جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

بَرْنَامَجٌ مُقْتَرَحٌ قَائِمٌ عَلَى الْأَجْوِبَةِ الْمُسْكِتَةِ لِتَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ التَّوَاصُلِ الشَّفَوِيِّ وَالْكِتَابَةِ الْحِجَاجِيَّةِ الإِقْنَاعِيَّةِ لِطَالِبَاتِ الصَّفِّ الأَوَّلِ الثَّانَوِي

إعداد

أ.م.د/ محمد فاروق حمدي محمود

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية ـ جامعة المنيا

تاريخ استلام البحث : ٣١ مايو ٢٠٢٣م – تاريخ قبول النشر: ٦ يونيه ٢٠٢٣م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2023.

الملخص:

هَدَفَتْ هذه الدِّراسةُ إلى إعدادِ برنامجٍ مُقْتَرَحٍ قائمٍ على الْأَجْوِبَةِ الْمُسْكِتَةِ فِي التُّرَاثِ الْعَرَبِيِّ لِطَالِبَاتِ الصَّفِّ الأَوَّلِ الثَّانَوِي، وقياسِ أثرِهِ في تنميةِ مهاراتِ التَّوَاصُلِ الشَّفَوِيِّ والْكِتَابَةِ الْحِجَاجِيَّةِ الإِقْنَاعِيَّةِ لديهنَّ، حيثُ تمَّ استخدامُ المنهجِ التجريبيِّ القائمِ على التصميمِ شبهِ التجريبي ذي المجموعةِ الواحدةِ، وتكوَّنت مجموعةُ الدراسةِ من (٢٥) طالبةً، وتمثَّلت أدَاتَا الدراسةِ في: بِطَاقَةِ مُلَاحَظَةِ التَّوَاصُلِ الشَّفَوِيِّ، واخْتِبَارِ الْكِتَابَةِ الْحِجَاجِيَّةِ الإِقْنَاعِيَّةِ، ولتجريبِ أَثَرِ البرنامجِ في تنميةِ هَذَيْنِ المُتَغَيِّرَيْن، تمَّ تطبيقُ أَدَاتَيْهِمَا على الطَّالباتِ مجموعةِ الدراسةِ تطبيقًا قبليًّا وبعديًّا؛ ومن ثمَّ دلَّتِ النتائجُ عَلَى وجودِ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطيّ درجاتِ هؤلاءِ الطَّالباتِ في القياسَيْنِ القَبْلِي والْبَعْدِي لبِطَاقَةِ مُلَاحَظَةِ التَّوَاصُلِ الشَّفَوِيِّ ككلٍّ ومهاراتِهِ الفرعيَّةِ كلٌّ على حِدَةٍ، واختبارِ الْكِتَابَةِ الْحِجَاجِيَّةِ الإِقْنَاعِيَّةِ ككلٍّ ومهاراتِهَا الفرعيَّةِ كلٌّ على حِدَةٍ، وذلك لصالحِ القياسِ البَعْدي، كما تمَّ التوصُّلُ إلى أنَّ حَجْمَ الأثرِ للمُتغيِّرِ المستقلِ (البرنامجِ المُقترحِ القائمِ على الْأَجْوِبَةِ الْمُسْكِتَةِ) في المُتغيرَيْن التَّابعَيْن (التَّوَاصُلِ الشَّفَوِيِّ، والْكِتَابَةِ الْحِجَاجِيَّةِ الإِقْنَاعِيَّةِ) كان كبيرًا؛ ممَّا يدلُّ على فاعليةِ البرنامجِ في تَنْمِيَتِهِمَا لَدَى الطَّالباتِ مجموعةِ الدَّراسةِ؛ ومن ثم تمَّ تقديمُ عددٍ من التَّوصياتِ والبُحُوثِ المُقْتَرَحَةِ في ضَوْءِ النتائجِ التي تمَّ التوصُّلُ إليها.

كَلِمَاتٌ مِفْتَاحِيَّةٌ: الْأَجْوِبَةُ الْمُسْكِتَةُ ـ التَّوَاصُلُ الشَّفَوِيُّ ـ الْكِتَابَةُ الْحِجَاجِيَّةُ الإِقْنَاعِيَّةُ.

A Suggested Program Based on Decisive Answers to Develop Oral Communication Skills and Persuasive-Argumentative Writing of the First-Year Secondary School Female Students

BY

Mohamed Farouk Hamdy Mahmoud

Assistant Professor of Curriculum and Instruction of Arabic

Faculty of Education, Minia University

Abstract

This study aimed to develop a suggested program based on decisive answers in the Arab heritage for female first-year secondary students and measure its effect in developing their oral communication skills and persuasive-argumentative writing. The experimental research approach based on the quasi-experimental design of one group was utilized. The study group consisted of (25) female students. For data collection, the oral communication observation card and the persuasive-argumentative writing test were utilized. To investigate the effect of the program in developing these two variables, the study instruments were pre- and post-used with the target participants. Results indicated that there was a statistically significant difference between the mean scores of the female students in the pre-and post-measurements of the oral communication observation card as a whole and its sub-skills, each separately and the persuasive-argumentative writing test as a whole and its sub-skills separately, in favor of the post-measurement. Besides, the effect size of the independent variable (the suggested program based on decisive answers) on the two dependent variables (oral communication skills and persuasive-argumentative writing) was high, indicating the program's effectiveness in developing these variables among female students. Recommendations and suggestions for further research were presented.

Keywords: *Decisive Answers, Oral Communication, Persuasive-Argumentative writing.*

مقدمة:

الْغَايَةُ من تَدْرِيسِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ هِيَ تَحْقِيقُ التَّواصُلِ اللُّغَوِيّ الفَصِيحِ لدى الطُّلَّابِ لِسَانًا وقَلَمًا، بحيث يستطيعُونَ التفاعُلَ بعضُهُم مَعَ بعضٍ بطريقةٍ شفويَّةٍ صحيحةٍ، وكذلك تكونُ لديهم القدرةُ على المُعَالَجَةِ الكتابيَّةِ لا سيَّما للقضَايَا الجِدَاليَّةِ بطريقةٍ قائمةٍ على الأدلةِ والحُجَجِ الدَّاعِمَةِ، وذلك كلُّهُ في سِيَاقٍ لُغَوِيٍّ سليمٍ يَعْكِسُ القدرةَ على اختيارِ الألفاظِ والتَّراكيبِ المُلائمَةِ، والعَرْضِ المنطقيّ للفِكَرِ، وغَيْرِ ذلك من جوانبِ التَّعبيرِ والإقناعِ.

وتكمُنُ أهميةُ التَّواصُلِ الشَّفويّ في أنَّهُ الشَّكْلُ الرئيسُ لممارسَةِ اللُّغَةِ في كثيرٍ من المواقِفِ الَّتي تَسْتَدْعي ذلك سواءٌ أداخِلَ المدرسةِ أم خارجَهَا، ومن خلالِهِ يتدرَّبُ الطُّلابُ على الحَدِيثِ إلى الآخرينَ، ومناقشتِهِم، وحكايةِ القَصَصِ والنَّوادِرِ، وإلقاءِ الكلماتِ، والتَّعليقِ على الأحداثِ، والمُشاركةِ في المُحادثاتِ والنَّدواتِ والمُناظراتِ؛ ممَّا يعوِّدُ الطَّلابَ على المُوَاجَهَةِ، ويَغْرِسُ فيهم الجُرْأَةَ، ويَبُثُّ داخِلَهم الثقةَ بالنَّفْسِ (فضل الله، ١٩٩٨: ٥٠ ـ ٥١)(١)، كما تكمُنُ أهميةُ التَّواصُلِ الشَّفويّ في أنَّهُ يُسْهِمُ في تحسينِ أداءِ الطُّلابِ في فُنُونِ اللُّغَةِ الأُخرى، ويُعطيهم الفُرْصَةَ ليُعَبِّرُوا عمَّا في أنفسِهِم، ويكسِبُهُم مهاراتِ الحوارِ والإقنَاعِ، كما أنَّهُ يَعُدُّهُمْ للمواقفِ القياديَّةِ والخطابيَّةِ ومواجهةِ الجماهِيرِ (الظفيري؛ الشايع، ٢٠٢١: ٣٢٦).

وقد عَرَّف ابنُ جني (١٩٩٠: ٣٤) اللُّغَةَ بأنَّهَا: " أصواتٌ يُعَبِّرُ بها كلُّ قومٍ عن أغراضِهِم"، وهذا التعريفُ يؤكِّدُ أهميَّةَ التواصُلِ الشَّفويّ؛ حيثُ إنَّهُ يشيرُ إلى أنَّ الوظيفةَ الأساسيَّةَ للُّغَةِ هي التَّوَاصُلُ باعتبارِ أنَّ اللُّغَةَ أصواتٌ، أي أنَّ الأَصْلَ فيها هُوَ المُشَافَهَةُ.

يتضحُ مِمَّا سَبَقَ أنَّ التَّوَاصُلَ الشفويَّ بجانبَيْهِ (الاستماعِ والتحدُّثِ) مِن أكثرِ فُنُونِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ استعمَالًا؛ فالناسُ يتفاعَلُ بعضُهُم مع بعضٍ باستخدامِ وسائِلِ التَّواصُلِ اللَّفظيَّةِ وغَيْرِ اللَّفْظيَّةِ في شتَّى مناحي حياتهم؛ حيث يتناقَشُون ويتحاورُونَ ويُحَادِثُ بعضُهُم بعضًا، بل وقد يتناظَرُون في مسألةٍ من المسائِلِ؛ ليُدْلِي كلٌّ مِنْهُمْ بِرَأْيِهِ فيهَا، وتكونُ الغَلَبَةُ للأَفْضَلِ تعبيرًا والأَحْسَنِ إقناعًا.

وإذَا كَانَتْ تنميةُ مَهَارَاتِ التَّواصُلِ الشَّفويّ لَدَى الطُّلابِ أمرًا ضروريًّا، فإنَّ الأكثرَ ضرورةً من ذلك هو مساعدةُ الطَّالِبِ على إقناعِ الآخرينَ بوجهةِ نَظَرِهِ إزاءَ أيةِ قضيَّةٍ

(١) تمَّ الالتزامُ في التَّوْثِيقِ بِطَرِيقَةِ الْجَمْعِيَّةِ الْأَمْرِيكِيَّةِ لِعِلْمِ النَّفْسِ (6th) APA Style.

جِدَاليَّةٍ، وأن يُجِيدَ عَرْضَ فِكَرِهِ وتنظيمَهَا، وأنْ يَدْعَمَ رأيَهُ بالحُجَجِ، وأن تكُونَ لديه القدرةُ على عَرْضِ الآراءِ المُضادَةِ وتفنيدِهَا بالأدلةِ والبراهينِ، وفي ذلك تَكْمُنُ أهميةُ الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعيَّةِ لا سيَّما لطُلابِ المرحلةِ الثَّانويةِ.

فالكتابةُ الحِجَاجِيَّةُ الإقناعيَّةُ تُمَكِّنُ الطُّلابَ من التَّعبيرِ عن ذَوَاتِهِم والدِّفاعِ عن وُجْهَاتِ نظرِهِم وتعدِيلِهَا على نَحْوٍ يجعلُهَا أكثرَ وضوحًا واتساقًا، كما أنَّها وسيلةٌ للتعلُّمِ واكتسابِ معلوماتٍ جديدةٍ من الطَّرَفِ الآخَرِ حول جوانِبَ معينةٍ من القضَايَا المطروحَةِ، فالطَّالبُ يَعْرِفُ المزيدَ من الاعتراضَاتِ على وجهةِ نظرِهِ والأدلةِ الَّتي تَدْعَمُ الوجهةَ البديلةَ، ويتعلَّمُ كيف يُكَوِّنُ حُجَجًا جديدةً باستخدامِ المعلوماتِ المُتاحَةِ من الأطرافِ الأُخرى، فضلًا عن أنَّ هذا النَّوعَ من الكتابةِ يُقَوِّي الرُّوحَ النقديَّةَ بين الطُّلابِ؛ وبالتالي يُقَلِّلُ من احتمالِ أنْ تُضَلِّلَهُم الاستدلالاتُ الزَّائفةُ الَّتي يتعرَّضُونَ لهَا بلا انقطاعٍ في شَتَّى المَجَالاتِ (شحاتة، ٢٠١٢: ٢١).

كما أنَّ الكتابَةَ الحِجَاجِيَّةَ الإقناعيَّةَ تجعلُ الطلابَ قادرينَ على التَّفكيرِ بطريقةٍ موضوعيَّةٍ تتسمُ بالعُمْقِ والإحَاطَةِ بعناصِرِ الموضوعِ الجِدَاليِّ كافةً، وتتيحُ لهم مساحةً كبيرةً للتَّعبيرِ عن آرائِهِم التي يُؤمِنُون بها بالاستنادِ إلى الأدلةِ والحُجَجِ العقليَّةِ المنطقيَّةِ التي تَدْفَعُ القارِئَ إلى الإذعَانِ والتَّسليمِ بما يقولُهُ الكاتبُ، وكذلك فإنَّ هذا اللَّوْنَ من الكتابَةِ يعوِّدُ الطُّلابَ احترامَ الرَّأيِ والرَّأيِ الآخَرِ، ويساعدُهُمْ على إقناعِ الآخرينَ بوجهَةِ نَظَرِهِم بالأدلةِ التي يَسُوقُونَهَا من ناحيةٍ، وتفنيدِ أدلةِ الطَّرَفِ الآخَرِ ودحضِهَا من ناحيةٍ أُخْرَى (آل تميم، ٢٠١٥: ٦١٧ـ ٦١٨).

ويتطلَّبُ امتلاكُ الطَّالِبِ في المرحلةِ الثَّانويَّةِ مهاراتِ كلٍّ من: التَّواصُلِ الشَّفَوِيِّ والكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعيَّةِ ـ إيجادَ سياقاتٍ تعليميَّةٍ تكونُ فيها لُغَةُ الحوارِ والتواصُلِ والحِجَاجِ والقدرةُ على الإقناعِ جزءًا طبيعيًّا من بنائِهَا؛ لذا آثَرَ الباحِثُ استخدامَ (الأَجْوِبَةِ المُسْكِتَةِ) في التُّرَاثِ العربيِّ مُدْخَلًا في هذه الدِّراسةِ؛ فإنَّ تلك الأجوبَةَ ترتبطُ بالتَّواصُلِ الشفويِّ من حيثُ إنها تعتمدُ على المُشَافَهَةِ أَصْلًا، كما أنها ترتبطُ بالكتابَةِ الإقناعيَّةِ من حيثُ كونِهَا آلِيَّةً إقناعيَّةً بليغةً في لُغَةِ الْعَرَبِ.

فَالأَجْوِبَةُ المُسْكِتَةُ " فنٌّ قَوْلِيٌّ شفاهِيٌّ من فُنُونِ العربيَّةِ، يقومُ على المُفَارَقَةِ وسُرْعَةِ البَديهةِ والفِطْنَةِ في إدراكِ الموقفِ، ويُقْصَدُ بها حُسْنُ الردِّ على القائِلِ؛ لإثباتِ حَقٍّ أو دَفْعِ

شُبْهَةٍ، وغايتُهَا الكُبْرى إفحامُ الخَصْمِ وإسكاتُهُ؛ فلا يستطيعُ النُّطْقَ ببِنْتِ شَفَةٍ" (عبد الباري، ٢٠٢٢: ٦٨٠).

وتعدُّ (الأَجْوِبَةُ المُسْكِتَةُ) مَادَّةً خَصْبَةً ثَرِيَّةً يَجِدُ فيها القارئُ أدبًا وفُكَاهةً وطَرَافةً ومُلاطفةً ومُباسطةً، وصراعًا بين الْجِدِّ والْمُزَاحِ يحقّقُ كثيرًا من المُتعةِ والتَّسليةِ، وهي تمثلُ كلَّ شرائحِ المجتمعِ وفئاتِهِ من الحُكَّامِ والمحكُومينَ والأعرابِ والزُّهَّادِ والفلاسفَةِ، جَاؤُوا بأجوبةٍ دقيقةٍ ناتجةٍ عن ذائقةٍ أدبيَّةٍ عاليَةٍ، وبديهةٍ حاضرةٍ، وهذا يؤكّدُ تميُّزَهُمْ ببلاغةٍ في التركيبِ، وسَعَةٍ في التَّفكيرِ، ودقَّةٍ في التَّعبيرِ، وقوَّةٍ في الحُجَّةِ، وفَصْلٍ في الخِطَابِ، وفِطْنَةٍ وذَكَاءٍ شديدَيْن (فاعور، ٢٠١٤: ١٢٠ـ ١٢١).

ومِنَ النَّمَاذِجِ على الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ ما أوْرَدَهُ الأبشيهيُّ (٢٠٠٨: ٩٠ـ ٩١) قال: "أَخَذَ عَبْدُ المَلِكِ بنُ مَرْوَانَ بَعْضَ أصحَابِ شَبِيبٍ الحَارثيّ الَّذي كانَ عدوًّا لَدُودًا للحَجَّاجِ وعَبْدِ الْمَلِكِ، فقال له: أَلَسْتَ القائِلَ: وَمِنَّا شَرِيدٌ والبُطَيْنُ وَقُعْنُبُ... وَمِنَّا أَمِيرُ الْمُؤْمِنِينَ شَبِيبُ؟ فَقَالَ: يَا أَمِيرَ الْمُؤْمِنِينَ، إِنَّمَا قُلْتُ: وَمِنَّا أَمِيرَ الْمُؤْمِنِينَ شَبِيبُ، وأردتُ بذلك مُناداةً لَكَ، فكَانَ ذَلِكَ سَبَبًا لِنَجَاتِهِ" فأنجَاهُ فَتْحُ الرَّاءِ من كلمةِ (أَمِير) مِنْ هَلَاكٍ مُحَقَّقٍ. و"قال معاويةُ لرَجُلٍ من اليَمَنِ: ما كَانَ أَجْهَلَ قَوْمَكَ حين ملَّكُوا عليهم امرأةً! فقال: أَجْهَلُ من قومي قومُكَ الذين قالوا حين دعَاهُمْ رسولُ اللهِ (صلَّى اللهُ عليْهِ وسلَّم): ﴿اللَّهُمَّ إِنْ كَانَ هَذَا هُوَ الْحَقَّ مِنْ عِنْدِكَ فَأَمْطِرْ عَلَيْنَا حِجَارَةً مِنَ السَّمَاءِ أَوِ ائْتِنَا بِعَذَابٍ أَلِيمٍ﴾ [الأنفال:٣٢]، ولم يقُولُوا: اللهمَّ إنْ كان هذا هو الحقَّ من عندِكَ فاهْدِنَا إِلَيْه" (الأبشيهي، ٢٠٠٨: ٩٢).

وممَّا ذَكَرَهُ ابنُ الْجَوْزِي (١٩٩٠: ١٨٠) قال: " قَالَ رَجُلٌ من اليهود لِعَلِيّ بنِ أبي طالبٍ: ما دفنتُم نبيَّكُمْ حتى قالت الأنصَارُ: منَّا أميرٌ ومنكم أميرٌ، فقال لهُ عليٌّ: أنتم ما جفَّت أقدامُكُم من مَاءِ البَحْرِ حتى قلتُم: ﴿اجْعَلْ لَنَا إِلَهًا كَمَا لَهُمْ آلِهَةٌ﴾ [الأعراف:١٣٨]".

كما جاء في كتاب (الأَجْوِبَة المُسْكِتَة) لابنِ أَبِي عَوْن: " سَأَلَ معاويةُ الأَحْنَفَ عنِ الزَّمانِ، فقال: أَنْتَ الزَّمانُ، فإنْ صَلَحْتَ صَلَحَ، وإنْ فَسَدْتَ فَسَدَ" (ابن أبي عون، ١٩٩٦: ٧). و"تَقَدَّمَ رَجُلٌ مِنْ آلِ زِيَادٍ إِلَى قَاضٍ، فَقَالَ لَهُ: إِنَّ أَبَانَا مَاتَ، وإِنَّ أَخِينَا وَثَبَ عَلَى مَالِ أَبَانَا فَأَكَلَهُ. فَقَالَ: الَّذِي ضَيَّعْتَهُ مِنْ لِسَانِكَ أَضَرُّ مِمَّا ذَهَبَ مِنْ مَالِكَ " (ابن أبي عون، ١٩٩٦: ٥٧).

باستقراءِ ما سَبَقَ يتضحُ أنَّ الأجْوِبَةَ المُسْكِتَةَ آلِيَّةٌ إقناعيَّةٌ فصيحةٌ تكونُ بين طَرَفَيْنِ، وتقومُ على المُشَافَهَةِ، وتمتازُ بالعُمْقِ والسُّرْعَةِ في الردِّ استنادًا إلى حُجَجٍ قويَّةٍ ومُقنعةٍ؛ بغرضِ إفْحَامِ الْخَصْمِ وإسكاتِهِ؛ ممَّا يؤكِّدُ أنَّ توظيفَ تلك الأَجْوِبَةِ في التدريسِ يُعَدُّ ضرورةً لتنميةِ المهاراتِ اللغويَّةِ، والتذوُّقِ البلاغيِّ، والارتقاءِ بالتفكيرِ النَّاقِدِ والإبداعيِّ لدى الطُّلابِ، فضلًا عن جَعْلِ البيئةِ الصفيَّةِ بيئةً مُحَفِّزَةً وشَائقةً لكلٍّ من: المعلِّمِ والمتعلِّمِ.

ولم يَجِدِ الباحثُ ـ في حُدُودِ عِلْمِهِ ـ دراساتٍ سابقةً استخدمتِ الأجوبَةَ المُسْكِتَةَ في التَّدريسِ، إلا أنَّ دراسةَ علوي (٢٠٢٠) اهتمت بدراسَةِ الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ في كِتَابِ ابنِ أَبِي عَوْنٍ وَفْقَ منهجيَّةٍ تداوليَّةٍ، ومن أبرزِ نتائجِ تلك الدِّراسةِ: أنَّ الأجوبَةَ المُسْكِتَةَ حَظِيَتْ بعنايةٍ مهمةٍ في أبرزِ كُتُبِ الأدَبِ والأخبَارِ، فأُفْرِدَتْ لها أبوابٌ ضمن كُتُبِ التُّراثِ، وأَفْرَدَ لها ابنُ أبِي عَوْنٍ مُصَنَّفًا مُستقلًا بها يَحْمِلُ الاسْمَ نفسَهُ، وقدَّم عبد الباري (٢٠٢٢) ورقةً بحثيَّةً استهدفت تقديمَ رؤيةٍ علميَّةٍ إجرائيَّةٍ لطبيعةِ الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ في الأدَبِ العربيِّ وكيفيَّةِ تضمينِهَا في مناهِجِ دَارِسِي العربيَّةِ النَّاطقينَ بلُغَاتٍ أُخرى، مع تبيانِ علاقتِهَا بفُنُونِ اللُّغَةِ ومهاراتِهَا، كما استهدفت هذه الورقةُ دراسةَ طبيعةِ الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ ودورِهَا في تنميَةِ المهاراتِ اللُّغويَّةِ استماعًا وتحدُّثًا وقراءةً وكتابةً، وكذلك تنميةِ المهاراتِ الأدبيَّةِ والبلاغيَّةِ والنحويَّةِ لدى هؤلاء الدَّارِسِينَ.

الإحساس بالمشكلة:

على الرَّغْمِ من أهميَّةِ التَّواصُلِ الشَّفويِّ وتنميَّةِ مهاراتِهِ لطُلَّابِ المرحلةِ الثَّانويَّةِ، فقد لَاحَظَ الباحثُ ـ في أثناءِ إشرافِهِ على مجموعَاتِ التربيَةِ العمليَّةِ ــ التدنيَ اللُّغَويَّ في التَّعبيرِ الشفويِّ لطالباتِ الصَّفِّ الأوَّلِ الثانويِّ؛ وللتأكُّدِ من هذا الضَّعْفِ، أَعَدَّ دراسةً استطلاعيَّةً طُبِّقَتْ على (٣٠) طالبةً من طالباتِ الصَّفِّ المذكُورِ بمدرسَةِ (السَّلامِ الثانويَّةِ بنات) بمدينة المنيا، حيث طَلَبَ مِنْ كلِّ واحدةٍ مِنْهُنَّ أن تتحدَّثَ باللُّغَةِ العربيَّةِ فِي أَحَدِ الموضوعَاتِ الَّتي تُفَضِّلْنَهَا؛ ودلَّت النتائجُ على شُيُوعِ العاميَّةِ على أَلْسِنَةِ الطَّالبَاتِ، وعَدَمِ إخراجِ كثيرٍ من الحُرُوفِ من مخارِجِهَا الصَّحيحةِ لا سيَّما متقاربَةِ المَخْرَجِ، وافتقادِ التَّسلسلِ المنطقيِّ في العَرْضِ الشفويِّ للموضُوعِ، وفَقْرِ الحَصِيلَةِ اللغويَّةِ من الألفاظِ، وضَعْفِ التراكيبِ، والأخطاءِ النحويَّةِ المتنوعَةِ، فضلًا عن افتقادِهِنَّ الطَّلاقةَ الشفويَّةَ، وظُهُورِ القَلَقِ والارتباكِ على كَثِيرٍ مُنْهُنَّ.

وقد هَدَفَتْ عديدٌ من الدِّراسَاتِ السَّابقةِ إلى تنميةِ مهاراتِ التَّوَاصُلِ الشفويّ لدى الطُّلاب، وتعدَّدتِ المداخِلُ والاستراتيجياتُ التي استخدمتهَا لتحقيقِ ذلك، ولم توظِّفْ أيٌّ مِنْهَا الأَجْوِبَةَ المُسْكِتَةَ، منها دراسةُ كلٍّ من: زَيْد (٢٠١٢) واسْتَخْدَمَ برنامجًا قائمًا على المواقِفِ الحواريَّةِ لدى طُلابِ الصفِّ الأولِ الثَّانوي، ودراسة Alam & Bashir Uddin (2013) واسْتَخْدَمَا برنامجًا تدخليًّا وَظَّفَا فيه إستراتيجيتي لَعِبِ الأدوارِ، والمُحَادَثَةِ مع النُّظَرَاءِ لدى طُلابِ إحدى المدارسِ الباكستانيَّةِ الثانويَّةِ الحكوميَّةِ، والطَّيب (٢٠١٤) واسْتَخْدَمَ برنامجًا قائمًا على المواقِفِ التواصليَّةِ في مَوْقِفَي المقابلةِ وإدارةِ الاجتماعاتِ لدى طلابِ الصفِّ الثَّاني الثَّانوي، كما اسْتَخْدَمَ Daif-Allah & Khan (2016) استراتيجيةَ جَلَسَاتِ المناقشَةِ المفتوحَةِ لدى طُلابِ المُستوى الرَّابعِ بكليَّةِ المجتمعِ بـ(بريدة) جامِعَةِ القَصِيم، وأعدَّ Elsayed (2017) برنامجًا قائمًا على مُدْخَلِ (Toastmasters) لدى الطُّلابِ المعلِّمينَ بالفرقةِ الثَّالثةِ بقِسْمِ اللُّغةِ الإنجليزيَّةِ (تعليم أساسي) بكليَّةِ التربيَةِ، جامعةِ عَيْنِ شَمْس، كما أعدَّ حسين (٢٠١٧) برنامجًا قائمًا على نموذجِ جوردن لتآلفِ الأشتاتِ لدى تلاميذِ الصفِّ الثَّاني الإعدادي، واستندت دراسةُ هنية؛ الحداد (٢٠٢٠) إلى مبادئ الحوارِ الحضارَي في بناءِ برنامجٍ تدريسيٍّ لدى طالباتِ الصفِّ العاشِرِ الأساسي من المدارسِ العُمَرِيَّةِ الثانويَّةِ للبناتِ بالأردنِ، واسْتَخْدَمَ الظفيريُّ؛ الشايعُ (٢٠٢١) استراتيجيةَ العَصْفِ الذهنيّ لدى طُلابِ الصفِّ العاشِرِ من المرحلَةِ الثانويَّةِ بدولَةِ الكُوَيْتِ.

