الأداء الحواريّ في مناهج اللغة العربيّة بين التّشخيص والعلاج

دراسة بحثية

الدّكتور / محمّد فوزي بني ياسين

أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها

جامعة البلقاء التطبيقية- كلية عجلون الجامعية - الأردن

البريد الإلكتروني : mfozy2@gmail.com

الملخص

هدفت هذه الدّراسة التّعرّف إلى مدى تضمين مناهج اللغة العربيّة في الأردن (من الأول وحتّى العاشر) الأداء الحواريّ؛ للتّحقق من مدى عناية مناهج اللغة العربيّة بمهارة الحوار؛ ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي برصد الأفكار الّتي تؤكّد هذه المهارة وفق معايير الأداء الحواريّ شكلاً ومضمونًا. وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ مناهج اللغة العربيّة بجميع عناصرها المتمثّلة في الأهداف والمحتوى والأنشطة والتّقويم قد تضمّنت معالجات تسهم في تنمية الحوار، وخلصت الدّراسة بتقديم نموذج تعليمي مقترح لتنمية الأداء الحواريّ ومجموعة من التّوصيات.

الكلمات المفتاحيّة: مناهج اللغة العربيّة، الأداء الحواريّ.

ABSTACT

This study aims to describe and investigate the extent to which Arabic curricula in Jordan (from the First grade to the Tenth grade) achieved the dialogic performance in Arabic Language curricula. To achieve this, the researcher uses the descriptive approach by recording and gathering the educational situations that are used to achieve and fulfill this goal according to the criteria of the dialogic performance in form and content. The study demonstrates that Arabic curriculum with all its elements of aims, content, activities and evaluation include and concentrate on the treatments that improve the dialogic performance. The study comes up with introducing a suggested educational model to improve the level of the dialogic performance and with some recommendations.

Key words: Arabic curricula, dialogic performance.

مقدمة

يعدّ الاختلاف بين النّاس قضاء إلهي وحقيقة واقعيّة وثابتة(الشّخيلي، 2003،ص128)، فالاختلاف وسيلة للحوار الّذي يجري به عصف ذهني بين المتحاورين؛ إذ يحقق الحوار بين المتعاصفين إبداعًا وفهمًا شاملاً وبناء معنى صحيحًا لا خلافًا ونزاعًا. فلا يكون الحوار إلاّ مع الآخر المختلف(عبد الجواد، 2005،ص38)، والحوار هو الطّريق إلى استيعاب المعطيات والوقائع المكونة لمواقف الطّرفين المتحاورين، ثمّ إلى تفاهمها؛ فمن اجتهد وأصاب الحقّ فقد أجر أجرين، أجر الاجتهاد وأجر الإصابة للحقّ، ومن اجتهد وأخطأ فقد أجر أجرًا واحدًا لاجتهاده ولم يؤثّم على الخطأ، فالاجتهاد عمل فكريّ إنسانيّ، مفتوح على الخطأ والصّواب. فهو ليس مطلقًا ولا ثابتًا؛ فرأيي صحيح يحتمل الخطأ، ورأي غيري خطأ يحتمل الصّواب.

ويعدّ الأداء حالة من الاستقرار العاطفي وإشباع الحاجات المختلفة للطفل تؤدي إلى تأقلم وانسجام الطفل مع البيئة المحيطة به، والتخلّص من المشكلات المختلفة التي تحقق ذلك الانسجام ، ويعدّ الأداء الحواري والانفعالي للطفل من الأمور التي من الصعب تحديدها، فقد يكون من السهل على الأسرة والمدرسة التعرف إلى الحاجات البيولوجية للطفل بسهولة إلا أنه قد يكون من الصعب تمييز مشاعر الخوف والقلق والارتباك التي تحقق له الأمان.

مشكلة الدّراسة

لقد أكّد مصطفى (2006) أنّ ثقافة التّسلّط سمة سائدة في مجتمعاتنا، وظاهرة في مؤسساتنا التّعليميّة؛ إذ يغلب على الحوار منطق الوصاية وإثبات الوجود(عبد الحميد،1997ص141)، في الوقت الّذي يرى فيه الباحث أنّ شعور الطّالب بالأداء وحريّة التّفكير مرتكز أساسيّ للإبداع، ونتاج التّعليم قمع أو حريّة؛ فإذا كانت العلاقة أحاديّة تسير باتجاه واحد من المرسل المتمثّل في المعلّم إلى المستقبل المتمثّل في الطّالب فإنّ هذه العلاقة تضرّ بالمتعلّم

بدرجة أكبر من نفعه، وبعكس ذلك فإنّ العلاقة التّفاعليّة الّتي تسير باتجاهين بين المعلّم والمتعلّم تحقق أهداف التّعليم القريبة والبعيدة. وتكمن المشكلة أيضًا بوجود أنصار تؤكّد العلاقة الأحاديّة مع الطّلبة؛ فهي السّبيل عندهم لغرس قيم الطّاعة والاحترام وتطبيق النّظام (التّل، 1997،ص470)، في الوقت الّذي عدّ في الشّيخليّ (2003، ص 131) العلاقة الأحاديّة مع الطّلبة عامل رئيس من عوامل العنف الجامعي، والحوار عامل رئيس في تنمية تفكير الطّلبة؛ إذ يرى كلّ من: (زرمان، 2003، ص129؛ أبو اصبع والمناصرة وعبيد الله، 2003، ص47) أنّ الأداء الحواريّ وسيلة تتفتّ به الأفكار وتتضح به المعاني .

وتكمن مشكلة الدّراسة الحاليّة في ضعف الأداء الحواري لدى الطّلبة في جميع مراحل التّعليم؛ فقد درّس الباحث في جميع مراحل التّعليم، وشعر بهذه المشكلة وعاشها ولاحظها حتّى لدى طلبة الدّراسات العليا؛ فثمّة مشكلة لدى غالبيّة الطّلبة في عدّم القدرة على التّعبير عن أنفسهم تعبيرًا مناسبًا في أثناء المواقف الحواريّة لاسيما في أثناء تعبيرهم عن السّلوكيات الّتي لا يرغبون فيها، فثمّة ضعف في ضبط انفعالاتهم وإدارتها؛ الأمر الّذي استدعى الباحث الوقوف على هذه الظّاهرة والبحث عن جذور هذا الضّعف إسهاما في تشخيص المشكلة أو علاج جزء منها، بمحاولة الكشف عن مدى عناية مناهجنا المدرسيّة بالأداء الحواريّ؛ برصد المعالجات في مناهج اللغة العربيّة. فالحوار أساس الفكر الّذي يسبق اللغة ويؤثّر فيها(حسين،1995،ص131)، فتطوير الأداء الحواريّ يحقق الأداء الحواريّ المتمثّل في الأداء النّفسيّ والتّوازن الانفعاليّ.

