والانتقال بين العقول والقلوب.

ويتبيّن أنّ الإحاطة بالمفاهيم الأساسيّة المرتبطة بموضوع الدّراسة تُعدّ خطوة منهجيّة ضروريّة، إذ مكّنتنا من الوقوف على حقيقة القلق اللّغويّ بوصفه ظاهرة نفسيّة تربويّة معقّدة، تتداخل فيها أبعاد انفعاليّة ومعرفيّة واجتماعيّة، وتؤثّر بشكل مباشر في سلوك المتعلّم داخل المواقف التّعليميّة، فتتسلّل إلى لحظة النّطق فتربكها، وتُلقي بظلالها على مسار التّعبير.

كما أتاح لنا تناول مفهوم الأداء الشّفهيّ إبراز مكانته المحوريّة في تعلّم اللّغة، باعتباره تجسيدًا عمليًا لقدرة المتعلّم على توظيف مكتسباته اللّغويّة في سياقات تواصليّة حيّة؛ فهو المجال الذي تتحوّل فيه المعرفة إلى صوت، والفكرة إلى عبارة، والكفاءة إلى فعل يُسمع ويُقاس.

غير أنّ هذه القدرة تظلّ رهينة بجملة من العوامل، من أبرزها الحالة النّفسيّة التي يعيشها المتعلّم، بما تحمله من طمأنينة تعين، أو قلقٍ يُقيّد ويثقل.

وعليه، فإنّ العلاقة بين القلق اللّغويّ والأداء الشّفهيّ تبدو علاقة وثيقة ومتشابكة، حيث يمكن للقلق أن يتحوّل إلى عائق يُضعف الأداء ويقيّد حرّيّة التّعبير، فيحجب ما لدى المتعلّم من إمكانات كامنة خلف جدار من التّردّد والخشية. ومن هنا يغدو فهم هذه العلاقة ضرورة علميّة وتربويّة واعية، تنفذ إلى جذور القلق، وتفتح أمام المتعلّم أفقًا أوسع لتجاوز عثراته، وصياغة أداء شفويّ متوازن، واثق، وأكثر قدرة على الحضور داخل فضاء التّعلّم.

الفصل الثاني:
أثر القلق اللّغويّ في الأداء الشّفهيّ

المبحث الأوّل:

- **علاقة القلق اللّغويّ بالأداء الشّفهيّ**

المبحث الثّاني:

- **عرض وتحليل نتائج الاستبيان**

- **الفصل الثّاني: أثر القلق على الأداء الشّفهيّ لمتعلّمي السّنة الثّانيّة متوسّط.**

التّعبير الشفهي من أصعب وأهمّ المهارات التي يجب على المتعلّم إتقانها، فهو ليس مجرّد نطق الكلمات، بل هو وسيلة لإيصال الأفكار والمشاعر بطريقة واضحة ومفهومة للآخرين، لكن، ليس كلّ متعلّم قادرًا على التّحدّث بحرّيّة وسلاسة، إذ يواجه بعضهم ما يُعرف بـ القلق اللّغويّ، وهو شعور بالخوف أو التّوتّر عند محاولة الكلام، خاصّة أمام زملاء الفصل أو أمام الأستاذ، هذا الشعور يمكن أن يعرقل التّفكير، يبطئ الكلام، ويجعل المتعلّم يرتكب أخطاءً لم يكن ليقع فيها لو كان هادئًا ومطمئنًا.

إنّ القلق اللّغويّ ليس مجرّد إحساس عابر، بل هو عامل مؤثّر بشكل كبير على الأداء الشّفهيّ، فالمتعلّم الذي يشعر بالتّوتّر قد يجد صعوبة في ترتيب أفكاره، أو في استخدام الكلمات المناسبة، أو حتّى في التّعبير عن نفسه بثقة. ومن هنا جاءت أهمّيّة دراسة العلاقة بين القلق اللّغويّ والأداء الشّفهيّ، لفهم كيف يؤثّر القلق على قدرة المتعلّم على التّواصل، وكيف يمكن التّقليل من آثاره السّلبيّة.

في هذا الفصل، سنبدأ أوّلًا بالمبحث النّظريّ الذي يوضّح بشكل عام العلاقة بين القلق اللّغويّ والأداء الشّفهيّ، مستعرضين أهمّ المفاهيم والأفكار التي تتناول هذا الموضوع.

الفصل الثّاني: أثر القلق على الأداء الشّفهي لمتعلّمي السّنة الثّانية متوسّط

بعد ذلك، سننتقل إلى المبحث الثّاني لنرى أثر القلق اللّغويّ بشكل مباشر على متعلّمي السّنة الثّانيّة متوسّط، أي على الفئة التي نركّز عليها في هذه الدّراسة، قبل الانتقال إلى الجانب التّطبيقيّ الذي سيتمّ تناوله لاحقًا في عرض الاستبيان وتحليل النّتائج.

بهذا المدخل، نسعى إلى تقديم صورة واضحة وشاملة عن موضوع الدراسة، مع التأكيد على أهمية فهم القلق اللغوي وأثره على الأداء الشفهي، وذلك تمهيدًا لاستكشاف المباحث التالية بشكل سلس ومفهوم.

❖ المبحث الأوّل: علاقة القلق اللّغويّ بالأداء الشّفهيّ.

عند الحديث عن مهارة التّعبير الشّفهيّ، نجد أنّ القدرة على التّحدّث بسلاسة وثقة لا تعتمد فقط على المعرفة اللّغويّة، بل تتأثّر أيضًا بحالة المتعلّم النّفسيّة والعاطفيّة أثناء الكلام. من أكثر العوامل النّفسيّة تأثيرًا على الأداء الشّفهيّ هو القلق اللّغويّ، الذي يُعرف بأنّه شعور بالتّوتّر أو الخوف عند محاولة التّحدّث بلغة معيّنة، وخاصّة أمام جمهور أو زملاء الصّفّ.

هذا القلق ليس مجرّد شعور عابر، بل يمكن أن يتحوّل إلى عقبة حقيقيّة تعرقل قدرة المتعلّم على التّعبير عن أفكاره بوضوح ودقّة، فالمتعلّم القلق قد يجد صعوبة في ترتيب الكلمات، أو اختيار التّعابير المناسبة، أو حتّى في إيصال المعنى بطريقة مفهومة. ومن هنا يظهر تأثير القلق بشكل مباشر على جودة الأداء الشّفهيّ، حيث تقل الطّلاقة، وتكثر التّلعثُمات، وتضعف الثّقة بالنّفس .

تُظهر الدّراسات النّظريّة أنّ العلاقة بين القلق اللّغويّ والأداء الشّفهيّ علاقة وثيقة ومعقّدة، فهي لا تقتصر على الجانب النّفسيّ فقط، بل تشمل أيضًا التّأثير على المهارات اللّغويّة الأساسيّة مثل النّطق، الطّلاقة، واختيار المفردات، إضافة إلى القدرة على تنظيم الأفكار بشكل منطقيّ أثناء الكلام .

الفصل الثّاني: أثر القلق على الأداء الشّفهي لمتعلّمي السّنة الثّانية متوسّط

لذلك، يهدف هذا المبحث إلى استكشاف العلاقة بين القلق اللّغويّ والأداء الشّفهيّ بشكل عام، مع التّركيز على فهم كيف يمكن أن يحدّ القلق من قدرة المتعلّم على التّعبير الشفهي ، وما هي الأبعاد التي تتأثّر بهذه الظّاهرة. وسيكون هذا المدخل قاعدة صلبة تمهّد لعرض المطلبين: الأوّل الذي يناقش العلاقة النّظريّة بشكل عام، والثّاني الذي يركّز على أثر القلق على أداء متعلّمي السّنة الثّانية متوسّط.

✓ المطلب الأوّل: علاقة القلق اللّغويّ بالأداء الشّفهيّ.

تشكّل اللّغة وسيلةً أساسيةً للتّعبير عن الفكر وتجسيد المعنى في صورة منطوقة، غير أنّ هذا الفعل التّواصليّ قد لا يتحقّق دائمًا بسلاسة، إذ تعترضه أحيانًا عوائق خفيّة تتجاوز الجانب اللّغويّ الظّاهر، لتستقرّ في البعد النّفسيّ للمتعلّم، ومن بين أبرز هذه العوائق يظهر القلق اللّغويّ باعتباره حالة من التّوتّر والانفعال السّلبيّ التي ترافق المتعلّم أثناء لحظة التّعبير الشّفهيّ، خاصة عندما يكون في وضعية مواجهة أمام المعلم أو الزملاء، حيث يختلط الخوف من الخطأ بضغط الأداء الفوريّ .

وفي السّياق التّربويّ، لا يُنظر إلى الأداء الشّفهيّ بوصفه مجرّد مهارة لغويّة قائمة على صحّة التّراكيب ودقّة المفردات، بل هو فعل تعبيريّ شامل يعكس توازن المتعلّم بين قدرته اللّغويّة واستقراره النّفسيّ، غير أنّ هذا التّوازن قد يختلّ عند تدخّل القلق، فيؤدّي إلى اضطراب في تسلسل الأفكار، وضعف في الطّلاقة، وتردّد في اختيار الألفاظ، ممّا يجعل عمليّة التّعبير أقلّ انسجامًا وأكثر ارتباكًا.

وتبرز أهمّيّة دراسة هذه العلاقة في كونها تكشف أنّ صعوبات التّعبير الشّفهيّ لا ترتبط دائمًا بالجانب المعرفيّ فقط، بل قد تكون نتيجة مباشرة لعوامل نفسيّة تؤثّر على أداء المتعلّم في لحظة الكلام، خاصّة في المراحل المتوسّطة حيث لا تزال الثّقة اللّغويّة في طور التّشكّل،

ومن هنا تأتي ضرورة فهم هذا التّداخل بين القلق والأداء بوصفه مدخلًا أساسيًا لتفسير مظاهر الضّعف الشّفهيّ داخل القسم.

وعليه، يسعى هذا المطلب إلى تحليل العلاقة بين القلق اللّغويّ والأداء الشّفهيّ، وإبراز انعكاساتها على قدرة المتعلّم على التّعبير داخل الوضعيات الصّفيّة المختلفة.

1/ علاقة القلق اللّغويّ بالأداء الشّفهيّ:

يُعتبر القلق اللّغويّ أحد أهمّ العوامل النّفسيّة التي تؤثّر على قدرة المتعلّم على التّعبير الشفهي بفعاليّة، فهو شعور بالتّوتّر والخوف يصيب المتعلّم عند محاولة التّحدّث أمام الآخرين، سواء كانوا زملاء أم المعلّم[1]، ويظهر هذا القلق بطرق مختلفة، مثل التّلعثم أو التّردّد في الكلام أو البطء في تنظيم الأفكار، وبالرّغم من أنّ هذا الشّعور قد يبدو بسيطًا للوهلة الأولى، إلا أنّه يمكن أن يكون عائقًا كبيرًا أمام نقل الأفكار بوضوح وإيصال المعنى كما يريد المتعلّم، هذا يبيّن أنّ القلق اللّغويّ ليس مجرّد شعور عابر، بل هو ظاهرة نفسيّة عميقة تؤثّر على جوانب متعدّدة من الأداء الشّفهيّ .

[1] العروسي، سعيد. القلق اللغوي وأثره على الأداء الشفوي. دار المعرفة، الجزائر، ص. 45 .

أظهرت الدّراسات أنّ المتعلّم القلق غالبًا ما يتجنّب التّحدّث أو يقلّل من مشاركاته الشفهي ة خوفًا من ارتكاب الأخطاء[1]، وقد يؤدّي هذا السّلوك إلى ضعف الممارسة اللّغويّة المستمرّة، الأمر الذي يجعل المتعلّم أقلّ قدرة على التّعبير بثقة وطلاقة، كما أنّ تجنّب المشاركة يمكن أن يخلق حلقة مفرغة: كلّما تجنّب المتعلّم الكلام، ازداد قلقه، وكلّما زاد قلقه، قلّت مشاركته، من هنا يظهر الدّور الكبير للمعلّم والبيئة الصّفّيّة في توفير جوّ داعم يقلّل من هذا القلق ويشجّع المتعلّمين على التّعبير دون خوف.