باستقراءِ الدِّراساتِ السَّابقةِ يتضحُ أنَّها تتفقُ مع الدِّراسةِ الحاليةِ في سَعْيِهَا لتنميةِ مهاراتِ التواصُلِ الشفويّ، كما تتفقُ تلك الدراسَةُ مع بعضِ الدراسَاتِ السابقَةِ في الصَّفِّ أو المرحلةِ المستهدفَةِ، حيث استهدفَتِ الدراسةُ الحاليةُ طالباتِ الصفِّ الأولِ الثَّانوي، في حين تختلفُ مع الدِّراسَاتِ السَّابقةِ في المعالجَةِ التدريسيَّةِ المُستخدمةِ، حيث اتَّخَذَتِ الدِّراسةُ الحاليةُ من الأجوبةِ المُسْكِتَةِ في التراثِ العربيّ مُدْخَلًا لتنميَةِ مهاراتِ التواصُلِ الشفويّ، وهو مَا لم تتعرَّضْ له الدِّراسَاتُ السَّابقةُ.

كما لَاحَظَ الباحثُ أنَّ الكتابَةَ الحِجَاجِيَّةَ الإقْنَاعِيَّةَ لا تَحْظَى باهتمامٍ في المرحلةِ الثَّانويَّةِ؛ حيثُ تُرَكِّزُ موضوعاتُ التعبيرِ الكتابيّ المقررةُ على قَضَايَا عامَّةٍ، مثل: (التَّعاوُنِ، والنَّظافةِ، والتَّواضُعِ، وتَحَمُّلِ المسؤوليَّةِ، والصَّداقةِ، والقراءةِ، وحبِّ الوطنِ، والْعِلْمِ والعَمَلِ)، ولا يهتمُّ المعلِّمون بتكليفِ الطُّلابِ بالكتابَةِ في موضوعاتٍ جِدَاليَّةٍ تَحْتَمِلُ وجهاتِ نَظَرٍ مختلفةً،

ولا بتنميةِ مهاراتِ طُلابِهِم في سَوْقِ الآراءِ المَدْعُومَةِ بالأدلةِ والبراهينِ، كما لا يهتمُّونَ بتوجيهِ الطُّلابِ إلى عَرْضِ الآراءِ المُخالفةِ لآرائِهِم، وتفنيدِهَا، والْحُكْمِ عليهَا بالحُجَجِ والأسَانِيدِ.

وقد تبيَّنَ للباحِثِ أنَّ التَّعبيرَ الكتابِيَّ يتمُّ تدريسُهُ في تلك المرحلةِ بطريقةٍ تقليديَّةٍ، حيثُ وَجَّهَ سؤالًا لثلاثِ معلّماتٍ يُدَرِّسْنَ اللُّغَةَ العَرَبِيَّةَ للصفِّ الأولِ الثانويّ حول الإجراءاتِ الَّتي يَتَّبِعْنَهَا في تدريسِ التَّعبيرِ، وتبيَّنَ من إجاباتِهِنَّ أن الطالبَةَ تختارُ موضوعًا واحدًا من موضوعَيْن أو ثلاثةٍ تُعْطَى لها، وتتمُّ مناقشةُ كلِّ موضوعٍ؛ لتحديدِ عناصِرِهِ الرئيسَةِ، ثم تنطلقُ الطالباتُ للكتابَةِ في الموضوعِ الذي ترغبُ فيه كلٌّ مِنْهُنَّ، ويُسَلِّمْنَهُ مكتوبًا في حصةٍ قادمةٍ، وقد يتمُّ الانتقالُ إلى شرحِ فرعٍ آخَرَ (مثل: البَلاغة أو النَّحو) حتى تنتهي حِصَّةُ التَّعبيرِ؛ وهذا يعني أنَّ تدريسَ التَّعبيرِ الكتابيّ يتمُّ لِغَرَضٍ اختباريٍّ أكْثَرَ من كونِهِ غَرَضًا تعليميًّا.

وقد ظَهَرَ أَثَرُ ذلك جليًّا في الدراسَةِ الاستطلاعيَّةِ التي قام بها الباحثُ، حيث وَجَّهَ (٣٠) طالبةً من طالبات الصفِّ الأول الثانوي إلى الكتابَةِ في القضيَّةِ الخلافيَّةِ التَّاليةِ: (مَوَاقِعُ التَّواصُلِ الاجتماعيّ بين الدَّعْوَى إلى غَلْقِهَا بِزَعْمِ أنها مضيعةٌ للوقتِ، وبين الإبقاءِ عليهَا وتطويرِهَا بِزَعْمِ أنها تقدّمُ معلوماتٍ مفيدةً في مجالاتٍ متنوعةٍ. اكْتُبِي في هذه القضيَّةِ الجِدَاليَّةِ مبيّنةً وَجْهَةَ نظرِكِ الَّتي تَمِيلِينَ إليهَا وتُحَاوِلِينَ إقنَاعَ غَيْرِكِ بها، وداعِمَةً رَأْيَكِ بالأدلَّةِ والحُجَجِ)، وبعد تحليلِ كِتَابَاتِ الطالباتِ تبيَّنَ أنَّ:

(١) ٣٣.٣٣ % من الطَّالباتِ اتَّخَذْنَ موقفًا وسطًا في القضيَّةِ الخلافيَّةِ من خلال عَرْضِ إيجابياتِ الموضُوعِ وسلبياتِهِ عرضًا سرديًّا، دون أن تَتَبَنَّى ادِّعَاءً محددًا فيها.

(٢) ٦٦.٦٧ % من الطَّالباتِ تَبَنَّيْنَ ادِّعَاءً محددًا، بَيْدَ أَنَّهُنَّ لم تُقَدِّمْنَ المُبرراتِ التي تَدْعَمُ رَأْيَهُنَ في القضيَّةِ الجِدَاليَّةِ.

(٣) ٨٠ % تقريبًا من الطَّالباتِ اللاتي تَبَنَّيْنَ ادِّعَاءً محددًا لم تُقَدِّمْنَ أدلةً تَدْعَمُ الادِّعَاءَ، في حين استَنَدَت ٢٠% مِنْهُنَّ إلى خبراتٍ سابقةٍ لمواقِفَ مَرَرْنَ بها أَفَادَتْهُنَ مواقِعُ التواصُلِ الاجتماعيّ فيها.

(٤) ٦٠ % من الطَّالباتِ عَرَضْنَ الآراءَ المُخَالفةَ.

(٥) ٩٠ % من اللاتِي عَرَضْنَ الآراءَ المُخَالفةَ، لم تُفَنِّدْنَ تلك الآراءَ، ولم تَدْحَضْنَهَا بالأدلَّةِ.

فضلًا عن بعض الصِّفَاتِ الَّتي غَلَبَتْ على كتاباتِ هؤلاء الطَّالباتِ، وهي: ضَعْفُ التراكيبِ وركاكتُهَا، وشيوعُ الأخطاءِ اللغويَّةِ بأنواعِهَا، وافتقادُ التَّسلسلِ المنطقيّ عند كثيرٍ مِنْهُنَّ، وقِصَرُ المُحْتَوى الكتابيّ الذي قدَّمْنَهُ عن القضيَّةِ الجِدَاليَّةِ.

وأكَّد شحاتة (٢٠١٢: ٤٢ ـ ٤٣) الواقِعَ السَّابِقَ المتمثِّلَ في ضَعْفِ المتعلِّمين في الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقْنَاعِيَّةِ، حيث أَشَارَ إلى افتقارِ بعضِ الطُّلابِ إلى المهاراتِ والاستراتيجياتِ اللازمَةِ لكتابَةِ نصٍّ إقناعيٍّ جيدٍ، وكذلك نقصِ المحتوى المعرفيّ لدى الطُّلابِ أثناءَ الكتابَةِ الإقناعيَّةِ، وصعوبَةِ اختيارِ الطلابِ الأساليبَ والتراكيبَ اللغويَّةَ المناسبَةَ للمعاني المعبَّرِ عنها، وصعوبَةِ عَرْضِ الفِكَرِ بوضوحٍ وترابطٍ بحيثُ يتحقَّقُ الاتساقُ بين أجزاءِ النَّصِّ، فضلًا عن عَدَمِ تمييزِ الطُّلابِ بين الكتابَةِ الإقناعيَّةِ والكتابَةِ السَّرديَّةِ.

وقد هَدَفَتْ عديدٌ من الدِّراسَاتِ السَّابقةِ إلى تنميةِ مهاراتِ الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعيَّةِ لدى الطُّلابِ، وتعدَّدتِ الاستراتيجياتُ والمداخِلُ التي استخدمتهَا لتحقيقِ ذلك، ولم توظِّفْ أيٌّ مِنْهَا الأَجْوِبَةَ المُسْكِتَةَ، منها دراسةُ كلٍّ من: السَّمان (٢٠١٢) حيث أَعَدَّ برنامجًا قائمًا على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا لدى طُلابِ الصفِّ الأولِ الثَّانوي، وآلِ تميمٍ (٢٠١٥) واستهدفت بناءً برنامجٍ قائمٍ على استراتيجياتِ ما وراءِ المعرفَةِ لطُلابِ الصفِّ الثَّاني الثَّانوي، كما وَظَّفَ حرحشُ (٢٠١٧) المُدْخَلَ الأسلوبيَّ لدى طُلابِ الصفِّ الأولِ الثَّانوي، واسْتَخْدَمَ سعودي (٢٠١٧) التعلُّمَ القائمَ على الاستقصاءِ لطُلابِ الصفِّ الأولِ الثَّانوي، وأَعَدَّ مصطفى؛ أحمد؛ عثمان (٢٠١٩) برنامجًا قائمًا على التعلُّم المُدْمَجِ لطُلابِ الصفِّ الأوَّلِ الثَّانوي، واسْتَخْدَمَ Alwaely, Alhourani & Abdallahi (2020) استراتيجيةً قائمةً على بِنْيَةِ النَّصِّ لطالباتِ الصفِّ الثَّامِنِ الثَّانوي في مَدَارِسِ أَبُو ظَبْي.

باستقراءِ الدِّراساتِ السَّابقةِ يتضحُ أنَّها تتفقُ مع الدِّراسةِ الحاليةِ في الهَدَفِ والصفِّ الدراسيّ أو المَرْحَلَةِ المُسْتَهْدَفَةِ، حيثُ استهدفتِ الدراسةُ الحاليةُ تنميةَ مهاراتِ الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعيَّةِ لدى طالباتِ الصفِّ الأولِ الثَّانوي، في حين تختلفُ مع الدِّراسَاتِ السَّابقةِ في المعالجَةِ التدريسيَّةِ، حيث إنَّهَا في الدِّراسَةِ الحاليةِ قائمةٌ على الأَجْوِبَةِ المُسْكِتَةِ في التُّرَاثِ العَرَبِيّ، وهو ما لم تَسْتَخْدِمْهُ أَيٌّ مِنَ الدِّراسَاتِ السَّابقةِ.

تأسيسًا على ما سَبَقَ، ونتيجةً لعَدَمِ وُجُودِ دراسةٍ سابقةٍ هَدَفَتْ إِلَى إعدادِ برنامجٍ قائمٍ على الأَجْوِبَةِ المُسْكِتَةِ؛ لتنميةِ مهاراتِ التواصُلِ الشفويّ والكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعيَّةِ لطالباتِ الصَّفِّ الأولِ الثانوي؛ فقد نَبَعَتْ فكرةُ هذه الدراسَةِ.

مشكلة الدراسة:

تتحدَّدُ مشكلةُ هذه الدِّراسَةِ في ضَعْفِ طَالبَاتِ الصفِّ الأولِ الثانويّ في كُلٍّ من: التَّواصُلِ الشفويّ والكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعِيَّةِ، والافتقارِ إِلَى سياقاتٍ تعليميَّةٍ تكونُ فيها لُغَةُ الحوارِ والتَّواصُلِ والحِجَاجِ والقدرةُ على الإقناعِ جزءًا طبيعيًّا من بنائِهَا. وللتصدي لهذه المشكلَةِ تسعى هذه الدراسَةُ إلى الإجابَةِ عن السُّؤالِ التَّالي:

مَا أَثَرُ بَرْنَامِجٍ قَائِمٍ عَلَى الأَجْوِبَةِ الْمُسْكِتَةِ فِي تَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ التَّوَاصُلِ الشَّفَوِيّ والْكِتَابَةِ الْحِجَاجِيَّةِ الإِقْنَاعِيَّةِ لِطَالبَاتِ الصَّفِّ الأَوَّلِ الثَّانَوِي؟

ويتفرعُ من هذا السُّؤالِ الرئيسِ الأسئلةُ التَّاليةُ:

١ــ ما مهاراتُ التواصُلِ الشفويّ اللازمةُ لطَالبَاتِ الصفِّ الأول الثانوي؟

٢ــ ما مهاراتُ الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعيَّةِ اللازمةُ لطَالبَاتِ الصفِّ الأول الثانوي؟

٣ــ ما أسسُ بناءِ برنامجٍ قائمٍ على الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ لطالباتِ الصفِّ الأول الثانوي؟

٤ــ ما البرنامجُ المقترحُ القائمُ على الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ لطَالبَاتِ الصف الأول الثانوي؟

٥ــ ما أثرُ البرنامجِ في تنميَةِ مهاراتِ التواصُلِ الشفويّ لطَالبَاتِ الصف الأول الثانوي؟

٦ــ ما أثرُ البرنامجِ في تنميَةِ مهاراتِ الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعِيَّةِ لطَالبَاتِ الصف الأول الثانوي؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسةُ إلى:

١ــ تحديدِ مهاراتِ التواصُلِ الشفويّ اللازمةِ لطَالبَاتِ الصفِّ الأول الثانوي.

٢ــ تحديدِ مهاراتِ الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعيَّةِ اللازمةِ لطَالبَاتِ الصفِّ الأول الثانوي.

٣ــ تحديدِ أُسُسِ بناءِ برنامجٍ قائمٍ على الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ لطالباتِ الصفِّ الأول الثانوي.

٤ــ بناءِ برنامجٍ مقترحٍ قائمٍ على الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ لطَالبَاتِ الصف الأول الثانوي.

٥ــ قياسِ أَثَرِ البرنامجِ في تنميَةِ مهاراتِ التواصُلِ الشفويّ لطَالبَاتِ الصف الأول الثانوي.

٦ـ قياسِ أَثَرِ البرنامجِ في تنميَةِ مهاراتِ الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعِيَّةِ لطَالبَاتِ الصف الأول الثانوي.

حدود الدراسة:

١ـ مجموعةٌ من طالباتِ الصفِّ الأول الثانوي بمدرسَةِ (السَّلامِ الثَّانويَّةِ بَنَات) التابعَةِ لإدارةِ المِنْيَا التعليميَّةِ، وذلك في الفَصْلِ الثَّاني مِنَ العَام الدِّراسي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣؛ ويرجِعُ اختيارُ هؤلاءِ الطَّالباتِ إِلَى أَنَّهُنَّ وَصَلْنَ لمرحلةٍ من النضجِ تمكِّنُهُنَّ من الحِجَاجِ والنَّقدِ وإبداءِ الآراءِ ومحاولةِ إقناعِ الآخرينَ بوجهَةِ نَظَرِهِنَّ المؤيَّدَةِ بالأدلَّةِ.

٢ـ بعضُ مهاراتِ التَّواصُلِ الشفويّ اللازمةِ لهؤلاءِ الطَّالباتِ، وذلك على ضَوْءِ آراءِ المحكَّمينَ في قائمةٍ أُعِدَّتْ لهذا الغَرَضِ، حيث تمَّ التوصُّلُ إلى قائمةٍ مكوَّنةٍ من (٤) مهاراتٍ رئيسةٍ، هي مهاراتُ الجانبِ: الفكريّ، واللُّغويّ، والصوتيّ، والملْمَحيّ، ويندرجُ تحتها (٢٠) مهارةً فرعيَّةً، وسيأتي توضيحُ ذلك في إجراءاتِ إعدادِ القائمةِ، علمًا بأنَّه تمَّ الاقتصارُ في مهاراتِ (التواصُلِ الشفويّ) على (التحدُّثِ) دُونَ (الاستماعِ).

٣ـ بعضُ مهاراتِ الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقْنَاعِيَّةِ اللازمةِ لهؤلاءِ الطَّالباتِ، وذلك على ضَوْءِ آراءِ المحكَّمينَ في قائمةٍ أُعِدَّتْ لهذا الغَرَضِ، حيث تمَّ التوصُّلُ إلى قائمةٍ مكوَّنةٍ من (٣) مهاراتٍ رئيسةٍ تتعلَّقُ بـ: الادِّعاءاتِ وعَرْضِ الأدلَّةِ حول قضيَّةٍ جِدَاليَّةٍ، والادِّعاءاتِ المُخالفَةِ في القضيَّةِ الجِدَاليَّةِ، وكتابَةِ النَّصِّ الإقناعيّ وتنظيمِهِ، ويندرجُ تحتها (١٠) مهاراتٍ فرعيَّةٍ، وسيأتي توضيحُ ذلك في إجراءاتِ إعدادِ القائمةِ.

تحديد مصطلحات الدراسة:

(١) الأَجْوِبَةُ الْمُسْكِتَةُ:

تُعَرَّفُ الأَجْوِبَةُ الْمُسْكِتَةُ إجرائيًّا بأَنَّهَا: قَوْلٌ أَدَبِيٌّ بَلِيغٌ فِي التُّرَاثِ الْعَرَبِيّ يَعْتَمِدُ على المُشافَهَةِ في سياقٍ تحاوُرِيٍّ تجادُلِيٍّ بين طَرَفَيْنِ؛ لإثباتِ حَقٍّ أو دَفْعِ شُبْهَةٍ مع سرعةٍ في الإجابَةِ وحُسْنٍ في الرَّدِّ على الخَصْمِ استنادًا إلى حُجَجٍ قويَّةٍ ومُقنعةٍ تُفْحِمُهُ، وتُلْزِمُهُ السُّكُوتَ؛ وتؤدِّي إِلَى غَلْقِ المُحَاوَرَةِ وحَسْمِهَا لِأَحَدِ الطَّرَفَيْنِ.

(٢) التَّوَاصُلُ الشَّفَوِيُّ:

يُعَرَّفُ التَّوَاصُلُ الشَّفَوِيُّ إجرائيًّا بأَنَّهُ: الأداءُ اللغويُّ التفاعليُّ الذي تَستخدِمُ فيه طالباتُ الصفِّ الأول الثانوي اللُّغَةَ المَنْطُوقَةَ وغَيْرَ المَنْطُوقَةِ في التَّواصُلِ مع طرفٍ آخَرَ في

مواقِفَ معيَّنةٍ، وذلك في سياقٍ سليمٍ فكريًّا ولغويًّا وصوتيًّا وملمحيًّا يَعْكِسُ جوانِبَ الكفاءةِ التواصليَّةِ؛ لتبادُلِ الآراءِ والفِكَرِ والمشاعِرِ حول تلك المواقِفِ. ويُقَاسُ بالدَّرجةِ التي تحصلُ عليها الطَّالبةُ في بطاقةِ المُلاحظةِ المُعَدَّةِ لذلك.

(٣) الكِتَابَةُ الْحِجَاجِيَّةُ الإِقْنَاعِيَّةُ:

تُعَرَّفُ الكِتَابَةُ الْحِجَاجِيَّةُ الإِقْنَاعِيَّةُ إجرائيًّا بأنَّهَا: لَوْنٌ من ألوانِ الكتابَةِ الوظيفيَّةِ تتبنَّى فيه طالبةُ الصفِّ الأول الثانوي ادِّعاءً محدَّدًا في قضيَّةٍ جِدَاليَّةٍ، وتقدِّمُ المبرراتِ والأدلَّةَ التي تَدْعَمُ هذا الادِّعَاءَ، وتَعْرِضُ الادِّعاءاتِ المُخَالفَةَ وحُجَجَهَا، وأسبابَ قبولِهَا أو رفضِهَا، وذلك في سياقٍ لغويٍّ سليمٍ ومنظَّمٍ تبعًا لترتيبِ عناصِرِ البِنْيَةِ التنظيميَّةِ للنَّصِّ؛ بغرضِ إقناعِ القارئ بوجهَةِ نَظَرٍ معينةٍ تتبنَّاها الطَّالبةُ. وتُقَاسُ بالدَّرجةِ التي تحصلُ عليها الطَّالبةُ في الاختبارِ المُعَدِّ لذلك.

منهج الدراسة:

تـمَّ اسـتخدامُ المـنهجِ التَّجريبـيِّ القـائمِ علـى التَّصـميمِ شـبهِ التجريبـيِّ ذي المَجْمُوعَـةِ الوَاحِدَةِ؛ لتعرُّفِ أثَرِ بَرْنَامَجٍ قائمٍ عَلَى الأَجْوِبَةِ الْمُسْكِتَةِ فِي تَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ التَّوَاصُلِ الشَّفَوِيِّ والكِتَابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإِقْنَاعِيَّةِ لطَالِبَاتِ الصفِّ الأوَّلِ الثَّانَوِي.

أهمية الدراسة:

تبرزُ أهميَّةُ هذه الدِّراسةِ من خلالِ ما تقدِّمُهُ لكلٍّ مِن:

١ـ مخططي مناهج اللُّغة العربيَّة ومطوِّريها بالمرحلة الثانوية: حيث تمدُّهُم هذه الدراسةُ ببرنامَجٍ مقترحٍ في تدريسِ التَّعبيرِ قائمٍ على الأجْوِبَةِ المُسْكِتَةِ وَفْقَ مراحِلَ وإجراءاتٍ علميَّةٍ محدَّدةٍ تمَّ التوصُّلُ إليها لطالبَاتِ الصفِّ الأولِ الثانوي، كما تقدِّمُ قائمتَيْن إحداهُمَا بمهاراتِ التواصُلِ الشفويِّ، والأُخرى بمهاراتِ الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعيَّةِ، وكذلك تقدِّمُ بطاقَةَ ملاحظةٍ لقياسِ التواصُلِ الشفويِّ، واختبارًا لقياسِ الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعيَّةِ لدى هؤلاءِ الطالبَاتِ.

٢ـ طالباتِ الصفِّ الأول الثانوي: حيث يُتوقَّعُ أن يُسْهِمَ البرنامجُ المقترحُ القائمُ عَلَى الأَجْوِبَةِ المُسْكِتَةِ في تنميةِ بعضِ مهاراتِ التواصُلِ الشفويِّ والكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعيَّةِ لَدَيْهِنَّ.

٣ـ الباحثين: تمثِّلُ الدراسةُ مُنطلقًا لدراساتٍ أخرى قائمةٍ على الأجْوِبَةِ المُسْكِتَةِ يمكنُ أن تكونَ ذاتَ تأثيرٍ في تنميةِ مهاراتِ إنتاجِ اللُّغَةِ واستقبالِهَا لدى الطُّلابِ في مراحِلَ تعليميَّةٍ مختلفَةٍ.

الخلفية النظرية للدراسة:

أولًا ـ التَّوَاصُلُ الشَّفَوِيُّ (تعريفُهُ، وألوانُهُ، ومهاراتُهُ):

التَّوَاصُلُ الشَّفَوِيُّ هو أداءٌ لغويٌّ تفاعليٌّ بين طَرَفَيْنِ في مواقِفَ معيَّنةٍ، مثل: المُنَاظراتِ، والنَّدواتِ، والمُحَادثاتِ، والمُنَاقشاتِ، ولَعِبِ الأدوارِ، ويتمُّ التواصُلُ في تلك المواقِفِ باستخدَامِ اللُّغَةِ المنطوقَةِ بما تشتملُ عليه من كلماتٍ وجُمَلٍ وعباراتٍ، واللُّغَةِ غَيْرِ المنطوقَةِ ممثَّلةً في الإيمَاءَاتِ والإشَارَاتِ وتعبيراتِ الوَجْهِ، سواءٌ من المُرْسِلِ للرِّسالةِ أم من المُستقبِلِ لهَا عند ردِّهِ على رسالَةِ المُرْسِلِ، وذلك في سياقٍ سليمٍ فكريًّا ولُغويًّا وصَوْتيًّا وملمَحِيًّا؛ لتبادُلِ الآراءِ والفِكَرِ والمَشَاعِرِ في إطَارِ تلك المَوَاقِفِ.

وتعدُّ المناظرةُ أَحَدَ أهمِّ ألوانِ النَّشاطِ اللغويِّ القائمةِ على التواصُلِ الشفويّ، وهي حوارٌ بين شَخْصَيْنِ أو فَرِيقَيْنِ يسعى كُلٌّ منهما إلى إعْلَاءِ وجْهَةِ نظرِهِ حول موضوعٍ معيَّنٍ، حيث يتبنَّى كلُّ طرفٍ وُجْهَةَ نَظَرٍ تتعارضُ مع وُجْهَةِ نَظَرِ الطَّرَفِ الآخَرِ، ويعملُ على الدِّفَاعِ عنها وتبريرِهَا وتأييدِهَا بالأدلَّةِ والبراهينِ الدَّاعِمَةِ، محاولًا تفنيدَ آراءِ الطَّرَفِ الآخَرِ وبيانَ الحُجَجِ الداعيةِ إلى عَدَمِ قبولِهَا، ويتمُّ تشكيلُ لجنةِ تحكيمٍ من الطُّلابِ يتابعونَ المُنَاظرةَ، ويُسجِّلون الأداءَ العامَّ لكلِّ فريقٍ وصولًا إلى نتيجةٍ منطقيَّةٍ للمُنَاظرةِ، وذلك تحت إشرافِ المعلِّمِ وتوجيهِهِ، وفي إطارٍ من آدابِ الحوارِ وأخلاقيَّاتِ الحِجَاجِ (مهيدات؛ المحاسنة، ٢٠٠٩: ٧٩).

وتتمثَّلُ أهميَّةُ المُنَاظرةِ في أنها تُصْقِلُ مواهِبَ الطالبِ، وتعوِّدُهُ إتقانَ فُنُونِ القولِ والجَدَلِ، وهي تمنحُ الفرصةَ للمتناظِرِينَ ليتعلَّمُوا معلوماتٍ جديدةً، ويطوِّرُوا مهاراتِهِم في التحدُّثِ والعملِ الجماعيِّ أمام الجمهور، كما تُسْهِمُ في إثراءِ موضوعِ النقاشِ بكلِّ جوانبه؛ ممَّا يساعدُ على التعمُّقِ فيه، والتطرُّقِ إلى جميعِ تفاصيلِهِ، وتعرُّفِ رؤى ومنطلقاتٍ جديدةٍ متعلقةٍ بِهِ (الصيعري، ٢٠٢١: ٦٤٤ـ ٦٤٥)، فالمناظرةُ ـ إذا ما أُحْسِنَ تخطيطُها وتنفيذُها ـ تعدُّ طريقةً ناجحةً لإثارةِ أفكارِ المتعلِّمين، والتعبيرِ عن هذه الأفكارِ بلُغَةٍ سليمةٍ وأداءٍ معبِّرٍ عن وجْهَةِ نظرِهِم، وتأييدِ ذلك بالأدلَّةِ والشواهِدِ المناسِبَةِ (جاب الله؛ الشيزاوي؛ جمل، ٢٠٠٥: ٢٤).