أهميّة الدّراسة

تكمّن أهميّة الدّراسة في التّشخيص والعلاج؛ إذ يعدّ تشخيص المشكلة أهميّة آنية للدّراسة، ويعدّ العلاج أهميّة مستقبليّة للدّراسة؛ إذ تكمّن أهميّة الدّراسة في أهميّة الحوار؛ إذ لا يخلو موقف تعليميّ من حوار داخليّ أو خارجيّ، فثمّة أسس قبل الحوار وفي أثناء الحوار وبعده؛ إذ تعدّ قدرة المتعلّم على ضبط انفعالاته وإدارتها مرتكزات أساسيّة تمكّن المتعلّم من بناء المعنى، فالحوار النّاجح يسهم في تيسير التعلّم وتحقيق أهداف التّعليم.

والنّاظر إلى ما يجري في أسرنا ومدارسنا ومؤسساتنا وجامعاتنا ومجتمعاتنا يؤكّد مشكلة في الأداء الحواريّ، الأمر الّذي يكشف عن أهميّة الدّراسة الحاليّة؛ فقد تسهم هذه الدّراسة في تشخيص المشكلة والوقوف على أبعادها، وقد تسهم في علاج جزء منها؛ بالكشف عن مدى عناية مناهجنا المدرسيّة بالأداء الحواريّ أمام أصحاب القرار التّربويّ ومصمميّ المناهج والباحثين؛ فلكلّ مرحلة عمريّة سماتها وخصائصها اللغويّة؛ إذ تحدّد الأهداف في ضوئها.

أسئلة الدّراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1 -ما المهارة اللغويّة الّتي تسعى بها مناهج اللغة العربيّة إلى تنمية الأداء الحواريّ، وما الأهداف المحدّدة لتحقيق ذلك؟.

2 -ما المعالجات المتوافرة في محتويات مناهج اللغة العربيّة لتحقيق أهداف تنمية الأداء الحواريّ؟.

3- ما المقترحات التّربويّة الّتي يمكن بها تنمية الأداء الحواريّ؟.

التّعريفات الإجرائيّة

اشتملت الدّراسة على التّعريفات الإجرائيّة الآتية:

-مناهج اللغة العربيّة؛ مناهج اللغة العربيّة من الصّفّ الأول وحتّى الصّف العاشر، الصّادرة عن وزارة التّربية والتّعليم في الأردنّ.

-الأداء الحواريّ؛ حالة من الاستقرار العاطفي المثمثّلة في المواقف التّعليميّة الّتي تتي للطّلبة فرصة الحوار من نصوص أو معالجات متمثّلة في الأسئلة والأنشطة، وتسهم في تحقيق الاتزان النّفسيّ والانفعاليّ .

والحوار لغة أصله من الحور " الرّجوع عن الشّيء وإلى الشّيء" (ربابعة، 1999، ص10).

دود الدّراسة ومحدّداتها

أجريت هذه الدّراسة وفق الحدود الآتية:

- اقتصر التّحليل على مناهج اللغة العربيّة المطوّرة (2014/ 2015).من الصّفّ الأول وحتّى الصّفّ العاشر.

الدّراسات السّابقة

أمّا فيما يتعلّق بالدّراسات السّابقة ذات العلاقة فقد توافر للباحث (6) دراسة عربيّة وإنجليزيّة، وجرى تناول هذه الدّراسات حسب ترتيبها الزّمنيّ الأحدث فالأقدم، وانتهى عرض الدّراسات بتعقيب عليها؛ لبيان مدى الإفادة منها، وإبراز أهمّ ما تمتاز به الدّراسة الحاليّة عنها. وفيما يأتي عرض لهذه الدّراسات:

أجرى الرّشيديّ (2012) دراسة هدفت الكشف عن فاعليّة تدريس اللغة العربيّة بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصّفّ التّاسع وتفكيرهم الاستقرائيّ بدولة الكويت.وتكوّنت عين الدّراسة من (92) طالبًا وطالبة تمّ اختيارهم قصديًّا ووزّعوا على أربع شعب: اثنتان للذكور ومثلها للإناث، ووزّعت عشوائيًّا إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين .

وتوصّلت الدّراسة إلى النّتائج الآتية: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في تحصيل طلبة الصّفّ التّاسع وتفكيرهم الاستقرائيّ بين المجموعتين: التّجريبيّة والضابطة لصالح التّجريبيّة الّتي تعلّمت بأسلوب الحوار، وعدم وجود فروق تعزى الجنس .

وأجرى زريقات (2009) دراسة هدفت تقصّي أثر الطّريقة الحواريّة في تنمية مهارات التّحدّث والتّفكير النّاقد لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في الأردنّ، تكوّن أفراد الدّراسة من (60)طالبًا من الصّف العاشر الأساسيّ في مدرستين من المدارس الحكوميّة التّابعة لمديريّة التّربية والتّعليم في محافظة جرش في الأردنّ؛ ولتحقيق هذا الهدف بنيت أداتان هما: اختبار موقفي للتّحدّث مصحوب بالتّسجيل والتّصوير واختبار تفكير ناقد في سياق لغويّ، وكان من أهمّ نتائج الدّراسة وجود فروق بين متوسّطات أداء الطّلبة في كل مهارة من مهارات التّحدّث تعزى إلى طريقة التّدريس لصالح المجموعة التّجريبيّة، ووجود فروق في كل مهارة من مهارات التّفكير النّاقد تعزى إلى طريقة التّدريس لصالح الطّريقة الحواريّة .