ويؤكّد بعض الباحثين أنّ القلق اللّغويّ يؤثّر على الطّلاقة اللّفظيّة، ويجعل المتعلّم أكثر عرضة للارتباك أثناء الحديث[2]، فالقلق لا يؤثّر فقط على الكلمات والجمل، بل يمتدّ إلى الإيقاع والتّنغيم والقدرة على توصيل الفكرة بطريقة متماسكة، وقد يلاحظ المعلّم عند بعض المتعلّمين توقّفهم المفاجئ أو محاولة تكرار الكلمات، وهذا كلّه يعكس تأثير القلق على الأداء الشفهي . لذلك، يصبح من الضّروريّ فهم هذه التأثيرات بشكل دقيق لتقديم الدّعم المناسب للمتعلّمين .

[1] محمد، فاطمة. التوتر النفسي وأداء المتعلمين الشفوي. مطبعة النجاح، الجزائر، ص. 32 .

[2] العيساوي، سميرة. القلق والتعبير الشفوي عند التلاميذ. جامعة الجزائر، ص. 27 .

علاوة على ذلك، العلاقة بين القلق اللّغويّ والأداء الشّفهيّ تعتبر علاقة عكسيّة في الغالب[1]، أي أنّه كلّما ازداد القلق، انخفض مستوى الأداء الشّفهيّ، والعكس صحيح عندما يشعر المتعلّم بالطّمأنينة والدّعم النّفسيّ أثناء التّعبير، هذا يوضّح أنّ دور المعلّم ليس فقط تعليم اللّغة، بل أيضًا تعزيز الثّقة بالنّفس وتقليل الضّغوط النّفسيّة التي يمكن أن تعيق الأداء، فالبيئة الصّفّيّة الدّاعمة والجلسات التّدريبيّة التي تقلّل من القلق يمكن أن تحسّن الأداء الشّفهيّ بشكل كبير، خصوصًا لدى المتعلّمين الذين لم يعتادوا على التّعبير أمام الجمهور .

ومن المهمّ أيضًا الإشارة إلى أنّ فهم العلاقة بين القلق اللّغويّ والأداء الشّفهيّ يمثّل أساسًا لأيّ محاولة لتحسين مهارات التّعبير الشّفهيّ لدى المتعلّمين، خاصّة في المراحل المبكّرة[2]، فالقلق الشّديد قد يؤدّي إلى تثبيط قدرة المتعلّم على التّعلّم، بينما التّعامل معه بشكل علميّ يتيح للمعلّم إمكانية تقديم استراتيجيات مساعدة لتعزيز الطّلاقة والقدرة على التّعبير. وعليه، يصبح من الضّروريّ دراسة هذه العلاقة بشكل معمّق قبل الانتقال إلى أيّ تطبيق عمليّ أو تقييم مباشر لأداء المتعلّمين .

[1] بن عيسى، علي. أثر القلق على الطلاقة الشفوية. دار العلم، الجزائر، ص. 51 .

[2] الطاهر، كريم. العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الشفوي. مطبعة التلميذ، الجزائر، ص. 40 .

الفصل الثّاني: أثر القلق على الأداء الشّفهي لمتعلّمي السّنة الثّانية متوسّط

تأثير القلق اللّغويّ يكون واضحًا بشكل خاصّ عند متعلّمي السّنة الثّانية متوسّط[1]، حيث تكون الخبرة السّابقة في التّعبير الشّفهيّ محدودة، ولا يزال المتعلّم في مرحلة اكتساب مهارات الطّلاقة اللّغويّة. وبالتّالي، أيّ توتّر أو خوف أثناء التّعبير قد يقلّل من فعاليّة الأداء ويحدّ من القدرة على التّواصل بثقة، هذه الملاحظة تؤكّد أهمّية توجيه الاهتمام إلى هذه الفئة العمريّة عند دراسة العلاقة بين القلق اللّغويّ والأداء الشّفهيّ، مما يسمح بتصميم استراتيجيات مناسبة لدعمهم.

بعد استعراض العلاقة بين القلق اللّغويّ والأداء الشّفهيّ، يتّضح أنّ القلق لا يمثّل مجرّد شعور عابر بالارتباك أو التّوتّر، بل هو عامل نفسيّ مؤثّر يتغلغل في طريقة تفكير المتعلّم، وفي أسلوب تعبيره عن أفكاره بالكلام، فالمتعلّم القلق غالبًا ما يجد صعوبة في ترتيب أفكاره، اختيار الكلمات المناسبة، أو التّعبير عن نفسه بثقة، ممّا يؤدّي إلى ضعف الطّلاقة أو التّلعثم أثناء الحديث.

كما ظهر أنّ العلاقة بين القلق اللّغويّ والأداء الشّفهيّ علاقة ديناميكيّة تتأثّر بالبيئة المحيطة والدّعم النّفسيّ المتاح للمتعلّم، فكلّما شعر المتعلّم بالطّمأنينة والتّشجيع، استطاع التّغلب على بعض مشاعر القلق، وأصبح أداؤه الشّفهيّ أكثر وضوحًا وسلاسة، وعلى العكس،

[1] رشيد، نوال. التعبير الشفوي في المراحل الابتدائية والمتوسطة. دار المعرفة، الجزائر، ص. 36.

فإنّ غياب الدّعم أو الخوف من الانتقاد يزيد من حدّة التّوتّر، ويحدّ من قدرة المتعلّم على التّعبير عن نفسه.

إنّ هذا الفهم يجعل من الضّروريّ التّركيز على القلق اللّغويّ كعنصر مؤثّر أساسيّ في تحسين الأداء الشّفهيّ، وليس مجرّد عامل جانبي، فدراسة تأثيره تساعد المعلّم على تحديد طرق مناسبة لدعم المتعلّمين، وتشجيعهم على ممارسة التّعبير الشّفهيّ بثقة، ممّا يسهم في تطوير مهاراتهم اللّغويّة والاجتماعيّة معًا.

وبناءً على ما سبق، يصبح من الطّبيعيّ الانتقال إلى المطلب الثّاني، الذي يركّز على تطبيق هذه الأفكار على متعلّمي السّنة الثّانية متوسّط، لبيان كيف يظهر القلق اللّغويّ عمليًا، وما هي الصّعوبات التي تواجههم أثناء التّعبير، وبالتّالي تمهيد الطّريق لدراسة حلول واستراتيجيات داعمة لتعزيز أدائهم الشّفهيّ .

✓ المطلب الثّاني: أثر القلق اللّغويّ على الأداء الشّفهيّ لمتعلّمي السّنة الثّانية متوسّط.

يمثّل الأداء الشّفهيّ إحدى أبرز المهارات التي يُبنى عليها نجاح المتعلّم في التّعبير عن أفكاره داخل الفضاء المدرسيّ، غير أنّ هذه المهارة لا تتشكّل بمعزل عن العوامل النّفسيّة التي تحيط بالمتعلّم أثناء لحظة الكلام، إذ قد تتحوّل وضعية التّعبير من فرصة للتّواصل إلى لحظة ضغط نفسيّ يطغى فيها التّوتّر على الفكرة، فيتراجع الصّفاء الذّهنيّ ويضعف تدفّق اللّغة، ومن هنا يبرز القلق اللّغويّ كأحد أهمّ العوامل التي تعيق انسيابية الأداء الشّفهيّ، خاصّة لدى المتعلّمين في المراحل المتوسّطة .

وفي هذه المرحلة التّعليميّة تحديدًا، يكون المتعلّم في طور بناء ثقته اللّغويّة وتطوير قدراته التّعبيريّة، ممّا يجعله أكثر حساسيّة تجاه مواقف التّحدّث أمام الآخرين، حيث يمكن لأيّ شعور بالخوف أو الارتباك أن ينعكس مباشرة على طريقة نطقه وتنظيم أفكاره، وفي كثير من الحالات، لا يكون الضّعف في الأداء ناتجًا عن نقص في المعرفة اللّغويّة، بل عن ضغط نفسيّ يرافق لحظة الإنتاج الشّفهيّ، فيؤدّي إلى التّردّد، وتشتّت الأفكار، وضعف الطّلاقة .

وتزداد أهمّية دراسة هذا الأثر عندما نلاحظ أنّ القلق اللّغويّ لا يقتصر على الجانب الفرديّ فقط، بل يمتدّ ليشمل طريقة تفاعل المتعلّم داخل القسم، ومدى مشاركته في الأنشطة الشفهي ة، ممّا يجعل تأثيره مزدوجًا: تأثير على جودة التّعبير من جهة، وعلى مستوى التّفاعل الصّفيّ من جهة أخرى. ومن هذا المنطلق، يصبح فهم هذا الأثر ضرورة تربويّة لفهم أسباب التّفاوت في الأداء الشفهي بين المتعلّمين .

وعليه، يسعى هذا المطلب إلى تسليط الضّوء على أثر القلق اللّغويّ في الأداء الشّفهيّ لدى متعلّمي السّنة الثّانية متوسّط، من خلال تحليل انعكاساته اللّغويّة والنّفسيّة والاجتماعيّة داخل القسم.

1/ أثر القلق اللّغويّ على الأداء الشّفهيّ لمتعلّمي السّنة الثّانية متوسّط:

يُلاحظ أنّ متعلّمي السّنة الثّانية متوسّط يواجهون تحدّيات خاصّة أثناء التّعبير الشّفهيّ، نظرًا لقلّة خبرتهم السّابقة في مواجهة مواقف الكلام أمام الآخرين[1]، فالقلق اللّغويّ يظهر بشكل واضح عند هؤلاء المتعلّمين من خلال التّردّد، التّلعثم، أو صعوبة اختيار المفردات المناسبة أثناء التّعبير.

[1] العروسي، سعيد. القلق اللغوي وأثره على الأداء الشفوي. دار المعرفة، الجزائر، ص. 48 .

وهذه الظّاهرة تؤثّر مباشرة على جودة الأداء الشفهي ، وتحدّ من قدرة المتعلّم على إيصال أفكاره بوضوح.

وقد أظهرت الملاحظات الصّفيّة أنّ المتعلّمين الذين يعانون من مستويات مرتفعة من القلق اللّغويّ يميلون إلى الانسحاب أو تقليل مشاركتهم الشفهي ة[1]، فحتّى لو كان المتعلّم يمتلك المعرفة اللّغويّة الكافية، فإنّ التّوتّر النّفسيّ يمكن أن يمنعه من استخدام هذه المعرفة بشكل فعّال، هذا يدلّ على أنّ القلق اللّغويّ لا يؤثّر فقط على المهارات اللّغويّة، بل يمتدّ ليؤثّر على الثّقة بالنّفس والقدرة على التّواصل مع الآخرين.

كما يُلاحظ أن القلق اللغوي لدى هذه الفئة العمرية يمكن أن يؤدي إلى أخطاء متكررة في النطق أو تركيب الجمل[2]. فالمتعلم القلق يركز غالبًا على خوفه من الخطأ بدلاً من التركيز على التعبير الصحيح، مما يقلل من جودة الأداء الشفهي. وعليه، فإن تطوير مهارات التعبير الشفوي يتطلب التعامل مع الجانب النفسي للمتعلم بقدر التعامل مع الجانب اللغوي، وذلك لتقليل تأثير القلق على الأداء .

[1] محمد، فاطمة. التوتر النفسي وأداء المتعلمين الشفوي. مطبعة النجاح، الجزائر، ص. 35 .

[2] العيساوي، سميرة. القلق والتعبير الشفوي عند التلاميذ. جامعة الجزائر، ص. 29 .