كما يعدُّ (لَعِبُ الأدوارِ Role – Playing) من ألوانِ النَّشَاطِ القائمةِ عَلَى التَّوَاصُلِ الشفويّ، وهو نشاطٌ لغويٌّ يتقمصُ فيه الطلابُ أدوارًا مختلفةً لقصةٍ من القصص؛ ليعبّرُوا عن مواقِفَ مَعِيشَةٍ في الواقع، حيث يتمُّ تحديدُ ووصفُ الأدوارِ وتوزيعُهَا على الممثلين، ومناقشةُ كلِّ طالبٍ في دوره، وتحويلُ الفصل إلى مسرحٍ يمارسُ فيه كلُّ طالبٍ الدَّورَ المَنُوطَ به، مع توجيه الطلابِ الجالسينَ للإنصات والانتباه لأداء زملائهم؛ لتتمَّ مناقشتُهُم بعد ذلك في مضمون هذا الموقف، وفي الحُكْمِ على الأداء التمثيلي من حيث نقاط القوة والضعف فيه، ويمكن للمعلِّم أن يُفْسِحَ المَجَالَ لمجموعةٍ أخرى للتمثيل، مع التنبيهِ على أفرادِهَا بتجنُّبِ الأخطاءِ التي وقعت فيها المجموعةُ الأُولى؛ ممَّا يساعِدُ على جَعْلِ الموقفِ التعليميّ ماتعًا وشائقًا، ويُدخِلُ البهجةَ والسُّرُورَ في نفوسِ الطُّلابِ، ويَجْعَلُهُم أكْثَرَ قابليةً للتعلُّمِ.

" ويهدفُ هذا النشاطُ إلى تدريب الطُّلابِ على التحدثِ والتعبيرِ السَّليمِ، والطَّلاقةِ في القراءةِ، وإجادةِ فنِّ الحوارِ، وتنميةِ الثروةِ اللغويَّةِ، مع انتقاءِ الألفاظِ واستخدامِ اللُّغَةِ استخدامًا صحيحًا وزيادةِ الثقةِ بالنَّفْسِ" (جاب الله؛ الشيزاوي؛ جمل، ٢٠٠٥: ٢١)، فضلًا عن أن لَعِبَ الأدوارِ ينمّي لدى الطُّلابِ مهاراتٍ كثيرةً، منها: الأداءُ المعبّرُ عن المعنى، والإلقاءُ الجيدُ للنصِّ التمثيليّ، والنطقُ الصحيحُ، وإخراجُ الأصواتِ من مخارجِهَا، واستخدامُ تعبيراتِ الوجهِ والإيماءاتِ والإشاراتِ المعبّرةِ عن المعنى، وكذلك حُسْنُ الاستماعِ، والإصغاءُ للحوارِ التمثيليّ، والانتباهُ لتتابعِ الأحداثِ فيه، وتنميةُ قدرتِهِم على التواصُلِ والمشاركَةِ الإيجابيَّةِ.

وقد تضمَّنت وثيقةُ معاييرِ المتعلِّمِ الصادرةُ عن الهيئةِ القوميَّةِ لضمانِ جودةِ التَّعليمِ والاعتمادِ (٢٠٠٩: ٧ ـ ٨) مجموعةً من المؤشراتِ المتعلِّقَةِ بالتواصُلِ الشفويّ في مجال (التحدُّثِ) التي يجبُ تنميتُهَا لدى الطُّلابِ في المرحلةِ الثانويَّةِ، منها: التحدُّثُ بطلاقةٍ، والتعبيرُ بصوتٍ مناسبٍ عن الأساليبِ المتنوعةِ، وتوظيفُ الأمثلةِ والشَّوَاهِدِ في أثناءِ التحدُّثِ، وكذلك توظيفُ التعبيراتِ الملمحيَّةِ وَفْقَ المَعْنَى.

كما تنوَّعت مهاراتُ التواصُلِ الشَّفويّ اللازمَةُ لطُلَّابِ المَرْحَلَةِ الثَّانويَّةِ في الدِّراسَاتِ السَّابقةِ، منها: دراسةُ زيد (٢٠١٢) وتوصَّلت إلى فاعليَّةِ برنامجٍ قائمٍ على المواقِفِ الحواريَّةِ لتنميةِ التواصُلِ الشفويّ لدى طلاب الصفِّ الأول الثانوي في مادة اللُّغَةِ العربيَّةِ، وتمثَّلت المواقفُ الحواريَّةُ في: المُحَادثَةِ، والحوارِ، والمناظرَةِ، وتعلَّقت مهاراتُ التواصُلِ الشفويّ بالجوانب التالية: مهارات الجانب الفكريّ، ومهارات الجانب اللغويّ، ومهارات الجانب الصوتيّ،

ومهارات الجانب الملمحيّ. وتوصَّلت دراسةُ Alam & Bashir Uddin (2013) إلى فاعليَّةِ برنامجٍ تدخليٍّ لتحسين مهارات التواصُلِ الشفويّ في اللُّغَةِ الإنجليزيَّةِ لدى عينةٍ مكوَّنةٍ من (٤) طلابٍ تمَّ اختيارُهُم من إحدى المدارس الباكستانية الثانوية الحكومية، ووظَّف الباحثان إستراتيجيتي لَعِبِ الأدوار، والمحادثة مع النظراء، ومِنْ مهاراتِ التواصُلِ الشفويّ في الدراسة: التعبيرُ في جُمَلٍ مكتملةِ المعنى، وعرضُ الفِكَرِ عرضًا منطقيًّا، وتجنُّبُ التكرارِ، والانطلاقُ في التَّعبيرِ، واستخدامُ اللُّغَةِ غَيْرِ اللفظيَّةِ استخدامًا مناسبًا للمَعْنَى.

وهدفت دراسةُ الطَّيب (٢٠١٤) إلى تنميةِ مهاراتِ التواصُلِ الشفويّ لدى طُلابِ الصفّ الثاني الثانوي من خلال برنامجٍ قائمٍ على المواقِفِ التواصليَّةِ، ودلَّتِ النتائجُ على فاعليَّةِ البرنامجِ، وتمثلت مهاراتُ التواصُلِ الشفويّ في: التَّحدثِ بطلاقةٍ دون ارتباكٍ، والتحدثِ بسرعةٍ مناسبةٍ، واستخدامِ كلماتٍ مناسبةٍ للسِّياقِ، وترتيبِ الأفكارِ ترتيبًا منطقيًّا، واستخدامِ جُمَلٍ صحيحةٍ في تركيبِهَا، وسَوْقِ الشَّوَاهِدِ والأدلَّةِ على الأفكار المقدَّمة، واستخدامِ الإيماءاتِ والإشاراتِ وتعبيراتِ الوجه بصورة مناسبة للمعنى، وضبطِ الأصواتِ ضبطًا صحيحًا، وانتقاءِ الألفاظِ والمفرداتِ بعناية، واستخدامِ الجُمَلِ والعباراتِ العربيَّةِ الفصيحةِ.

وتوصَّلت دراسةُ هنية؛ الحداد (٢٠٢٠) إلى فاعليَّةِ برنامجٍ تدريسيٍّ مُسْتَنِدٍ إلى مبادئ الحوارِ الحضاريّ في تنميةِ مهاراتِ التواصُلِ الشفويّ في اللُّغَةِ العربيَّةِ لدى عينةٍ مكوَّنةٍ من (٤٨) طالبةً من الصفّ العاشر الأساسي من المدارسِ العُمَريَّةِ الثانويَّةِ للبناتِ التابعةِ لمديريَّةِ لواءِ الجامعةِ في عمَّانِ بالأردن، واستخدمتِ الدراسةُ المواقِفَ الحواريَّةَ القائمةَ على توزيعِ الأدوارِ بين طَرَفَيْن، وتمثلت مهاراتُ التواصُلِ الشفويّ في الدراسَةِ في خَمْسِ مهاراتٍ رئيسَةٍ، هي: (مهاراتُ العَرْضِ، ومهاراتُ الصِّحَّةِ اللغويَّةِ، ومهاراتُ التدليلِ، ومهاراتُ إبداءِ الرَّأْيِ، ومهاراتُ إدارةِ الحوارِ)، ويندرجُ تحت هذه المهاراتِ الرئيسَةِ عددٌ من المهاراتِ الفرعيَّةِ، منها: تلوينُ الصوتِ وفقًا للنمطِ اللغويّ، والتحدثُ بصوتٍ مسموعٍ وواضحٍ، وتوظيفُ الإيماءاتِ وحركاتِ الْجِسْمِ، والتسلسلُ في عَرْضِ الأفكارِ، ومراعاةُ الصِّحَّةِ النحويَّةِ، وتجنبُ الألفاظِ العاميَّةِ، وتوظيفُ الشواهِدِ والأدلَّةِ المؤيّدةِ للرَّأْيِ، والتعبيرُ عن الموقِفِ بوضوحٍ وثقةٍ، وتقديمُ أفكارٍ كافيَةٍ داعمةٍ للموضوعِ المطروحِ، والتواصلُ بصريًّا مع الطَّرَفِ الآخَرِ، وعَدَمُ مقاطعتِهِ في أثناءِ حديثِهِ.

كما توصَّلت دراسةُ الظفيري؛ الشايع (٢٠٢١) إلى فاعليَّةِ استخدامِ استراتيجيَّةِ العَصْفِ الذِّهني في تنميةِ مهاراتِ التواصُلِ الشفويّ لدى طُلابِ الصفِّ العاشِرِ من المرحلةِ الثانويَّةِ بدولة الكويت، وتمثلت مهاراتُ التواصُلِ الشفويّ في (٤) مهاراتٍ رئيسةٍ تتعلَّقُ بالجَوَانِبِ: الفكريّ، واللغويّ، والصوتيّ، والملمحيّ، ويندرجُ تحتها مهاراتٌ فرعيةٌ، منها: استهلالُ الموضوعِ بمقدمةٍ مشوّقةٍ، واستيفاءُ العناصِرِ الأساسيَّةِ للموضُوعِ، وترتيبُ الأفكارِ ترتيبًا منطقيًّا، وسَوْقُ أدلةٍ متنوعةٍ لتدعيمِ الأفكارِ، وإنهاءُ الموضوعِ بخاتمةٍ مناسبةٍ، واستخدامُ كلماتٍ مناسبةٍ للسياقِ، واستخدامُ جُمَلٍ صحيحةٍ في تراكيبِهَا، وتوظيفُ الصُّورِ البلاغيَّةِ خِدْمَةً للمَعَانِي، والتحدُّثُ بصوتٍ واضحٍ وسرعةٍ مناسبةٍ، والتحدُّثُ بثقةٍ دون ارتباكٍ أو خَوْفٍ، وتغييرُ نبراتِ الصَّوتِ وفق المعنى المُرَادِ، واستخدامُ تعبيراتِ الوَجْهِ وفق المعنى المعبّرِ عنه.

باستقراءِ الدراساتِ السَّابقَةِ ومهاراتِ التواصُلِ الشفويّ المشترَكَةِ بينها أو الَّتي تفرَّدت بها بعضُ الدِّراساتِ، يمكنُ استخلاصُ قائمةٍ مبدئيَّةٍ بمهاراتِ التواصُلِ الشفويّ تشتملُ على (٤) مهاراتٍ رئيسَةٍ، هي: (مهاراتُ الجَانِبِ الفكريّ)، وتشملُ: استهلالَ الموضوعِ بمقدمةٍ مشوّقةٍ، والتَّعبيرَ عن الموضوعِ بفِكَرٍ متنوعةٍ مناسبةٍ، وترتيبَ الفِكَرِ ترتيبًا منطقيًّا، والتَّعبيرَ عن الفِكَرِ بتراكيبَ نحويَّةٍ صحيحةٍ، وسَوْقَ أدلَّةٍ وشواهِدَ متنوعةٍ داعمةٍ للفِكَرِ المطروحَةِ. و(مهاراتُ الجَانِبِ اللُّغَويّ)، وتشملُ: استخدامَ كلماتٍ مناسبةٍ للمعنى المعبّرِ عنه، وتجنُّبَ تكرارِ الكَلِمَاتِ والجُمَلِ، والانطلاقَ في التَّعبيرِ دون توقفٍ ينبّئُ عن عَجْزٍ، وتوظيفَ بعضِ الصُّورِ البلاغيَّةِ خِدْمَةً للمَعَاني. و(مهاراتُ الجَانِبِ الصَّوْتِي)، وتشملُ: إخراجَ أصواتِ الحُرُوفِ من مخارجِهَا الصَّحيحةِ، وتنويعَ نبراتِ الصَّوتِ وَفْقَ المَعْنَى المُرَادِ، والتحدُّثَ بصوتٍ مسموعٍ وواضحٍ وسرعةٍ مناسبةٍ، والتحدُّثَ بثقةٍ دون ارتباكٍ أو خَوْفٍ. و(مهاراتُ الجَانِبِ المَلْمَحِي)، وتشملُ: استخدامَ تعبيراتِ الْوَجْهِ وإيماءَاتِ العَيْنَيْن وَفْقَ المَعْنَى المعبّرِ عنه، والتواصُلَ بصريًّا مع المستمعِينَ في جَمِيعِ الأركَانِ.

ثانيًا ـ الكتابةُ الحِجَاجِيَّةُ الإقناعيَّةُ (تعريفُهَا، وعناصرُهَا، ومهاراتُهَا):

يُقَالُ في مَعْنَى (الْحِجَاجِ) لُغَةً: "حَجَّ فُلَانًا: غَلَبَهُ بِالْحُجَّةِ... (حَاجَّهُ) مُحَاجَّةً، وَحِجَاجًا: جَادَلَهُ... (احْتَجَّ) عَلَيْهِ: أَقَامَ الْحُجَّةَ. وـ عَارَضَهُ مُسْتَنْكِرًا فِعْلَهُ. (تَحَاجُّوا): تَجَادَلُوا... (الْحُجَّةُ): الدَّلِيلُ وَالْبُرْهَانُ" (مجمع اللغة العربية القاهري، ٢٠٠٤: ١٥٦ـ ١٥٧)، أمَّا الإقناعُ، فيُقال: "قَنَعَ إِلَى فُلَانٍ: خَضَعَ لَهُ وَانْقَطَعَ إِلَيْهِ... (اقْتَنَعَ) بِالْفِكْرَةِ أَوِ الرَّأْيِ: قَبِلَهُ وَاطْمَأَنَّ إِلَيْهِ" (مجمع اللغة العربية القاهري، ٢٠٠٤: ٧٦٢ـ ٧٦٣).

يُستدلُّ من التعريفاتِ اللُّغويَّةِ السَّابقةِ أن الإقناعَ هو التسليمُ بالرأي والإقرارُ به، وأنَّ الحِجَاجَ هو عمليةٌ سابقةٌ على الإقناعِ، حيث يعرضُ فيها الفردُ الأدلةَ والحُجَجَ التي تؤيّدُ رأيَهُ، وفي الوقت نفسه يُفَنِّدُ الأدلةَ المُناقِضَةَ لهذا الرأي، ويبيّنُ جوانِبَ قوَّتِهَا من ضعفِهَا؛ ومن ثمَّ يؤدي ذلك إلى تسليمِ القارئ بأَحَدِ الرَّأيين وقبولِهِ والاطمئنانِ إلى صحَّتِهِ؛ وممَّا يؤكِّدُ هذا الفَرْقَ بين (الحِجَاجِ) و(الإقنَاع) قَوْلُ اللهِ (تعالى): ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾ [البقرة:٢٥٨].

وتُعَرَّفُ الكتابةُ الحِجَاجِيَّةُ الإقناعيَّةُ بأنها: لَوْنٌ من ألوانِ الكتابَةِ الوظيفيَّةِ تقومُ على عَرْضِ ادِّعَاءٍ (رأي) ما في إحدى القضايا الجداليَّة، ثم تدعيمِ هذا الادِّعَاءِ بالحُجَجِ والأدلَّةِ، وتقديمِ الآراءِ المضادَةِ وحُجَجِهَا الدَّاعِمَةِ، ثم مناقشَةِ تلك الحُجَجِ وتفنيدِهَا ودَحْضِهَا بالأدلَّةِ والبراهينِ؛ بغرض إقناع القارئ بوجهةِ نظرٍ معينةٍ يتبنَّاها الكاتبُ (شحاتة، ٢٠١٢: ٢٣؛ عبد القادر، ٢٠١٤: ٢٥؛ Alwaely, Alhourani & Abdallahi, 2020 : 234).

وتتنوعُ الأدلةُ التي يمكنُ الاستنادُ إليها لتدعيم ادِّعاءٍ ما في قضيةٍ جداليَّةٍ، منها: عَرْضُ التَّجاربِ والخبراتِ الشخصيَّةِ التي مرَّ بها الكاتبُ، والبُحُوثِ والدِّراسَاتِ التي أُجريت حول الموضوعِ الجداليِّ، والمقالاتِ التي اهتمَّت بهذا الموضوع (شحاتة، ٢٠١٢: ٤٨)، فضلًا عن الإحصائياتِ الصادرةِ بشأنِهِ، أو الاقتباسِ الموثوقِ به من صحيفةٍ أو كتابٍ أو من شبكة الإنترنت، كما يمكنُ للكاتبِ الاستنادُ إلى نتائجِ مقابلةٍ مع مسؤولٍ يضطلعُ بهذا الموضوع؛ كلُّ ذلك ينعكسُ إيجابًا على مصداقيَّةِ الكاتبِ، ويدفعُ القارئَ إلى الاقتناعِ بادِّعائِهِ وصِدْقِ مناقشاتِهِ الجِدَاليَّةِ.

وتشتملُ البِنْيَةُ التنظيميَّةُ للنَّصِّ الْحِجَاجِيِّ الإقناعيِّ على مجموعةٍ من العناصِرِ الرئيسَةِ، هي: (أبو حجاج، ٢٠٠١: ٦١؛ شحاتة، ٢٠١٢: ٢٧ـ٢٨؛ Aziz & Ahmad, 2017 : 19).

أـ عرضُ الادِّعاءِ (أي: الرأي)، وهو وجهةُ نظرٍ يقدمُهَا الفردُ في موضوعٍ جداليٍّ.

ب ـ عرضُ البرهانِ أو الدَّليلِ الذي يَدْعَمُ هذا الادِّعَاءَ، من حقائِقَ ومعلوماتٍ وأحداثٍ.

ج ـ عرضُ الأسبابِ أو المبرراتِ المنطقيَّةِ التي توضحُ العلاقةَ بين الادِّعَاءِ والبرهانِ وتربطُ بينهما.

د ـ عرضُ الادِّعاءاتِ المضادةِ، أو وجهاتِ النَّظَرِ المعارضةِ للادِّعاءِ المطرُوحِ.

هـ ـ تفنيدُ الادِّعَاءِ المُعَارِضِ ودَحْضُهُ، ويتمُّ ذلك من خلال إبطالِ الحُجَجِ والبراهينِ التي تعتمدُ عليها الآراءُ المخالفةُ؛ بهدفِ دَعْمِ الرَّأْيِ الذي يتبناهُ الكاتبُ وتأكيدِهِ.

وقد هَدَفَتْ دراسةُ Aziz & Ahmad (2017) إلى تعرُّفِ العناصِرِ الإقناعيَّةِ الموظَّفَةِ التي تضمَّنتها كتاباتُ طلابِ المرحلةِ الثانويَّةِ الماليزيين، حيث تمَّ تحليلُ (٩٩) مقالًا إقناعيًّا من أربعِ مدارِسَ ثانويَّةٍ باستخدام نموذج Toulmin، ودلَّت النتائجُ على أن الطُّلابَ طبَّقوا العناصِرَ الإقناعيَّةَ الأساسيَّةَ التاليةَ: تبنِّي ادِّعَاءٍ محدَّدٍ، وتحديدُ الأسبابِ والمبرراتِ لتبنِّي هذا الادِّعَاءِ، وكذلك الحُجَجِ والأدلَّة التي تؤيِّدُ ذلك، وأنهم يفتقرُون إلى عناصِرِ الإقناعِ الأُخرى في مقالاتهم، منها: عرضُ الآراءِ المضادةِ، وتحديدُ الحُجَجِ التي استند إليها أصحابُهَا، والردُّ على تلك الآراءِ وتفنيدُهَا ودَحْضُهَا.

يتضحُ من استقراءِ عناصِرِ النَّصِّ الحِجَاجِيِّ الإقناعيِّ أنها مترابطةٌ بعضُهَا مع بعضٍ، ومتصلةٌ فيما بينها؛ فكلُّ عنصرٍ يعتمدُ على ما قبلَهُ ويتصلُ بما بعدَهُ ويُمهِّدُ له؛ ممَّا يسهمُ في تحقيق الترابط والاتساق بين مكوِّناتِ المقالةِ الحجاجيَّةِ الإقناعيَّةِ، كما يُستدلُ من تلك العناصِرِ على أن هذا النَّوْعَ من الكتابَةِ له مراحِلُ أساسيَّةٌ يجبُ أن يَمُرَّ بها الطالبُ في أثناءِ الكتابَةِ، هي: كتابةُ مقدمةٍ يحدِّدُ فيها القضيةَ الجداليَّةَ الخلافيَّةَ ووجهتَي النظرِ حولَهَا، ثمَّ يتمُّ في المَتْنِ تبنِّي ادِّعاءٍ محدَّدٍ وواضحٍ في تلك القضيةِ، وتقديمُ مبرراتٍ وأدلَّةٍ تدعمُ هذا الادِّعَاءَ، وعَرْضُ الادِّعاءاتِ المخالفةِ للطَّرَفِ الآخَرِ وحُجَجِهَا، وتقديمُ أسبابٍ منطقيةٍ لقبولِ هذه الادِّعاءاتِ وتلك الحُجَجِ أو رفضِهَا، وصولًا إلى الخاتمةِ التي يقدِّمُ فيها الكاتبُ استنتاجاتٍ

منطقيةً وواضحةً ومختصرةً ترتبطُ بما تمَّ عرضُهُ في متن الموضوع، وذلك كلُّهُ في سياقٍ لغويٍّ وتنظيميٍّ سليمٍ ودقيقٍ؛ لإقناعِ القارئ بوجْهَةِ نظرٍ معينةٍ يتبنَّاها الكاتبُ.

وقد تنوَّعت مهاراتُ الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعيَّةِ اللازمَةُ لطُلَّابِ المَرْحَلَةِ الثَّانويَّةِ في الدِّراسَاتِ السَّابقةِ، منها: دراسةُ السَّمان (٢٠١٢) وتوصَّلت إلى فاعلية برنامجٍ قائمٍ على التعلُّم المنظم ذاتيًّا في تنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة لدى طلاب الصفِّ الأول الثانوي، وصنَّف الباحثُ تلك المهارات إلى: مهارات الرأي والبيانات والمبررات، ومهارات بناء وصياغة الشخصيَّة، ومهارات تعرُّف الآراء المضادة وحُجَج الطرف الآخر وإبطالها. وتوصَّلت دراسةُ آل تميم (٢٠١٥) إلى فاعلية برنامجٍ قائمٍ على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية أربعِ مهاراتٍ رئيسةٍ للكتابة الإقناعيَّة لدى طلاب الصفِّ الثاني الثانوي، هي: المهاراتُ اللغويَّةُ العامَّةُ، ومهاراتُ كتابةِ المقدمةِ، ومهاراتُ المضمونِ الفكريِّ، ومهاراتُ كتابةِ الخاتمةِ، واشتملت تلك المهاراتُ الرئيسةُ على (١٦) مهارةً فرعيةً، منها: يبرزُ الأفكار الرئيسة والفرعية للموضوع، ويعرضُ وجهات النظر المختلفة للموضوع، ويُورِدُ مجموعةً من الأدلة والشواهد التي تدعمُ وجهات النظر.

ودلَّت نتائجُ دراسة حرحش (٢٠١٧) على وجودِ أثرٍ لوحدةٍ بلاغيَّةٍ مقترحةٍ في ضوء المُدْخَلِ الأسلوبيِّ في تنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة لدى طلاب الصفِّ الأول الثانوي، وتمثَّلت تلك المهاراتُ في: عرض ادِّعاءٍ ما في قضية جدليَّة، وتدعيم الادِّعاء بالأدلَّة، وعرض الآراء المضادة، وتفنيد الادِّعاءات المضادة، والتوصل إلى نتيجة نهائية، كما توصَّلت دراسةُ سعودي (٢٠١٧) إلى فاعلية استخدام التعلُّم القائم على الاستقصاء في تنمية الكتابة الإقناعيَّة والوعي بمهاراتها لدى طلاب الصفِّ الأول الثانوي، واشتملت الدراسةُ على (١١) مهارةً وُزِّعت على محورَيْن: المحور الأول (مهارات تتعلَّق بتنظيم النصِّ الإقناعيِّ) وتضمن (٣) مهارات، هي: يحدد الطالبُ نوع الجمهور المستهدف بالنصِّ الإقناعيِّ، ويختار قضية للنصِّ الإقناعيِّ تلائم طبيعة الجمهور، ويحدد رأيه في قضية النصِّ من خلال المقدمة. والمحور الثاني (مهارات تتعلَّق بتأليف النصِّ الإقناعيِّ)، وتضمن (٨) مهارات، هي: يعرض الأدلَّة الداعمة لرأيه، ويفنِّد وجهات النظر المعارضة لرأيه، ويوظِّف الاقتباسات والاستشهادات الموثقة من مصادرها لتدعيم رأيه، ويخصِّص فقرة واحدة كمقدمة للنصِّ الإقناعيِّ، ويقسِّم متن النصِّ الإقناعيِّ إلى ثلاث فقراتٍ على الأقل، ويخصِّصُ فقرةً واحدةً كخاتمة للنص الإقناعي،

ويستخدم الأساليب والتراكيب اللغوية المناسبة، ويلخِّص رأيه والأدلة الداعمة له في خاتمة النصِ الإقناعيّ.

وتوصَّلت دراسةُ مصطفى؛ أحمد؛ عثمان (٢٠١٩) إلى فاعلية برنامجٍ قائمٍ على التعلُّم المُدْمَج في تنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة لدى طلاب الصفِّ الأول الثانوي، وتمثلت تلك المهاراتُ في أربَعِ مهاراتٍ رئيسَةٍ، هي مهاراتٌ خاصةٌ بـ: (عَرْضِ الفكرة الإقناعيَّة)، و(الأدلَّةِ والمبرراتِ المتعلِّقةِ بالقضيَّةِ المطروحَةِ)، و(الجَانِبِ الأُسلوبيّ)، و(الجَانِبِ التنظيميّ)، ويندرجُ تحت هذه المهاراتِ الرئيسَةِ عَدَدٌ من المهاراتِ الفرعيَّةِ، منها: تعريف القضية المطروحة تعريفًا صحيحًا، وعرض وجهات النظر في القضية المطروحة، وتبني وجهة نظر ثابتة ومحددة تجاه القضية المطروحة، ودعم القضية المطروحة بأدلةٍ وحُجَجٍ دقيقة، وتقديم الآراء المعارضة للقضية المطروحة، وتقديم الحُجَج والأدلَّة التي تستندُ إليها الآراءُ المعارضة، وتقديم أسباب منطقية لقبول أو رفض حُجَجِ الطرف الآخر، واستخلاص نتائج منطقية من خلال عرض الأدلة الداعمة والمعارضة، واستخدام مفرداتٍ معبرةٍ عن المعنى وملائمةٍ لموضوع القضية، وصياغة الجُمَل صياغة لغويَّة صحيحة، وترتيب فقرات الموضوع ترتيبًا منطقيًّا.