وأجرت الإبراهيم (2005) دراسة هدفت الكشف عن أثر استراتيجيتي الاكتشاف الموجّه والحوار في التّحصيل النّحويّ وتنمية عمليّات العلم لدى طالبات المرحلة الثّانويّة في الأردن؛ ولتحقيق أهداف الدّراسة حدد الباحثة ثلاث مجموعات تمّ اختيارها بطريقة قصديّة، وتمثّلت كلّ مجموعة في (31) طالبة، مجموعة تعلّمت بالطّريقة الاعتياديّة، ومجموعتان تجريبيتان: درست الأولى بطريقة الاكتشاف الموجّه وأخرى بطريقة الحوار. وتوصّلت الدّراسة إلى النّتائج الآتية: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين مجموعتي الاكتشاف الموجّه والحوار والمجموعة الاعتياديّة لصالح مجموعتي الحوار والاكتشاف الموجّه. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة() بين استراتيجيتي الاكتشاف الموجّه والحوار لصالح استراتيجيّة الاكتشاف الموجّه في اختبار التّحصيل النّحويّ .

وقام لتل وفوس (Little &Foss, 2004) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تصوّرات معلّمي ومعلّمات اللغة في مدارس بورتشار الحكوميّة في المملكة المتّحدة حول فعاليّة الطّريقة الحواريّة في تنمية مهارات التّحدّث لدى الطّلبة؛ ولتحقيق هذا الهدف تمّ تدريب (16) معلّمًا ومعلّمة على استخدام الطّريقة الحواريّة، مع قيام فريق البحث بإجراء زيارات ميدانيّة للمعلّمين والمعلّمات في مدارسهم. وفي نهاية الفصل الدّراسيّ أجاب أفراد عينة الدّراسة على استبانة حول فاعليّة الطّريقة الحواريّة في تنمية مهارات التّحدّث، أظهرت نتائج الدّراسة أنّ المعلّمين والمعلّمات يعتقدون أنّ الطّريقة الحواريّة تثير نوعًا من التّفاعل الاجتماعيّ لدى الطّلبة؛ ممّا يجعلهم يتحدّثون بحريّة أكبر، واستطاع الطّلبة توظيف اللغة في نقل الأفكار للآخرين عبر الحوار .

وأجرى أبلبي ولانجر ولانستارند وجاموران (Applebee, Langer, Nystrand& Gamoran, 2003)دراسة هدف إلى كشف أثر المناقشة المبنية على مناح وطرائق متعددّة في تنمية الأداء القرائيّ والكتابيّ لدى الطّلبة. تكوّنت عينة الدّراسة من (64) طالبًا وطالبة تمّ اختيارهم من مجموعة من صفوف اللغة الانجليزيّة في إحدى المدارس المتوسّطة في ولاية فلوريدا الأمريكية. استخدمت الدّراسة الاستبانة القبليّة والبعدبّة في عمليّة جمع البيانات. أشارت النّتائج إلى أنّ منهجيّات الحوار كانت مرتبطة بشكل دالّ إحصائيّا مع زيادة أداء الطّلاّب في مادّة اللغة الانجليزيّة، وأن المنهجيات القائمة على الحوار كانت فاعلة في العديد من المواقف التّعليميّة إضافة إلى أثرها الإيجابيّ على الطّلبة مرتفعي التّحصيل ومنخفضي التّحصيل على حدّ سواء.

وأجرى هولدن وشميت (Holden& Schmit, 2002)دراسة نوعيّة هدف الكشف عن أهمّ الطّرق الذتي يمكن تقديمها لمعلّمي اللغة الإنجليزيّة في المراحل الدراسيّة المختلفة في بناء استراتيجيات تدريس قائمة على المناقشة تتصف بالفعاليّة. تكوّنت عينة الدّراسة من (14) دراسة سابقة ثمّ مراجعتها ونقلها من أجل تحقيق هدف الدّراسة. أشارت النّتائج إلى أنّ الحوار الفاعل قائم على استخدام الاستراتيجيّة الآتية: استخدام الحوار المبني على المنهجيّة السّقراطيّة في إظهار وجهات نظر الطّلاب، وطرح الأسئلة من خلال تدريس حصص الأدب، وأن يقوم المعلّم بدور فاعل في إدارة الحوار الصّفيّ .

تشترك هذه الدّراسة مع الدّراسات السّابقة في عنايتها بالحوار، وتعدّ الدّراسة الحاليّة استكمالاً لها، وزيادة عليها؛ فقد عنيت الدّراسات السّابقة بالحوار بوصفه استراتيجيّة تدريس دون توضيح لعناصر هذه الاستراتيجيّة، فضلاً عن تميّز الدّراسة الحاليّة بالوقوف على مدى عناية جميع عناصر المنهاج: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتّقويم بالحوار، وقد شملت الدّراسة مناهج اللغة العربيّة من الصّفّ الأول وحتّى الصّفّ العاشر.

منهج البحث

المنهج الوصفيّ؛ ويتمثّل في عرض المشكلة وتشخيصها وتوضيح جوانبها وتقديم مقترحات لعلاجها.

أداة الدّراسة

تتمثّل أداة الدّراسة بالمؤشّرات السّلوكيّة لكلّ مهارة فرعيّة من مهارات الأداء الحواريّ؛ المتمثّلة في قائمة الأهداف.

صدق الأداة وثباتها.

تمّ عرض الأداة المتمثّلة في الجدول 1 على لجنة من المحكّمين من أعضاء هيئة التّدريس في جامعة البلقاء التّطبيقيّة (6 محكمين)وجامعة اليرموك(3 محكمين) وقد حصلت على توافق بين المحكمين؛ وعد الباحث ذلك تحقيقًا لصدق الأداة وثباتها، إذ تم الثّناء على الأداء من قبل (7) محكمين.

نتائج الدّراسة ومناقشتها

نصّ السّؤال الأول على: " ما المهارة اللغويّة الّتي تسعى بها مناهج اللغة العربيّة إلى تنمية الأداء الحواريّ، وما الأهداف المحدّدة لتحقيق ذلك؟."

تتمثّل مهارات اللغة بالقراءة والكتابة والاستماع والمحادثة؛ وتعدّ مهارة المحادثة الوسيلة الّتي تسعى بها مناهج اللغة العربيّة إلى تنمية الأداء الحواريّ، وأمّا الأهداف فتتمثّل في الجدول1 .