وتؤكّد الدّراسات أنّ العلاقة بين القلق اللّغويّ والأداء الشّفهيّ لدى متعلّمي هذه المرحلة علاقة طرديّة واضحة[1]: فكلّما زاد القلق، انخفض مستوى الأداء، والعكس صحيح في حالة شعور المتعلّم بالطّمأنينة والدّعم، هذا يعكس أهمّية توفير بيئة صفّيّة داعمة، وتشجيع المتعلّمين على المشاركة الشفهي ة بشكل مستمرّ، حتّى تصبح ممارسة اللّغة تجربة إيجابيّة تساعد على تقليل مستويات القلق.

ومن جهة أخرى، يُشير الباحثون إلى أنّ القلق اللّغويّ لا يقتصر تأثيره على الأداء الفرديّ فحسب، بل يمتدّ أيضًا إلى التّفاعل مع الزملاء، حيث يقلّل من قدرة المتعلّم على التّواصل الاجتماعيّ داخل الفصل، ممّا قد يؤثّر على ديناميكيّة التّعلّم الجماعيّ[2]، وبالتّالي، أيّ تدخل يهدف إلى تحسين الأداء الشّفهيّ يجب أن يراعي هذه الجوانب النّفسيّة والاجتماعيّة إلى جانب الجانب اللّغويّ.

[1] بن عيسى، علي. أثر القلق على الطلاقة الشفوية. دار العلم، الجزائر، ص. 54 .

[2] الطاهر، كريم. العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الشفوي. مطبعة التلميذ، الجزائر، ص. 43 .

نستنتج أنّ فهم أثر القلق اللّغويّ على الأداء الشّفهيّ لمتعلّمي السّنة الثّانية متوسّط يمثّل خطوة أساسيّة لتصميم استراتيجيات تعليميّة فعّالة[1]، فالتّحكّم في القلق وتعزيز الثّقة بالنّفس أثناء التّعبير يتيح للمتعلّم التّعبير بحرّيّة، وتحسين طلاقته، وإتقان مهارات النّطق واختيار الكلمات المناسبة، ممّا يعزّز الأداء الشّفهيّ بشكل عامّ.

من خلال دراسة أثر القلق اللّغويّ على الأداء الشّفهيّ لمتعلّمي السّنة الثّانية متوسّط، يتّضح أنّ القلق اللّغويّ لا يقتصر على شعور عابر بالخوف أو التّوتّر، بل له انعكاسات عمليّة ملموسة على طريقة التّعبير الشّفهيّ، فقد لوحظ أنّ المتعلّمين الذين يعانون من مستويات عالية من القلق يواجهون صعوبة في ترتيب أفكارهم واختيار الكلمات الصّحيحة، كما يظهر عليهم التّردّد أو التّلعثم أثناء الحديث، وهو ما ينعكس على وضوح وأثر الرّسالة التي يرغبون في إيصالها.

كما تبيّن أنّ القلق اللّغويّ لا يؤثّر ليس فقط على الأداء الفرديّ للمتعلّم، بل يمتدّ ليشمل التّفاعل مع الزّملاء داخل الفصل، ويحدّ من القدرة على المشاركة بفعاليّة، ممّا قد يؤثّر على ديناميكيّة التّعلّم الجماعيّ.

[1] رشيد، نوال. التعبير الشفوي في المراحل الابتدائية والمتوسطة. دار المعرفة، الجزائر، ص. 38.

وهذا يشير إلى أنّ معالجة القلق اللّغويّ لا تتوقّف عند تطوير مهارات النّطق أو الطّلاقة فقط، بل تشمل أيضًا بناء بيئة صفّيّة داعمة وتشجيع المتعلّمين على التّعبير بثقة وأمان.

إنّ دراسة أثر القلق اللّغويّ على هذه الفئة العمريّة تكشف أهميّة التّدخل التّربويّ المبكّر لدعم المتعلّمين وتزويدهم بالأدوات النّفسيّة واللّغويّة للتّغلّب على التّوتّر أثناء التّعبير، فالمتعلّم الذي يشعر بالدّعم والاطمئنان قادر على تحسين أدائه الشّفهيّ، وزيادة طلاقته، وتنظيم أفكاره بشكل أكثر وضوحًا، وهو ما يعزّز ثقته بنفسه ويشجّعه على المشاركة الفعّالة.

وبذلك، يظهر أنّ فهم أثر القلق اللّغويّ على الأداء الشّفهيّ لمتعلّمي السّنة الثّانية متوسّط ليس هدفًا نظريًا فقط، بل هو خطوة عمليّة تمهّد لتصميم استراتيجيات تعليميّة وتربويّة فعّالة تساعد على تحسين الأداء الشّفهيّ، وتوفير بيئة محفّزة وآمنة للتّعلّم، بما يمكّن المتعلّمين من التّعبير بحرّيّة ونجاح.

في ختام هذا المبحث، يتّضح أنّ القلق اللّغويّ ليس مجرّد شعور عابر بالتّوتّر، بل هو ظاهرة نفسيّة متشابكة تؤثّر على مختلف جوانب الأداء الشّفهيّ للمتعلّمين، فهو يحدّ من قدرة المتعلّم على التّعبير عن أفكاره بسلاسة، ويؤثّر على اختيار الكلمات وتركيب الجمل، وحتّى على تواصله مع الآخرين.

كما يظهر أثر القلق بوضوح في التّلعثم، البطء في التّعبير، والتّردّد في المشاركة الصّفّيّة، وهو ما يضعف وضوح الرّسالة ويرتبط مباشرة بمستوى الثّقة بالنّفس لدى المتعلّم.

كما تبيّن أنّ التّأثير النّفسيّ للقلق اللّغويّ لا يمكن فصله عن البيئة التّعليميّة التي يتواجد فيها المتعلّم، فالدّعم والتّحفيز من المعلّم، والتّشجيع داخل الفصل، يشكّلان عاملًا مساعدًا لتقليل القلق وتعزيز الطّلاقة الشفهي ة، فالمتعلّم الذي يشعر بالأمان النّفسيّ قادر على التّغلّب على التّوتّر، وتنظيم أفكاره، واستخدام المفردات بشكل أفضل، بينما المتعلّم الذي يفتقد الدّعم يعاني من صعوبات أكبر في التّواصل الشفهي ، حتى لو كانت قدراته اللّغويّة جيّدة.

علاوة على ذلك، فإنّ دراسة أثر القلق اللّغويّ على متعلّمي السّنة الثّانية متوسّط توضّح أنّ هذه الفئة العمريّة تحتاج إلى عناية خاصّة، نظرًا لأنّ خبرتهم في التّعبير الشّفهيّ لا تزال محدودة، فالقلق عندهم ليس مجرّد شعور مؤقّت، بل يمكن أن يشكّل عائقًا مستمرًا أمام ممارسة اللّغة، ويؤثّر على مشاركتهم في الأنشطة الصّفيّة والتّفاعل مع زملائهم، لذلك يصبح من الضّروريّ مراعاة هذه الجوانب النّفسيّة عند تصميم أنشطة تعليميّة ودعم المتعلّمين بشكل عمليّ .

الفصل الثّاني: أثر القلق على الأداء الشّفهي لمتعلّمي السّنة الثّانية متوسّط

وفي المجمل، يظهر من هذا المبحث أنّ فهم القلق اللّغويّ وعلاقته بالأداء الشّفهيّ يمثّل خطوة أساسيّة قبل الانتقال إلى أيّ دراسة تطبيقيّة، فهو يمكّن المعلّم من التّعرّف على نقاط القوّة والضّعف لدى المتعلّمين، ويتيح له وضع استراتيجيات فعّالة لتقليل التّوتّر وتعزيز الثّقة بالنّفس والطّلاقة اللّغويّة.

وبناءً عليه، يكون الانتقال إلى الفصل التّطبيقيّ طبيعيًا، حيث سيتمّ تحليل أثر القلق اللّغويّ عمليًا لدى متعلّمي السّنة الثّانية متوسّط، وملاحظة الصّعوبات الواقعيّة التي يواجهونها أثناء التّعبير الشّفهيّ، بما يمهّد لتقديم توصيّات عمليّة لتحسين الأداء.

❖ المبحث الثّاني: عرض وتحليل نتائج الاستبيان.

بعد أن أتاح لنا المبحث الأول فهم طبيعة القلق اللّغويّ وعلاقته بالأداء الشّفهيّ، أصبح من الضّروريّ الانتقال إلى دراسة هذا التّأثير على أرض الواقع، وخاصّة بين متعلّمي السّنة الثّانية متوسّط. فالملاحظة النّظريّة وحدها لا تكفي لاستيعاب حجم تأثير القلق اللّغويّ، بل يتطلّب الأمر التّحقّق منه عمليًا، من خلال متابعة سلوك المتعلّمين أثناء التّعبير الشفهي ، وتحليل الصّعوبات التي يواجهونها في مواقف التّحدّث أمام المعلّم والزّملاء.

ويهدف هذا المبحث إلى الكشف عن الأثر الفعليّ للقلق اللّغويّ على الأداء الشّفهيّ، وتحديد مدى ارتباطه بسلوكيّات المتعلّمين أثناء التّعبير، سواء من حيث الطّلاقة واختيار الكلمات والقدرة على تنظيم الأفكار. كما يركّز على ملاحظة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، حيث أنّ بعضهم قد يتأثّر بشكل أكبر من الآخرين بسبب عوامل شخصيّة أو بيئيّة، وهو ما يساعد على فهم الصّورة الكاملة لتأثير القلق على الأداء الشّفهيّ.

ولتحقيق هذا الهدف، تمّ الاعتماد على أدوات بحثيّة دقيقة، من بينها الاستبيان الصّفّيّ، الذي يتيح جمع معلومات مباشرة من المتعلّمين حول شعورهم بالقلق أثناء التّعبير الشّفهيّ، وسلوكياتهم المختلفة عند مواجهة مواقف التّحدّث. كما يسمح الاستبيان بمقارنة هذه البيانات مع الأداء الفعليّ للمتعلّمين، ممّا يتيح تقييم تأثير القلق بشكل أكثر دقّة وموضوعيّة.

الفصل الثّاني: أثر القلق على الأداء الشّفهي لمتعلّمي السّنة الثّانية متوسّط

إنّ الانتقال إلى الميدان التّطبيقيّ من خلال هذا المبحث يتيح لنا فهم كيفيّة تجسيد القلق اللّغويّ عمليًا، ويضع الأساس لاستخلاص نتائج دقيقة تساعد في تقديم توصيات تربويّة فعّالة. كما يوفّر فرصة لملاحظة العلاقة بين النّظريّة والتّطبيق، ومعرفة مدى تأثير القلق على الأداء الشّفهيّ لدى المتعلّمين بشكل مباشر، وهو ما يثري الدّراسة ويجعل نتائجها أكثر موثوقيّة وفائدة.

✓ المطلب الأوّل: عرض البيانات الأوّليّة والاستبيان.

يمثّل عرض البيانات المرحلة الأولى والأساسيّة في الجانب التّطبيقيّ من الدّراسة، حيث يتمّ الانتقال من جمع المعطيات إلى تنظيمها وتصنيفها بشكل يسمح بفهمها وتحليلها لاحقًا. وفي هذا السّياق، يهدف هذا المطلب إلى تقديم النّتائج الأوّليّة المتحصّل عليها من الاستبيان الموجّه للأساتذة، باعتباره أداة ميدانيّة اعتمدت عليها الدّراسة لرصد مظاهر القلق اللّغويّ وأثره على الأداء الشّفهيّ لمتعلّمي السّنة الثّانية متوسّط .