وهدفت دراسةُ **Alwaely, Alhourani & Abdallahi (2020)** إلى استخدامِ استراتيجيةٍ قائمةٍ على بِنْيَةِ النَّصِ في تدريس النُّصوصِ لتنمية مهارات الكتابَةِ الإقناعيَّةِ لطالبات الصف الثامن الثانوي في مدارس أبو ظَبْي؛ ودلَّت النتائجُ على فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات كتابة نصٍ إقناعيٍ من حيث: المقدمةِ، ومَتْنِ النصِ، والخاتمَةِ، وأسلوبِ الكتابَةِ.

باستقراءِ الدِّراساتِ السَّابقَةِ ومهاراتِ الكتابَةِ الحجاجيَّةِ الإقناعيَّةِ المشترَكَةِ بينها أو الَّتي تفرَّدت بها بعضُ الدِّراساتِ، يمكنُ استخلاصُ قائمةٍ مبدئيَّةٍ بتلك المهاراتِ تشتملُ على (٣) مهاراتٍ رئيسَةٍ، هي: (مهاراتٌ خاصةٌ بالادِّعاءاتِ وعَرْضِ الأدلَّةِ حول قضيَّةٍ جداليَّةٍ)، وتشمل: تبني ادِّعاءٍ واضحٍ ومحدَّدٍ ودقيقٍ في قضيةٍ جداليَّةٍ خلافيَّةٍ، وتقديم مبرراتٍ تدعمُ الادِّعاءَ المُتبنَّى في القضية الجدالية. و(مهاراتٌ خاصةٌ بالادِّعاءاتِ المخالفةِ في القضيَّةِ الجداليَّةِ)، وتشمل: عرض الرأي/الآراء المخالفة لادِّعاء الطالبة حول القضيَّةِ الجداليَّةِ، وتحديد أدلة الطَّرف الآخر، وتقديم أسبابٍ منطقيةٍ لقبول حُجَجِ الطرف الآخر أو رفضها.

و(مهاراتٌ خاصةٌ بكتابَةِ النصِ الإقناعيِ وتنظيمِهِ)، وتتضمَّن: كتابة مقدِّمة مرتبطة بالقضيَّةِ الجداليَّةِ في فقرة واحدة، وعرض الفِكَرِ عرضًا منطقيًّا سليمًا في فقرات متتابعة، وكتابة خاتمةٍ مختصرةٍ تشملُ استنتاجاتٍ واضحةً مرتبطةً بالمقدِّمات.

ثالثًا ـ الأَجْوِبَةُ الْمُسْكِتَةُ (ماهيتُهَا، وأهميتُهَا وسماتُهَا، ونماذجُهَا):

(١) ماهيةُ الأَجْوِبَةِ الْمُسْكِتَةِ:

جَاءَ فِي المُعْجَمِ الوَسِيطِ (٢٠٠٤: ٤٣٨): " (سَكَتَ) ـ سُكُوتًا وَسُكَاتًا: صَمَتَ. وـ انْقَطَعَ عَنِ الْكَلَامِ... (أَسْكَتَهُ): جَعَلَهُ يَسْكُتُ... السَّاكُوتُ: الْكَثِيرُ السُّكُوتِ... السُّكَاتُ: مُدَاوَمَةُ السُّكُوتِ. وـ مَا يُسْكِتُ... السِّكِّيتُ: الْكَثِيرُ السُّكُوتِ".

وتُعَرِّفُ فاعور (٢٠١٤: ١١٥) الْجَوَابَ المُسْكِتَ بأنه: "قولٌ بليغٌ مرتجَلٌ يعتمدُ على المشافَهَةِ، يُقْصَدُ به تصحيحُ الكلامِ، أو إثباتُ حَقٍّ، أو دَفْعُ شُبْهَةٍ مع الإصابَةِ والسرعَةِ في الإجابَةِ".

ويُعَرِّفُهُ زقزوق (٢٠١٨: ٣١٤ـ ٣١٥) بأنه: "آليةٌ إقناعيةٌ تأثيريةٌ بليغةٌ لا يمتلكُهَا إلا صاحبُ نظرةٍ ثاقبةٍ، وعقلٍ راجحٍ، ودرايةٍ بماهيةِ المستقبِلِ، فضلًا عن رغبةٍ في حُبِّ الحِجَاجِ وفِراسَةٍ مُسبقةٍ بأحوالِ المقاماتِ... قد يعتمدُ على السُّخريةِ والتهكُّمِ، وقد يعتمدُ على الالتزامِ والانضباطِ، وقد يعتمدُ على المُفَارقةِ، وقد يُحَدِّثُ الوجدانَ، وقد يُخْرِسُ المنطقَ، وقد يبعثُ على الدَّهْشِ والتَّعَجُّبِ".

ويُعَرِّفُهُ علوي (٢٠٢٠: ١٣٦، ١٣٨) بأنه: جوابٌ فوريٌّ انفعاليٌّ في سياقِ تفاعلٍ حواريٍّ بين طَرَفَيْنِ، حيث يُكَفُّ المُجَادِلُ بهذا الْجَوَابِ عن معارضَةِ الخَصْمِ في ادِّعَائِهِ بما يؤدي إلى غَلْقِ المحاورةِ وحَسْمِهَا لأَحَدِ الطَّرَفَيْنِ، وقد يُمعنُ المُجَادِلُ في المغالطَةِ، ولكن ليس بردِّهِ على ذلك الجوابِ، بل بإثارةِ اعتراضٍ مُغَايرٍ، وما ذلك إلا تهربًا من سكوتِهِ؛ فالسُّكُوتُ اعترافٌ ضمنيٌّ بالعَجْزِ.

كما يُعَرِّفُ عبد الباري (٢٠٢٢: ٦٧٩) الأَجْوِبَةَ المُسْكِتَةَ بأنَّها: "قولٌ بليغٌ مرتَجَلٌ يعتمدُ على المشافهَةِ، يُقْصَدُ به تصحيحُ الكلامِ، أو إثباتُ حَقٍّ، أو دَفْعُ شُبْهَةٍ مع الإصابَةِ والسرعَةِ في الإجابَةِ، وموضوعاتُهَا هي موضوعاتُ الحياةِ اليوميَّةِ ذاتُهَا التي يعيشُهَا الإنسانُ بكلِّ أفراحِهِ وأتراحِهِ".

يُستدلُّ من التَّعريفاتِ السَّابقةِ أنَّ الأَجْوِبَةَ الْمُسْكِتَةَ قَوْلٌ أَدَبِيٌّ بَلِيغٌ فِي التُّرَاثِ الْعَرَبِيِّ يَعْتَمِدُ على المُشافَهَةِ في سياقٍ تحاوُرِيٍّ تجادُلِيٍّ بين طَرَفَيْنِ؛ لإثباتِ حَقٍّ أو دَفْعِ شُبْهَةٍ مع سرعةٍ في الإجابَةِ وحُسْنٍ في الرَّدِّ على الخَصْمِ استنادًا إلى حُجَجٍ قويَّةٍ ومُقنعةٍ تُفْحِمُهُ، وتُلْزِمُهُ السُّكُوتَ؛ وتؤدِّي إِلَى غَلْقِ المُحَاوَرَةِ وحَسْمِهَا لِأَحَدِ الطَّرَفَيْنِ.

وقد " نَشَأَ الجوابُ المُسْكِتُ مع ابْنِ أَبِي عَوْنٍ (ت ٣٢٢ هـ) وكتابِهِ الموسُومِ بـ(الأَجْوِبَة المُسْكِتَة). وقبل ابنِ أَبِي عَوْنٍ كانت الأجوبةُ منتشرةً في ثنايا الكتابَاتِ الأدبيَّةِ من مثل: البيان والتبيين للجاحظ، والأمالي للقاليّ، والكامل للمبرّد، وعُيُون الأخبار لابن قتيبة" (زقزوق، ٢٠١٨: ٣١٥).

وللأَجْوِبَةِ المُسْكِتَةِ العديدُ من التَّسمياتِ؛ منها: الجوابُ الحاضرُ، أو الجوابُ المُلْهِمُ، أو الجوابُ الناصِرُ، أو المحاورةُ المستحسنةُ (فاعور، ٢٠١٤: ١١٥)، كما أنَّ مِنْ أَشْهَرِ تسمياتِهَا الْجَوَابَ المُفْحِمَ (علوي، ٢٠٢٠: ١٣٦)، وقد جاء في المعجم الوسيط (٢٠٠٤: ٦٧٦): "(فَحَمَ) فُلَانٌ: سَكَتَ وَعَجَزَ عَنِ الْجَوَابِ... أَفْحَمَ الْخَصْمَ: أَسْكَتَهُ بِالْحُجَّةِ... (الْمُفْحَمُ) : الْعَاجِزُ أَمَامَ الْحُجَّةِ"، أي أن الخَصْمَ قد عَجَزَ عن الردِّ، وقُطِعَتْ حُجَّتُهُ.

(٢) أهميَّةُ الأَجْوِبَةِ الْمُسْكِتَةِ وسماتُهَا:

تعبّرُ الأَجْوِبَةُ المُسْكِتَةُ عن شُؤُونِ النَّاسِ وشُجُونِهِم، وواقعِ المجتمعِ وأحوالِ أهلِهِ، كما أنَّ ما تتضمَّنهُ من فصيحِ الألفاظِ والأساليبِ المُحْكَمَةِ من الكلامِ؛ يؤدي إلى الارتقاءِ بلُغَةِ سامعِهَا وقارئِهَا، وكذلك فإنَّهَا تُهَذِّبُ الطِّبَاعَ، وتُرَقِّقُ القُلُوبَ، وتدفعُ النَّاسَ إلى المُثُلِ العُلْيَا اعتمادًا على ما تتضمَّنُهُ من شريفِ الخِصَالِ، أو كريمِ العَاداتِ (فاعور، ٢٠١٤: ١٢٢–١٢٣).

ويحقّقُ الاعتمادُ على الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ في تعليمِ اللُّغَةِ وتعلُّمِهَا فوائِدَ كثيرةً للطُّلابِ، منها: تنميةُ مهاراتِ التَّفكيرِ اللغويِّ لديهم، وتنميةُ المَهَارَاتِ المرتبطةِ بالقراءةِ والكتابَةِ، والتواصُلُ الشفويُّ الفصيحُ استماعًا وتحدُّثًا، كما تُعينُ تلك الأجوبةُ الطُّلابَ على تحليلِ النُّصوصِ الأدبيَّةِ وتذوُّقِهَا واستخراجِ ما بها من جماليَّاتٍ، وكذلك فإنَّ اللُّغَةَ في الجَوَابِ المُسْكِتِ تمتازُ بقوَّةِ السَّبْكِ والبَلَاغَةِ في التَّعبيرِ؛ ممَّا يدفعُ الطُّلابَ لإعادةِ استكشافِ تلك اللُّغَةِ، واستخدامِ تراكيبَ أكْثَرَ جاذبيةً وفصاحةً، فضلًا عن أنَّ الأَجْوِبَةَ المُسْكِتَةَ هي سِجِلٌّ دقيقٌ للأحوالِ السياسيَّةِ والفكريَّةِ والاجتماعيَّةِ والتربويَّةِ في العَصْرِ الذي قِيلَتْ فيه، كما أنَّ

الاعتمادَ عليها في التَّدريسِ اللُّغَويّ يجعلُ من بيئةِ التعلُّمِ بيئةً محفِّزةً وشائقةً لكلٍّ من المعلِّمِ والمتعلِّمِ؛ وذلك نظرًا لما تشتملُ عليه من مواقفَ مثيرةٍ للتعجُّبِ والدَّهْشَةِ والغرابةِ والضَّحِكِ (عبد الباري، ٢٠٢٢: ٦٧٧، ٦٨٠، ٦٨٤ـ ٦٨٦).

وللأَجْوِبَةِ المُسْكِتَةِ سِمَاتٌ تميِّزُهَا، هِي: (فاعور، ٢٠١٤: ١١٦ـ ١٢٠)

أ ـ السُّرْعَةُ في الرَّدِّ: الْجَوَابُ المُسْكِتُ هو وليدُ لحظتِهِ، قيمتُهُ في إبداعِهِ الفوريِّ وتلقائيَّتِهِ وسُرعتِهِ.

ومن أمثلة ذلك: " قَالَ رجلٌ لصَاحِبِ مَنْزِلٍ: أَصْلِحْ خَشَبَ هذا السَّقْفِ فإنَّهُ يُقَرْقِعُ. قال: لَا تَخَفْ فإنَّهُ يُسَبِّحُ. قال: إنِّي أَخَافُ أَنْ تُدْرَكَهُ رِقَّةٌ فَيَسْجُدَ" (الأبشيهي، ٢٠٠٨: ٩٣).

ب ـ الإصابَةُ في القَوْلِ:

تلك السِّمَةُ هي سببُ الإسْكَاتِ والإفْحَامِ في الجَوَابِ المُسْكِتِ، وبقدرِ ما يكونُ الجوابُ دقيقًا موحيًا باتساعٍ في المعرفةِ، وعُمْقٍ في التَّفكيرِ، وإصابةٍ في الإجابَةِ، وسلامةٍ في العبارةِ، يكونُ مُسْكِتًا للمُجَادِلِ، وقاطعًا له عن الرَّدِّ.

ومن أمثلة ذلك: " أُتِي هِشَامٌ بِرَجُلٍ لَهُ جِنَايَةٌ، فَأَقْبَلَ يَحْتَجُّ، فَقَالَ هِشَام: وَتَتَكَلَّمُ أيضًا؟ فَقَالَ الرَّجُلُ: إنَّ اللهَ (عزَّ وجلَّ) يقولُ: ﴿يَوْمَ تَأْتِي كُلُّ نَفْسٍ تُجَادِلُ عَنْ نَفْسِهَا﴾ [النحل:١١١]، أفيُجَادَلُ اللهُ جِدَالًا، ولا تُكَلَّمُ أَنْتَ كَلَامًا؟ قال: تَكَلَّمْ بِمَا أَحْبَبْتَ" (ابن أبي عون، ١٩٩٦: ٦٨).

ج ـ الإيجَازُ فِي التَّعبيرِ:

هذه السِّمَةُ لا تقلُّ أهميةً من سابقتَيْهَا؛ لأنَّ السُّرعةَ في الردِّ تتطلَّبُ تكثيفًا للمعاني وتقليلًا للألفاظِ، حتى يستطيعَ المتكلمُ أن يَصِلَ إلى خَصْمِهِ بأسرعِ الطُّرُقِ وأنْجَعِهَا، وبهذا تظهرُ قدرتُهُ على الحوارِ واستدعاءِ التعابيرِ الموجزةِ المقتضبةِ.

ومن أمثلة ذلك: " شُكِيَ بَعْضُ عُمَّالِ جَعْفَرَ بْنِ يَحْيَى إِلَيْهِ، فَوَقَّعَ إِلَى العَامِلِ: قَدْ كَثُرَ شَاكُوكَ، فَإِمَّا اعْتَدَلْتَ وَإِمَّا اعْتَزَلْتَ" (ابن أبي عون، ١٩٩٦: ٧).

د ـ حُسْنُ البَيَانِ:

يتحقَّقُ حُسْنُ البَيَانِ ببلاغَةِ الأُسلوبِ ودقَّةِ الألفاظِ وقوَّتِهَا؛ فتأسُرُ النَّفْسَ، وتَحْمِلُ السَّامِعَ على السُّكُوتِ؛ فالجوابُ جاء على غير ما توقَّعَ إحكامًا وصياغةً وسَبْكًا ورُسُوخًا في الحُجَّةِ، وهذا له أثرُهُ البالغُ في الإقناعِ.

ومن أمثلة ذلك: " كَانَ الْحَسَنُ بنُ سَهْلٍ جَمَّ السَّخَاءِ كَثِيرَ الْعَطَاءِ، فَكَتَبَ إِلَيْهِ أَعْرَابِيٌّ يقولُ: مَا هَكَذَا واللهِ يَا حَسَنُ سبيلُ الإحسَانِ، أَمَا عَلِمْتَ أَنَّهُ لَا خَيْرَ في السَّرَفِ. فَأَجَابَ الْحَسَنُ قائلًا: قَدْ عَلِمْتُ أَنَا أَنَّهُ لَا خَيْرَ فِي السَّرَفِ، فَهَلْ عَلِمْتَ أَنْتَ أيضًا أَنَّهُ لَا سَرَفَ فِي الْخَيْرِ" (شمس الدين، ٢٠٠٢، ج٤: ٤٠٦).

هـ ـ إِفْحَامُ الخَصْمِ وإِسْكَاتُهُ: تلك السِّمَةُ هي الغايةُ المبتغاةُ من جَمِيعِ الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ، فلا يستطيعُ المخَاطَبُ الردَّ؛ لإحكامِ الجوابِ وبلاغتِهِ؛ ممَّا يدفعُهُ إلى السُّكُوتِ والتَّسليمِ.

ومن أمثلة ذلك: " دَخَلَ الْحَسَنُ بنُ الفضلِ على أَحَدِ الخُلَفَاءِ وعندَهُ كثيرٌ من أهلِ العِلْمِ، فَأَحَبَّ الحَسَنُ أن يتكلَّمَ، فزجرَهُ الخليفةُ، وقال: يا صبيُّ، تتكلَّمُ في هذا المقامِ؟ فقال: يا أميرَ المُؤمنينَ، إنْ كُنْتُ صبيًّا، فَلَسْتُ بأَصْغَرَ مِنْ هُدْهُدِ سُلَيْمَانَ وَلَا أَنْتَ بِأَكْبَرَ مِنْ سُلَيْمَانَ (عليه السَّلامُ) حين قال الْهُدْهُدُ: ﴿أَحَطتُ بِمَا لَمْ تُحِطْ بِهِ﴾ [النمل:٢٢]، ثم قال: أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللهَ فَهَّمَ سُلَيْمَانَ وَلَوْ كَانَ الأَمْرُ بالْكِبَرِ لَكَانَ دَاوُدُ أَوْلَى" (شمس الدين، ٢٠٠٢، ج٢: ٢٧٤).

(٣) نماذجُ مِنَ الأَجْوِبَةِ الْمُسْكِتَةِ:

المُتَأَمِّلُ للأَجْوِبَةِ المُسْكِتَةِ في التُّراثِ العربيِّ يُلاحِظُ تنوُّعَهَا؛ فمنها الأَجْوِبَةُ الوعظيَّةُ، ومنها ما كان في أقوالِ النَّاسِ بعضُهُم لبعضٍ، ومنها ما كان في الشِّعْرِ واللُّغَةِ ومَجَالِسِ القَضَاءِ، كما أنَّ كثيرًا منها يعدُّ نتاجًا للنقاشاتِ الأدبيَّةِ والمُحَاوراتِ والمُجَادلاتِ الكلاميَّةِ الَّتي كانت دائرةً في مَجَالِسِ الخلفاءِ والأمراءِ وولاتِهِم في الحَوَاضِرِ الإسلاميَّةِ، ومن أمثلَةِ ذلك ما أَوْرَدَهُ ابنُ أَبِي عَوْنٍ (١٩٩٦: ١٠، ٢٢) حيث قال: "أَلَحَّ رَجُلٌ عَلَى عُمَرَ بْنِ عبدِ العزيزِ في حَاجَةٍ، فقال له حَاجِبُهُ: اسْكُتْ، فقد آذَيْتَ أميرَ المُؤمنينَ. فقال عُمَرُ: أَنْتَ آذَى لِي مِنْهُ"، و"دَخَلَ عمارةُ بنُ حَمْزَةَ على المَنْصُورِ، فَقَعَدَ في مَجْلِسِهِ، وقَامَ رَجُلٌ إلى المَنْصُورِ، فقال: مَظْلُومٌ يَا أَمِيرَ المُؤْمِنِينَ. قال: مَنْ ظَلَمَكَ؟ قال: عمارةُ غَصَبَنِي ضَيْعَتِي. فقال المَنْصُورُ: قُمْ يَا عمارةُ فَاقْعُدْ مَعَ خَصْمِكَ. فقال: مَا هُوَ لِي بِخَصْمٍ. قال: كَيْفَ؟ قال: إِنْ كَانَتِ الضَّيْعَةُ لَهُ فَلَسْتُ أُنَازِعُهُ، وَإِنْ كَانَتْ لِي فَهِيَ لَهُ وَلَا أَقُومُ مِنْ مَجْلِسٍ قَدْ شَرَّفَنِي أَمِيرُ المُؤْمِنِينَ بِالرِّفْعَةِ إِلَيْهِ لِأَقْعُدَ فِي أَدْنَى مِنْهُ بِسَبَبِ ضَيْعَةٍ".

وأَفْرَدَ الزمخشريُّ في كتابِهِ (ربيع الأبرار ونصوص الأخبار) بابًا عنوانُهُ: (الجَوَابَاتُ المُسْكِتَةُ، ورَشَقَاتُ اللِّسَانِ، وما يَجْرِي من الاستدرَاكِ، والاعتراضِ، والتَّبكيتِ، والمُمَارَاةِ، واللِّجَاجِ، والجَدَلِ)، وممَّا جاء فيه (١٩٩٢: ٧٠ ، ٧٨): " سُئِلَ الشَّعْبِيُّ عَنْ شَيْءٍ، فقال: لَا

أَدْرِي. فَقِيلَ له: أَلَا تَسْتَحِي مِن قَوْلِكَ هَذَا وأنت فقيهُ العراقيينَ؟! فقال: إنَّ الملائكةَ لَمْ تَسْتَحِ إِذْ قالت: ﴿سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا﴾ [البقرة:٣٢]". "ومَرَّتِ امْرَأَةٌ مِنْ بَنِي نُمَيرٍ عَلَى مَجْلِسٍ لَهُمْ، فَأَخَذَ بَعْضُهُمْ يَنْظُرُونَ إِلَيْهَا، وَيُلْقِي بَعْضُهُمْ بِالْكَلَامِ، فَقَالَتْ: يَا بَنِي نُمَيرٍ، لَا قَوْلَ اللهِ أَطَعْتُمْ، وَلَا قَوْلَ الشَّاعِرِ سَمِعْتُمْ، قَالَ اللهُ (تَعَالَى): ﴿قُلْ لِلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّوا مِنْ أَبْصَارِهِمْ﴾ [النور:٣٠]، وَقَالَ الشَّاعِرُ جَرِيرٌ:

فَغُضَّ الطَّرْفَ إِنَّكَ مِنْ نُمَيرٍ... فَلَا كَعْبًا بَلَغْتَ وَلَا كِلَابًا".

كما أَفْرَدَ (ابنُ الجوزي) في (كتاب الأذكياء) بابًا عنوانُهُ: (في ذِكْرِ مَنْ فَلَجَ عَلَى خَصْمِهِ بالجَوَابِ المُسْكِتِ)، وممَّا ذَكَرَهُ في هذا البَابِ (١٩٩٠: ١٧٣ـ ١٧٤، ١٧٦): " وَقَفَ رَجُلٌ بَيْنَ يَدَي المَأْمُونِ قَدْ جَنَى جِنَايَةً، فَقَالَ لَهُ: واللهِ لَأَقْتُلَنَّكَ، فقال الرَّجُلُ: يَا أَمِيرَ المُؤْمِنِينَ، تَأَنَّ عَلَيَّ، فَإِنَّ الرِّفْقَ نِصْفُ الْعَفْوِ. قال: وَكَيْفَ وَقَدْ حَلَفْتُ لَأَقْتُلَنَّكَ؟ قال: يَا أَمِيرَ المُؤْمِنِينَ، لِأَنْ تَلْقَى اللهَ حَانِثًا خَيْرٌ لَكَ مِنْ أَنْ تَلْقَاهُ قَاتِلًا. قال: فَخَلَّى سَبِيلَهُ". و"غَضِبَ رَجُلٌ عَلَى رَجُلٍ، فَقَالَ لَهُ: مَا أَغْضَبَكَ؟ قَالَ: شَيْءٌ نَقَلَهُ إِلَيَّ الثِّقَةُ عَنْكَ. فَقَالَ: لَوْ كَانَ ثِقَةً مَا نَمَّ ".

وكذلك صَنَّفَ الأبشيهيُّ في كتابِهِ (المُسْتَطْرَفُ في كُلِّ فَنٍّ مُسْتَظْرَف) بابًا عنوانُهُ: (فِي الأَجْوِبَةِ المُسْكِتَةِ وَالْمُسْتَحْسَنَةِ وَرَشَقَاتِ اللِّسَانِ وَمَا جَرَى مَجْرَى ذَلِكَ)، حُكِي فيه "أَنَّ الحَجَّاجَ خَرَجَ يومًا متنزِّهًا فلمَّا فَرَغَ مِنْ نُزْهَتِهِ صَرَفَ عنه أَصْحَابَهُ وانْفَرَدَ بنفسِهِ، فإذا هو بشيخٍ من بَنِي عِجْلٍ، فقال له: من أين أَيُّهَا الشَّيْخُ؟ قال: مِنْ هَذِهِ الْقَرْيَةِ. قال: كَيْفَ تَرَوْنَ عُمَّالَكُمْ؟ قال: شَرُّ عُمَّالٍ، يَظْلِمُونَ النَّاسَ، ويَسْتَحِلُّونَ أَمْوَالَهُمْ. قال: كَيْفَ قَوْلُكَ فِي الحَجَّاجِ؟ قال: ذَاكَ مَا وُلِّي الْعِرَاقَ شَرٌّ مِنْهُ، قَبَّحَهُ اللهُ، وقبَّحَ مَنِ اسْتَعْمَلَهُ. قال: أَتَعْرِفُ مَنْ أَنَا؟ قال: لَا. قال: أَنَا الحَجَّاجُ. قال: جُعِلْتُ فِدَاكَ، أَوَ تَعْرِفُ مَنْ أَنَا؟ قال: لَا. قال: أَنَا فلانُ بنُ فلانٍ مَجْنُونُ بَنِي عِجْلٍ، أُصْرَعُ فِي كُلِّ يَوْمٍ مَرَّتَيْنِ. قال: فَضَحِكَ الحَجَّاجُ مِنْهُ وَأَمَرَ لَهُ بِصِلَةٍ" (الأبشيهي، ٢٠٠٨: ٩٢ـ ٩٣).

فِي ضَوْءِ اسْتِعْرَاضِ مَاهِيَةِ الأَجْوِبَةِ الْمُسْكِتَةِ، وأَهَمِّيَّتِهَا وسِمَاتِهَا، ونَمَاذِجِهَا، يُمْكِنُ استخلاصُ الأُسُسِ التَّاليَةِ لبناءِ برنامجِ هَذِهِ الدراسَةِ:

١ـ تنويعُ الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ الموظَّفةِ في البرنامجِ بحيث تشملُ أجوبةً من مجالِسِ الخلفاءِ والولاةِ، وأجوبةً وعظيَّةً، وأجوبةً من أقوالِ النَّاسِ، وأجوبةً من الشِّعْرِ واللُّغَةِ، وأخرى من مجالِسِ القَضَاءِ.