الجدول1 : أهداف مناهج اللغة العربيّة

الصّفّ الأول	يعبّر شفويًّا عن حاجاته ومشاهداته ومشاعره وأفكاره بجمل قصيرة، مستثمرًا رصيده المعجميّ والأنماط اللغويّة.
الصّفّ الثّاني	يعبّر شفويًّا عن حاجاته ومشاهداته ومشاعره وأفكاره بجمل قصيرة، ومستثمرًا رصيده المعجميّ والتّركيبيّ والأسلوبيّ.
الصّفّ الثّالثّ	يعبّر شفويًّا عن حاجاته ومشاهداته ومشاعره وأفكاره بفقرات قصيرة، وموظّفًا رصيده المعجميّ والتّركيبيّ والأسلوبيّ.
الصّفّ الرّابع	يحاور ويعبّر شفويًّا لمدّة ثلاث دقائق منوّعًا في أدائه، ومراعيًا أساليب الاستفهام والتّعجّب والنّداء...الخ، ومبديًا رأيه.
الصّفّ الخامس	يحاور ويعبّر شفويًّا موظّفًا جملاً وتراكيب توظيفًا دالاً على فهم معناها ودلالاتها، ومكوّنًا فقرات ذات جمل مترابطة، ومقارنًا فيها بين فكرتين من حيث اللغة والأسلوب.
الصّفّ السّادس	يحاور ويعبّر شفويًّا متناولاً موضوعًا محدّدا لمدّة عشر دقائق تقريبًا، ومتناول آراءه الخاصّة.
الصّفّ السّابع	يحاور ويعبّر شفويًّا ويدير حوارًا موظّفًا قدرته على التّخيّل، ومظهرًا قدرات إبداعيّة في ترتيب الأفكار وتناولها.
الصّفّ الثّامن	يحاور ويعبّر شفويًّا مناقشًا فكرة أو ظاهرة، ومفرّقًا بين جانبين مختلفين متوخيًا سلامة اللغة، ومستخدمًا الإشارات غير اللفظيّة.
الصّفّ التّاسع	يحاور ويعبّر شفويًّا مراعيًا القواعد الأساسيّة للغة، ومستخدمًا قدراته على التّعبير الحركيّ والتّوازن الانفعاليّ، وموائمًا بين التّحدّث والزّمن المتاح.
الصّفّ العاشر	يحاور ويعبّر شفويًّا ملوّنًا في أدائه الشّفويّ، ومراعيًا العلاقات النّصّيّة ومواطن الوصل والفصل والوقف، وموظّفًا جوانب من ألوان البلاغة.

يتّضح من **الجدول1** تسلسلاً منطقيًّا لأهداف مهارة الحوار (المتمثّلة في مهارة المحادثة)؛ وربّما يعزى ذلك إلى اعتماد مصمّمي مناهج اللغة العربيّة على المعيار العموديّ في بناء الأهداف. ويتّضح أيضًا أنّ الصّفوف الثّلاثة الأولى خلت من الحوار؛ فقد أكّدت الأهداف التّعبير الشّفويّ؛ وربّما يعزى ذلك إلى اعتقاد مصمّمي مناهج اللغة العربيّة ضرورة إكساب الأطفال في الصّفوف الثّلاثة الأولى مهارات تحدّث يعدّونها سابقة للحوار، في الوقت الّذي يعتقد فيه الباحث أنّ أطفال هذه المرحلة قادرين على إجراء الحوار البسيط، وربّما نلحظ ذلك أحيانًا في أثناء حوار هذه المرحلة مع أقرانهم وحوارهم مع الكبار أحيانًا؛ فقد يعزى ذلك إلى المعتقدات لا إلى القدرات.

ويتّضح أيضًا أنّ الصّفوف الّتي تلت الصّفوف الثّلاثة الأولى قد بدأت بكلمة "يحاور"، ويتّضح أيضًا تطورًا واضحًا في أهدف المحادثة في الصّفّ السّابع؛ فقد تجاوزت الأهداف الحوار إلى إدارة الحوار؛ وهذه مهارة متقدّمة فثمّة فرق بين الحوار وإدارته، وربّما يعزى ذلك إلى اعتقاد مصمّمي مناهج اللغة العربيّة أنّ طلبة الصّفّ السّابع لديهم القدرة على تحقيق مهارة إدارة الحوار إذا تمكّن منفّذ المنهاج من تحقيق الأهداف السّابقة. هذا فضلاً عن تأكيد الأهداف

قدرة لدى طلبة الصّفّ السّابع في التّخيّل والإبداع؛ وربّما يعزى ذلك إلى قدرة الطّلبة في هذه المرحلة على التّفكير المجرّد، فقد بني الهدف على افتراض قدرة الطّلبة على التّخيّل والإيداع.

ويتّضح تطورًا في الصّفّ الثّامن بالتّركيز على سلامة التّواصل اللفظيّ المتمثّل في اللغة، والتّركيز أيضًا على التّواصل غير اللفظيّ المتمثّل باستخدام الإشارات المناسبة في أثناء الحوار. أمّا في الصّف التّاسع فيلاحظ تأكيد معيار هامّ من معايير الحوار؛ إذ يعدّ التّوازن الانفعاليّ سمة ضروريّة للمحاور النّاجح. أمّا الصّفّ العاشر فيشمل هدفًا وتوقعًا يمثل غاية كبرى من غايات مهارة الحوار؛ إذ يتوقّع من المحاور في هذه المرحلة قدرة على التّأثير في المتلقيّ بمراعاته العلاقات النّصّيّة، وهي مهارة تؤكّد القدرة على التّركيز والرّبط والمتابعة والنّقد، وهي مهارات تمكّن المحاور من التّأثير في فكر السّامع. وأمّا قدرة المحاور على توظيف جوانب من ألوان البلاغة فتعني قدرته على التّأثير في فكر السّامع ووجدانه؛ فعلم البيان أكثر تأثيرًا في الوجدان، وعلم المعاني أكثر تأثيرًا في الأفكار، وبعبارة أخرى، علم البيان مفتاح الوجدان وعلم المعاني مفتاح الأفكار.