وقد تمّ تنظيم هذه البيانات في محاور واضحة تعكس مختلف الجوانب المتعلّقة بالظّاهرة المدروسة، بدءًا من الملاحظات العامّة حول سلوك المتعلمين داخل القسم، مرورًا بمظاهر القلق اللّغويّ أثناء التّعبير الشّفهيّ، وصولًا إلى تقييم الأداء الشّفهيّ نفسه. ويسمح هذا العرض المنظّم بإبراز التّوزيع الفعليّ لآراء الأساتذة، ويهيّئ الأرضيّة المناسبة للمرحلة اللاّحقة المتمثّلة في التّحليل والمناقشة.

كما يهدف هذا المطلب إلى تقديم صورة واقعيّة عن وضعيّة المتعلّمين داخل القسم، من خلال تحويل الإجابات إلى مؤشّرات قابلة للقراءة والتّفسير، بما يساعد على فهم أعمق لطبيعة القلق اللّغويّ وكيفيّة انعكاسه.

1/ عرض البيانات الأوّليّة والاستبيان:

يمثّل عرض البيانات الأوّليّة مرحلة أساسيّة في الدّراسة الميدانيّة، إذ يُعدّ المدخل الحقيقيّ لفهم طبيعة العيّنة المدروسة قبل الانتقال إلى تحليل النّتائج وتفسيرها. وفي هذا السّياق، يهدف هذا الجزء إلى تقديم صورة عامّة عن خصائص أفراد العيّنة وظروف الدّراسة، من خلال عرض أهمّ المعطيات المتحصّل عليها من الاستبيان، والتي تشمل الجوانب التّنظيميّة والتّربويّة المرتبطة بالميدان. كما تسمح هذه البيانات الأوّليّة بتأطير النّتائج اللاّحقة، وتوفير أرضيّة منهجيّة تساعد على فهم أفضل للعلاقة بين القلق اللّغويّ والأداء الشفهي لدى متعلمي السنة الثانية متوسط، بما يضمن قراءة دقيقة وموضوعية للمعطيات الميدانيّة.

- **المحور الأوّل:**
- **معلومات عامّة عن القسم.**

1. عدد المتعلمين في القسم.

- عدد التمتعلمين في الأقسام المدروسة.

- يتراوح عدد المتعلمين في الأقسام محل الدّراسة بين 32 و44 تلميذًا، وهو ما يعكس تفاوتًا بسيطًا في حجم الأقسام، غير أنّ هذا العدد يبقى مناسبًا نسبيًا لإجراء الدّراسة الميدانيّة، خاصّة فيما يتعلّق برصد سلوكيات التّعبير الشّفهيّ ومظاهر القلق اللّغويّ داخل القسم.

- وهو ما يسمح بملاحظة التّفاعل الصّفّيّ بشكل أوضح وتسجيل الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.

2. مدى اهتمامك بمتابعة أداء المتعلمين الشّفهيّ.

➢ **النتائج حسب الجدول:**

- **عدد أفراد العيّنة: 14 أستاذ.**

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
دائما	06	%42.85
أحيانا	08	%57.14
نادرا	00	%00
المجموع	14	%100

أظهرت النتائج أنّ عدد الأساتذة الذين اختاروا خيار "دائمًا" بلغ 6 من أصل 14 أستاذًا، في حين صرّح 8 أساتذة بأنّ الظّاهرة تظهر "أحيانًا"، ولم يسجَّل أيّ اختيار لخيار "نادرًا ".

وتشير هذه النّتائج إلى أنّ مظاهر القلق اللّغويّ حاضرة داخل القسم بدرجات متفاوتة، إذ يرى أغلب الأساتذة أنّها لا تغيب عن المواقف التّعليميّة المرتبطة بالتّعبير الشّفهيّ. فاختيار "أحيانًا" بنسبة أكبر يدلّ على أنّ القلق ليس حالة ثابتة لدى جميع المتعلمين، بل يظهر حسب الوضعيّة التّواصليّة أو طبيعة النّشاط الشّفهيّ.

كما أنّ عدم تسجيل أيّ نسبة في خيار "نادرًا" يعزّز فكرة أنّ القلق اللّغويّ يمثّل ظاهرة قائمة فعلًا داخل الأقسام، حتى وإن اختلفت حدّته من متعلم لآخر. وهذا يؤكّد أنّ الأداء الشّفهيّ لا يتأثّر بالعوامل اللّغويّة فقط، بل يتداخل معه الجانب النّفسيّ بصورة واضحة.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إنّ النتائج تمهّد لفهم أعمق للبقيّة، خاصّة تلك المتعلّقة بمظاهر القلق وانعكاساته المباشرة على جودة التّعبير الشّفهيّ.

تمّ حساب النّسب المئويّة بالاعتماد على العدد الإجماليّ للأساتذة المشاركين في الدّراسة (14 أستاذًا).

تكشف النتائج أنّ القلق اللّغويّ حاضر داخل الأقسام محلّ الدّراسة بدرجات متفاوتة، إذ لم يُسجَّل خيار «نادرًا»، ممّا يدلّ على أنّ الظّاهرة ليست عرضيّة أو استثنائيّة، بل تمثّل جزءًا من الواقع التّعليميّ اليوميّ.

كما أنّ غلبة اختيار «أحيانًا» تعكس طبيعة القلق باعتباره حالة ظرفيّة ترتبط بسياق الموقف التّعليميّ وطبيعة النّشاط الشّفهيّ، وهو ما يمهّد لفهم أعمق لمظاهره وتجليّاته في المحاور اللاّحقة .

- **المحور الثّاني:**
- **ملاحظاتك حول القلق اللّغويّ لدى المتعلمين.**

1. يظهر على بعض المتعلمين خوف عند التّحدّث أمام زملائهم.

- **النّتائج حسب الجدول:**

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
أوافق	04	%28.57
أوافق بشدّة	08	%57.14
محايد	01	%7.14
لا أوافق	00	%00
لا أوافق بشدّة	01	%7.14
المجموع	14	%100

تُظهر هذه النّتائج أنّ أغلب الأساتذة (12 من أصل 14) يؤكّدون ملاحظة ظهور الخوف عند المتعلمين أثناء التّحدّث أمام زملائهم، سواء بدرجة قويّة أم متوسّطة، وهو ما يعكس حضورًا واضحًا للقلق اللّغويّ داخل القسم. كما أنّ قلّة الآراء المعارضة أو المحايدة تؤكّد أنّ هذه الظّاهرة ليست فرديّة أو نادرة، بل هي سلوك متكرّر لدى فئة معتبرة من المتعلّمين .

ويُفهم من ذلك أنّ لحظة التّعبير الشّفهيّ تمثّل وضعيّة ضغط نفسيّ بالنّسبة للمتعلم، حيث ينعكس الخوف مباشرة على طريقة أدائه، ممّا يؤدّي إلى التّردّد وضعف الطّلاقة. وبالتالي فإنّ هذه النّتيجة تؤكّد أنّ القلق اللّغويّ يعدّ عاملًا مؤثرًا بشكل مباشر في إضعاف الأداء الشّفهيّ داخل البيئة الصّفّيّة .

2. يتردّد المتعلمون قبل الإجابة حتى لو كانوا يعرفون الحلّ.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
أوافق	06	%42.85
أوافق بشدّة	05	%35.71
محايد	02	%14.28
لا أوافق	00	%00
لا أوافق بشدّة	01	%7.14
المجموع	14	%100

تُبرز هذه النّتائج أنّ أغلب الأساتذة (11 من أصل 14) يلاحظون وجود تردّد واضح لدى المتعلمين قبل الإجابة، حتّى في الحالات التي يكون فيها المتعلّمون على دراية بالإجابة الصّحيحة. ويُعدّ هذا التّردّد مؤشّرًا مباشرًا على حضور القلق اللّغويّ أثناء المواقف الشّفهيّة، حيث يتقدّم العامل النّفسيّ ليؤثّر على سرعة الاستجابة وطبيعة التّفاعل داخل القسم

كما أنّ ارتفاع نسبتي "أوافق بشدّة" و"أوافق" يدلّ على أنّ هذا السّلوك ليس عابرًا، بل هو نمط متكرّر يظهر عند عدد معتبر من المتعلّمين، ممّا يعكس ضعف الثّقة في النّفس أثناء التّعبير الشّفهيّ. في المقابل، بقاء نسبة صغيرة من الإجابات المعارضة أو المحايدة يؤكّد أنّ الظّاهرة غالبًا ما ترتبط بعوامل نفسيّة أكثر من كونها صعوبات معرفية .

وبالتّالي، يمكن القول إنّ التّردّد قبل الإجابة يمثّل أحد أبرز مظاهر القلق اللّغويّ، لما له من تأثير مباشر على الطّلاقة الشفهي ة، وعلى قدرة المتعلّم على استثمار معارفه اللّغويّة في لحظة التّواصل الفعليّ.

3. يلاحظ بعض المتعلمين فقدان التّركيز أو الكلمات أثناء التّعبير.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
أوافق	02	%14.28
أوافق بشدّة	05	%35.71
محايد	06	%42.85
لا أوافق	01	%7.14
لا أوافق بشدّة	00	%00
المجموع	14	%100

تُظهر هذه النّتائج تباينًا نسبيًا في آراء الأساتذة حول مدى ملاحظة فقدان التّركيز أو الكلمات أثناء التّعبير الشفهي ، حيث يميل جزء معتبر منهم إلى تأكيد هذه الظّاهرة بدرجات متفاوتة، في حين سجلّت نسبة مهمّة موقفًا محايدًا.

ويُفهم من ذلك أنّ هذا السّلوك قد لا يظهر بنفس الحدّة عند جميع المتعلمين، بل يرتبط بمستوى القلق الذي يعيشه كل متعلّم أثناء لحظة التّعبير. فحين يرتفع التّوتّر النّفسيّ، يضعف التّركيز ويحدث نوع من الانقطاع في تسلسل الأفكار، ممّا يؤدّي إلى فقدان بعض الكلمات أو التّوقّف المفاجئ أثناء الكلام.

كما أنّ وجود نسبة من الأساتذة الذين لم يلاحظوا هذه الظّاهرة بشكل واضح يشير إلى أنّ تأثير القلق اللّغويّ ليس موحّدًا، بل يختلف حسب شخصيّة المتعلّم ومدى ثقته بنفسه ودرجة تعوّده على المواقف الشفهي ة داخل القسم. وبالتّالي، فإنّ هذه النّتيجة تؤكّد أنّ القلق اللّغويّ يؤثّر على الأداء الشّفهيّ بطريقة غير ثابتة، لكنّها تبقى ملموسة لدى فئة من المتعلّمين .

4. يزداد ارتباك المتعلمين عند طرح الأسئلة أمام الصّفّ.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
أوافق	02	%14.28
أوافق بشدّة	04	%28.57
محايد	05	%35.71
لا أوافق	03	%21.42
لا أوافق بشدّة	00	%00
المجموع	14	%100

تُبيّن هذه النّتائج تباينًا في مواقف الأساتذة حول ازدياد ارتباك المتعلمين عند طرح الأسئلة أمام الصّفّ، حيث تميل نسبة معتبرة منهم إلى تأكيد وجود هذا الارتباك، في حين اختار عدد آخر موقفًا محايدًا أو عدم الموافقة.

ويُفهم من هذا التّوزيع أنّ درجة الارتباك ليست ثابتة لدى جميع المتعلّمين، بل تختلف حسب الوضعيّة التّواصليّة وشخصيّة المتعلم ومدى شعوره بالأمان داخل القسم. غير أنّ نسبة التّأكيد تبقى دالّة على أنّ مواقف التّفاعل العلنيّ، مثل الإجابة أمام الزّملاء، تشكّل عامل ضغط نفسيّ لدى جزء من المتعلّمين، ما يؤدّي إلى اضطراب في الأداء الشّفهيّ .