٢ـ تحليلُ بعضِ الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ؛ لتحديدِ عناصِرِ الإقناعِ المتضمَّنَةِ فيهَا، وتوعيةِ الطَّالباتِ بهَا، وتدريبِهِنَّ عليهَا؛ بِوَصْفِ تلك الأجوبَةِ آليَّةً إقناعيَّةً بليغةً في لُغَةِ العَرَبِ، وصولًا إلى كتابَةِ نَصٍّ إقناعيٍّ مكوَّنٍ من مقدمةٍ ومتنٍ وخاتمةٍ، بما يقودُ القارئَ إلى تبنِّي وِجْهَةِ نَظَرِ الكاتبِ.

٣ـ تنظيمُ مناظراتٍ شفويَّةٍ بين الطَّالباتِ حول قضايَا جداليَّةٍ من الواقِعِ المَعِيشِ للطَّالباتِ مُستقاةٍ من بعضِ نماذجِ الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ؛ وذلك بوصْفِ تلك الأجوبَةِ معبّرةً عن شُؤُونِ النَّاسِ وأحوالِهِمْ.

٤ـ تنويعُ الأنشطةِ التي تُكَلَّفُ الطَّالباتُ بالإجابَةِ عنهَا في دُرُوسِ البرنامجِ بحيث تشتملُ على أجوبَةٍ مُسْكِتَةٍ تُوَجَّهْنَ إلى التَّفكيرِ فيها من حيثُ: الادِّعاءاتِ والمُبرراتِ والأدلَّةِ المقدمَةِ في تلك الأجوبَةِ، وتفنيدِهَا، والتوصُّلِ إلى نتائجَ منطقيَّةٍ بشأنِهَا.

٥ـ عرضُ مواقِفَ تواصليَّةٍ تحاوريَّةٍ من الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ، وتوجيهُ الطَّالباتِ إلى تقمُّصِ أدوارِ أصحابِهَا وتمثيلِهَا مع مراعاةِ المهاراتِ اللازمَةِ لذلِكَ.

٦ـ الاستنادُ إلى استراتيجياتِ: الحوارِ والمناقشةِ، والنَّمذجةِ، والمُنَاظرةِ، وتكامُلِ المعلوماتِ المُجَزَّأةِ، ولَعِبِ الأدوارِ؛ باعتبارِ تلك الاستراتيجياتِ الأكثرَ اتساقًا مع طبيعَةِ الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ بوصفِهَا قولًا أدبيًّا بليغًا يقومُ على المُشَافَهَةِ والمُجَادَلَةِ والإقْنَاعِ وإفْحَامِ الخَصْمِ.

فَرْضَا الدراسة:

١ـ لا يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسِّطَي درجات الطَّالبات مجموعة الدراسة في القياسَيْن القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التواصُلِ الشفويِّ ككلٍّ ومهاراتِهِ الفرعيَّةِ كلٌّ على حِدَةٍ.

٢ـ لا يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسِّطَي درجات الطَّالبات مجموعة الدراسة في القياسَيْن القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الحِجَاجِيَّةِ الإقناعيَّةِ ككلٍّ ومهاراتِهَا الفرعيَّةِ كلٌّ على حِدَةٍ.

- **بناءُ البرنامج المقترح القائم على الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ:**

تمَّ بناءُ البرنامجِ المقترحِ وَفْقَ الخطواتِ التَّاليةِ:

(١) تحديد أهداف البرنامج:

هَدَفَ البرنامجُ إلى تدريسِ التَّعبيرِ باستخدامِ الأجوبَةِ الْمُسْكِتَةِ، ثمَّ قياسِ أَثَرِهِ في تنميةِ مهاراتِ التواصُلِ الشفويّ والكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعيَّةِ لطالباتِ الصفِّ الأوَّلِ الثَّانوي؛ ومن ثمَّ تمَّ تحديدُ ما يلي:

أ ــ قائمة مهارات التواصل الشفوي:

هَدَفَ بناءُ هذه القائمةِ إلى تحديدِ مهاراتِ التواصُلِ الشفويّ اللازمةِ لطَالباتِ الصفِّ الأولِ الثَّانوي، وقد اعتمد الباحثُ في بناءِ هذه القائمةِ على ما تضمَّنتهُ وثيقةُ معاييرِ المتعلِّمِ الصادرةُ عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩)، وكذلك ما أشارت إليه الدِّراساتُ السَّابقةُ التي هدفت إلى تنمية التواصُلِ الشفويّ لدى الطُّلاب، وهو ما سَبَقَ بيانُهُ في الجزء النظريّ، فضلًا عن خصائص نُمُوّ الطَّالبات في تلك المرحلة، وتمَّ التوصُّلُ إلى قائمةٍ أوليةٍ تضمُّ (٤) مهارات رئيسة تتعلَّقُ بالجوانب: الفكريَّةِ واللغويَّةِ والصوتيَّةِ والملمحيَّةِ، يندرجُ تحتها (١٥) مهارةً فرعيَّةً، ثمَّ وُضِعَتْ هذه القائمةُ في صورة استبانةٍ تمَّ عرضُهَا على مجموعةٍ من المحكَّمين المتخصِّصينَ في المناهج وطرائق تدريس اللُّغةِ العربيَّةِ، وعلم النفس والصحة النفسيَّة، وبعض معلِّمي المرحلة الثانويَّة (ملحق١)؛ لتحديد أهمِّيتها للطَّالبات، وارتباط المهارات الفرعيَّة في كلِّ بُعْدٍ بالمهارة الرئيسة، وسلامة الصياغة اللغويَّة للمهارات، ومقترحات أخرى بالإضافة، أو الحذف، أو التعديل.

وقد أشار المحكَّمون إلى إجراءِ التعديلاتِ التَّاليةِ: نقلُ مهارة (التَّعبير عن الفِكَرِ بتراكيبَ نحويَّةٍ صحيحةٍ) من مهارات الجانب الفكريّ إلى مهارات الجانب اللغويّ، وإضافة مهارتي: (استيفاء العناصر الأساسيَّة للموضوع)، و(إنهاء الموضوع بخاتمةٍ مناسبةٍ) إلى المهارات المندرجة تحت الجانب الفكريّ، وكذلك إضافة مهارة: (استخدام تعبيرات خالية من الألفاظ العاميَّة) إلى مهارات الجانب اللغويّ، وتعديل صياغة مهارة: (التحدث بصوتٍ مسموعٍ وواضحٍ وسرعةٍ مناسبةٍ) من مهارات الجانب الصوتيّ لتصبح مهارتين، هما: (التحدثُ بصوتٍ مسموعٍ وواضحٍ)، و(التحدثُ بسرعةٍ مناسبةٍ للمعنى ولمتابعَةِ المستمعينَ)، كما أشار المحكَّمون إلى إضافة مهارة: (توظيف حركات اليدَيْن توظيفًا مناسبًا للمعنى) إلى مهارات

الجانب الملمحيّ، وقد تمَّ إجراءُ هذه التعديلات؛ ومن ثمَّ أصبحت القائمةُ في صورتِهَا النهائيَّةِ مكوَّنةً من (٤) مهاراتٍ رئيسةٍ تندرجُ منها (٢٠) مهارةً فرعيَّةً (ملحق٢).

ب ـ قائمة مهارات الكتابة الحِجَاجيَّة الإقناعيَّة:

هَدَفَ بناءُ هذه القائمةِ إلى تحديدِ مهاراتِ الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعيَّةِ اللازمَةِ لطَالباتِ الصفِّ الأولِ الثَّانوي، وقد اعتمد الباحثُ في بناءِ هذه القائمةِ على ما أشارت إليه الدِّراساتُ السَّابقةُ التي هدفت إلى تنمية الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعيَّةِ لدى الطُّلاب في المرحلة الثانويَّة، وهو ما سَبَقَ بيانُهُ في الجزء النظريّ، فضلًا عن خصائصِ نُمُوِّ الطَّالباتِ في تلك المرحلة، وتمَّ التوصُّلُ إلى قائمةٍ أوليةٍ تضمُّ (٣) مهاراتٍ رئيسةٍ، هي: (مهاراتٌ خاصةٌ بالادِّعاءاتِ وعَرْضِ الأدلَّةِ حول قضيَّةٍ جداليَّةٍ)، و(مهاراتٌ خاصةٌ بالادِّعاءاتِ المخالفةِ في القضيَّةِ الجداليَّةِ)، و(مهاراتٌ خاصةٌ بكتابَةِ النصِّ الإقناعيّ وتنظيمِهِ)، ويندرجُ تحت هذه المهارات الرئيسة (٨) مهاراتٍ فرعيَّةٍ، ثمَّ وُضِعَتْ هذه القائمةُ في صورة استبانةٍ تمَّ عرضُهَا على مجموعةٍ من المحكَّمين المتخصِّصينَ في المناهج وطرائق تدريس اللُّغة العربيَّة، وعلم النفس والصحة النفسيَّة، وبعض معلِّمي المرحلة الثانوية (ملحق١)؛ لتحديد مدى أهمِّيتها للطلاب، وارتباط المهارات الفرعيَّة في كلِّ بُعْدٍ بالمهارة الرئيسة، وسلامة الصياغة اللغوية للمهارات، ومقترحات أخرى بالإضافة، أو الحذف، أو التعديل.

وقد أشار المحكَّمون إلى إجراءِ التعديلاتِ التَّاليةِ: إضافةُ مهارةٍ تتعلَّقُ بعرض الأدلَّة تحت المهارة الرئيسة الأولى؛ وذلك لأنَّ تقديمَ المبرِّراتِ فقط ليس بكافٍ في دَعْمِ الادِّعاء؛ ومن ثمَّ تمَّت إضافةُ مهارةِ: (تقديم الأدلة التي تدعمُ هذا الادِّعاء وتلك المبررات) لتكونَ مُكَمِّلَةً للمهارتَيْنِ الفرعيَّتَيْنِ قبلها، كما أشار المحكَّمون إلى إعادةِ صياغةِ مهارةِ: (تحديد أدلَّة الطَّرَف الآخَر) المندرجة تحت المهارة الرئيسة الثانية؛ لتصبحَ: (تحديد حُجَجِ الطَّرَفِ الآخَرِ في تبنِّي ذلك الرأي أو تلك الآراء)، وكذلك إضافة مهارة: (استخدام الألفاظ والتراكيب الملائمة للموضوع الجِدَالي) إلى المهارات المندرجة تحت المهارة الرئيسة الثالثة، وقد تمَّ إجراءُ هذه التعديلات؛ ومن ثمَّ أصبحت القائمةُ في صورتِهَا النهائيَّةِ مكوَّنةً من (٣) مهاراتٍ رئيسةٍ تندرجُ منها (١٠) مهاراتٍ فرعيَّةٍ (ملحق٣).

(٢) تحديد محتوى البرنامج ومكوناته :

اشْتَمَلَ مُحْتَوَى البَرْنَامَجِ على (٨) دُرُوسٍ، تَنَاوَلَتِ الأَجْوِبَةَ المُسْكِتَةَ فِي مَجَالِسِ الخُلَفَاءِ وَالْوِلَاةِ، والأَجْوِبَةَ المُسْكِتَةَ الْوَعْظِيَّةَ، والأَجْوِبَةَ المُسْكِتَةَ فِي أَقْوَالِ النَّاسِ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ، والأَجْوِبَةَ المُسْكِتَةَ فِي الشِّعْرِ وَاللُّغَةِ، والأَجْوِبَةَ المُسْكِتَةَ فِي مَجَالِسِ الْقُضَاةِ.

وقد تكوَّنَ البرنامجُ من جُزْأَيْنِ، هما: (كتابُ الطَّالبة)، واشتمل على مقدّمةٍ توضِّحُ أهميةَ كلٍّ من متغيّرَي: التواصُلِ الشفويّ والكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعِيَّةِ، وماهيَّةَ الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ، وعلاقتهَا بهذَيْن المتغيّرَيْنِ، يليها الدُّرُوسَ الثمانيةَ التي اشتمل عليها الكتابُ، وأمَّا الجزءُ الآخَرُ من البرنامجِ فهو (دليلُ المعلّمِ) ويعرضُ مراحِلَ وإجراءاتِ التدريسِ باستخدامِ الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ، وقد اشتمل الدليلُ على قِسْمَيْن: نظريّ وتطبيقيّ:

(أ) تضمَّن القِسْمُ النظريُّ: الهدفَ العَامَّ للبرنامجِ، والأهدافَ الإجرائيَّةَ، ومصطلحاتٍ أساسيَّةً، ومحتوى البرنامجِ وزمَنَ تطبيقِ دروسِهِ، ومراحِلَ وإجراءاتِ استخدامِ الأَجْوِبَةِ المُسْكِتَةِ فيه، وتحديدَ الأنشطةِ المستخدمَةِ والوسائلِ التعليميَّةِ اللازمَةِ للتطبيقِ، وأساليبَ تقويمِ الطَّالباتِ في البرنامجِ، ومصادِرَ ومراجِعَ يمكنُ أن يستعينَ بها القائمُ بالتدريسِ؛ لإثراءِ خبراتِهِ في كلٍّ من: الأَجْوِبَةِ المُسْكِتَةِ، والتواصُلِ الشفويّ، والكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقْنَاعِيَّةِ.

(ب) وتضمَّن القِسْمُ التطبيقيُّ: الأهدافَ الإجرائيَّةَ للدَّرْسِ، وبياناتٍ أساسيَّةً للدَّرْسِ (مكان التدريس، وزمنه، والوسائل التعليمية، والقضايا المتضمَّنة فيه)، ومراحِلَ وإجراءاتِ التَّدريسِ، وتشملُ إجراءاتِ كلٍّ من: التهيئةِ، وعَرْضِ نموذجٍ من الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ وتحليلِهِ، والحِجَاجِ الشفويّ، وإجراءاتِ الأنشطةِ الحِجَاجِيَّةِ بالدَّرْسِ، فضلًا عمَّا يجبُ مراعاتُهُ عند تصحيحِ أداءِ الطَّالباتِ في سُؤَالَي التقويمِ، والمتعلِّقَيْنِ بالموقِفِ التمثيليّ المُسَجَّلِ، والمقالَةِ الإقناعيَّةِ المكتوبَةِ.

(٣) مراحلُ وإجراءاتُ استخدامِ الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ في البرنامجِ:

تمَّ استخدامُ الْأَجْوِبَةِ الْمُسْكِتَةِ في البرنامَجِ وَفْقَ المراحِلِ والإجراءَاتِ التَّاليةِ:

المرحلةُ الأُولى ـ التَّهيئةُ: هَدَفَتْ هذه المرحلةُ إلى استثارَةِ الطَّالباتِ وتشويقِهِنَّ وإثارةِ دافعيَّتِهِنَّ لتعلُّمِ دُرُوسِ البرنامجِ، وذلك من خلال عَرْضِ نموذجٍ للأجوبَةِ المُسْكِتَةِ الشَّائقةِ في التُّراثِ العربيِّ، وتوجيهِ مجموعةٍ من الأسئلَةِ الحِجَاجِيَّةِ المتعلِّقةِ ببيانِ الادِّعَاءِ في هذا النَّموذجِ التراثيِّ، والمبرراتِ والأدلَّةِ الدَّاعِمَةِ له، ومَوْضِعِ الجَوَابِ المُسْكِتِ فيه، فضلًا عن توجيهِ الطَّالباتِ إلى تمثيلِ هذا المَوْقِفِ؛ للارتقاءِ تدريجيًّا بمهاراتِ التواصُلِ الشفويِّ لديهنَّ.

وتمَّت التهيئةُ في كُلِّ درسٍ في ضَوْءِ الإجراءاتِ التَّالية:

(أ) توجيهُ الطَّالباتِ إلى قراءةِ (الجَوَابِ المُسْكِتِ) قراءةً صامتةً متأنيةً.

(ب) قراءةُ المعلِّمِ الجوابَ المُسْكِتَ قراءةً جاهرةً مراعيًا المهاراتِ الشفويَّةَ المتعلِّقةَ بذلك، ثم إتاحةُ الفرصةِ لبعضِ الطَّالباتِ للقراءةِ على نحوِ ما قَرَأَ المعلِّمُ.

(ج) مناقشةُ الطَّالباتِ في إجابةِ الأسئلةِ المتعلِّقةِ بالجَوَابِ المُسْكِتِ، والاستماعُ إلى إجاباتهنَّ، وتعزيزُ الإجاباتِ الصحيحةِ تعزيزًا مناسبًا، ثمَّ تقديمُ التَّغذيةِ الرَّاجعةِ.

المرحلةُ الثانيةُ ـ عَرْضُ نَمُوذَجٍ مِنَ الأَجْوِبَةِ المُسْكِتَةِ وتحليلُهُ: هَدَفَتْ هذه المرحلةُ إلى عَرْضِ نموذجٍ من الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ وعناصِرِ الحِجَاجِ فيه، وذلك من خلالِ مجموعةٍ من الأسئلةِ التحليليَّةِ لهذا النَّموذجِ؛ ليتكوَّنَ لدى الطَّالبَاتِ وعْيٌ بعناصِرِ النَّصِّ الإقناعيِّ في تلك الأجوبَةِ؛ ممَّا ينعكسُ أثرُهُ إيجابيًّا في أدائهنَّ في المرحلَةِ اللاحقةِ؛ ومن ثمَّ النجاحُ في كتابَةِ نصٍّ حِجَاجِيٍّ إقناعِيٍّ متكاملِ الأركانِ. ومِن أمثلةِ الأسئلَةِ التحليليَّةِ في هذه المرحلة:

- ✓ **هل توجدُ قضيةٌ جِدَاليةٌ خِلافيةٌ واضحةٌ في هذا النَّموذجِ المُسْكِتِ؟**
- ✓ **ما القضيةُ الجِدَاليةُ في النَّموذجِ؟**
- ✓ **ما أطرافُ هذه القضيَّةِ الجداليَّةِ؟**
- ✓ **ما الادِّعاءُ الذي تبنَّاهُ كُلُّ طرفٍ إزاءَ هذه القضيَّةِ؟**
- ✓ **ما المبرِّراتُ والأدلةُ التي تَدْعَمُ هذا الادِّعاءَ أو الرَّأي؟**
- ✓ **إلى أيِّ الادِّعاءَين تميلُ؟ ولماذا؟ (قَدِّمْ أسبابًا منطقيةً لقبول حُجَجِ هذا الطَّرَفِ أو ذاكَ؛ للوصولِ إلى نتيجةٍ بشأنِ القضيَّةِ المَطْرُوحَةِ)**

وتمَّت تلك المرحلةُ في ضَوْءِ الإجراءاتِ التَّاليةِ:

(أ) تذكيرُ الطَّالبَاتِ بالعناصِرِ التي يجبُ توافرُهَا في كتابَةِ أيّ نصٍ حِجَاجِيٍ إقناعِيٍ.

(ب) توجيهُ الطَّالبَاتِ إلى قراءةِ الجوابِ المُسْكِتِ قراءةً صامتةً متأنيةً، والتَّفكيرِ في إجابَةِ الأسئلَةِ الَّتي تليهِ في ضَوْءِ عناصِرِ النَّصّ الإقناعِيّ.

(ج) مناقشةُ الطَّالبَاتِ في إجاباتِهِنَّ، وتعزيزُ الإجاباتِ الصائبةِ تعزيزًا مناسبًا.

(د) تقديمُ تغذيةٍ راجعةٍ تبيّنُ: طَرَفَي القضيَّةِ الجداليَّةِ في الجَوَابِ المُسْكِتِ، وماهيَّةَ هذه القضيَّةِ، والمبرراتِ والأدلَّةَ التي تمَّ الاستنادُ إليها، والاستنتاجَ المنطقيَّ الذي تمَّ التوصُّلُ إليه.

المرحلةُ الثالثةُ ـ الْحِجَاجُ الشفويُّ: هَدَفَتْ هذه المرحلةُ إلى عَرْضِ قضيَّةٍ جِدَاليَّةٍ واقعيَّةٍ مَعِيشَةٍ مُسْتَقَاةٍ من أحد نماذجِ الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ، حيث تتناظَرُ الطالباتُ شفويًّا حول هذه القضيَّةِ في ضَوْءِ مجموعةٍ من الإجراءاتِ التدريسيَّةِ القائمةِ على استخدامِ طريقةِ (المُنَاظَرَةِ)، وهي:

(أ) قراءةُ المعلّمِ الموقِفَ التراثيَّ الذي يعبّرُ عن الجَوَابِ المُسْكِتِ قراءةً جاهرةً، وتبيينُ القضيَّةِ الخلافيَّةِ فيه للطالباتِ، ودعوتُهُنَّ إلى مناقشتِهَا، والوصولِ إلى نتيجةٍ منطقيَّةٍ بشأنِهَا.

(ب) عرضُ وجهتي النَّظَرِ إزاءَ هذه القضيَّةِ الخلافيَّةِ.

(ج) تقسيمُ الطَّالباتِ إلى فريقَيْنِ، يتكوَّنُ كلُّ فريقٍ من (٦) إلى (٨) طالباتٍ، بحيث يتبنَّى أَحَدُ الفريقَيْنِ ادّعَاءً محدَّدًا في القضيَّةِ الجِدَاليَّةِ، ويتبنَّى الفريقُ الآخَرُ ادّعَاءً مُخَالِفًا.

(د) تشكيلُ لَجْنَةِ تحكيمٍ من الطَّالبَاتِ مكوَّنةً من (٤) طالباتٍ، يُتَابِعْنَ المُنَاظَرَةَ، ويُسجِّلْنَ الأداءَ العَامَّ لكلِّ فريقٍ من خلال التَّأشيرِ على المعاييرِ المتضمَّنةِ باستمارةِ التَّحكيمِ التَّالية:

م	مؤشراتُ التّحكيمِ	الفريقُ الأول		الفريقُ الثاني	
		نعم (١)	لا (٠)	نعم (١)	لا (٠)
١	يستهلّ الفريقُ الموضوعَ الجداليَّ بمقدّمةٍ مشوّقةٍ.				
٢	يعبّرُ الفريقُ عن الموضوعِ الجداليّ بفِكَرٍ متنوعةٍ.				
٣	يُرتّب الفريقُ فِكَرَهُ ترتيبًا منطقيًا سليمًا.				
٤	يسوقُ الفريقُ الأدلة الداعمة لوجهة نظره.				
٥	يعبّرُ الفريقُ بلغةٍ عربيةٍ سليمةٍ نحويًا.				
٦	يستخدمُ الفريقُ تعبيراتٍ خاليةً من الألفاظ العامية.				
٧	يوظّفُ الفريقُ حركات اليدين وتعبيرات الوجه المناسبة.				
٨	يلتزمُ الفريقُ بالقول المهذب البعيد عن التجريح أو السخرية.				
٩	لا يطعنُ الفريقُ في أدلة الفريق الآخر إلا ضمن المنطق السليم.				
١٠	يقبلُ الفريقُ النتائجَ النهائية التي يتمُّ التوصّلُ إليها.				
	مجموع الدرجات				

(هـ) مراعاةُ سَيْرِ المُنَاظَرَةِ وَفْقَ الهيكلِ التَّنظيميّ التَّالي:

ـ يبدأُ كلُّ فريقٍ من الطَّالباتِ بمقدمَةٍ شائقةٍ عن الموضُوعِ تتضمَّنُ وِجْهَةَ نَظَرِهِنَّ التي يرونَهَا صحيحةً، وأَهَمَّ الأدلَّةِ والمبرراتِ التي يَسْتَنِدْنَ إليها، ويُخصَّصُ لكلٍّ منهما (٥) دقائق.

ـ يَرُدُّ كلُّ فريقٍ على النقاطِ وتفنيدِ الأدلَّةِ والمبرراتِ التي سَاقَهَا الفريقُ المقابِلُ، ويُخَصَّصُ لكلٍّ منهما (٣) دقائق.

ـ توجيهُ السُّؤالِ التَّالي لِكِلا الفريقَيْن: هل تقبلْنَ ردَّ الفريقِ الآخَرِ على كَلَامِكُنَّ وأدِلَّتِكُنَّ؟ ولماذا؟ ويُخصَّصُ لكلٍّ منهما (٣) دقائق.

ـ دعوةُ كلّ فريقٍ إلى إلقاءِ البيانِ الخِتَاميّ حول القضيَّةِ الجداليَّةِ، ويُخَصَّصُ لكلٍّ منهما دقيقتان.

(و) إتاحةُ الفرصَةِ للجنةِ التَّحكيمِ للتَّعليقِ على المُنَاظَرَةِ في ضَوْءِ المعاييرِ الموضوعَةِ، وإعلانِ درجاتِ كلّ فريقٍ، ثم يختِمُ المعلِّمُ المُنَاظَرَةَ بتعليقِهِ عليهَا.

المرحلةُ الرابعةُ ـ أنشطةٌ حِجَاجيَّةٌ: هذه المرحلةُ مادتُهَا الأجوبةُ المُسْكِتَةُ، وغايتُهَا تنميةُ تفكيرِ الطَّالباتِ في الادّعاءاتِ والمبرراتِ والأدلةِ المُقَدَّمَةِ في تلك الأجوبةِ، من حيث: تحديدِ القضيَّةِ الجِدَاليةِ، وتحديدِ الادّعاءاتِ المتبنَّاةِ فيها، والحُجَجِ والمبرراتِ المُسْتَنَدِ إليها، وإصدارِ الحُكْمِ عليها قوَّةً أو ضعْفًا بالدليلِ والبرهانِ، أو تقديمِ أسبابٍ منطقيةٍ داعيةٍ لقبولِ حُجَّةٍ معينةٍ، أو

وضعِ الطالبةِ بين ادِّعاءَيْن متعارِضَيْن في شأنِ الحُكْمِ على جوابٍ تراثيٍّ مُسْكِتٍ، على أن تتبنَّى أَحَدَ هَذَيْنِ الادِّعاءَيْنِ، وتَدْعَمَ رأيَهَا بالمبرراتِ والأدلَّةِ.

وتمَّت هذه المرحلةُ عبر مجموعةٍ من الإجراءاتِ التدريسيَّةِ القائمةِ على استراتيجيَّة تكامُلِ المعلوماتِ المُجَزَّأَةِ (جيكسو Jigsaw)، وتلك الإجراءاتُ هي فيما يلي:

(أ) تقسيمُ الطَّالباتِ إلى مجموعاتٍ غيرِ متجانسةٍ تحصيليًّا، وكان عددُ الطَّالباتِ في كلِّ مجموعةٍ ثلاثَ طالباتٍ؛ ليكونَ مساويًا لعددِ الأنشطَةِ المقدَّمَةِ في هذه المرحلَةِ، وهو ثلاثةُ أنشطةٍ في كُلِّ دَرْسٍ؛ فيكونُ لكلِّ طالبةٍ في المجموعةِ الواحدةِ نشاطٌ مُحَدَّدٌ مُخْتَلِفٌ عن أنشطَةِ زميلاتِهَا.

(ب) تعيينُ طالبةٍ واحدةٍ من كلِّ مجموعةٍ قائدةً لها.

(ج) توزيعُ الأنشطةِ على الطالباتِ في المجموعات، وإعطاؤهنَّ وقتًا كافيًا لقراءةِ النَّشَاطِ.

(د) توجيهُ الطَّالباتِ أصحابِ الأنشطةِ نفسِهَا في المجموعاتِ المختلفةِ إلى الاجتماعِ معًا؛ ليتناقَشْنَ ويتبادَلْنَ الآراءَ ويَدْرِسْنَ معًا المَهَمَّةَ من جميعِ جوانبِهَا، ثمَّ بعد ذلك ترجِعُ كلُّ طالبةٍ إلى مجموعَتِهَا الأصليَّةِ؛ لِتُعَلِّمَ زميلاتِهَا الأُخْرَيَاتِ في المجموعةِ الأصليَّةِ المَهَمَّةَ التي تعلَّمتهَا، والإجَابَةَ التي توصَّلْنَ إليْهَا.