ويتّضح ممّا سبق أنّ أهداف مناهج اللغة العربيّة المطوّرة تؤكّد أهميّة تمكين الطّلبة من مهارة الحوار؛ إذ يرى الباحث فجوة بين النّظريّة والتّطبيق، فالمخرجات تؤكّد عدم امتلاك هذه المهارة بالمستوى المطلوب؛ وربّما يعزى ذلك إلى عدم تمكين منفّذ المنهاج من ترجمة هذه الأهداف إلى تطبيقات، أو أنّ فاقد الشّيء لا يعطيه؛ إذ يرى الباحث أنّه حريّ بأصحاب القرار التّربويّ ضرورة التّحقّق من مدى قدرة منفّذ المنهاج على إجراء حوار فعّال وفق المعايير السابقة، والتّحقّق من مدى قدرة أصحاب القرار من تغيير ثقافة الحوار عند منفذي المنهاج. فقد أكّد مصطفى (2006) أنّ ثقافة التّسلّط سمة ظاهرة في مؤسساتنا التّعليميّة؛ إذ يغلب على الحوار منطق الوصاية وإثبات الوجود(عبد الحميد،1997ص141)، فضلاً عن أصحاب ثقافة التّسلّط الّذين يرون في هذه الثّقافة وسيلة عندهم لغرس قيم الطّاعة والاحترام وتطبيق النّظام المدرسيّ (التّل، 1997، ص470)، وهذا يتعارض مع الشّيخليّ (2003، ص 131) الّذي يرى أنّ العلاقة الأحاديّة مع الطّلبة عامل رئيس من عوامل العنف الجامعي، والحوار الإيجابيّ عامل رئيس في تنمية تفكير الطّلبة، ويتعارض أيضًا مع كلّ من: (زرمان، 2003، ص129؛ أبو اصبع والمناصرة وعبيد الله، 2003، ص47) الّذين يجدون في الحوار وسيلة تتفتّح به أفكار الطّلبة وتتوضح به المعاني عندهم .

نصّ السّؤال الثّانيّ على: " ما المعالجات المتوافرة في محتويات مناهج اللغة العربيّة لتحقيق أهداف تنمية الأداء الحواريّ؟."

وبتحليل المحتوى بمفهومه الواسع لاحظ الباحث أنّ منهاج الصّفّ الأول يخلو من الحوار أو مصطلح الحديث والمحادثة؛ إذ يستخدم ضمير الأنا مع الفعل المضارع نحو: أضع، أجرّد، أكتب، وربّما يناسب ذلك المرحلة العمريّة، ويستخدم المنهاج كلمة أردد بدلاً من أتحدّث بخلاف الصّفوف اللاحقة. أمّا في منهاج الصّفّ الثّاني فيستخدم كلمة أتحدّث بخلاف الصّف الأول، وعلى الرغم من استخدام ضمير "الأنا" في هذا الصّف فثمّة معالجات تؤكّد الحوار. وفي منهاج الصّفّ الثّالث تأكيد لاستخدام ضمير "الأنا"، ويشتمل المنهاج معالجات تؤكّد الحوار. وأمّا منهاج الصّفّ الرّابع فقد لاحظ الباحث في أثناء تحليله استخدام كلمة حوار بخلاف الصّفوف الثّلاثة الأولى، وكذلك خصص منهاج

الصّفّ الرّابع فقرة في كلّ وحدة تعالج مهارة التّحدّث، فضلاً عن أسئلة الاستيعاب القرائيّ الّتي تشمل سؤالاً يطلب فيه من الطّالب بيان رأيه في مسألة ما. وأمّا منهاج الصّفّ الخامس فقد لاحظ الباحث فيه تطورًا ملحوظًا في التّركيز على المهارات؛ فقد كتبت المهارات على صفحة الغلاف، وظهرت المهارات في قائمة المحتويات، وخصصت فقرة في مقدّمة الكتاب تعالج كلّ مهارة من مهارات اللغة الأربعة: الاستماع والتّحدّث والقراءة والكتابة. وأمّا منهاج الصّفّ السّادس فقد لاحظ الباحث فيه توجيهًا للمعلّم بالرّجوع إلى دليل المعلّم؛ فثمّة محكّات ومعايير ينبغي مراعاتها في أثناء تدريب الطّلبة على مهارة الحوار. وأمّا منهاج الصّفّ السّابع فقد أكّد رجوع المعلّم إلى دليل المعلّم؛ للنّظر محكّات ومعايير ينبغي مراعاتها في أثناء تدريب الطّلبة على مهارة الحوار، فضلاً عن نصّ الحريّة، ص29 وقصيدة طعم الحريّة، ص39؛ إذ يمكن استثمارهما لتدريب الطّلبة على الحوار .

-وأمّا منهاج الثّامن فقد جعل من الطّالب محورًا رئيسًا؛ ويتّضح ذلك بنوع المعالجات ومستواها. وأمّا منهاج التّاسع فقد عدّ التّحدّث فنًّا لغويًّا ونشاطًا تعبيريًّا يمثّل منتجًا لتعلّم اللغة.وأمّا منهاج العاشر فقد أكّد مهارات مضمون الأداء الحواريّ وشكله بنتاجات ذكرها في كتاب الطّالب(الجزء الأول، ص 9)؛ إذ يتوقّع من الطّالب أن يحاور في موضوع محدّد على نحو يخلو من التّناقض، ويلوّن في أداءه الشّفويّ وفقًا للمعنى(التّنغيم)، ويبدي رأية، ويصف مشاعره، ويدير حوارً، ويشترك في حوار صفيّ، ويراعي في حديثه مواضع الوصل والفصل والوقف، ويوظّف في حواره جوانب من ألوان البلاغة، ويدعّم حواره بأدلّة مناسبة، ويستدعي المفردات والمعارف والمفاهيم المناسبة لموضوع الحوار، ويقدّر آراء الآخرين ويحترمها، ويبدي ميلاً للتّحدّث أما الآخرين.

وتجدر الإشارة إلى أنّ مناهج الصّفوف الآتية: الثّامن والتّاسع والعاشر قد نهج فيها مصممو المناهج نهجًا جديدًا يؤدّي فيه كلّ من المعلّم والطّالب أدوارًا جديدة؛ فالمعلّم مرشد وميسّر، أمّا الطّالب فباحث وناقد ومفكّر وقادر على تنظيم تعلّمه بنفسه، وهذا يلتقي مع ما أكّده الجراح والشريفين (2010، ص 87)؛ فقد عولجت مهارات الاتّصال الأربع: الاستماع والقراءة والتّحدّث والكتابة وفق منحى تكامليّ انتظم سيرها معًا بتناول نصّ رئيس تدور في فلكه. مع التّركيز على منحى تكامليّ تطبيقيّ وظيفيّ يسعى إلى ربط التّعلّم بالحياة الّتي يعيشها الطّالب. فقد أكّد بني ياسين والخوالدة (2010،ص167)فاعليّة المعالجات المنظّمة في تنمية الأداء اللغويّ؛ فمهارة التّحدّث تتضمن تدريبات ونشاطات مرتبطة بمحتوى النّصّ، بقصد تنمية مهارات التّحدّث؛ كالقدرة، على الشّرح، والتّفسير، والتّدليل، والتّعليق، والتّعقيب، وإبداء الرّأي وعمل ملخصات، واستخدام تعبيرات لغويّة مقصودة، وربط أفكار النّصّ بمشكلات حيويّة وتأكيد الارتجال، والانطلاق في العرض، والمرونة في التّفكير؛ إذ يسهم ذلك كلّه في تنمية الأداء الحواريّ.