كما أنّ وجود نسبة من الأساتذة الذين لم يلاحظوا هذه الظّاهرة بشكل واضح قد يشير إلى أنّ بعض المتعلمين تمكّنوا نسبيًا من التّكيّف مع هذا النّوع من الوضعيات، خاصّة في ظلّ التّشجيع أو التّكرار المستمرّ للمشاركة. ومع ذلك، فإنّ بقاء الارتباك حاضرًا لدى فئة من المتعلمين يؤكد أن القلق اللغوي يظل عاملاً مؤثراً في جودة التفاعل الشفهي داخل القسم .

5. بعض المتعلمين يفضّلون الصّمت على المشاركة في النّقاشات الصّفّيّة.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
أوافق	07	%50
أوافق بشدّة	06	%42.85
محايد	00	%00
لا أوافق	00	%00
لا أوافق بشدّة	01	%7.14
المجموع	14	%100

تُظهر هذه النّتائج أنّ أغلب الأساتذة (13 من أصل 14) يؤكّدون ميل بعض المتعلمين إلى تفضيل الصّمت على المشاركة في النّقاشات الصّفّيّة، وهو مؤشّر واضح على حضور القلق اللّغويّ داخل القسم. إذ يعكس هذا السّلوك رغبة المتعلّم في تجنّب المواقف التي قد تضعه في وضعية إحراج أو خطأ أمام الآخرين، ممّا يدفعه إلى الانسحاب من التّفاعل الشّفهيّ رغم امتلاكه أحيانًا للمعرفة المطلوبة.

ويُفهم من ذلك أنّ الصّمت هنا ليس مجرّد غياب للمشاركة، بل هو تعبير غير مباشر عن توتّر داخليّ يحدّ من قدرة المتعلّم على الانخراط في التّواصل الصّفّيّ. كما أنّ ارتفاع نسبة الموافقة بشدّة يدلّ على أنّ هذه الظّاهرة تُلاحظ بشكل متكرّر داخل الأقسام، ممّا يؤثّر سلبًا على ديناميكيّة التّعلّم والتّفاعل الجماعيّ.

وبالتّالي، فإنّ تفضيل الصّمت على المشاركة يُعدّ من أبرز مظاهر القلق اللّغويّ، لما له من انعكاس مباشر على تقليل فرص الممارسة الشفهي ة، وبالتّالي إضعاف تطور مهارات التّعبير لدى المتعلّمين .

أبرزت نتائج هذا المحور أنّ مظاهر القلق اللّغويّ تتجسّد في سلوكيّات ملموسة، مثل التّردّد، والخوف من الوقوع في الخطأ، وتجنّب المشاركة، وهي مؤشّرات تؤكّد أنّ القلق لا يظلّ إحساسًا داخليًا فحسب، بل يتحوّل إلى عائق فعليّ يؤثّر في سير التّفاعل داخل القسم. وتدلّ هذه المعطيات على أنّ العامل النّفسيّ يمثّل عنصرًا حاسمًا في تفسير تراجع مستوى الأداء الشفهي لدى بعض المتعلّمين، مهما توفّرت لديهم من معارف لغويّة .

المحور الثّالث: تقييم الأداء الشّفهيّ.

1. تلاحظ صعوبة بعض المتعلمين في ترتيب أفكارهم أثناء الكلام.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
أوافق	04	%28.57
أوافق بشدّة	09	%64.28
محايد	00	%00
لا أوافق	01	%7.14
لا أوافق بشدّة	00	%00
المجموع	14	%100

تُظهر النّتائج أنّ أغلب الأساتذة (13 من أصل 14) يؤكّدون وجود صعوبة لدى االمتعلمين في ترتيب أفكارهم أثناء التّعبير الشّفهيّ، بدرجات متفاوتة. ويعكس هذا المعطى تأثيرًا واضحًا للعامل النّفسيّ، حيث يؤدّي القلق اللّغويّ إلى اضطراب في التّنظيم الذّهنيّ للأفكار، ممّا يجعل المتعلّم غير قادر على تقديم خطابه بشكل متسلسل وواضح .

كما أنّ ضعف القدرة على ترتيب الأفكار لا يرتبط فقط بالجانب اللّغويّ، بل يتأثّر بشكل مباشر بالحالة الانفعاليّة للمتعلّم أثناء لحظة الكلام، إذ يتسبّب التّوتّر في فقدان التّسلسل المنطقيّ للفكرة، وبالتّالي ضعف الأداء الشّفهيّ.

2. يرتكب بعض المتعلمين أخطاء لغويّة بسبب التّوتّر.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
أوافق	09	%64.28
أوافق بشدّة	03	%21.42
محايد	02	%14.28
لا أوافق	00	%00
لا أوافق بشدّة	00	%00
المجموع	14	%100

تُبين هذه النّتائج أنّ أغلب الأساتذة (12 من أصل 14) يلاحظون ارتكاب التّلاميذ لأخطاء لغويّة أثناء التّعبير الشّفهيّ نتيجة التّوتّر، وهو ما يعكس تأثيرًا مباشرًا للقلق اللّغويّ على الجانب اللّغويّ للأداء. فحين يزداد الضّغط النّفسيّ، يفقد المتعلّم تركيزه على القواعد والتّركيب الصّحيح للجمل، ممّا يؤدّي إلى ظهور أخطاء في النّطق أو البناء اللّغويّ.

كما أنّ غياب الرّفض التّام لهذه العبارة يؤكّد أنّ هذه الظّاهرة منتشرة بشكل واضح داخل القسم، حتّى وإن اختلفت درجتها من متعلّم إلى آخر، ممّا يدلّ على أنّ القلق اللّغويّ يؤثّر بشكل مباشر على دقّة التّعبير وسلامته.

3. يتحسّن أداء المتعلمين في جوّ نفسيّ مريح وداعم.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
أوافق	09	%64.28
أوافق بشدّة	05	%35.71
محايد	00	%00
لا أوافق	00	%00
لا أوافق بشدّة	00	%00
المجموع	14	%100

تُظهر هذه النّتائج إجماعًا واضحًا لدى الأساتذة على أنّ الأداء الشّفهيّ للمتعلمين يتحسّن بشكل ملحوظ عندما يكون الجوّ النّفسيّ داخل القسم مريحًا وداعمًا. حيث سجّلت نسبة الموافقة الكاملة (14 من 14) على اختلاف درجاتها، ممّا يعكس أهمّيّة البيئة الصّفّيّة في تخفيف حدّة القلق اللّغويّ وتعزيز الطّلاقة في التّعبير.

ويُفهم من ذلك أنّ الدّعم النّفسيّ والتّشجيع المستمرّ يلعبان دورًا محوريًا في تحرير المتعلّم من التّوتّر، ممّا يساعده على تنظيم أفكاره والتّعبير عنها بثقة أكبر. وبالتّالي فإنّ تحسين الأداء الشّفهيّ لا يرتبط فقط بالجانب اللّغويّ، بل يتأثّر بشكل كبير بالجوّ النّفسيّ المحيط بالمتعلّم.

4. تلاحظ مشاركة أفضل للمتعلمين الذين يشعرون بالثّقة بالنّفس.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
أوافق	12	%85.71
أوافق بشدّة	02	%14.28
محايد	00	%00
لا أوافق	00	%00
لا أوافق بشدّة	00	%00
المجموع	14	%100

تُبرز هذه النّتائج إجماعًا شبه كلّيّ لدى الأساتذة على أنّ الثّقة بالنّفس تُعدّ عاملًا حاسمًا في تحسين مشاركة المتعلمين داخل القسم. حيث يرى أغلب الأساتذة أنّ المتعلّمين الذين يتمتّعون بدرجة عالية من الثّقة بالنّفس يُقبلون على التّعبير الشّفهيّ بشكل أفضل وأكثر جرأة، مقارنة بمن يعانون من القلق والتّردّد.

ويُفهم من ذلك أنّ الثّقة بالنّفس تشكّل عنصرًا وقائيًا ضدّ القلق اللّغويّ، إذ تساعد المتعلّم على تجاوز الخوف من الخطأ، والانخراط في النّقاشات الصّفيّة بشكل طبيعيّ. وبالتّالي فإنّ تعزيز هذه الثّقة يُعدّ مدخلًا أساسيًا لتحسين الأداء الشّفهيّ وتقليل أثر القلق داخل الوضعيّات التّعليميّة.

تُظهر نتائج هذا المحور أنّ الأداء الشّفهيّ يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالحالة النّفسيّة للمتعلّم، إذ يتحسّن في ظلّ بيئة يسودها التّشجيع والدّعم، ويتراجع عند سيطرة التّوتّر والارتباك. ويؤكّد ذلك أنّ معالجة ضعف التّعبير الشّفهيّ لا ينبغي أن تقتصر على تنمية المهارات اللّغويّة فحسب، بل يجب أن تشمل تعزيز الجوانب النّفسيّة، باعتبارها ركيزة أساسيّة في تحسين جودة الأداء داخل المواقف التّواصليّة الصّفيّة.

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الاستبيان، يتّضح أنّ القلق اللّغويّ يمثّل عاملًا مؤثرًا بوضوح في مستوى الأداء الشّفهيّ لدى متعلّمي السّنة الثّانية متوسّط، إذ تتجلّى انعكاساته في التّردّد، وضعف الطّلاقة، وتراجع المشاركة الصّفيّة، رغم امتلاك بعض المتعلّمين لمعارف لغويّة كافية.

كما أكّدت إجابات الأساتذة أنّ البعد النّفسيّ لا ينفصل عن البعد اللّغويّ في تفسير جودة الأداء، بل يشكّل عنصرًا حاسمًا في توجيه سلوك المتعلّم داخل القسم .

وتُبرز هذه النّتائج أنّ تحسين الأداء الشّفهيّ لا يمكن أن يتحقّق عبر التّركيز على الجوانب المعرفيّة وحدها، بل يستلزم تهيئة بيئة تعليميّة داعمة تعزّز الثّقة بالنّفس وتخفّف من حدّة التّوتّر أثناء المواقف التّواصليّة.

وعليه، فإنّ فهم طبيعة العلاقة بين القلق اللّغوي والأداء الشّفهيّ يمثّل خطوة أساسيّة نحو تطوير ممارسات تربويّة أكثر فاعليّة، قادرة على تحقيق توازن بين تنمية المهارات اللّغويّة ورعاية الجانب النّفسيّ للمتعلّم .

✓ المطلب الثّاني: تحليل النّتائج ومناقشتها.

لا تكتسب المعطيات الميدانيّة قيمتها العلميّة إلاّ عندما تُخضع للتّحليل والتّفسير، إذ تتحوّل الأرقام في هذه المرحلة إلى دلالات تربويّة تكشف أبعاد الظّاهرة المدروسة. ومن هذا المنطلق، يهدف هذا المطلب إلى تحليل النّتائج المتحصّل عليها من الاستبيان، وربطها بإشكاليّة الدّراسة المتعلّقة بأثر القلق اللّغويّ على الأداء الشّفهيّ لدى متعلّمي السّنة الثّانية متوسّط.

ويقتضي هذا التّحليل الوقوف عند اتّجاهات إجابات الأساتذة، واستقراء ما تحمله من مؤشّرات تعكس واقع الممارسة الصّفيّة، سواء من حيث مظاهر القلق اللّغويّ أم من حيث انعكاساته المباشرة على الطّلاقة والمشاركة وجودة التّعبير. كما يسمح هذا المسار التّفسيريّ بمناقشة النّتائج في ضوء الطّرح النّظريّ الذي تمّ تناوله في المبحث السّابق، قصد الكشف عن مدى انسجام الجانب التّطبيقيّ مع الأسس النّظريّة المعتمدة في الدّراسة.

1/ تحليل النّتائج ومناقشتها:

بعد عرض البيانات المتحصّل عليها من الاستبيان الموجّه للأساتذة، تأتي مرحلة التّحليل والتّفسير باعتبارها خطوة أساسيّة في البحث العلميّ، إذ يتمّ من خلالها الانتقال من المعطيات الرّقميّة إلى الدّلالات التّربويّة والنّفسيّة التي تعكس واقع الظّاهرة داخل القسم. وفي هذا الإطار، يتمّ ربط النّتائج الميدانيّة بإشكاليّة الدّراسة المتعلّقة بأثر القلق اللّغويّ على الأداء الشّفهيّ لدى متعلّمي السّنة الثّانية متوسّط .