(هـ) تنقُّلُ المعلِّمِ بين المجموعاتِ؛ لملاحظةِ العملياتِ التي تجري بين أعضاءِ كلِّ مجموعةٍ، والتدخلِ في حالةِ وجودِ مشكلةٍ لا تستطيعُ قائدةُ المجموعةِ إيجادَ حلٍّ لَهَا.

(و) الاستماعُ إلى إجاباتٍ متنوعةٍ من المجموعاتِ المختلفَةِ حول الأنشطةِ التي تمَّ تكليفُهُنَّ بها، وتقديمُ التعزيزِ المناسِبِ للطَّالباتِ المتميّزاتِ أو المجموعاتِ المتميّزةِ.

المرحلةُ الخامسةُ ـ التقويمُ: تقيسُ مرحلةُ التَّقويمِ قدرةَ الطَّالبةِ على الإجابَةِ عن سُؤَالَيْنِ اثنَيْن؛ أحدُهُما يُعْرَضُ فيه موقفٌ تواصليٌّ واقعيٌّ من الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ، وتُكَلَّفُ الطالبةُ بمشاركَةِ بعضِ زميلاتِهَا بتمثيلِ هذا الموقف، وتسجيلِهِ في صورة (فيديو)، مع مراعاةِ إخراجِ أصواتِ الحُرُوف من مخارجِهَا الصحيحة، وتنويعِ نبراتِ الصَّوْتِ وفق المعنى المُراد، والتحدُّثِ بصوتٍ مسموعٍ وواضحٍ، وبسرعةٍ مناسبةٍ، ومراعاةِ الضبطِ النحويِّ الصحيحِ، والانطلاقِ في التَّعبيرِ، واستخدامِ تعبيراتِ الوَجْهِ وحركاتِ اليدينِ وفق المعنى المُعَبَّرِ عنه.

أمَّا السؤالُ الثَّاني والأخيرُ فتُكَلَّفُ فيه كلُّ طالبةٍ بكتابةِ مقالةٍ إقناعيّةٍ في قضيةٍ مجتمعيةٍ شائعةٍ، على أن تتكونَ المقالةُ من: (مقدمةٍ، ومتنٍ، وخاتمةٍ)، ويُراعى أن تكونَ

المقدمةُ في فقرةٍ واحدةٍ، تُحَدِّدُ فيها الطالبةُ القضيَّةَ الجداليَّةَ الخلافيَّةَ ووجهتي النَّظَرِ حولها، وأن يكونَ متنُ المقالةِ مكوَّنًا من ثلاثِ فقرات؛ تتبنَّى الطالبةُ في الفقرةِ الأُولى ادِّعَاءً محدَّدًا وواضحًا في تلك القضيَّةِ، وتقدِّمُ مبرراتٍ وأدلَّةً تدعمُ هذا الادِّعَاءَ، وتعرضُ في الفقرة الثانية الادِّعاءاتِ المخالفةَ وحُجَجَهَا، ثم تقدِّمُ في الفقرة الثالثة أسبابًا منطقيةً لقبول حُجَجِ الطرف الآخر أو رفضِهَا، وصولًا إلى خاتمةِ المقالةِ، وتكونُ في فقرةٍ واحدةٍ، تُقَدِّمُ فيها الطالبةُ استنتاجاتٍ واضحةً ومختصرةً بشأن القضيَّةِ الجداليَّةِ. ويتمُّ إرسالُ الفيديو المُسجَّلِ للموقِفِ التمثيليِّ، وكذلك المقالةِ الإقناعيَّةِ، للمعلِّمِ القائمِ بالتدريسِ عبر مجموعةٍ على (الواتس آب) تمَّ إنشاؤها لهذا الغرض، عنوانُهَا: (اللِّسَانُ والْقَلَمُ)؛ حيث تتلقَّى الطَّالباتُ تغذيةً راجعةً حول أدائِهِنَّ الشفويِّ والكتابيِّ.

(٤) تحديد الأنشطة المستخدمة في البرنامج:

اشتمل البرنامجُ على الأنشطةِ التَّاليةِ:

(أ) أنشطةُ تَعْيينِ الادِّعاءاتِ وتقديمِ المُبَرِّرَاتِ: تعتمدُ على قيامِ الطَّالبةِ بتحديدِ القضيَّةِ الجِدَاليَّةِ في جَوَابٍ مُسْكِتٍ، والادِّعَاءِ الذي تبناهُ كُلُّ فريقٍ إزاء هذه القضيَّةِ، ثم تقديمِ المبرِّراتِ والأسبابِ المنطقيَّةِ التي يمكنُ للطَّالبةِ بها أن تَدْعَمَ ادِّعَاءً محدَّدًا في تلك القضيَّةِ.

(ب) أنشطةُ الحُجَجِ المُسْكِتَةِ: تعتمدُ على قيامِ الطَّالبةِ بتعيينِ الدَّليلِ المُسْتَنَدِ إليه في جَوَابٍ مُسْكِتٍ، وإصدارِ الحُكْمِ عليه من حيث قوَّتِهِ أو ضعفِهِ مع تدعيمِ الحُكْمِ بما يؤيِّدُهُ من براهِينَ.

(ج) أنشطةُ إبداءِ الرَّأي: تعتمدُ على عَرْضِ وِجْهَتَي نَظَرٍ مُتَنَاقِضَتَيْنِ إزاء قضيَّةٍ وَرَدَتْ في جَوَابٍ مُسْكِتٍ، وتقوم الطَّالبةُ بإبداءِ الرَّأي الذي تميلُ إليه منهما مع دَعْمِهِ بالمبرِّراتِ والأدلَّةِ.

(د) أنشطةٌ تمثيليَّةٌ: تعتمدُ على عَرْضِ أَحَدِ الأَجْوِبَةِ المُسْكِتَةِ التي يتحاورُ فيها عَدَدٌ من الشخصيَّاتِ إزاء قضيَّةٍ معينةٍ، وتُكَلَّفُ الطَّالباتُ بأن يُشَارِكَ بعضُهُنَّ بعضًا في تمثيلِهِ، مع مراعاةِ المهاراتِ الشفويَّةِ التواصليَّةِ اللازمةِ لذلك.

(٥) تحديد الوسائل التعليمية المستخدمة في تطبيق البرنامج:

تمَّ تطبيقُ البرنامجِ باستخدامِ: كتابِ الطَّالبَةِ، ودليلِ المعلِّمِ، وسبورةٍ بيضاءَ، ولوحاتٍ ورقيَّةٍ لعرضِ أعمالِ الطَّالبَاتِ وإجاباتِ المهمَّاتِ التي كُلِّفْنَ بأدائِهَا.

(٦) تقويم أداء الطالبات في البرنامج:

تمَّ تقويمُ أداءِ الطَّالباتِ من خلالِ الأنشطةِ التعليميَّةِ الحِجَاجِيَّةِ التي كُلِّفْنَ بها في البرنامجِ، والمواقِفِ التمثيليَّةِ الشفويَّةِ التي قُمْنَ بتنفيذِهَا، وكذلك الأسئلةِ التَّقويميَّةِ المتضمَّنةِ بالدُّرُوسِ، مع تقديمِ التَّغذيةِ الرَّاجعةِ اللازمَةِ التي تُمكِّنُ الطَّالبةَ من تصحيحِ مسارِهَا، وبلوغِهَا الأهدافَ الموضوعةَ.

وقد تمَّ عرضُ البرنامجِ بجزأيه: كتابِ الطَّالبةِ، ودليلِ المعلِّمِ على بعضِ المحكَّمينَ في تخصص المناهج وطرائق تدريس اللُّغة العربيَّة (ملحق١)؛ لاستطلاع آرائهم حول وُضُوحِ أهدافِهِ، ومناسبَةِ محتواهُ وأنشطتِهِ وتقويمِهِ، ودقَّتِهِ العلميَّةِ، وَوُضُوحِ إجراءاتِ التَّدريسِ فيه وَفْقَ الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ، وقد أشار المحكَّمون إلى الدقَّةِ العلميَّةِ للبرنامجِ وعُمْقِهِ ووضوحِ إجراءاتِهِ، وصلاحيتِهِ للتطبيقِ، مع التوصيَةِ بتركِ فراغاتٍ كافيةٍ داخلَ الدُّرُوسِ؛ لتجيبَ فيها الطَّالباتُ عن الأنشطةِ المختلفةِ (ملحق٤ كتابُ الطَّالبة، وملحق٥ دليل المعلِّم).

- **إعداد بطاقة ملاحظة التَّواصُلِ الشفويّ:**

(١) تحديدُ هدف البطاقة: هَدَفَ إعدادُ بطاقةِ المُلَاحَظَةِ إلى قياسِ أداءِ طالباتِ الصفِّ الأولِ الثانويّ في مهاراتِ التواصُلِ الشفويّ.

(٢) تحديدُ المواقف التواصليَّة موضوع الملاحظة: تمَّ تحديدُ أربعةِ مواقِفَ تواصليَّةٍ واقعيَّةٍ؛ لتكونَ موضوعًا للملاحَظَةِ، حيث تختارُ كلُّ طالبةٍ واحدًا منها تعبِّرُ عنه بأسلوبِهَا تعبيرًا شفويًّا في زمنٍ لا يتجاوزُ خَمْسَ دقائِقَ، وتلك المواقِفُ هي:

- تصوَّر أنَّك جالسٌ في بيتك وحدك، ثم تشمُّ رائحةَ دُخَانٍ. تتصلُ هاتفيًّا بدائرة إطفاء الحريق، وأقومُ ـ أنا ـ بالحديث معك. تكلَّم معي الآن كما تتحدث مع إنسانٍ آخر عبر الهاتف. أخبرني عن كلِّ ما أحتاجه من المعلومات التي تمهِّد لي سبيل مساعدتك. تكلَّم/ تكلَّمي معي على نحوٍ مباشرٍ، ابدأ/ ابدأي حديثك بكلمة (مرحبًا).
- كثيرًا ما ينقطعُ التيارُ الكهربائيُّ في منطقتك؛ ممَّا يعطِّلُك عن القيام بواجباتك، وقد فوَّضَك أهلُ المنطقة للعمل في حلِّ هذه المشكلة. ذهبتَ إلى رئيس شبكة الكهرباء

في مدينتك تشكو إليه تكرارَ انقطاع الكهرباء، فرحَّب بك قائلًا: مرحبًا بك، مِمَّ تشكو؟ تفضَّل، إنني أستمعُ إليك الآن. (ابدأ/ ابدأي حديثك بإلقاء التحية، ثم اعرض/ اعرضي شكواك، والضرر الواقع على أهل منطقتك، وسبب المشكلة من وجهة نظرك، ومقترحاتك لحلِّها)

- **فكِّر بأحد التَّغييرات التي تريدُ القيامَ بها في مدرستك، مثل: تغييرِ القواعِدِ أو الإجراءاتِ. إنني مديرُ مدرستك. حاول/ حاولي إقناعي بضرورةِ إجراءِ مثل هذه التَّغييراتِ.**
- **بينما أنت واقفٌ في الأُتوبيس، إذ صَعَدَتِ امرأةٌ عجوزٌ تَحْمِلُ على رأسها حِمْلًا، ولم تجدْ مكانًا لتجلِسَ فيه، وظلَّت واقفةً تترنَّحُ، وقد أثارك جُلُوسُ بعضِ الشبابِ دون أن يُلْقُوا لها بالًا، فلم يُبَادِرْ أَحَدٌ منهم ليُجْلِسَهَا مكانَهُ، بل وقال أَحَدُهُم: لماذا لم تنتظرِ الأُتوبيس الذي يليه؟ وقال آخر: لماذا صَعَدْتِ إلى الأتوبيس وأنتِ تَرَينَّ أنه مزدحمٌ؟ فأزعجَكَ ذلك، ورددتَ عليهم، قائلًا:... (تخيَّل/ تخيَّلي أنك في هذا الموقفِ، فماذا تقول/ تقولين لهؤلاء الشَّباب؟)**

(٣) تحديدُ محتوى البطاقة وصياغةُ بنودِهَا: تَمَثَّلَ محتوى البطاقة في محورَيْن: (رأسي) اشتمل على الأبعاد الأربعة الرئيسة للتواصُلِ الشفويّ والمهارات الفرعيَّة المَقِيسَة التي سَبَقَ التوصُّلُ إليها، و(أفقي) اشتمل على مؤشراتِ الأداءِ، وتمثَّلت في ثلاثةِ مؤشراتٍ، هي: جيدٌ (ثلاثُ درجاتٍ)، متوسطٌ (درجتان)، ضعيفٌ (درجةٌ واحدةٌ)؛ ومن ثمَّ فإنَّ أعلى درجةٍ تحصلُ عليها الطالبةُ هي(٦٠) درجةً، وأقلَّ درجةٍ تحصلُ عليها هي (٢٠) درجةً.

(٤) تعليماتُ تطبيق البطاقة وتقدير درجاتها: تمَّت صياغةُ تعليماتٍ للمعلِّم؛ لترشدَهُ إلى التطبيق الصحيح لبطاقة الملاحظة، وهذه التعليماتُ هي: توفيرُ المناخ الملائم لتطبيق البطاقة، ومحاولةُ البُعْد عن المشتتات، وكتابةُ بياناتِ كلِّ طالبةٍ في موضعِهَا ببطاقة الملاحظة الخاصَّةِ بها، وإتاحةُ الفرصة لكلِّ طالبةٍ لقراءةِ المواقِفِ التواصليَّةِ موضوعِ الملاحَظَةِ؛ لتختارَ موقفًا منها تُعَبِّرُ عنه بأسلوبِهَا تعبيرًا شفويًّا، وتقديرُ الأداءِ الشفويِّ لكلِّ طالبةٍ (على حِدَة) في ضوء المؤشرات المحدَّدة بالبطاقة، ووضعُ علامة (√) أمام المهارة المَقِيسَة وأسفل مؤشر الأداءِ الذي يعبِّرُ عن مستوى الطالبة، وعدمُ وضعِ أكثر من علامة أمام المهارة الواحدة.

(٥) ضبط بطاقة الملاحظة:

أ ـ صدق البطاقة:

تمَّ الاعتمادُ في تحديد صدق البطاقة على صدق المحتوى، حيث تمَّ عرضُهَا على بعض المحكَّمين (ملحق١)؛ لإبداء آرائهم فيها من حيث مدى مناسبة كلٍّ من: أبعاد البطاقة ومهاراتها الفرعية ومؤشرات أداء الطَّالبة في تلك المهارات لقياس الهدف الذي أُعِدَّت من أجله، وكذلك مدى مناسبة المواقف التواصليَّة الأربعة موضوع الملاحظة، ومدى وضوح تعليمات البطاقة، ودقَّتِها اللغويَّة والعلميَّة.

وقد أشار بعضُ المحكَّمين إلى ضرورة تقييد الأداء التواصليّ الشفويّ لكلّ طالبةٍ على البطاقة بخمسِ دقائِقَ حدًّا أقصى؛ فإنَّ هذا الزمنَ كافٍ لقياس أداء الطَّالبات في المهارات المحدَّدة، كما أشاروا إلى ضرورة صياغة المهارات في صورةِ عباراتٍ إجرائيةٍ واضحةٍ بدلًا من صورة المصدر الصريح؛ ليمكن ملاحظتُها وقياسُها بسهولةٍ، وقد تمَّ إجراءُ هذه التعديلات.

ب ـ التطبيق الاستطلاعي للبطاقة:

تمَّ تطبيقُ بطاقة الملاحظة على عينةٍ استطلاعيَّةٍ من طلاب الصفِّ الأول الثانوي (من غير عينة التطبيق الأساسية) قوامها (٢١) طالبًا، بمدرسة (الاتحاد الثانوية بنين) التابعة لإدارة المنيا التعليمية، فصل (٤/١)، وذلك يوم الأحد الموافق ٢٠٢٣/٢/١٢ في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٢، وهَدَفَ التطبيقُ الاستطلاعيُّ إلى تحديد زمن البطاقة، وحساب ثباتها، وفيما يلي بيانُ ذلك:

ـ تحديد زمن البطاقة:

تمَّ حسابُ الزَّمَنِ الذي استغرقَهُ كلُّ طالبٍ على حِدَةٍ في التواصُلِ الشفويّ، ثمَّ تمَّ حسابُ متوسط الزمنِ الذي استغرقَهُ جميعُ الطلابِ؛ فكان (٤) دقائِقَ تقريبًا.

ـ حساب ثبات البطاقة:

قام الباحثُ بحساب ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام معادلة نسبة الاتفاق، وذلك بمشاركة أحد معلِّمي اللُّغةِ العربيَّة بالمدرسة(١) بعد تدريبِهِ على كيفية الملاحظة، وتمَّ التطبيقُ على العينة الاستطلاعيَّة المُشَار إليها سابقًا وقوامُها (٢١) طالبًا، وبعد تفريغ البيانات الخاصة بالملاحظَيْن، تم تحديدُ عدد مرات الاتفاق والاختلاف في مهارات التواصُلِ الشفويّ المَقِيسَة بالبطاقة، وعددُهَا (٢٠) مهارةً فرعيَّةً، وذلك لكلِّ طالبٍ على حِدَةٍ؛ ومن ثمَّ تمَّ حسابُ نسبة الاتفاق باستخدام المعادلة التَّالية: نسبة الاتفاق= عدد مرات الاتفاق/عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف، وضرب الناتج في ١٠٠ (طعيمة، ٢٠٠٤: ٥٤٩)، وقد تراوحت نسبةُ الاتفاقِ بين الملاحِظَيْن على المهارات المَقِيسَة بين ٢٥% و١٠٠%، وكانت نسبةُ الاتفاقِ على الأداةِ ككل (٧٩.٢٥%)؛ ممَّا يدلُّ على ثبات البطاقة، وأنها صالحةٌ للتطبيق. ويوضحُ جدول (١) نسبة الاتفاق بين الملاحظَيْن لكلِّ طالبٍ من طلاب العينة الاستطلاعيَّة.

جدول (١)
نسبة الاتفاق بين الملاحِظَيْن لحساب ثبات بطاقة ملاحظة
أداء الطلاب في مهارات التواصل الشفوي ن = ٢١

م	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق	م	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق
١	٢٠	—	١٠٠%	١١	١٤	٦	٧٠%
٢	٦	١٤	٣٠%	١٢	٨	١٢	٤٠%
٣	٥	١٥	٢٥%	١٣	١٠	١٠	٥٠%
٤	١٣	٧	٦٥%	١٤	١٧	٣	٨٥%
٥	١٩	١	٩٥%	١٥	٢٠	—	١٠٠%
٦	١٩	١	٩٥%	١٦	٥	١٥	٢٥%
٧	٢٠	—	١٠٠%	١٧	٢٠	—	١٠٠%
٨	٢٠	—	١٠٠%	١٨	١٩	١	٩٥%
٩	١٧	٣	٨٥%	١٩	٢٠	—	١٠٠%
١٠	٥	١٥	٢٥%	٢٠	٢٠	—	١٠٠%
				٢١	٢٠	—	١٠٠%

(١) أ/ مختار محمد الحسيني ـ كبير معلِّمي اللغة العربية بمدرسة الاتحاد الثانوية بنين بالمنيا.

(٦) وصفُ الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة : اشتملت بطاقةُ الملاحَظَةِ في صورتِهَا النهائيَّةِ على صفحةِ الغِلَافِ، وفيها: الهدفُ من تطبيق البطاقة، وأبعادُ التواصُلِ الشفويّ (الفكري، واللغوي، والصوتي، والملمحي)، وعددُ المهاراتِ الخاصَّةِ بكلِّ بُعْدٍ، وتعليماتُ التطبيقِ، وبياناتٌ أساسيَّةٌ، وتضمَّنت الصفحةُ التاليةُ المواقِفَ التواصليَّةَ الأربعةَ موضوعَ الملاحَظَةِ، وجاء في الصفحةِ الأخيرةِ البطاقةُ نفسُهَا مكوَّنةً من بُعْدَيْنِ: (رأسي)، واشتمل على الأبعادِ الرئيسَةِ والمهاراتِ الفرعيَّةِ المَقِيسَةِ، وعددُهَا (٢٠) مهارةً، و(أفقي)، واشتمل على مؤشراتِ الأداءِ الثَّلاثةِ: جيد (ثلاث درجات)، ومتوسط (درجتان)، وضعيف (درجة واحدة). (ملحق٦).

- إعداد اختبار الكتابة الحِجَاجِيَّة الإقناعيَّة:

(١) تحديدُ الهدف من الاختبار: هَدَفَ هذا الاختبارُ إلى قياسِ أداءِ طالبَاتِ الصفِّ الأوَّلِ الثَّانوي في الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعِيَّةِ.

(٢) وصفُ محتوى الاختبار: تكوَّن الاختبارُ من صفحةِ الغِلَافِ، واشتملت على: عنوانِهِ وهدفِهِ وتعليماتٍ مقدَّمَةٍ للطالبَةِ للإجابَةِ عنه، وكذلك المكانِ المُخصَّصِ لكتابَةِ بياناتِهَا، يليها سؤال الاختبار، وهو من النَّوعِ المقالي؛ نظرًا لأنَّ مهاراتِ الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعِيَّةِ مهاراتٌ متداخلةٌ ومترابطةٌ بعضُهَا مع بعضٍ؛ لذا يجبُ قياسُهَا بشكلٍ متكاملٍ، وقد صِيغَ سؤالُ الاختبارِ على شكلِ موضوعَيْن جَدَليين، تكتبُ الطالبةُ مقالًا إقناعيًّا في أحدهِمَا، وهما:

أ ــ يُشْرِكُ بعضُ الآباءِ صِغَارَهُم في مشاهدةِ الأفلامِ الأجنبيَّةِ القائمةِ على العُنْفِ في التلفازِ أو عَبْرَ أيِّ وسيطٍ آخَرَ؛ ويرون أن ذلك ينمِّي لدى أبنائهم مهاراتِ التفكيرِ واتخاذِ القراراتِ وحلِّ المشكلاتِ، في حين يُعارِضُ آخرون ذلك بشدَّةٍ ويرون أنَّ مشاهدةَ الصِّغَارِ تلك الأفلامَ يُكْسِبُهُم العَدِيدَ من السلوكياتِ السلبيَّةِ التي تؤثِّرُ في تصرفاتِهِم وتعاملاتِهِم مع أقرانِهِم ومع الكبارِ، وقد يرتكبُ بعضُهُم جَرَائِمَ مِنْ جرَّاءِ تلك المُشاهداتِ.

ب ــ فريقٌ من أصدقائك على قناعةٍ تامَّةٍ بضرورةِ إغلاقِ موقعِ (الفيس بوك facebook)؛ لتأثيراتِهِ السلبيَّةِ على المستوياتِ الأخلاقيَّةِ والاجتماعيَّةِ والتعليميَّةِ عند كثيرٍ من النَّاسِ، في حين يرى آخرون أنَّهُ أَسْهَمَ في تقريبِ المسافاتِ، وأَحْدَثَ نقلةً نوعيَّةً في مجالاتٍ متعددةٍ.

(٣) صياغةُ تعليمات الاختبار:

تمَّت صياغةُ عددٍ من التعليمات للطالبة، منها: قراءةُ الموضوعَيْن المحدَّدَيْن بالاختبارِ قراءةً متأنيةً، ثم اختيارُ أحدهِمَا للكتابَةِ فيه، وتحديدُ عناصِرِ الموضوعِ الجِدَالي، ومراعاةُ مهاراتِ الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعِيَّةِ في كتابتِهِ، وذلك في المساحَةِ المخصصةِ لذلك بالاختبارِ.

(٤) تصحيحُ الاختبار:

لتصحيحِ كتابَاتِ الطَّالباتِ في الاختبارِ، أعدَّ الباحثُ (بطاقة تقدير أداء الطَّالبات في الاختبار) ، وهي عبارةٌ عن محورَيْن: (رأسي) اشتمل على المهارات الرئيسة والفرعية المَقِيسَة التي سبق التوصُّلُ إليها، و(أفقي) اشتمل على مؤشراتِ الأداءِ، وتمثَّلت في أربعةِ مؤشراتٍ، هي: جيد جدًّا (ثلاث درجات)، وجيّد (درجتان)، ومقبول (درجة واحدة)، وضعيف (صفر)، كما تمَّ إعدادُ (مقياسٍ متدرّجٍ لتقدير أداء الطَّالبات في الاختبار)، وهو يبيّنُ دلالات مؤشرات الأداء الأربعة السَّابقة بشكلٍ متدرّجٍ لكلِّ مهارةٍ على حدة؛ حتى يستطيعَ المعلّمُ تقديرَ الأداءِ الكتابيّ الإقناعيّ لكلِّ طالبةٍ تقديرًا دقيقًا (ملحق٨ بطاقة التقدير، والمقياس المتدرّج).

وقد قُدِّمت تعليماتٌ للمعلّمِ تبيّنُ له كيفيةَ تقدير أداء الطالبات في الاختبار، وكيفية الإفادة من المقياس المتدرّج المعدِّ لهذا الغرض، منها: أن يقرأَ (المقياسَ المتدرّجَ) قراءةً متأنيةً قبل البَدْءِ في تصحيحِ كتاباتِ الطَّالباتِ، وأن يَضَعَ علامة (√) أمام (المهارة الفرعية المَقِيسَة) وأسفل (مؤشر الأداء) الدالِّ عليها لكل طالبةٍ على حِدَة، وذلك بـ(بطاقة التَّقدير) المُعَدَّةِ لذلك.

(٥) ضبطُ الاختبار:

(أ) صدقُ الاختبار:

تمَّ عرضُ كلٍّ من: الاختبار وبطاقة التقدير والمقياس المتدرّج على مجموعةٍ من المحكَّمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، والقياس والتقويم، وبعض معلمي المرحلة الثانوية (ملحق١)؛ لاستطلاع آرائهم في: مناسبة الموضوعَيْن المحدَّدَيْن بالاختبار لقياس مهارات الكتابة الحِجَاجِيَّة الإقناعيَّة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ومدى مناسبتهما لخصائص نموّهن، وكذلك مدى وضوح تعليمات الاختبار وكفايتها، والدقة العلميَّة لكلٍّ من: بطاقة تقدير الأداء، والمقياس المتدرّج، المُستخدَمَيْن في تصحيح كتابات الطالبات،

فضلًا عن مقترحاتٍ أخرى بالإضافة أو الحذف أو التعديل. وقد أشار المحكَّمون إلى ضرورة الإيجاز في صياغة موضُوعَي الاختبار بما لا يُخِلُّ بِعَرْضِ وجْهَتَي النَّظَرِ المُبَيِّنَتَيْنِ لكلِّ موضوعٍ، وكذلك تعديل الميزان المتدرِّج لمهارة (عرض الرأي/ الآراء المخالفة لادِّعاء الطالبة حول القضية الجدالية) ليصبح: (إذا عرضت الرأي المخالِفَ لادِّعائها في القضيَّةِ الجِدَالية عرضًا واضحًا ومفصَّلًا: ثلاث درجات)، (إذا عرضت الرأي المخالِفَ لادِّعائها عرضًا واضحًا وموجزًا: درجتان)، (إذا عرضت الرأي المخالِفَ لادِّعائها عرضًا مشوَّشًا وغامضًا: درجة واحدة)، (لم تعرضْ أيَّ آراءٍ مخالفةٍ لادِّعائها في القضيَّةِ الجِدَالية: صفر)، وقد تمَّ إجراءُ هذه التعديلاتِ.