ولاحظ الباحث أنّ مناهج اللغة العربيّة من الأول وحتّى السّابع موسومة بـ" لغتنا العربيّة " أمّا مناهج الصّفوف: الثّامن والتّاسع والعاشر فإنّها موسومة بـ" مهارات التّواصل "، وفي ذلك تركيز كبير على مهارات اللغة الأربع: الاستماع والقراءة والتّحدّث والكتابة وما تنضوي عليه من تفكير؛ إذ تؤثّر كلّ مهارة بغيرها وتتأثّر بالمهارات الأخرى، ومهارة التّحدّث مهارة رئيسة تنضوي على مهارات فرعيّة، إذ تؤثّر كلّ مهارة فرعيّة بغيرها وتتأثّر بالمهارات الأخرى؛ فقد سعت

الدّراسة الحاليّة إلى تحليل مدى تضمين مناهج اللغة العربيّة(من الأول وحتّى العاشر) الأداء الحواريّ. والأداء الحواريّ مهارة تتأثر بمدى قدرة الطّلبة على الوصف والتّعليق والتّعقيب والمساءلة والشّرح وغيرها من مهارات التّحدّث.

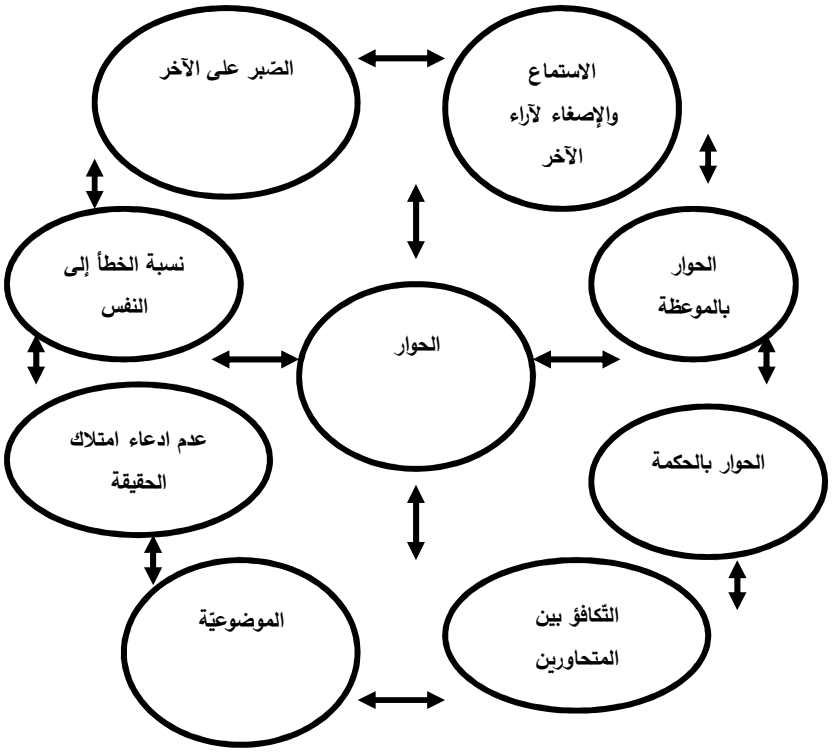
لقد راعت المعالجات مهارات ما قبل الحوار، ومهارات في أثناء الحوار، ومهارات بعد الحوار، ومن هذه المهارات: الأهميّة والحداثة، والوظيفيّة في الحديث، والتّرتيب للأفكار وفق تسلسل منطقيّ، والتّعبير بالألفاظ المناسبة، والتّدليل على الأفكار والمعانيّ، وتوليد الأفكار والمعانيّ بتدعيم الأفكار بالأدلة العقليّة والنّقليّة، وإبراز الذّاتيّة. ومهارات خاصّة بالأسلوب؛ إذ ينبغي اختيار الألفاظ والعبارات المناسبة للمستوى اللغويّ للمستمعين، وتمثيل المعنى في الأداء اللغويّ وفقًا للأنماط والتّراكيب اللغويّة، فضلاً عن الثّقة بالنّفس وجودة الإلقاء، واستخدام الإيماءات والحركات المناسبة، وسلامة النّطق ومراعاة البعد النّفسيّ بالانتقال بالمستمعين من السّهل إلى الصّعب، ومن المعلوم إلى المجهول وغير ذلك؛ فقد راعت المعالجات مبدأ الكم والكيف والنّوع والصّلة، وتحقيق الموازنة بين الجوانب المعرفيّة والعقليّة والانفعاليّة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ مناهج اللغة العربيّة قد راعت المجال المعرفي الّذي يجري فيه الحوار، فقد كانت المعالجات متصلة بما تعلّمه الطّالب في الوحدة نفسه؛ وتكمن ضرورة ذلك في أنّ نقص الكفاية المعرفيّة تؤثّر في الأداء الحواريّ؛ فثمّة فرق بين أخطاء الكفاية وأخطاء الأداء (الزّعبي وبني ياسين، 2011،ص237 .(

نصّ السّؤال الثّالث على: " ما المقترات التّربويّة الّتي يمكن بها تنمية الأداء الحواريّ؟."

لقد تمركزت هذه الدّراسة حول الحوار التّعليمي؛ فالحوار استراتيجيّة تعليميّة يتبناها الباحث؛ لذا يقترح نموجًا تعليميّا يشمل تعريف الحوار وعناصره وأسسه ومسوغاته وآدابه وافتراضاته وتطبيقاته؛ ليشمل الأبعاد: اللغويّة، والمعرفيّة، والاجتماعيّة، والنّفسيّة، التّي توازن بين الأهداف قريبة المدى وبعيدة المدى؛ إذ تبدو العلاقة تفاعليّة بين جميع عناصر النّموذج وفقًا للأسهم الّتي تسير باتّجاهين، وأي نقص في أيّ عنصر يحدث خللاً في الحوار المتوقّع وفقًا للشكل1.