- **أولًا: مناقشة نتائج المحاور.**

أظهرت نتائج المحور الأوّل أنّ القلق اللّغويّ حاضر داخل الأقسام المدروسة بدرجات متفاوتة، حيث لم يتمّ تسجيل خيار " نادرًا" إطلاقًا، وهو ما يدلّ على أنّ هذه الظّاهرة ليست استثنائيّة أو عابرة، بل هي جزء ثابت من الواقع التّعليميّ اليوميّ. كما أنّ غلبة اختيار " أحيانًا" بنسبة أكبر من " دائمًا" تعكس أنّ القلق اللّغويّ لا يظهر بنفس الحدّة عند جميع المتعلمين، بل يرتبط بطبيعة الوضعيّة التّعليميّة، خاصّة مواقف التّعبير الشّفهيّ التي تضع المتعلّم في مواجهة مباشرة أمام الجمهور المدرسيّ. وهذا يدلّ على أنّ القلق حالة ظرفيّة تتأثّر بعوامل متعدّدة مثل نوع النّشاط، وطبيعة السّؤال، ومستوى الثّقة بالنّفس.

أمّا نتائج المحور الثّاني فقد بيّنت أنّ مظاهر القلق اللّغويّ تتجسّد بشكل واضح في سلوكيات عمليّة داخل القسم، من أبرزها التّردّد قبل الإجابة، والخوف من الوقوع في الخطأ، وضعف التّركيز أثناء التّعبير، إضافة إلى تفضيل بعض المتعلمين للصّمت بدل المشاركة. وهذه المؤشّرات لا تعكس فقط حالة نفسيّة داخليّة، بل تتحوّل إلى سلوكيات ظاهرة تؤثّر بشكل مباشر على ديناميكيّة القسم وتفاعل المتعلّمين.

كما أنّ تكرار هذه المظاهر يؤكّد أنّ القلق اللّغويّ يشكّل عائقًا حقيقيًا أمام انخراط المتعلّم في العمليّة التّواصليّة، ممّا يحدّ من فرصه في تطوير مهاراته الشفهي ة بشكل طبيعيّ.

وفيما يخصّ المحور الثّالث، فقد أكّدت النّتائج أنّ الأداء الشّفهيّ يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالحالة النّفسيّة للمتعلّم، حيث يتحسّن بشكل ملحوظ في بيئة صفيّة يسودها الدّعم والتّشجيع، بينما يتراجع في حالات التّوتّر والضّغط النّفسيّ. كما أجمعت إجابات الأساتذة على أنّ الثقة بالنّفس تمثّل عنصرًا أساسيًا في تحسين جودة التّعبير الشّفهيّ، إذ تمكّن المتعلّم من استغلال رصيده اللّغويّ بشكل أفضل، وتساعده على تجاوز الخوف من الخطأ.

ومن ثمّ يتّضح أنّ الأداء الشّفهيّ ليس مجرّد مهارة لغويّة، بل هو نتيجة تفاعل معقّد بين المعرفة اللّغويّة والحالة النّفسيّة داخل القسم .

ثانيًا: تحليل السّؤالين المفتوحين.

- **السّؤال الأوّل:**

❖ **كيف يؤثّر القلق الشفهي في الأداء الشّفهيّ؟**

- من خلال إجابات الأساتذة، تبيّن أنّ القلق الشّفهيّ يؤثّر في الأداء من خلال:
- التّلعثم وتقطّع الكلام.
- ضعف الطّلاقة وصعوبة ترتيب الأفكار.
- انخفاض الصّوت أثناء التّعبير.
- تجنّب المشاركة الشّفهيّة.
- كثرة الأخطاء النّاتجة عن التّوتّر.
- فقدان الثّقة بالنّفس أثناء الحديث.
- بطء الاستجابة عند طرح السّؤال.
- نسيان تسلسل الأفكار.
- التّوقّف المفاجئ أثناء الحديث.
- الإفراط في استعمال كلمات الحشو.
- تجنّب التّواصل البصريّ.

- التّسرّع في إنهاء الإجابة.
- الاكتفاء بإجابات قصيرة جدًا.

- **تحليل أجوبة السّؤال الأوّل:**

أجمعت أغلب إجابات الأساتذة على أنّ القلق الشّفهيّ يُضعف الأداء الشّفهيّ بشكل مباشر، من خلال التّأثير على الطّلاقة والتّنظيم الذّهنيّ للأفكار، حيث يؤدّي التّوتر إلى اضطراب في تسلسل الكلام وظهور التّلعثم والتّوقفات المتكرّرة أثناء التّعبير.

كما يدفع القلق بعض المتعلّمين إلى تجنّب المشاركة خوفًا من الوقوع في الخطأ أمام الآخرين، ممّا يقلّل من فرصهم في ممارسة اللّغة وتطوير مهاراتهم الشّفهيّة. ويؤدّي أيضًا إلى فقدان الثّقة بالنّفس، وهو ما يجعل المتعلّم غير قادر على توظيف معارفه اللّغويّة بشكل طبيعيّ ومنظّم. وبالتّالي يتّضح أنّ الأداء الشّفهيّ لا يتحدّد بالكفاءة اللّغويّة وحدها، بل يتأثّر بشكل كبير بالحالة النّفسيّة والانفعاليّة للمتعلّم داخل الوضعيّة التّعليميّة.

كما تكشف النّتائج أنّ تأثير القلق لا يقتصر على الجوانب اللّغويّة الظّاهرة، بل يمتدّ ليشمل السّلوكيات التّواصليّة المصاحبة للأداء الشّفهيّ، إذ يظهر في ضعف التّواصل البصريّ، وبطء الاستجابة، والاستعانة المفرطة بكلمات الحشو، أو التّسرّع في إنهاء الإجابة هروبًا من الموقف الكلاميّ.

وهذه المؤشّرات تدلّ على أنّ المتعلّم يعيش حالة ضغط داخليّ تؤثّر في أدائه المعرفيّ والانفعاليّ في آن واحد، ممّا يجعل إنتاجه الشّفهيّ أقلّ تماسكًا وأضعف انسجامًا. وعليه، فإنّ معالجة هذه الظّاهرة تتطلّب تدخّلًا تربويًا يوازن بين تنمية الكفاءة اللّغويّة وتعزيز الأمان النّفسي داخل القسم.

- **السؤال الثاني:**

❖ **كيف يمكن للأستاذ معالجة المشاكل المتعلّقة بالقلق اللّغويّ؟**

أبرزت إجابات الأساتذة أنّ معالجة القلق اللّغويّ تعتمد على:

- خلق جو نفسيّ مريح داخل القسم.
- تشجيع التّلاميذ وتجنّب السّخرية من الأخطاء.
- اعتماد العمل الجماعيّ في الأنشطة الشفهي ة.
- تحفيز المشاركة التّدريجيّة للتّلاميذ.
- تعزيز الثّقة بالنّفس بشكل مستمر.
- تقديم تغذية راجعة إيجابية وبنّاءة.
- تقليل المقاطعة أثناء حديث التّلميذ.
- عدم التّركيز المفرط على الأخطاء اللّغويّة أثناء الكلام.

- إعطاء وقت كافٍ للتّفكير قبل الإجابة.
- تنويع وضعيات التّعبير (حوار، لعب أدوار، عرض قصير..).
- استعمال التّعزيز اللّفظيّ والتّحفيز المعنويّ أمام الزّملاء.
- بناء علاقة احترام وثقة متبادلة بين المعلم والمتعلم.
- تجنّب المقارنة بين المتعلمين داخل القسم.
- إعداد التّلميذ نفسيًا قبل التّكليف بمهمّة شفهيّة.

- **تحليل أجوبة السّؤال الثّاني:**

تشير إجابات الأساتذة إلى أنّ معالجة القلق اللّغويّ تتطلّب بالدّرجة الأولى توفير بيئة صفيّة آمنة ومشجّعة، تقوم على الدّعم النّفسيّ وتقبّل الخطأ باعتباره جزءًا من عمليّة التّعلّم. كما أكّدوا على أهمّية اعتماد أساليب تربويّة تشاركيّة مثل العمل الجماعيّ والمشاركة التّدريجيّة، التي تساعد المتعلّم على الاندماج تدريجيًا في المواقف الشفهي ة دون ضغط نفسيّ.

بالإضافة إلى ذلك، يبرز دور التّغذية الرّاجعة الإيجابيّة في تعزيز ثقة المتعلّم بنفسه وتحفيزه على التّعبير بحرّية أكبر. وعليه، يتّضح أنّ دور الأستاذ لا يقتصر على الجانب التّعليميّ فقط، بل يمتدّ إلى الجانب النّفسيّ، باعتباره عنصرًا أساسيًا في تقليل القلق وتحسين الأداء الشفهي داخل القسم .

كما تكشف هذه المقترحات أنّ معالجة القلق اللّغويّ لا تقوم على حلول ظرفيّة أو آنية، بل على استراتيجيّة تربويّة مستمرّة تُعيد تشكيل علاقة المتعلّم بالموقف الشّفهيّ. فحين يُمنح التّلميذ وقتًا كافيًا للتّفكير، ويُسمح له بالخطأ دون تهديد أو سخريّة، يتحوّل التّعبير الشّفهيّ من تجربة مقلقة إلى فرصة للتّعلّم والتّطوّر. كما أنّ تنويع الأنشطة الشّفهيّة يخفّف من رهبة المواجهة الفرديّة، ويجعل المشاركة أكثر تلقائيّة وأقلّ ضغطًا. وهذا يدلّ على أنّ تقليل القلق يرتبط ببناء مناخ تعليميّ قائم على الثّقة والاحترام، حيث يصبح الخطأ خطوة في مسار التّعلّم لا مؤشّرًا على الفشل.

في ختام هذا المطلب، يتّضح أنّ القلق اللّغويّ ليس مجرّد حالة عابرة ترافق المتعلّم أثناء لحظة التّعبير الشّفهيّ، بل هو بنية نفسيّة معقّدة تتداخل فيها الانفعالات الدّاخليّة مع الوضعيات التّعليميّة، فتنعكس بشكل مباشر على جودة الأداء الشّفهيّ. فقد أبانت نتائج التّحليل أنّ هذا القلق يتسلّل إلى تفاصيل الكلام، فيربك ترتيب الأفكار، ويُضعف الطّلاقة، ويجعل اللّسان متردّدًا بين الرّغبة في التّعبير والخوف من الخطأ، وكأنّ الكلمة نفسها تصبح محاصرة بين الفكر والتّردّد .

ومن زاوية أخرى، تؤكّد المعطيات أنّ هذا التّأثير لا يظلّ حبيس الجانب اللّغويّ فقط، بل يمتدّ ليطال الجانب النّفسيّ للمتعلّم، فيُضعف ثقته بنفسه، ويحدّ من جرأته في المشاركة، ويجعله يميل أحيانًا إلى الصّمت بدل المواجهة اللّغويّة. وهنا يتجلّى بوضوح أنّ الأداء الشّفهيّ ليس مجرّد مهارة تقنيّة تُقاس بصحة الجمل وسلامة التّراكيب، بل هو فعل تواصلي حيّ يتغذّى من الطّمأنينة النّفسيّة بقدر ما يتغذّى من الرّصيد اللّغويّ .

وفي المقابل، تكشف النّتائج أيضًا عن جانب مضيء داخل هذه الصّورة، يتمثّل في إمكانية تجاوز هذا القلق أو على الأقلّ التّخفيف من حدّته، كلّما توفّرت بيئة صفيّة داعمة، يسودها التّشجيع بدل النّقد، والاحتواء بدل الإحراج. فحين يشعر المتعلّم بالأمان داخل القسم، يتحوّل الكلام من عبء ثقيل يثقل اللّسان، إلى ممارسة طبيعيّة تنساب فيها الكلمات بثقة وهدوء، وكأنّ اللّغة تستعيد حرّيتها داخل الفضاء التّعليميّ.