(ب) التطبيقُ الاستطلاعيُّ للاختبار:

تمَّ تطبيقُ الاختبارِ على عينةٍ استطلاعيَّةٍ من طلاب الصفِّ الأول الثانوي (من غير عينة التطبيق الأساسية) قوامها (٢١) طالبًا، بمدرسة (الاتحاد الثانوية بنين) التابعة لإدارة المنيا التعليمية، وذلك يوم الإثنين ٢٠٢٣/٢/١٣ في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٢، وهدف التطبيق الاستطلاعي إلى تحديد زمن الاختبار، وحساب ثباته، وذلك فيما يلي:

ـ تحديدُ زمن الاختبار:

تمَّ تحديدُ متوسطِ الزمنِ الذي استغرقَهُ أوَّلُ وآخِرُ خمسةِ طلابٍ في إجابة الاختبار، وقد بلغ متوسطُ الزَّمنِ للمجموعة الأولى (٣٤) دقيقة، ومتوسطُ الزَّمنِ للمجموعة الأخرى (٥١) دقيقة، ثمَّ تمَّ حسابُ المتوسطِ الزمنيِّ للمجموعتين معًا؛ فكان (٤٢) دقيقةً تقريبًا.

ـ حسابُ ثبات الاختبار:

تمَّ حسابُ ثباتِ الاختبارِ باستخدامِ طريقةِ إعادةِ التَّطبيقِ – Test – Retest Relia bility حيث طبَّق الباحثُ الاختبارَ على العينةِ الاستطلاعيَّةِ، وذلك يوم الإثنين ٢٠٢٣/٢/١٣، ثم أُعِيدَ التطبيقُ على العينةِ نفسِهَا بعد أسبوعين في يوم الأحد ٢/٢٦/ ٢٠٢٣، ثم تمَّ حسابُ ثباتِ الأداةِ من خلال معادلة "بيرسون" لحساب معامل الارتباط بين الدَّرَجَتَيْن، وبلغت قيمةُ معاملِ الثباتِ(٠.٨٧٤)، وهي قيمةٌ دالَّةٌ عند مستوى (٠.٠١)، وتدلُّ على تمتُّع الاختبارِ بدرجةٍ مرتفعةٍ من الثَّبات (ملحق٩ جداول SPSS الخاصة بالمعالجات الإحصائية).

كما تمَّ حسابُ معامل الاتفاق بين الباحثِ وإحدى المُعِيدات([1]) في تقدير درجات (١٢) طالبًا من هؤلاء الطلاب في مهارات الكتابة الحِجَاجيَّة الإقناعيَّة المُحدَّدة ببطاقة التقدير استنادًا إلى المقياس المتدرِّج المعدِّ لهذا الغرض، وبعد تفريغ البيانات الخاصة بالملاحظَيْن، تم تحديدُ عدد مرات الاتفاق والاختلاف في المهارات المَقِيسَة بالاختبار، وعددُهَا (١٠) مهارات فرعيَّة، وذلك لكلِّ طالبٍ على حِدَةٍ، وباستخدام معادلة نسبة الاتفاق السابق الإشارة إليها، تمَّ التوصُّلُ إلى أن نسبة الاتفاق الإجمالية بين الملاحِظَيْن هي (٧٥ %)، وهي نسبةٌ مقبولةٌ تدلُّ على ثباتِ عمليةِ التَّصحيحِ للاختبار (ملحق٧ الصورة النهائية لاختبار الكتابة الحِجَاجية الإقناعية).

- **تطبيق البرنامج المقترح القائم على الأجوبة المُسْكِتَة:**

(١) اختيار مجموعة الدراسة:

تكوَّنت مجموعةُ الدِّراسةِ من (٢٥) طالبةً من طالباتِ الصفِّ الأولِ الثانوي بمدرسة (السَّلام الثانوية بنات) التابعة لإدارة المنيا التعليمية، وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣م.

(٢) التطبيق القبلي لأداتي الدراسة:

تمَّ تطبيقُ كلٍّ من: بطاقة ملاحظة التَّواصُل الشَّفوي، واختبار الكتابة الحِجَاجيَّة الإقناعيَّة تطبيقًا قبليًّا على مجموعة الدراسة، وذلك يومي الإثنين والثلاثاء الموافق ٢٧-٢٠٢٣/٢/٢٨، وتمَّ تصحيحُ إجاباتِ الطَّالباتِ في أداتي القياس، ورصدُ النتائجِ المتعلِّقةِ بهما.

(٣) تجانس مجموعة الدراسة:

تمَّ إجراءُ التَّجانسِ لمجموعة الدِّراسة من طالبات الصفِّ الأول الثانوي قبل تطبيق البرنامج المقترح، وذلك في المتغيرَيْن المَقِيسَيْن (التَّواصُل الشَّفوي، والكتابة الحِجَاجيَّة الإقناعيَّة)، باستخدام اختبار (كولموجروف– سميرنوف Kolmogorov - Smirnov) لاختبار فرضية التَّوزيع الاعتدالي للبيانات؛ ودلَّت النتائجُ على أنَّ قيمة مستوى دلالة اختبار (كولموجروف– سميرنوف) لبطاقة ملاحظة أداء الطالبات في التواصُل الشَّفوي ككل، هي:

([1]) أ/ مروة علاء عبد الحميد ـ مُعيدة بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية . جامعة المنيا.

(٠.١٣٦) أي أنَّها أكبرُ من (٠.٠٥)، وهذا يعني أنَّها غيرُ دالةٍ إحصائيًّا؛ ممَّا يؤكدُ اعتداليةَ التَّوزيعِ، كما دلَّت النتائجُ فيما يتعلَّقُ باختبار الكتابة الحِجَاجيَّة الإقناعيَّة أنَّ قيمة مستوى دلالة اختبار (كولموجروف– سميرنوف) للاختبار ككل، هي: (٠.١٢٧) ؛ أي أنَّها أكبرُ من (٠.٠٥)، وهذا يعني أنَّها غيرُ دالةٍ إحصائيًّا؛ ممَّا يؤكدُ اعتداليةَ التَّوزيعِ.

وهذا يعني أنَّ البياناتِ تتبعُ التَّوزيعَ الطَّبيعيَّ، وعليه تمَّ استخدامُ الإحصاءِ البارامتري في معالجةِ أسئلةِ الدِّراسةِ وفروضِهَا.

(٤) تدريس البرنامج لمجموعة الدراسة:

تمَّ تطبيقُ البرنامجِ على الطَّالباتِ مجموعةِ الدراسةِ وَفْقَ المراحلِ والإجراءاتِ التي تمَّ عرضُهَا في دليل المعلِّم، وقد تكوَّن البرنامجُ من ثمانيةِ دروسٍ، تمَّ تطبيقُهَا بمعدَّل درسٍ واحدٍ إلى درسين أُسبوعيًّا على طالبات الصف الأول الثانوي (فصل:١/٢) بمدرسة السلام الثانوية بنات بمدينة المنيا، وقامت بالتدريس إحدى معلمات اللغة العربية بالمدرسة(١)، واستغرقت التجربةُ خمسة أسابيع، وذلك في الفترة من الخميس الموافق ٢٠٢٣/٣/٢ إلى الأحد الموافق ٢٠٢٣/٣/٢٦، ويوضح جدول (٢) الخطة الزمنية لتطبيق البرنامج:

جدول (٢)
الخطة الزمنية لتطبيق البرنامج على مجموعة الدراسة

الأسبوع	الدرس	اليوم والتاريخ	الزمن
الأول	(١) تَقديمٌ عَامٌّ للبَرْنَامَج.	الخميس ٢٠٢٣/٣/٢	حصتان
الثاني	(٢) الأَجْوِبَةُ المُسْكِتَةُ فِي مَجَالِسِ الخُلَفَاءِ وَالوُلَاة.	الأحد ٢٠٢٣/٣/٥	حصتان
	(٣) تَابِع:(الأَجْوِبَةُ المُسْكِتَةُ فِي مَجَالِسِ الخُلَفَاءِ وَالوُلَاةِ)	الثلاثاء ٢٠٢٣/٣/٧	حصتان
الثالث	(٤) الأَجْوِبَةُ المُسْكِتَةُ الوَعْظِيَّة.	الإثنين٢٠٢٣/٣/١٣	حصتان
	(٥) تَابِع: (الأَجْوِبَةُ المُسْكِتَةُ الوَعْظِيَّة).	الأربعاء٢٠٢٣/٣/١٥	حصتان
الرابع	(٦) الأَجْوِبَةُ المُسْكِتَةُ فِي أَقْوَالِ النَاسِ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ.	الأحد٢٠٢٣/٣/١٩	حصتان
	(٧) الأَجْوِبَةُ المُسْكِتَةُ فِي الشِّعْرِ وَاللُّغَةِ.	الإثنين٢٠٢٣/٣/٢٠	حصتان
الخامس	(٨) الأَجْوِبَةُ المُسْكِتَةُ فِي مَجَالِسِ القُضَاةِ.	الأحد٢٠٢٣/٣/٢٦	حصتان

(٥) التطبيق البعدي لأداتي الدراسة:

تمَّ تطبيقُ كلٍّ من كلٍّ من: بطاقة ملاحظة التَّواصُل الشَّفوي، واختبار الكتابة الحِجَاجيَّة الإقناعيَّة تطبيقًا بعديًّا على مجموعة الدراسة، وذلك يومي الثلاثاء والأربعاء الموافق ٢٨ــ٢٠٢٣/٣/٢٩؛ لقياس فاعلية البرنامج المقترح القائم على الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ في تنمية

(١) أ/ إيمان رفعت حسين ـ معلم خبير اللغة العربية بمدرسة السلام الثانوية بنات بالمنيا.

مهارات التَّواصُل الشَّفوي والكتابة الحِجَاجيَّة الإقناعيَّة لطالبات الصفِّ الأول الثانوي، وتمَّ رصدُ درجات الطالبات التي حَصَلْنَ عليها في القياسين القبلي والبعدي، وتسجيلُهَا في جداول تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًّا والحصول على نتائج البحث وتحليلها.

- **نتائج الدراسة، وتفسيرها، وتوصياتها، ومقترحاتها:**

أولًا ـ نتائج الدراسة وتفسيرها:

فيما يلي عرضُ نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها:

ـ للإجابة عن السؤال الأول، والذي نصُّهُ: ما مهاراتُ التواصُلِ الشفويّ اللازمةُ لطَالبَاتِ الصفِّ الأول الثانوي؟ للإجابة عن هذا السؤال تمَّ تحديدُ مهاراتِ التواصُلِ الشفويّ، ووضعُهَا في قائمةٍ أوليَّةٍ، وعرضُهَا في صورة استبانةٍ على المحكَّمين؛ ومن ثمَّ تمَّ التوصُّلُ إلى صورتها النهائية، وقد سبق عرضُ ذلك بالتفصيل.

ـ للإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصُّهُ: ما مهاراتُ الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعيَّةِ اللازمةُ لطَالبَاتِ الصفِّ الأول الثانوي؟ للإجابة عن هذا السؤال تمَّ تحديدُ مهاراتِ الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعيَّةِ، ووضعُهَا في قائمةٍ أوليَّةٍ، وعرضُهَا في صورة استبانةٍ على المحكَّمين؛ ومن ثمَّ تمَّ التوصُّلُ إلى صورتها النهائية، وقد سبق عرضُ ذلك بالتفصيل.

ـ للإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصُّهُ: ما أسسُ بناءِ برنامجٍ قائمٍ على الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ لطالباتِ الصفِّ الأول الثانوي؟ للإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخلاصُ أسس بناء البرنامج من خلال دراسة الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ من حيث: ماهيتِهَا، وأهميتِهَا وسماتِهَا، ونماذجِهَا، وقد تمَّ بيانُ هذه الأسس أثناء عرض الخلفية النظرية للدراسة.

ـ للإجابة عن السؤال الرابع، والذي نصُّهُ: ما البرنامجُ المقترحُ القائمُ على الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ لطَالبَاتِ الصف الأول الثانوي؟ للإجابة عن هذا السؤال تمَّ تحديدُ أهدافِ البرنامجِ، ومحتواهُ ومكوّناتِهِ، ومراحلِ وإجراءاتِ التدريسِ التي بُني عليها القائمَةِ على الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ، كما تمَّ تحديدُ الأنشطةِ والوسائلِ التعليميَّةِ المستخدمَةِ في تنفيذِهِ، وأساليبِ تقويمِ أداءِ الطَّالباتِ فيه، وقد سبق تفصيلُ ذلك أثناء عرض خطوات بناء البرنامج.

. للإجابة عن السؤال الخامس، والذي نصُّهُ: ما أَثَرُ البرنامجِ في تنميَةِ مهاراتِ التواصُلِ الشفويّ لطَالبَاتِ الصف الأول الثانوي؟ للإجابة عن هذا السؤال تمَّت صياغةُ الفرض التالي: "لا يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسّطَي درجات الطَّالبات مجموعة الدراسة في

القياسَيْن القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التواصُلِ الشفويِّ ككلٍّ ومهاراتِهِ الفرعيَّةِ كلٌّ على حِدَةٍ".

وللتحقُّقِ من صِحَّةِ هذا الفرضِ إحصائيًّا، تمَّ حسابُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطَّالبات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التَّواصُل الشفويِّ ككل ومهاراته الفرعية كلٌّ على حدة، كما تمَّ حسابُ قيمة "ت" (t.test) باستخدام البرنامج الإحصائي (IBM SPSS Statistics 27)؛ وذلك لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائية بين هذه المتوسطات. ويعرض جدولُ (٣) النتائجَ التي تمَّ التوصُّلُ إليها:

جدول (٣)
نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسطيّ درجات الطَّالبات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة التواصل الشفوي (ن) = ٢٥

مهارات التواصل الشفويِّ	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
١ــ استهلال الموضوع بمقدمة مشوِّقة.	قبلي	١.٩٢	٠.٤٠	٧.٣٣	٠.٠١
	بعدي	٢.٨٠	٠.٤٠		
٢ــ التعبير عن الموضوع بفِكَرٍ متنوعةٍ مناسبةٍ.	قبلي	١.٧٢	٠.٥٤	٥.٦٢	٠.٠١
	بعدي	٢.٥٦	٠.٥٠		
٣ــ ترتيب الفِكَرَ ترتيبًا منطقيًا.	قبلي	١.٧٢	٠.٥٤	٥.٢٨	٠.٠١
	بعدي	٢.٦٠	٠.٥٠		
٤ــ استيفاء العناصر الأساسية للموضوع.	قبلي	١.٦٠	٠.٦٤	٥.٥٦	٠.٠١
	بعدي	٢.٦٤	٠.٤٨		
٥ــ سَوْق أدلة وشواهد متنوعة داعمة للفِكَرِ المطروحة.	قبلي	١.٢٤	٠.٤٣	١٠.٦٦	٠.٠١
	بعدي	٢.٦٠	٠.٥٠		
٦ــ إنهاء الموضوع بخاتمة مناسبة.	قبلي	١.٥٦	٠.٥٠	٧.٠٧	٠.٠١
	بعدي	٢.٥٦	٠.٥٠		
مهارات الجانب الفكري ككل	قبلي	٩.٧٦	١.٨٣	١٣.٧٦	٠.٠١
	بعدي	١٥.٧٦	٠.٩٢		
٧ــ استخدام كلماتٍ مناسبة للمعنى المعبّر عنه.	قبلي	١.٨٠	٠.٥٧	٥.٦٢	٠.٠١
	بعدي	٢.٦٤	٠.٤٨		
٨ــ التعبير عن الفِكَرِ بتراكيب نحوية صحيحة.	قبلي	١.٢٠	٠.٤٠	١٢.٦٢	٠.٠١
	بعدي	٢.٦٨	٠.٤٧		
٩ــ تجنُّب تكرار الكلمات والجمل في التعبيرات المختلفة.	قبلي	١.٤٨	٠.٥٠	٩.٤٤	٠.٠١
	بعدي	٢.٥٦	٠.٥٠		

مهارات التواصل الشفويِ	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
١٠ــ الانطلاق في التعبير دون توقف ينبئ عن عجزٍ.	قبلي	١.٧٦	٠.٥٩	٤.٨٧	٠.٠١
	بعدي	٢.٥٢	٠.٥٠		
١١ــ توظيف بعض الصور البلاغية خدمةً للمعاني.	قبلي	١.١٢	٠.٣٣	١٣.٣٧	٠.٠١
	بعدي	٢.٦٨	٠.٤٧		
١٢ــ استخدام تعبيراتٍ خاليةٍ من الألفاظ العامية.	قبلي	١.٤٠	٠.٥٠	٨.٤٣	٠.٠١
	بعدي	٢.٥٦	٠.٥٠		
مهارات الجانب اللغوي ككل	قبلي	٨.٧٦	١.٧٦	١٧.٣٢	٠.٠١
	بعدي	١٥.٦٤	٠.٩٩		
١٣ــ إخراج أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة.	قبلي	١.٥٢	٠.٥٠	٦.٥٤	٠.٠١
	بعدي	٢.٥٢	٠.٥٠		
١٤ــ تنويع نبرات الصوت وفق المعنى المُراد.	قبلي	١.٦٤	٠.٥٦	٧.٦٩	٠.٠١
	بعدي	٢.٦٨	٠.٤٧		
١٥ــ التحدّث بصوت مسموعٍ وواضحٍ.	قبلي	١.٦٠	٠.٥٧	٥.٦٦	٠.٠١
	بعدي	٢.٥٢	٠.٥٨		
١٦ــ التحدّث بسرعةٍ مناسبةٍ للمعنى ولمتابعة المستمعين.	قبلي	١.٧٦	٠.٥٩	٤.٤٥	٠.٠١
	بعدي	٢.٦٠	٠.٥٧		
١٧ــ التحدّث بثقة دون ارتباك أو خوف.	قبلي	١.٦٨	٠.٦٢	٥.٦٥	٠.٠١
	بعدي	٢.٤٨	٠.٥٠		
مهارات الجانب الصوتي ككل	قبلي	٨.٢٠	٢.٠٢	٩.٤٥	٠.٠١
	بعدي	١٢.٨٠	٢.٢٩		
١٨ــ استخدام تعبيرات الوجه وإيماءات العينَيْن وفق المعنى المعبر عنه.	قبلي	١.٦٠	٠.٦٤	٥.٣٣	٠.٠١
	بعدي	٢.٥٢	٠.٥٠		
١٩ــ توظيف حركات اليدين توظيفًا مناسبًا للمعنى.	قبلي	١.٦٠	٠.٦٤	٦.٠٨	٠.٠١
	بعدي	٢.٥٦	٠.٥٠		
٢٠ــ التواصلُ بصريًا مع المستمعين في جميع الأركان.	قبلي	١.٤٤	٠.٦٥	٧.٢٥	٠.٠١
	بعدي	٢.٦٠	٠.٥٠		
مهارات الجانب الملمحي ككل	قبلي	٤.٦٤	١.٦٥	٧.٥٦	٠.٠١
	بعدي	٧.٦٨	١.١٠		
الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة	قبلي	٣١.٣٦	٥.٣٢	١٩.٤١	٠.٠١
	بعدي	٥١.٨٨	٢.٣٥		

يتضحُ من نتائج جدول (٣) تحسُّنُ أداء الطَّالبات مجموعة الدراسة في القياس البعدي مقارنةً بأدائهن في القياس القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الشفويّ، ويدعمُ ذلك وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطيّ درجات هؤلاء الطالبات في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الشفويّ ككل ومهاراته الفرعية كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيمة "ت" دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ وبذلك يتم رفض الفرض الصفري الأول للدراسة.

ونظرًا لكون اختبار " ت " اختبار دلالة للفروق؛ أي أنه يشيرُ إلى مدى الثقة في وجود الفرق بين المجموعتين أو القياسين، بصرف النَّظَرِ عن حجم هذا الفرق؛ فقد تمَّ حسابُ (مُربع إيتا) باستخدام برنامج (IBM SPSS Statistics 27)؛ لتعرُّف حجم الفرق بين متوسطيّ درجات الطَّالبات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التواصُل الشفويّ، ويوضحُ جدولُ (٤) النتائجَ التي تمَّ التوصُّل إليها:

جدول (٤)
حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج المقترح) في المتغير التابع (التواصل الشفوي)

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر إيتا	حجم التأثير
القبلي	٣١.٣٦	٥.٣٢	٠.٦٣٤	كبير
البعدي	٥١.٨٨	٢.٣٥		

يتضح من جدول (٤) أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج المقترح) في المتغير التابع (التواصل الشفوي) كان (كبيرًا) (١)؛ ممَّا يدلُّ على فاعلية البرنامج المقترح القائم على الأَجْوِبَةِ المُسْكِتَةِ في تنمية التَّواصُلِ الشَّفويّ لدى الطَّالبات مجموعة الدراسة.

وتتفقُ تلك النتيجةُ مع نتائجِ كثيرٍ من الدراساتِ السابقةِ التي نمَّت مهاراتِ التواصل الشفوي لدى الطُّلابِ، مِثْلُ دراسةِ كلٍّ مِنْ: الأحمدي (٢٠٠٣) لدى طالباتِ الفرقة الرابعة بقسم اللُّغة العربيَّة بكلية التربية للبنات بتبوك بالمملكة العربية السُّعودية، وزيد (٢٠١٢) لدى طلاب الصفِّ الأول الثانوي، ودراسة Alam & Bashir Uddin (2013) لدى عينةٍ مكوَّنةٍ من (٤) طلاب تمَّ اختيارُهُم من إحدى المدارس الباكستانية الثانوية الحكومية، والطيب (٢٠١٤) لدى طلابِ الصفِّ الثاني الثانوي، ودراسة Daif-Allah & Khan (2016) لدى (٣٥)

(١) يُعَدُّ مقدارُ مؤشِّر (مربع إيتا) صغيرًا عندما يُساوي (٠.٠١)، ومتوسطًا عندما يُساوي (٠.٠٦)، وكبيرًا عندما يُساوي (٠.١٤) (نصار، ٢٠٠٦: ٥٣ ـ ٥٤).

طالبًا من طلاب المستوى الرابع بكلية المجتمع بـ(بريدة) جامعة القَصِيم، ودراسة Elsayed (2017) لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة بقسم اللغة الإنجليزية (تعليم أساسي) بكلية التربية، جامعة عين شمس، وحسين (٢٠١٧) لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وهنية؛ الحداد (٢٠٢٠) لدى عينة من طالبات الصف العاشر الأساسي من المدارس العمرية الثانوية للبنات بالأردن، والظفيري؛ الشايع (٢٠٢١) لدى طلاب الصف العاشر من المرحلة الثانوية بدولة الكويت.

وقد يرجعُ الأثرُ الفعَّالُ لبرنامج (الأَجْوِبَةِ المُسْكِتَةِ) في تنمية مهارات التَّوَاصُلِ الشَّفَوِيّ للطَّالبات مجموعة الدراسة . إلى ارتباطِ الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ بالتواصُلِ الشفويّ؛ حيث إنَّهَا تعتمدُ على المُشافهةِ في أصلِ بنائِهَا، وذلك في سياقٍ تحاوريّ بين طرفَيْن، فضلًا عمَّا تمتازُ به الأجوبَةُ المُسْكِتَةُ من الفُكَاهَةِ والطَّرَافَةِ والمُلَاطَفَةِ والمُبَاسَطَةِ، مع فصاحتِهَا وتنوُّعِهَا بين أجوبَةٍ مُسْكِتَةٍ في مجالسِ الخُلَفاءِ، وأجوبَةٍ مُسْكِتَةٍ وعظيَّةٍ، ولغويَّةٍ، وأجوبَةٍ مُسْكِتَةٍ بين النَّاسِ بعضُهُم لبعضٍ، وأخرى في مجالسِ القُضَاةِ؛ ممَّا حَقَّقَ كثيرًا من المُتْعَةِ والتشويقِ لدى الطَّالبات، وأَسْهَمَ في إقبالهنَّ على تمثُّلِ الجُمَلِ الحواريَّةِ في تلك الأجوبَةِ على ألسنتهنَّ؛ وانعكس ذلك إيجابًا على مستوى تواصُلِهِنَّ الشفويّ، ومشاركتهنَّ الفعَّالةِ في أنشطةِ البرنامَجِ.

كما أنَّ اشتمالَ الدَّرْسِ الواحدِ على أكثرِ من موقفٍ تمثيليّ أَسْهَمَ في طلاقةِ ألسنةِ الطَّالباتِ إلى حدٍّ كبيرٍ، حيث كُلِّفَتِ الطَّالباتُ بتمثيلِ أدوارِ بعضِ الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ التواصليَّةِ القصيرَةِ المتضمَّنَةِ في دُرُوسِ البرنامَجِ، وذلك بعد قراءتِهَا معهنَّ جهرًا، وتدريبِهِنَّ على إخراجِ الأصواتِ من مخارجِهَا الصحيحةِ، وتنويعِ نبرات الصَّوت، والتحدثِ بصوتٍ مسموعٍ وسرعةٍ مناسبةٍ، وتوظيفِ تعبيراتِ الوجهِ وحركاتِ اليدَيْن توظيفًا مناسبًا للمعنى، ومع تكرارِ المواقفِ التمثيليَّةِ شَعَرَتِ الطَّالباتُ بذواتهنَّ وَهُنَّ يَنْطِقْنَ جُمَلًا وعباراتٍ حواريَّةً فصيحةً يَتَبَادَلْنَهَا فِيمَا بَيْنَهُنَّ؛ مِمَّا انْعَكَسَ على إقبالِهِنَّ على التعلُّمِ، وسَاعَدَ على تحسُّنِ مهاراتِهِنَّ الشفويَّةِ تدريجيًّا.

وقد كان للمناظراتِ التي تمَّ عقدُهَا بين الطَّالباتِ في جميعِ دُرُوسِ البرنامجِ دورٌ فعَّالٌ في تنمية المهارات الشفويَّة المختلفة لديهنَّ، حيث تناظرنَ حول قضايا واقعيةٍ مستوحاةٍ فكرتُهَا من الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ، في وُجُودِ لجنةِ تحكيمٍ تمَّ تشكيلُهَا منهنَّ؛ للحكمِ على الأداء الشفويّ للفريقَيْن المتناظرَيْن في ضَوْءِ مجموعةٍ من المعايير، أهمُّهَا: التعبيرُ بلغةٍ عربيَّةٍ سليمةٍ نحويًّا، واستخدامُ تعبيراتٍ خاليةٍ من الألفاظِ العاميَّةِ، وتوظيفُ اللُّغَةِ غيرِ اللفظيَّةِ،

والبُعْدُ عن التجريحِ أو السُّخريةِ؛ ممَّا أسهم في حرص طالباتِ كلِّ فريقٍ على التواصُلِ الشفويِّ الفصيحِ؛ ليُثْبِتْنَ جدارَتَهُنَّ، وليحصلنَ على أعلى الدَّرجاتِ في المُناظرةِ.

فضلًا عن التعزيز الفوري لأداء الطَّالبات، والتقويم التواصُلي في نهاية كلِّ درسٍ، ومتابعة الطَّالبات، والإجابة عن استفساراتهنَّ، وتقديم التغذية الراجعة على أدائهنَّ سواء أدخل الفصل الدراسي أم عبر مجموعة (اللسان والقلم) التي تمَّ إنشاؤها على (الواتس آب WhatsApp)؛ لتيسير التواصل بين المعلمة القائمة بالتطبيق والطَّالبات؛ كلُّ ذلك حَفَّزَ الطَّالباتِ على مزيدٍ من التفاعل والإيجابية، وساعد على الارتقاء بمهارات التواصُل الشفويِّ على ألسنتهنَّ وفي أدائهنَّ؛ ومن ثم تحقيق الأهداف التعليميَّة المرجوة.