نموذج الحوار المقترح



يرتكز النموذج المقترح على أنّ التّخطيط قبل الحوار ومراقبة المحاور لذاته وللمستمع وللسّياق في أثناء المحاورة والتّقويم بعد المحاورة مرتكزات أساسيّة للمحاور الاستراتيجيّ؛ فثمّة فرق بين محاور يُعلِم وآخر يُعلِّم وثالثٌ يُقنع.

أمّا المحاور المُخبر فقد يكفيه نقل المعلومات، وأمّا المحاور الّذي يسعى إلى التّأثير في أفكار المستمع ومعارفه ومعتقداته فإنّه يتفاعل مع المستمع بطرق مختلفة وفقًا لما يقتضيه الحال. فالكلام يصبّ بناء معنى متطوّر بصورة مستمرّة، وليس نقلاً للمعلومات، ويمكن توضيح ذلك بالرّسم الآتي:

*المحاور النّاقل للمعلومات؛ وتكون العلاقة أحاديّة خطّيّة تسير باتّجاه واحد.

محاور ←——— مستمع

*المحاور المتفاعل؛ وتكون العلاقة ثنائيّة تسير باتّجاهين.

محاور ←----→ مستمع

يتفاعل المحاور الاستراتيجيّ مع عقل المستمع بوصفه مخزونًا للأفكار، ويتفاعل مع الرّوح بوصفها مخزونًا للعواطف، ويراعي الجوانب الفسيولوجيّة للمستمعين. وهذا يتيح للمحاور فرصة الضّبط الذّاتيّ وإدارة الحديث والتّثبت من مدى قدرة الألفاظ والأسلوب في إيضاح الأفكار والتّأثير في المستمع، ويتيح له فرصة التّخيّل والرّبط بين الأفكار الرّئيسة والثّانويّة، وثَمَّة غايات وأهداف فرعيّة أو مُمهِّدة لهذا الغاية، ومنها :

-إيجاد حلٍّ وسط يُرضي الأطراف.

-التّعرُّف إلى وجهات نظر الطّرف الآخر.

-البحث والتّنقيب من أجل الاستقصاء والاستقراء في تنويع الرّؤى والتّصوّرات المتاحة بغية الوصول إلى نتائج أفضل؛ ولتحقيق مقترحات هذه الدّراسة يجدر بمنفذ المنهاج ومصممیه الوقوف على أسس الحوار وآدابه؛ إذ تتمثّل أسس الحوار في النّموذج المقترح في التّكافؤ بين الأطراف، والابتعاد عن التّعصّب، والموضوعيّة، والبعد عن التّناقض، وسلوك الطّرق العلميّة والتّزامها. وأمّا آدابه العامّة فتتمثّل في الموضوعيّة، وتوفّر العلم في المحاور، وصدق المحاور، والصّبر والحلم، والاحترام، والتّواضع. وفي أثناء الحوار ينبغي الاتّفاق على أصول ثابتة، والبدء بنقاط الاتّفاق وتأجيل نقاط الاختلاف، وتحديد المصطلحات بدقّة، والأمانة العلميّة في توثيق المعلومات، والالتّزام بالأدلّة، والتّدرّج في الحوار، وضبط النّفس، والتزام القول الحسن، وحسن الاستماع وتجنّب المقاطعة، والتّركيز على الرّأي لا على صاحبه، وإشعار المحاور بالمحبّة رغم الخلاف، والالتزام بوقت محدّد، وتقديم الأمثلة المناسبة، وتقديم المبرّرات عند الاعتراض على أقوال المتحاور، وإنهاء الحوار بأدب ولباقة. أمّا بعد الحوار فينبغي الرّجوع إلى الحقّ والاعتراف بالخطأ، واحترام الرّأي المخالف، وتقدير الذّات واجتناب الإعجاب بالنّفس.

وبناء على ما تقدّم يرى الباحث أنّ للحوار أهمّية كبرى في تعليم اللغة؛ فهو غاية ووسيلة في الوقت نفسه؛ غاية لأنّه الصّورة المركّزة لمحتويات الدّرس، والأساس الّذي يمدّ الطّالب بألوان من الجمل والتّعبيرات والألفاظ والأصوات الّتي يحتاج إليها الطّالب وبخاصّة عند التّدريب على مهارة الكلام. والحوار وسيلة؛ لأنّه يضمّ التّراكيب النّحويّة والمفردات في مواقف وسياقات مختلفة، تعتمد عليها التّدريبات اللغويّة لتأخذ بيد الطّالب نحو استعمال اللغة وممارستها في التّعبير والاتّصال. وعلى المدرّس أن ينظر إلى الحوار، والتّدريبات الّتي تليه، على أنّه كلّ لا يتجزّأ، وأنّ دور الطّالب لا ينتهي باستيعاب الحوار وحفظه، بل باستخدامه في مواقف مماثلة.

وفي أثناء التّحدّث عن تعليم مهارة الحوار في هذا السّياق ينبغي التّمييز بين الحديث عن المهارة وممارستها؛ فقد قيل: إذا أردت أن تعلّم ولدك السّباحة ألقه في بركة، وإذا كانت السّباحة مهارة فإنّ الحوار مهارة أيضًا؛ لذا ينبغي تصميم مواقف حقيقيّة تشبه المواقف الطّبيعيّة الّتي تحدث خارج أسوار المدرسة. وينبغي مراعاة الكفاية المعرفيّة والكفاية اللغويّة للطّلبة في أثناء تعليم مهارة الحوار؛ فنقص الكفاية المعرفيّة أو الكفاية اللغويّة يحدث أثرًا سلبيًّا في أثناء أداء هذه المهارة؛ فثمّة فرق بين أخطاء الكفاية وأخطاء الأداء.

وفي المراحل الأولى من التّعليم لاحظ الباحث أنّ تدريبات مهارة المحادثة تدور حول الأسئلة الّتي يطرحها: الكتاب، ويقوم الطّلبة بالإجابة عنها. ومن ذلك أيضًا قيام الطّلبة بالتّدريبات الشّفويّة؛ فرديًّا، أو ثنائيًّا، أو بمجموعات تعاونيّة؛ إذ ينبغي على المدرّس تشجيع الطّلبة على الكلام بمنحهم اهتمامًا كبيرًا، وأن يشعرهم بالثّقة بأنفسهم، وألاّ يسخر من الطّالب إذا أخطأ، وألاّ يسم لزملائه بالسّخرية منه. وينبغي عدم مقاطعة الطّالب في أثناء الحديث ما لم يكن خطأ يفسد التّواصل؛ لأنّ ذلك يعوقه عن الاسترسال في الحديث، ويشتّت أفكاره .