كما تؤكّد المعطيات الميدانيّة المتحصّل عليها من إجابات الأساتذة أنّ ما تمّ طرحه في الجانب النّظريّ حول العلاقة العكسيّة بين القلق اللّغويّ وجودة الأداء الشّفهيّ قد تجسّد فعليًا داخل الواقع التّعليميّ. فقد التقت النّتائج التّطبيقيّة مع الطّرح النّظريّ في التّأكيد على أنّ العامل النّفسيّ يمثّل محدّدًا جوهريًا في تفسير تفاوت مستويات التّعبير بين المتعلّمين.

وهو ما يعزّز صدقيّة الفرضيّة المطروحة، ويدعّم الرؤية القائلة بأنّ تحسين الأداء الشّفهيّ يمرّ حتمًا عبر معالجة البعد النّفسيّ إلى جانب البعد اللّغويّ.

ومن ثمّ، يمكن القول إنّ معالجة القلق اللّغويّ لا تقتصر على الجوانب التّعليميّة فحسب، بل تتجاوزها إلى بناء علاقة إنسانيّة تربويّة قائمة على الثّقة والتّحفيز، تجعل من الأستاذ موجّهًا ومساندًا في آن واحد، يساعد المتعلّم على تجاوز خوفه، ويعيد إليه القدرة على التّعبير دون تردّد أو ارتباك. وهكذا يصبح الفضاء الصّفيّ ليس فقط مكانًا لتعلّم اللّغة، بل مجالًا لإعادة بناء الذّات المتكلّمة بثقة واطمئنان.

في ختام هذا المبحث التّطبيقيّ، تتّضح معالم العلاقة المتشابكة بين القلق اللّغويّ والأداء الشّفهيّ لدى متعلّمي السّنة الثّانية متوسّط، حيث بيّنت نتائج الاستبيان وما تفرع عنه من تحليل أنّ هذا القلق ليس مجرّد شعور عابر، بل هو عامل مؤثّر بعمق في مسار التّعبير الشفهي ، ينعكس على تنظيم الأفكار، وطلاقة الكلام، ومدى جرأة المتعلّم في المشاركة داخل القسم.

وقد كشفت المعطيات الميدانيّة أنّ الأداء الشفهي يتأرجح بين القوّة والضّعف تبعًا للحالة النّفسيّة للمتعلّم، ممّا يجعل من العامل النّفسيّ عنصرًا حاسمًا لا يمكن فصله عن الكفاءة اللّغويّة .

كما أظهرت النّتائج أنّ القلق اللّغويّ يتجلّى في سلوكيّات متعدّدة، مثل التّردّد، والخوف من الخطأ، والانكماش أثناء التّعبير، وهي مظاهر تعكس هشاشة الثّقة بالنّفس لدى بعض المتعلّمين، وتؤثّر بشكل مباشر على تفاعلهم داخل الوضعيات التّعليميّة. وفي المقابل، برزت أهمّية البيئة الصّفيّة الدّاعمة كعامل أساسيّ في التّخفيف من حدّة هذا القلق، حيث تبيّن أنّ التّشجيع، والتّقبّل، وتوفير مناخ نفسيّ آمن، كلّها عناصر قادرة على تحويل لحظة التّعبير من مصدر توتّر إلى فرصة للتّعلّم والنّموّ.

ومن هنا، يمكن القول إنّ تحسين الأداء الشّفهيّ لا يتحقّق فقط عبر تنميّة الرّصيد اللّغويّ، بل يتطلّب أيضًا بناء جانب نفسيّ متوازن لدى المتعلّم، يعزّز ثقته بنفسه ويمنحه الجرأة على التّعبير دون خوف أو تردّد.

وتنسجم هذه النّتائج مع ما تمّ عرضه في المبحث النّظريّ، حيث أكّدت الدّراسات السّابقة أنّ القلق اللّغويّ يرتبط ارتباطًا عكسيًا بالأداء الشّفهيّ، وهو ما أكّدته المعطيات الميدانية في هذه الدّراسة. وعليه، يمكن اعتبار الفرضيّة القائلة بتأثير القلق اللّغويّ في مستوى الأداء الشفهي فرضيّة مدعومة بنتائج البحث.

وهكذا يصبح الفضاء الصّفيّ مجالًا تلتقي فيه اللّغة بالشعور، ويتحوّل فيه الكلام من مجرّد أداء وظيفيّ إلى ممارسة إنسانيّة نابضة بالحياة والثّقة.

الفصل الثّاني: أثر القلق على الأداء الشّفهي لمتعلّمي السّنة الثّانية متوسّط

في ختام هذا الفصل، يتبيّن أنّ دراسة القلق اللّغويّ وعلاقته بالأداء الشّفهيّ لدى متعلّمي السّنة الثّانية متوسّط قد كشفت عن تداخل عميق بين الجانب النّظريّ والجانب التّطبيقيّ، حيث أسهم الإطار النّظريّ في توضيح المفاهيم الأساسيّة المرتبطة بالقلق اللّغويّ وأثره في العمليّة التّواصليّة، بينما جاءت المعطيات الميدانيّة لتؤكّد هذه الطّروحات وتترجمها إلى واقع ملموس داخل القسم.

فقد أظهر المبحث النّظريّ أنّ القلق اللّغويّ يمثّل عاملاً نفسياً مؤثّراً في جودة التّعبير الشفهي ، إذ يحدّ من الطّلاقة ويؤثّر على تنظيم الأفكار ويضعف ثقة المتعلّم بنفسه، وهو ما يجعل الأداء الشّفهيّ عملية معقّدة تتداخل فيها الكفاءة اللّغويّة مع الحالة الانفعاليّة. أمّا المبحث التّطبيقيّ، فقد عزّز هذه النّتائج من خلال ما أفرزته أدوات البحث الميدانيّ، حيث تبيّن أنّ هذا القلق يتجلّى في سلوكيّات واضحة لدى المتعلّمين، مثل التّردّد، والخوف من الخطأ، وضعف المشاركة، إلى جانب تأثيره المباشر على مستوى الأداء الشّفهيّ داخل القسم.

كما أكّدت النّتائج أنّ الأداء الشّفهيّ لا يمكن فصله عن المناخ النّفسيّ الذي يعيش فيه المتعلّم، إذ يتّضح أنّ بيئة صفيّة يسودها الدّعم والتّشجيع تسهم في تحسين الطّلاقة وتقليل مستويات القلق، بينما تؤدّي الأجواء المشحونة بالتّوتّر إلى تراجع واضح في مستوى التّعبير.

ومن ثمّ، فإنّ التقاء الجانب النّظريّ بالجانب التّطبيقيّ في هذا الفصل قد أفضى إلى تأكيد أنّ القلق اللّغويّ ليس مجرّد مفهوم نظريّ، بل هو واقع تربويّ ملموس يستدعي اهتمامًا بيداغوجيًا خاصًا.

وتؤكّد هذه النّتائج صحّة الفرضيّة التي انطلقت منها الدّراسة، والتي مفادها أنّ القلق اللّغويّ يؤثّر سلبًا في الأداء الشّفهيّ، ممّا يبرز أهمّيّة إدماج البعد النّفسيّ في العمليّة التّعليميّة إلى جانب البعد اللّغويّ.

وعليه، فإنّ فهم هذه العلاقة المعقّدة بين القلق اللّغويّ والأداء الشّفهيّ يفتح المجال أمام ضرورة إعادة النّظر في الممارسات التّعليميّة، بما يضمن توفير بيئة تعلميّة داعمة نفسياً ولغوياً، تساعد المتعلّم على التّعبير بحرّيّة وثقة، وتمنحه فرصة حقيقية لتطوير مهاراته الشفهية بعيدًا عن ضغط الخوف والتّوتّر.

وما توفيقي إلا بالله، عليه توكلت وإليه أنيب، نسأل الله التوفيق والسداد.

خاتمة

خـاتـمـة:

في ضوء ما انتهت إليه هذه المذكّرة، يتبيّن أنّ القلق اللّغويّ يمثّل ظاهرة تربويّة–نفسيّة مركّبة، تتجاوز حدود الشّعور العابر الذي يرافق المتعلّم أثناء لحظات التّعبير الشّفهيّ، لتتحوّل إلى عامل مؤثّر بعمق في تشكيل أدائه اللّغويّ داخل القسم. فقد أظهرت هذه الدّراسة، من خلال الجانبين النّظريّ والتّطبيقيّ، أنّ العلاقة بين القلق اللّغويّ والأداء الشّفهيّ علاقة تفاعليّة دقيقة، تتداخل فيها الأبعاد النّفسيّة مع الكفاءة اللّغويّة، ممّا يجعل فهمها ضرورة أساسيّة لكلّ بحث تربويّ يسعى إلى تطوير مهارات التّعبير لدى المتعلّمين، وفي الأخير توصّلنا إلى جملة من النّتائج نجملها فيما يلي:

1) 1/ أنّ القلق اللّغويّ لا يمكن النّظر إليه كحالة بسيطة، بل هو نتاج مجموعة من العوامل النّفسيّة والتّربويّة التي تتفاعل فيما بينها، وتؤثّر بشكل مباشر على استعداد المتعلّم للتّواصل الشفهي .

2/كما أنّ الأداء الشّفهيّ ليس مجرّد عمليّة لغويّة تعتمد على القواعد والمفردات، بل هو فعل تواصليّ حيّ يتطلّب حضورًا نفسيًا متوازنًا، وثقة بالنّفس، وقدرة على مواجهة الموقف التّواصليّ دون ارتباك أو تردّد.

2) 1/ التّردّد أثناء الحديث.

2/ الخوف من الوقوع في الخطأ.

3/ ضعف المشاركة الشفهي ة.

4/ الارتباك في تنظيم الأفكار أثناء التّعبير.

وهي مظاهر تعكس بشكل جليّ تأثير العامل النّفسيّ على الأداء اللّغويّ، وتؤكّد أنّ المشكلة ليست لغويّة بحتة، بل نفسيّة أيضًا.

كما بيّنت النّتائج أنّ هذا القلق لا يظهر بنفس الدّرجة عند جميع المتعلّمين، بل يختلف حسب شخصيّة كل متعلّم، ومدى ثقته بنفسه، وطبيعة التّجربة التّعليميّة التي يمرّ بها داخل القسم. فهناك من يستطيع تجاوز هذا القلق تدريجيًا بفضل التّشجيع والدّعم، وهناك من يظلّ أسيرًا له إذا لم يجد بيئة تعليميّة محفّزة وآمنة تساعده على التّعبير دون خوف أو ضغط.

ومن جهة أخرى، أبرزت الدّراسة أنّ المناخ الصّفّيّ يلعب دورًا محوريًا في تشكيل مستوى الأداء الشّفهيّ، حيث تبيّن أنّ البيئة التّعليميّة التي تقوم على التّشجيع، وتقبّل الخطأ باعتباره جزءًا من التّعلّم، تسهم بشكل واضح في تقليل حدّة القلق اللّغويّ، وتفتح المجال أمام المتعلّم ليعبّر عن أفكاره بثقة وحرّيّة أكبر، في حين أنّ الأجواء التي يغلب عليها النّقد الصّارم أو الخوف من التّقييم السّلبيّ تؤدّي إلى انسحاب المتعلّم وتراجع مشاركته.

خاتمة

وانطلاقًا من هذه النّتائج، يمكن القول إنّ تحسين الأداء الشّفهيّ لا يرتبط فقط بتطوير الكفاءة اللّغويّة للمتعلّم، بل يتطلّب أيضًا الاهتمام العميق بجانبه النّفسيّ، باعتباره عنصرًا حاسمًا في نجاح العمليّة التّواصليّة. فالمتعلّم لا يتحدّث فقط بما يعرفه، بل يتحدّث أيضًا بما يشعر به، وبما يسمح له به إحساسه بالأمان داخل الفضاء الصّفّيّ.