ـ للإجابة عن السؤال السادس، والذي نصُّهُ: ما أَثَرُ البرنامجِ في تنميَةِ مهاراتِ الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعِيَّةِ لطَالبَاتِ الصف الأول الثانوي؟ للإجابة عن هذا السؤال تمَّت صياغةُ الفرض التالي: "لا يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسِّطَي درجات الطَّالبات مجموعة الدراسة في القياسَيْن القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الحِجَاجِيَّةِ الإقناعيَّةِ ككلٍّ ومهاراتِهَا الفرعيَّةِ كلٌّ على حِدَةٍ".

وللتحقُّقِ من صِحَّةِ هذا الفرضِ إحصائيًّا، تمَّ حسابُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطَّالبات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعِيَّةِ ككل ومهاراتها الفرعية كلٌّ على حدة، كما تمَّ حسابُ قيمة "ت" (t.test) باستخدام البرنامج الإحصائي (IBM SPSS Statistics 27)؛ وذلك لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائية بين هذه المتوسطات. ويعرض جدولُ (٥) النتائجَ التي تمَّ التوصُّلُ إليها:

جدول (٥)
نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسطيّ درجات الطَّالبات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الحِجَاجية الإقناعية (ن) = ٢٥

مهارات الكتابة الحِجَاجية الإقناعية	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
١ــ تبني ادعاءٍ واضح ومحدّدٍ ودقيقٍ في قضية جدالية خلاَفية.	قبلي	١.٥٢	١.٢٢	٣.٧٤	٠.٠١
	بعدي	٢.٦٠	٠.٨٦		
٢ــ تقديم مبررات تدعم الادعاء المُتبنى في القضية الجدالية.	قبلي	١.١٦	١.٠٦	٤.٤١	٠.٠١
	بعدي	٢.٢٨	٠.٨٤		
٣ــ تقديم الأدلة التي تدعم هذا الادعاء وتلك المبررات.	قبلي	٠.٠٨	٠.٢٧	٤.٦٤	٠.٠١
	بعدي	٠.٦٨	٠.٥٥		
مهارات الادعاءات وعرض الأدلة حول قضية جدالية (ككل)	قبلي	٢.٧٦	٢.٢٦	٥.١٤	٠.٠١
	بعدي	٥.٥٦	١.٩٣		
٤ــ عرضُ الرأي / الآراء المخالفة لادعاء الطالبة حول القضية الجدالية.	قبلي	٠.٤٠	٠.٥٠	٨.٧٦	٠.٠١
	بعدي	٢.٠٠	٠.٨١		
٥ــ تحديدُ حُجَج الطرف الآخر في تبني ذلك الرأي أو تلك الآراء.	قبلي	٠.٤٠	٠.٥٧	٧.٤٩	٠.٠١
	بعدي	١.٨٤	٠.٨٩		
٦ــ تقديمُ أسبابٍ منطقيةٍ لقبول حُجَجِ الطرف الآخر أو رفضها.	قبلي	٠.٠٨	٠.٢٧	٦.١٠	٠.٠١
	بعدي	٠.٧٦	٠.٥٢		
مهارات الادعاءات المخالفة في القضية الجدالية (ككل)	قبلي	٠.٨٨	١.١٦	٩.٣٤	٠.٠١
	بعدي	٤.٦٠	١.٩١		
٧ــ كتابة مقدِّمة مرتبطة بالقضية الجدالية في فقرة واحدة.	قبلي	٠.٣٢	٠.٥٥	٨.١١	٠.٠١
	بعدي	١.٨٨	٠.٨٣		
٨ ــ عرض الفِكَرِ عرضًا منطقيًا سليمًا في فقرات متتابعة.	قبلي	٠.٦٠	٠.٥٠	٩.٥٠	٠.٠١
	بعدي	٢.١٦	٠.٨٠		
٩ــ استخدام الألفاظ والتراكيب الملائمة للموضوع الجدالي.	قبلي	٠.٨٨	٠.٣٣	١٠	٠.٠١
	بعدي	١.٨٨	٠.٤٤		
١٠ــ كتابة خاتمة مختصرة تشمل استنتاجات واضحة مرتبطة بالمقدِّمات.	قبلي	٠.٢٤	٠.٤٣	٣.٧٠	٠.٠١
	بعدي	١.٠٤	٠.٩٧		
مهارات كتابة النصّ الإقناعي وتنظيمه (ككل)	قبلي	٢.٠٤	٠.٩٣	١١.١٩	٠.٠١
	بعدي	٦.٩٦	٢.٤٢		
الدرجة الكلية لاختبار الكتابة الحِجَاجيَّة الإقناعية	قبلي	٥.٦٨	٢.٧٤	١٠.٧٦	٠.٠١
	بعدي	١٧.١٢	٥.٢٦		

يتضحُ من نتائج جدول (٥) تحسُّنُ أداء الطَّالبات مجموعة الدراسة في القياس البعدي مقارنةً بأدائهنَّ في القياس القبلي لاختبار الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعِيَّةِ، ويدعمُ ذلك وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطيّ درجات هؤلاء الطَّالبات في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعِيَّةِ ككل ومهاراتها الفرعيَّة كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيمة "ت" دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ وبذلك يتمُّ رفض الفرض الصفري الثاني للدراسة.

وقد تمَّ حسابُ (مُربع إيتا) باستخدام برنامج (IBM SPSS Statistics 27)؛ لتعرُّف حجم الفرق بين متوسطيّ درجات الطَّالبات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعِيَّةِ، ويوضحُ جدولُ (٦) النتائجَ التي تمَّ التوصُّل إليها:

جدول (٦)

حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج المقترح) في المتغير التابع (الكتابَة الحِجَاجِيَّة الإقناعِيَّة)

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر إيتا	حجم التأثير
القبلي	٥.٦٨	٢.٧٤	٠.٨٦٦	كبير
البعدي	١٧.١٢	٥.٢٦		

يتضح من جدول (٦) أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج المقترح) في المتغير التابع (الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعِيَّةِ) كان (كبيرًا)، وذلك في ضَوْءِ معاييرِ الحُكْمِ على مقدارِ مؤشِّرِ (مربع إيتا) السَّابقِ بيانُهَا؛ ممَّا يدلُّ على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعِيَّةِ للطَّالبات مجموعة الدراسة.

وتتفقُ تلك النتيجةُ مع نتائجِ كثيرٍ من الدراساتِ السابقةِ التي نمَّت مهاراتِ الكتابةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعيَّةِ لدى الطُّلابِ في الصفِّ الأول الثانوي، مِثْلُ دراسةِ كلٍّ مِنْ: السمان (٢٠١٢)، وحرحش (٢٠١٧)، وسعودي (٢٠١٧)، ومصطفى؛ أحمد؛ عثمان (٢٠١٩)، كما تتفقُ تلك النتيجةُ مع نتائج دراسة آل تميم (٢٠١٥) التي توصَّلت إلى فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لطلاب الصف الثاني الثانوي، ودراسة Alwaely, Alhourani & Abdallahi (2020) ، والتي توصَّلت إلى فاعلية استراتيجية قائمة على بنية النص في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طالبات الصف الثامن الثانوي في مدارس أبو ظبي.

وقد يرجعُ الأثرُ الفعَّالُ لبرنامج (الأَجْوِبَةِ المُسْكِتَةِ) في تنمية مهاراتِ الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعِيَّةِ للطَّالبات مجموعة الدراسة ــ إلى ارتباطِ الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ بالحِجَاجِ

والإقناعِ ارتباطًا وثيقًا؛ حيث إنَّ تلك الأجوبَةَ تكونُ بين طرفَيْن في سياقٍ تجادُلِيٍّ؛ لإثباتِ حقٍّ أو دَفْعِ شُبْهَةٍ، وذلك استنادًا إلى الأدلةِ والحُجَجِ المُفْحِمَةِ التي تُلْزِمُ الطَّرَفَ الآخَرَ السُّكُوتَ.

وكذلك التدرُّجُ في تنميةِ مهاراتِ الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعيَّةِ عبر مراحِلَ وإجراءاتٍ تدريسيَّةٍ معينةٍ تبدأُ بالتهيئةِ لكلِّ درسٍ من خلال توجيه مجموعةٍ من الأسئلةِ الحِجَاجِيَّةِ حول نَمُوذَجٍ مُسْكِتٍ، منها ما يتعلَّقُ بِبَيَانِ الادِّعاءِ في هذا النَّموذج، ومنها ما يتعلَّقُ بالأدلةِ والبراهينِ الدَّاعمةِ له؛ ممَّا أَسْهَمَ في وَعْي الطَّالباتِ تدريجيًّا بمفهوم الإقناعِ وعناصرِهِ، ورغبتِهِنَّ في متابعةِ مراحلِ الدَّرْسِ وأنشطتِهِ، ثم تعميق هذا الوَعْي في مرحلةٍ أخرى لاحقةٍ تمَّ فيها عرضُ (نموذجٍ) من الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ وتحليلُهُ بشكلٍ تفصيليٍّ إلى عناصِرِ الحِجَاجِ فيه من خلال مناقشةِ الطَّالباتِ في طَرَفَي الجوابِ المُسْكِتِ، والقضيَّةِ الخلافيَّةِ المتضمَّنَةِ فيه، والادِّعَاءِ الذي يتبنَّاهُ كلُّ طَرَفٍ، ومبرراتِهِ وأدلَّتِهِ التي يستندُ إليها؛ ومن ثَمَّ الوصول إلى نتيجةٍ بشأن القضيَّة المطروحَة؛ ممَّا حَسَّنَ من مستوى كتاباتِهِنَّ الإقناعيَّةِ، وجَعَلَهَا أكْثَرَ منطقيةً وتنظيمًا.

كما أَسْهَمَ استخدامُ استراتيجيَّةِ (المُناظرةِ) في مرحلةِ (الْحِجَاجِ الشفويِّ) في ترسيخِ عناصِرِ الإقناعِ في أذهانِ الطَّالباتِ، حيث تمَّ في هذه المرحلَةِ عرضُ قضيَّةٍ جِدَالِيَّةٍ مثيرةٍ للطالباتِ ومرتبطةٍ بخبراتِهِنَّ، ثم دعوةُ بعضِهِنَّ إلى تبنِّي أَحَدِ ادِّعَاءَيْن حول هذه القضية، ويتبنَّى فريقٌ آخَرُ رأيًا مخالفًا، ثم يتناظرُ الفريقان، بحيث يبدأُ كلُّ فريقٍ بمقدمةٍ شائقةٍ عن الموضوعِ الجِدَاليِّ تتضمَّنُ وجْهَةَ نظرِهِنَّ التي يرونَهَا، والأدلَّةَ والمبرراتِ التي يستندْنَ إليها، ثم يَرُدُّ كلُّ فريقٍ على ادِّعَاءِ الفريقِ الآخَرِ، ويفنِّدُ أدلَّتَهُ ومبرراتِهِ، وصولًا إلى إلقاءِ بيانٍ ختاميٍّ حول القضيَّةِ الجِدَاليَّةِ؛ ممَّا أدى إلى الارتقاءِ بمستوى الطَّالباتِ بعد ذلك في كتابةِ نصٍّ إقناعيٍّ مكتملِ الأركَانِ.

وهذا يتَّفق مع دراسة أبي حجاج (٢٠٠١)، والتي أوصت بضرورةِ تدريبِ الطُّلاب في الصفِّ الأول الثانوي على الكتابة الحِجَاجية من خلال موضوعاتٍ مألوفةٍ لهم؛ ليكون ذلك مُدخلًا لتبني رأي محدَّدٍ وواضحٍ، والدفاعِ عن هذا الرأي، والبرهنةِ على صحتِهِ، كما أوصت تلك الدراسةُ بإتاحةِ فرصٍ واسعةٍ لممارسَةِ الحِجَاجِ الشفويِّ، بحيثُ يستطيعُ الطلابُ من خلالِهِ عَرْضَ آرائهم، ثم تقديمَ الأدلةِ والبراهينِ للاحتجاجِ والاستدلالِ على صحتِهَا، ممَّا يعدُّ مُدْخَلًا تمهيديًّا لبَدْءِ تدريبِ الطُّلابِ على الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ.

وكان ممَّا أسهم ـ أيضًا ـ في تنميةِ مهاراتِ الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعيَّةِ لدى الطَّالبات، مشاركتُهُنَّ الإيجابيَّةُ في مرحلة (الأنشطةِ الحِجَاجِيَّةِ)، والتي اشتملت على نماذِجَ من الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ، كُلِّفَتِ الطالباتُ بمناقشتها في ضوء أسئلةٍ متعلِّقةٍ بعناصِرِ الحِجَاجِ فيها من حيثُ: تحديد القضية الجِدَاليَّة، والادعاءات المتبنَّاة، والحُجَج والمبررات المستند إليها، والحُكْم عليها قوةً أو ضعفًا، وقد ساعد استخدامُ استراتيجية (تكامل المعلومات المجزأة Jigsaw) في تناول تلك الأنشطةِ، وتعزيزِ أداءِ الطَّالباتِ أفرادًا ومجموعاتٍ تعزيزًا فوريًّا مناسبًا ـ على تعاونِ الطَّالباتِ بعضُهُنَّ مع بعضٍ، وشعورِهِنَّ بأنهنَّ خبيراتٌ في المَهَمَّاتِ التي كُلِّفْنَ بها، وعَمَّقَ من استيعابِهِنَّ عناصِرَ الإقناعِ المتضمَّنَةَ في الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ المعروضَةِ في تلك المرحلَةِ.

كَمَا تمَّ ـ عَقِبَ الانتهاءِ من كلِّ درسٍ ـ تكليفُ الطَّالباتِ بكتابةِ مقالةٍ إقناعيَّةٍ مكوَّنةٍ من مقدِّمةٍ ومتنٍ وخاتمةٍ حول قضايا جِدَاليَّةٍ مختلفةٍ، وإرسالِهَا عَبْرَ مجموعة (اللِّسَان والقَلَم) التي تمَّ إنشاؤُها على (الواتس آب)؛ للحُكْمِ عليها من المعلِّمةِ القائمةِ بالتطبيقِ، وتقديمِ تغذيةٍ راجعةٍ لتصحيح مسار الطَّالباتِ في الاتجاهِ الصَّحِيحِ، مع تدعيمِ نِقَاطِ القوةِ؛ ممَّا أسهم في تعوُّدِ الطَّالباتِ على ممارسةِ هذا اللَّوْنِ من الكتابَةِ، والْحِرْصِ على استيفاءِ عناصِرِهِ، وتحقُّقِ الأهدافِ التعليميَّةِ المُبتغاةِ.

ثانيًا ـ توصيات الدراسة:

في ضَوْءِ النتائجِ التي تمَّ التوصُّلُ إليها؛ فإن الباحثَ يُوصي بما يلي:

(أ) الإفادةُ من البرنامجِ المقدَّمِ في هذه الدِّراسةِ لتنميةِ مهاراتِ التواصُلِ الشفويّ والكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعيَّةِ لطُّلابِ الصفِّ الأوَّلِ الثانويّ.

(ب) الإفادةُ من الأداتَيْنِ المُعَدَّتَيْنِ في هذه الدِّراسةِ لقياسِ مهاراتِ كلٍّ من: التواصُلِ الشفويّ والكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعيَّةِ لطُّلابِ الصفِّ الأوَّلِ الثانويّ.

(ج) تدريبُ معلِّمي اللُّغَةِ العربيَّةِ سواء أثناءَ الخدمَةِ أم قبلَهَا على توظيفِ الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ في التَّدريس، ويمكنُ الاسترشادُ بالمراحلِ والإجراءاتِ العلميَّةِ التي تمَّ التوصُّلُ إليها في هذه الدِّراسة.

(د) إتاحةُ فرصٍ كافيةٍ لممارسَةِ الحِجَاجِ الشفويّ بين الطُّلابِ في المرحلةِ الثانويَّةِ حول قضايا جِدَاليَّةٍ يتدرَّبون من خلالِهَا على مهاراتِ التواصُلِ الشفويّ من ناحية، وتكونُ مُدْخَلًا لتنميةِ مهاراتِهم في الكتابَةِ الإقناعيَّةِ من ناحيةٍ أخرى.

(هـ) تدريبُ طلابِ المرحلةِ الثانويَّةِ على الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعيَّةِ من خلال موضوعاتٍ مألوفةٍ لهم نحو تلك التي تمَّ تضمينُهَا في برنامجِ هذه الدِّراسة؛ حتى يكونَ ذلك سبيلًا لتبنِّي ثقافةِ الْحِجَاجِ والإقناعِ ومهاراتِهِ في تعبيراتِهِم المختلفةِ.

(و) تضمينُ برامجِ إعدادِ معلِّمي اللُّغَةِ العربيَّةِ بكلياتِ التربيةِ أنشطةً متنوعةً على الكتابَةِ الحِجَاجِيَّةِ الإقناعيَّةِ؛ وذلك لتنمية وَعْي الطلاب المعلِّمين بهذا النَّوْعِ من الكتابَةِ من حيثُ: ماهيتِهِ، ومهاراتِهِ، وكيفيَّةِ تصحيحِهِ، وعناصِرِ الْحِجَاجِ وخصائصِهِ، وتدريبهم عليها؛ حتى يكونوا نموذجًا لتلاميذهم في إنتاجِ مقالاتٍ إقناعيَّةٍ جيدةٍ.

ثالثًا ـ مقترحات الدراسة:

في ضَوْءِ النتائجِ التي تمَّ التوصُّلُ إليها، والتَّوصياتِ السَّابِقِ بيانُهَا، يُقترحُ إجراءُ البُحُوثِ والدِّراساتِ التَّاليةِ:

(أ) برنامجٌ مقترحٌ في التواصُلِ الشفويّ قائمٌ على المُحَاوراتِ الجَدَليَّةِ في الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ لتنميةِ مهاراتِ الاستماعِ والتحدُّثِ لدى تلاميذِ الصفِّ الثاني الإعداديّ.

(ب) برنامجٌ في تدريسِ البلاغَةِ قائمٌ على الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ لتنميةِ مهاراتِ التذوُّقِ البلاغيّ والكتابَةِ الإبداعيَّةِ لطُّلابِ الصفِّ الأوَّلِ الثانويّ.

(ج) استخدامُ بعضِ استراتيجياتِ التدريسِ القائمَةِ على الأجوبَةِ المُسْكِتَةِ في تنميةِ مهاراتِ المُحَادَثَةِ والفَهْمِ النَّاقِدِ لتلاميذِ المرحلةِ الإعداديَّةِ.

(د) استخدامُ استراتيجيَّةِ المناظرةِ في تدريسِ التَّحَدُّثِ لتنميةِ مهاراتِ الحِجَاجِ الشفويّ والكتابَةِ الإقناعيَّةِ لتلاميذِ الصفِّ السادسِ الابتدائي.

مراجع الدراسة

الأبشيهي، شهاب الدين محمد بن أحمد (٢٠٠٨). *المُسْتَطْرَفُ في كُلِّ فَنٍّ مُسْتَظْرَف*. تحقيق: الحلبي، محمد خير طعمه. ط٥، بيروت، لبنان: دار المعرفة.

ابن أبي عون، إبراهيم بن محمد بن أحمد (١٩٩٦). *الأجوبة المُسْكِتة*. دراسة وتحقيق: يوسف، مي أحمد. القاهرة: عَيْن للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.

ابن الجوزي، الحافظ جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن (١٩٩٠).*كتاب الأذكياء*. قدَّم له وحققه: الحلو، عبد الرحمن ديب. ط٢. بيروت: دار إحياء العلوم.

ابن جني، أبو الفتح عثمان (١٩٩٠): *الخصائص*. تحقيق: النجار، محمد علي. ط٤. ج٢. بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة " آفاق عربية ".

أبو حجاج، أحمد زينهم محمد (٢٠٠١). علاقة تنمية مهارات الكتابة الحجاجية بالفهم القرائي الاستدلالي لدى بعض تلاميذ المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس*، ٨، ٢٣ ـ ٨٦.

الأحمدي، مريم بنت محمد عايد (٢٠٠٣). برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الاتصال اللغوي الشفهي لدى طالبات كليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية. *رسالة دكتوراه*. كلية التربية للبنات بتبوك.

آل تميم، عبد الله بن محمد بن عايض (٢٠١٥). برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت*. ٢٩(١١٤)، ٥٩٩ ـ ٦٦٣.

جاب الله، علي سعد؛ الشيزاوي، عبد الغفار محمد؛ جمل، محمد جهاد (٢٠٠٥). *الأنشطة اللغوية أنواعها، معاييرها، استخداماتها*. الإمارات، العين: دار الكتاب الجامعي.

حرحش، صفوت توفيق هنداوي (٢٠١٧). وحدة بلاغية مقترحة في ضوء المدخل الأسلوبي لتنمية مهارات التذوق البلاغي والكتابة الإقناعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٢٢، ١٦ـ ٦٥.

حسين، مروة أحمد عبد الحميد (٢٠١٧). برنامج قائم على نموذج جوردن لتآلف الأشتات في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة*، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٨٥، ٢١ ـ ٥٩.

زقزوق، أحمد جمال ناجي (٢٠١٨). بلاغة الجواب المُسكت في عيون الأخبار لابن قتيبة. المؤتمر الدولي الأول: سياقات اللغة والدراسات البينية. *كلية التربية، جامعة الإسكندرية*، ٢(٢)، ٣١٤ ـ ٣٢٢.

الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر (١٩٩٢). *ربيع الأبرار ونصوص الأخبار*. تحقيق: مهنا، عبد الأمير، ج٢، بيروت، لبنان: مؤسسة الأعلى للمطبوعات.

زيد، محمد مسعد عبد القادر (٢٠١٢). برنامج قائم على المواقف الحوارية لتنمية مهارة التواصل الشفوي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة اللغة العربية. *مجلة القراءة والمعرفة*، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٣٢، ١١٨ ـ ١٣٨.

سعودي، علاء الدين حسن إبراهيم (٢٠١٧). استخدام التعلم القائم على الاستقصاء في تنمية الكتابة الإقناعية والوعي بمهاراتها لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة*، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٨٣، ٢٥ ـ ٦٥.

السمان، مروان أحمد محمد (٢٠١٢). برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة*، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٣٣، ٢٢ ـ ٦٤.

شحاتة، حسن (٢٠١٢). *الكتابة الإقناعية الحجاجية فكر جديد من النظرية إلى التطبيق*. القاهرة: دار العالم العربي.

شمس الدين، إبراهيم (٢٠٠٢). *قصص العرب موسوعة تراثية جامعة لقصص ونوادر وطرائف العرب في العصرين الجاهلي والإسلامي*. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

الصيعري، حسين بن عيظة (٢٠٢١). أثر استخدام استراتيجية المناظرة في تنمية بعض مهارات الحوار والإقناع في مادة اللغة العربية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٨٥(٢)، ٦٣٥ ـ ٦٧٢.

طعيمة، رشدي (٢٠٠٤). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه . أسسه . استخداماته*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الطيب، بدوي أحمد محمد (٢٠١٤). تنمية مهارات التواصل الشفوي في موقفي المقابلة وإدارة الاجتماعات لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة*، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٥٧، ٢١ ـ ٦٠.

الظفيري، محمد دهيم؛ الشايع، شايع سعود (٢٠٢١). فاعلية استخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت: دراسة تجريبية.

مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٤٧(١٨٠)، ٣١٧ ـ ٣٧٠.

عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠٢٢). بلاغة الأجوبة المُسكِتة وتعليم المهارات اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى. *مؤتمر اللغة العربية الدولي الخامس بالشارقة: " تعليم اللغة العربية وتعلُّمها، تطلُّعٌ نحو المستقبل (المتطلبات، والفرص، والتحديات)*. الإمارات العربية المتحدة: مكتب التربية العربي لدول الخليج، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج. يناير، ٦٧٧ ـ ٦٩١.

عبد القادر، محمود هلال عبد الباسط (٢٠١٤). برنامج مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وأثره في الحس اللغوي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية. *مجلة القراءة والمعرفة*، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٥٨، ٢١ـ ٨٣.

علوي، كريم عبيد (٢٠٢٠). الأجوبة المُسكتة: دراسة في ضوء اللسانيات التداولية. *مجلة كلية التربية للبنات*، جامعة بغداد، ٣١(١)، ١٣٥ ـ ١٥١.

فاعور، منيرة محمد (٢٠١٤). بلاغة الأجوبة المُسكتة الأسلوب الحكيم نموذجًا. *مجلة جامعة دمشق*، ٣٠ (٣ + ٤)، ١١٣ ــ ١٣٩.

فضل الله، محمد رجب (١٩٩٨). تمايز الجنس والبيئة ونوع التعليم في تفضيلات الأنشطة اللغوية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المؤتمر العلمي الثالث: التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين. كلية التربية، جامعة طنطا*، ٢٨ ـ ٢٩ أبريل، ١ ـ ٥٢.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩). *وثيقة معايير المتعلم لجميع مواد التعليم قبل الجامعي*. مارس.

مجمع اللغة العربية بالقاهرة (٢٠٠٤). *المعجم الوسيط*. ط٤، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

مصطفى، عزة علي محمود؛ أحمد، عقيلي محمد؛ عثمان، عثمان مصطفى (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة الوادي الجديد*، ٢٨، ١١١ ـ ١٧١.

مهيدات، عبد الحكيم علي؛ المحاسنة، إبراهيم محمد (٢٠٠٩). *التقويم الواقعي*. الأردن، عمَّان: دار جرير.

نصار، يحيى حياتي (٢٠٠٦). استخدام حجم الأثر لفحص الدلالة العملية للنتائج في الدراسات الكمية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين*، ٧(٢)، ٣٥ـ٥٩.

هنية، لينا وليد خالد؛ الحداد، عبد الكريم سليم (٢٠٢٠). أثر برنامج تدريسي مستند إلى مبادئ الحوار الحضاري في تنمية مهارات التواصل الشفوي في اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٨(٣)، ٤١٠ ـ ٤٢٦.

Alam, Q., & Bashir Uddin, A. (2013). Improving English oral communication skills of Pakistani public school's students. *International journal of English language teaching, 1*(2), 17-36.

Alwaely, S. A., Alhourani, M. I., & Abdallahi, T. (2020). Text structure teaching on the development of persuasive writing skills for high school students in the United Arab Emirates. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 25*(12), 230-244. https://doi.org/10.5281/zenodo.4280132

Aziz, F. I. A., & Ahmad, U. K. (2017). Persuasive writing: How students argue. *Sains Humanika, 9*(4-2), 19-32. http://dx.doi.org/10.11113/sh.v9n4-2.1356

Daif-Allah, A. S., & Khan, M. I. (2016). The Impact of Open Discussion Sessions on Enhancing the Oral Communicative Abilities of Saudi English Language Majors at Buraydah Community College. *English Language Teaching, 9*(6), 108-122. http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n6p108

Elsayed, A. M. M. (2017). Developing EFL Student-Teachers' Oral Communication Skills in Light of the Toastmasters Approach. *Master Thesis,* Ain Shams University.