وإذا كان الكلام قد قسّم إلى أنواع لغايات التّعليم والتّعلّم، فقد قسّمت المهارات اللغويّة الأربعة(القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة) لهذا الغرض؛ إذ يؤثّر ويتأثّر كلّ منها بالمهارات الأخرى، وتجدر الإشارة إلى أنّ المحادثة والاستماع يحدثان غالبًا في موقف لغويّ واحد، وغالبًا ما تحدث الكتابة والقراءة في مواقف لغويّة مختلفة .

ويعدّ الحوار من مهارات المحادثة الّتي تعدّ مهارة كبرى من مهارات اللغة الأربعة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة؛ وتمثّل هذه المهارات الأداء اللغويّ الّذي يمثّل الجانب المحسوس للغة، ويتأثّر الأداء اللغويّ بالكفايات اللغويّة المجرّدة المتمثّلة في أنظمة اللغة: النّظام النّحوي والصّرفيّ والصّوتي، فضلاً عن المستوى الدّلالي والمعجمي والبلاغيّ، ويشتمل كلّ نظام على مفاهيم رئيسة وفرعيّة تحكمها مجموعة من القواعد والقوانين؛ ويتأثّر الحوار بالكفايات والأداءات، فضلاً عن تأثره بعامل داخليّة وأخرى خارجيّة، فمهارة فن الحوار نتاج بعيد المدى يتطلّب وقفة في أثناء تعليمه وتقيمه في جميع مراحل التّعليم.

التّوصيات

- إجراء دراسة تبحث في مدى تضمين مناهج اللغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة للأداء الحواريّ، وفي المناهج الأخرى.
- تبنّي وزارة التّربية والتّعليم، ومصممّو المناهج النّموذج المقترح في هذه الدّراسة.

المراجع

1. أبو إصبع، صالح والمناصرة، عز الدّين وعبيد الله، محمّد. (2003). الحوار في مرجعيتنا الدّينيّة والثّقافيّة. مؤتمر الحوار مع الذّات، المؤتمر العلمي الثّامن، جامعة فيلادلفيا، دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع، عمّان، ص47.
2. الإبراهيم، افتكار. (2005). أثر استراتيجيتي الاكتشاف الموجّه والحوار في التّحصيل النّحويّ وتنمية عمليّات العلم لدى طالبات المرحلة الثّانويّة في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة، الأردن.
3. التّل، سعيد. (1997). قواعد التّدريس في الجامعة، دار الفكر للطّباعة والنّشر، عمّان، ص470.

4. بني ياسين، محمّد. (2008). القراءة والكتابة بين النّظريّة والتّطبيق، دار الطلبة الجامعية للنشر والتوزيع، إربد.
5. بني ياسين، محمد. (2010). اللغة: خصائصها، مهارتها، مشكلاتها، قضاياها، مداخل تعليمها، تعليمها، تقييمها، مؤسسة حمادة للنشر والتوزيع، إربد.
6. بني ياسين، محمّد والخوالدة، محمّد. (2011). فاعليّة برنامج إثرائيّ في تنمية مهارات التّواصل اللغويّ لدى الطّلبة الفائقين في المرحلة الثّانويّة في الأردن،المؤتمر السّنويّ العلميّ الثّامن، المجلّد 2، (ص216-236)
7. بني ياسين، محمّد والخوالدة، محمّد. (2010). فاعليّة برنامج إثرائيّ في تنمية مهارات التّواصل اللغويّ لدى الطّلبة الفائقين في المرحلة الثّانويّة في الأردن،جامعة الزقازيق، المؤتمر السّنويّ العلميّ الثّامن(2)،
8. 180-167.
9. حسين، سمير. بحوث الإعلام. القاهرة: مكتبة عالم الكتب، ص131.
10. الجراح، عبد الناصر والشريفين، نضال. (2010). السمات المميزة لعضو هيئة التدريس الفعال في جامعةاليرموك من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 8 (3)، 112-87.
11. ربابعة، فراس. (1999). الحوار النّبويّ في العهد المدنيّ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد،ص10.
12. الرّشيديّ، أحمد. (2012). فاعليّة تدريس اللغة العربيّة بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصّفّ التّاسع وتفكيرهم الاستقرائيّ بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشّرق الأوسط، الأردن.
13. زريقات، وليد. (2009). أثر الطّريقة الحواريّة في تنمية مهارات التّحدّث والتّفكير النّاقد لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في الأردنّ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
14. زرمان، احمد. (2003). الحوار في مرجعيتنا الدّينيّة والثّقافيّة، مؤتمر الحوار مع الذّات، المؤتمر العلمي الثّامن، جامعة فيلادلفيا، دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع، عمّان، ص129.
15. الزعبي، محمّد وبني ياسين، محمّد. (2011). أثر برنامج قائم على المنهج المهاري في تنمية الأداء اللغويّ لدى طلبة الصّفّ السّابع الأساسيّ في الأردن، مجلّة كليّة التّربية بالزّقازيق، 70 (2)، يناير،221-250.
16. الشّيخليّ، عبد القادر. (2003). ثقافة الحوار في الإسلام، مؤسسة اليمامة الصّحفيّة، الرّياض، ص131.
17. عبد الجواد، محمّد. (2005). الإدارة بالحوار، دار التّوزيع،القاهرة، ص38.
18. عبد الحميد، محمد. (1997). نظريات الإعلام واتجاهات التأثير، عالم الكتب، القاهرة، ص 140-142.
19. العمري، أحمد والعمري، صالح. (2006). الحوار ودوره في الدّعوة والتّربية والثّقافة، دار الكتاب الثّقافيّ، إربد، ص12.
20. مدكور، علي. (2007). طرق تدريس اللغة العربيّة،دار المسيرة ،عمّان، ص 64.
21. وزارة التّربية والتّعليم. (2005). الإطار العام والنّتاجات العامّة والخاصّة،المؤلّف، عمّان، ص153.

22. Applebee, A; Langer, J; Nystrand, M& Gamoran, A. (2003). Discussion Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High school English, American Educational Research Journal, 40(3): 685-730.
23. Holden, J & Schmit, M. (2002). Inquiry and the literary Text; Constructing Discussions in the English Classroom. Classroom Practices in Teaching English. Little,J &Foss, K. (2004). Dialogic. As perceived by teacher. The eories of human communication Belmont: Thompson wads worth.