كما تؤكّد هذه الدّراسة أنّ دور الأستاذ لا يقتصر على تقديم المعرفة اللّغويّة، بل يتعدّى ذلك إلى كونه فاعلًا تربويًا يسهم في بناء شخصيّة المتعلّم، من خلال خلق مناخ تعليميّ محفّز، وتشجيع المشاركة، وتخفيف الضّغط النّفسيّ المرتبط بالتّعبير الشّفهيّ، بما يسمح بتحويل لحظة الكلام من لحظة توتّر إلى لحظة تعبير حرّ وبنّاء.

وفي ضوء ما سبق، يتّضح أنّ القلق اللّغويّ ليس عائقًا لغويًا فحسب، بل هو تجربة نفسيّة يعيشها المتعلّم داخل القسم، وقد تكون سببًا في إعاقة تقدّمه إذا لم يتمّ التّعامل معها بوعي تربويّ كافٍ، كما يمكن أن تتحوّل إلى دافع إيجابيّ إذا ما تمّ توجيهها في بيئة تعليميّة سليمة.

وتخلص هذه الدّراسة في مجملها إلى أنّ بناء كفاءة تعبيريّة فعّالة لا يقوم على التّراكم اللّغويّ وحده، بل يستند أيضًا إلى توازن داخليّ يحرّر صوت المتعلّم من قيود الخوف، ويمنحه مساحة آمنة ليصوغ أفكاره بثقة وهدوء. فحين يطمئنّ المتعلّم، تنساب اللّغة، ويتحوّل التّعبير من عبء ثقيل إلى ممارسة طبيعيّة، ومن توتّر داخليّ إلى تواصل حيّ ينبض بالفهم والوضوح.

خاتمة

وفي الختام، نسأل الله التّوفيق والسّداد، وأن يجعل هذا العمل خالصًا لوجهه الكريم، نافعًا للباحثين والمتعلّمين، ومساهمًا ولو بقدر يسير في تطوير العمليّة التّعليميّة والارتقاء بها.

قائمة المصادر والمراجع

قـائـمـــة الـمصادر والمـراجـــــع:

- **الكتب:**

- أ/ العربية.

1) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مادة (قلق)، ج10.

2) البابي الحلبي، محمد مصطفى، الفتح القريب المُبين شرح ألفية ابن مالك (إشارة إلى استعمال الشفوي ضدّ الكتابي)، د.ت.

3) الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، دار الهداية، الكويت، مادة (قلق)، ج25.

4) الطاهر، كريم. العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الشفوي. مطبعة التلميذ، الجزائر.

5) العروسي، سعيد. القلق اللغوي وأثره على الأداء الشفوي. دار المعرفة، الجزائر.

6) العيساوي، سميرة. القلق والتعبير الشفوي عند التلاميذ. جامعة الجزائر.

7) الفيروز آبادي، القاموس المحيط، دار الفكر، بيروت.

8) الفيومي، المصباح المنير، المكتبة العلمية، بيروت، مادة (قلق).

9) بن عيسى، علي. أثر القلق على الطلاقة الشفوية. دار العلم، الجزائر.

10) حسن، محمد، مبادئ تعلم اللغة العربية وآلياتها الشفوية، دار العلم للملايين، بيروت، 2005.

11) حسن، محمد، مبادئ تعلم اللغة العربية وآلياتها الشفوية، دار العلم للملايين، بيروت، 2005.

12) رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، 1989.

13) رشيد، نوال. التعبير الشفوي في المراحل الابتدائية والمتوسطة. دار المعرفة، الجزائر.

14) زهران، حامد عبد السلام، علم النفس التربوي، عالم الكتب، القاهرة، 2005.

15) سلوى عبد الكريم، القلق اللغوي وأثره على إنتاج اللغة المنطوقة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2011.

16) شحاتة، أحمد عبد اللطيف، تعليمية اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمّان، 2010.

17) شحاته، محمد، علم النفس التربوي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003.

18) عبد الرحمن عدس، علم النفس التربوي: نظرة معاصرة، دار الفكر، عمّان، 2001.

19) عبد العزيز عبد المجيد، علم النفس التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000.

20) عبد الله عبد الغني، أصول تدريس اللغة العربية: مهارات شفهية وكتابية، مكتبة لبنان، بيروت، 2009.

21) عمر، أحمد مختار، اللسانيات التطبيقية: الأداء الشفوي والكتابي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2012.

22) عمر، أحمد مختار، دراسات في اللسانيات العربية (توضيح الفرق بين الكلام الشفهي والخطي)، دار النفائس، القاهرة، 2010.

23) فخري، جمال الدين محمد، مصطلحات لغوية وتأصيلاتها المعجمية، دار العلم للملايين، بيروت، 2008

24) فخري، جمال الدين، التواصل اللغوي وأدوات القياس في الأداء الشفوي، دار النفائس، القاهرة، 2010.فهمي، مصطفى، سيكولوجية التعلم، دار مصر للطباعة، القاهرة، 1998.

25) مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، القاهرة.

26) محمد، فاطم. التوتر النفسي وأداء المتعلمين الشفوي. مطبعة النجاح، الجزائر.

قائمة الملاحق

○ استبيان موجّه للأساتذة.

سيّدي الأستاذ/سيّدتي الأستاذة، نهدف من خلال هذا الاستبيان إلى التّعرّف على رؤيتكم لمستوى القلق اللّغويّ لدى متعلمي السّنة الثّانية متوسّط، وتأثيره على أدائهم الشّفهيّ.

نرجو منكم الإجابة بصراحة ودقّة، فهذا سيساهم في تعزيز نتائج الدّراسة وتحليل العلاقة بين القلق اللّغويّ والأداء الشّفهيّ.

➢ المحور الأوّل: معلومات عامّة عن القسم.

- عدد التّلاميذ في القسم: .....
- مدى اهتمامك بمتابعة أداء المتعلمين الشّفهيّ: ☐ دائمًا ☐ أحيانًا ☐ نادرًا.

➢ المحور الثّاني: ملاحظاتك حول القلق اللّغويّ لدى المتعلمين

- (ضع علامة × على الخيار الذي يعبّر عن رأيك: أوافق بشدّة – أوافق – محايد – لا أوافق – لا أوافق بشدّة).
- يظهر على بعض المتعلمين خوف عند التّحدّث أمام زملائهم ☐أوافق بشدّة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدّة.
- يتردّد المتعلمون قبل الإجابة حتى لو كانوا يعرفون الحلّ ☐أوافق بشدّة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدّة.
- يلاحظ بعض المتعلمين فقدان التّركيز أو الكلمات أثناء التّعبير ☐أوافق بشدّة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدّة.

- يزداد ارتباك المتعلمين عند طرح الأسئلة أمام الصّفّ ☐أوافق بشدّة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدّة.
- بعض المتعلمين يفضّلون الصّمت على المشاركة في النّقاشات الصّفّيّة ☐أوافق بشدّة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدّة.

➢ **المحور الثّالث: تقييم الأداء الشّفهيّ.**

- تلاحظ صعوبة بعض المتعلمين في ترتيب أفكارهم أثناء الكلام ☐أوافق بشدّة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدّة.
- يرتكب بعض المتعلمين أخطاء لغويّة بسبب التّوتّر ☐أوافق بشدّة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدّة.
- يتحسّن أداء المتعلمين في جوّ نفسيّ مريح وداعم ☐أوافق بشدّة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدّة.
- تلاحظ مشاركة أفضل للمتعلمين الذين يشعرون بالثّقة بالنّفس ☐أوافق بشدّة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدّة.
- كيف يؤثّر القلق اللّغويّ في الأداء الشفهي؟
- .....
- .....
- .....
- كيف يمكن للأستاذ معالجة المشاكل المتعلّقة بالقلق اللّغويّ؟
- .....
- .....
- .....
- .....

الفهرس

الـــــفـــــهـــــــرس

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	
إهداء	
مقدّمة	أ، ب، ج، د، هـ
الفصل الأوّل: مفاهيم ومصطلحات	
المبحث الأوّل: القلق اللّغويّ	
تعريف القلق اللّغويّ	04
أسباب القلق اللّغويّ	10
المبحث الثّاني: الأداء الشفهي	
مفهوم الأداء الشفهي	19
العوامل المؤثّرة على الأداء الشفهي	26

الفصل الثاني: أثر القلق اللّغويّ في الأداء الشفهي	
المبحث الأوّل: علاقة القلق اللّغويّ بالأداء الشفهي	
علاقة القلق اللّغويّ بالأداء الشفهي	39
أثر القلق اللّغويّ في الأداء الشفهي لمتعلّمي السّنة الثّانيّة متوسّط	47
المبحث الثّاني: عرض وتحليل نتائج الاستبيان	
عرض البيانات الأوليّة والاستبيان	57
تحليل النتائج ومناقشتها	81
خاتمة	94
قائمة المصادر والمراجع	99
قائمة الملاحق	103

- **الجداول:**

الموضوع	الصّفحة
تحليل بيانات الاستبيان: المحور الأوّل	58
تحليل بيانات الاستبيان: المحور الثّاني	63
تحليل بيانات الاستبيان: المحور الثّالث	73

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر القلق اللغوي في الأداء الشفهي لدى متعلمي السنة الثانية متوسط من خلال تحليل العلاقة بين العامل النفسي والكفاءة اللغوية داخل الفضاء الصفي، وانطلقت الدراسة من فرضية مفادها أن القلق اللغوي يؤثر سلبا في مستوى الطلاقة والمشاركة الشفهية لدى المتعلمين، رغم امتلاكهم رصيدا لغويا مقبولا.

وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بآليات التحليل، واستندت إلى أدوات بحثية تمثلت في استبيان موجه للأساتذة وملاحظة صفية لتحليل سلوكيات المتعلمين أثناء التعبير الشفهي، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة تفاعلية بين القلق اللغوي والأداء الشفهي حيث تبين أن مظاهر التردّد والخوف من الوقوع في الخطأ وضعف الثقة بالنفس تؤثر بشكل مباشر في جودة التعبير.

وتخلص الدراسة إلى أن تحسين الأداء الشفهي لا يتحقق فقط من خلال تنمية الكفاءة اللغوية، بل يتطلب أيضًا توفير مناخ تعليمي آمن ومحفز يراعي الجانب النفسي للمتعلم، ويعمل على تخفيف حدة القلق اللغوي بما يسمح ببناء كفاءة تعبيرية متوازنة وفعالة.

الكلمات المفتاحية: القلق اللغوي، الأداء الشفهي، مهارة التحدث، المتعلمون، السنة الثانية متوسط.

Study Abstract:

This study aims to investigate the impact of language anxiety on the oral performance of second-year middle school learners by analyzing the relationship between psychological factors and linguistic competence within the classroom environment. The study was based on the hypothesis that language anxiety negatively affects learners' fluency and oral participation, despite their possessing an acceptable level of linguistic knowledge. The study adopted the descriptive-analytical approach and relied on research tools including a questionnaire administered to teachers and a classroom observation grid to analyze learners' behaviors during oral expression activities. The findings revealed the existence of an interactive relationship between language anxiety and oral performance. Manifestations such as hesitation, fear of making mistakes, and lack of self-confidence were found to directly affect the quality of oral expression. The study concluded that improving oral performance is not achieved solely through the development of linguistic competence; it also requires providing a safe and motivating learning environment that takes learners' psychological needs into account and helps reduce language

anxiety. This, in turn, contributes to building balanced and effective communicative competence.

Keywords: Language Anxiety, Oral Performance, Linguistic Competence, Oral Expression, Second-Year Middle School Learners.