أسلوب تمثيل الأدوار وأداء الحركات وأثره في تعليم مهارة الكلام للناطقين بغير العربيّة

Almuttasm ALALİ[1]

APA: Alali, A.. (2022). *أسلوب تمثيل الأدوار وأداء الحركات وأثره في تعليم مهارة الكلام للناطقين بغير العربيّة* *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 672-684. DOI: 10.29000/rumelide.1106135.

مُلخّص

يسلّط هذ البحث الضوء على جانبٍ رئيسٍ من جوانب مهارة الكلام، ألا وهو الجانب العمليّ المتمثّل بأساليب تعليم مهارة الكلام ولكي نستوعب دور ذلك الجانب العمليّ مهدنا له بالحديث المفصّل عن مفهوم الكلام وأنواعه من حيث الموضوع ، ثم تناولَ البحثُ أهمّية مهارة الكلام، وبيّن قيمتها الكبرى للإنسان بشكل عام، وتبنّى هذا البحثُ فكرة معرفة الإنسان للكلام منذ نشأة اللغة، ودعمنا هذه الفكرة بالأدلّة، وبدأنا القسم العملي بالحديث عن الأساليب بشكلٍ عام، وتطرّقنا إلى الفرق بين الأسلوب والطريقة والاستراتيجيّة، ليقف القارئ على حدود هذه المصطلحات، ثم تناولنا في هذا البحث أسلوب تمثيل الأدوار، وأداء الحركات، والأعمال باستفاضة؛ لما له من أهميّة كُبرى في تعليم مهارة الكلام للناطقين بغير العربيّة، وتوسّعنا في هذا البحث في ذكر الإجراءات العمليّة داخل حجرة الصف، وأضفنا إليها بعض الإضافات التي تتناسب وصفات هذا الأسلوب مثل الالعاب اللغويّة، والامثال، كما أننا حاولنا في هذا البحث أن نرسم ملامح هذا الاسلوب بدقّة، حيث تمّ استخلاص مبادئ خاصّة لهذا الأسلوب، وتمّ تطبيقه في تعليم المستوى المتوسّط، بعد أن كان يُستعمَل غالبًا في تعليم المستوى المبتدئ، وحاولنا قدر الاستطاعة أن نستغل ميزات هذا الاسلوب الكثيرة من نشره لجو المرح إلى إزالته التوتّر عن الدارسين في تعليم مهارة الكلام بطريقةٍ مُثلى، و بأسهل الوسائل، وأنفعها.

الكلمات المفتاحية: العربية للناطقين بغيرها - مهارة الكلام – أسلوب تمثيل الأدوار وأداء الحركات.

41. Rol yapma ve hareketlerle anlatım yöntemi ile bu yöntemin anadili Arapça Olmayanlara Arapça konuşma becerisini kazandırmaya etkisi

Öz

Bu araştırmada, anadili Arapça olmayanlara konuşma becerisinin kazandırılmasının pratik yöntemleri ele alınmıştır. Anadili Arapça olmayanlara Arapça konuşma becerisini kazandırma yöntemlerinden büyük bir öneme sahip rol yapma ve hareketlerle anlatım yöntemi özel olarak seçilmiş ve işlenmiştir. Bu pratik yöntemin dil öğretimi konusundaki rolünü daha iyi anlamak için konuşma kavramı ve türleri hakkında ayrıntılı olarak bilgi verilmiştir. Ardından konuşma becerisinin önemi ele alınmış, konuşma becerisinin insan için taşıdığı büyük değer ve önemden bahsedilmiştir. Bu araştırmada ayrıca, dilin gelişiminden bu yana insanın konuşmayı bildiği fikri benimsenmiş ve bu düşünce kanıtlarla desteklenmiştir. Uygulamalı bölüme genel olarak yöntemlerden bahsedilerek başlanmıştır. Okuyucunun bu terimlerin sınırlarını belirleyebilmesi için üslup, yöntem ve strateji arasındaki farka da ayrıca değinilmiştir. Bununla birlikte anadili Arapça olmayanlara konuşma becerisini öğretmedeki büyük önemi nedeniyle rol yapma ve hareketlerle anlatım yöntemi detaylı olarak ele alınmıştır. Sınıf içindeki pratik eylem ve uygulamalara geniş bir şekilde yer verilmiş, araştırmaya, bu yöntemin özelliklerine uygun bir kısım dilsel oyun ve atasözleri gibi bazı eklemeler yapılmıştır. Araştırmada ayrıca, rol yapma ve hareketlerle anlatım yönteminin genel özellikleri betimlenmiş, bu yönteme ait belli başlı bazı özel prensipler irdelenmiştir. Ayrıca bu yöntemin, başlangıç ve orta düzey Arapça dil öğretiminde uygulanmıştır. Uygulama esnasında konuşma becerisinin öğretiminde eğlenceli ortamın yaratılmasından öğrencilerdeki gerginliğin giderilmesine

[1] Öğr. Gör., Bursa Uludağ Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Bursa, Türkiye), muttasemalali@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5321-3435 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.02.2022-kabul tarihi: 20.03.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1106135]

kadar bu yöntemin birçok avantajından mümkün olduğunca en ideal, en kolay ve en faydalı şekilde yararlanmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Anadili Arapça olmayanlar için Arapça, Konuşma becerisi, Rol yapma ve hareketlerle anlatım yöntemi

The method of playing roles and performing movements and its impact on teaching speaking skills to non-Arabic speakers.

Abstract

This research highlights a key aspect of speaking skills, namely the practical aspect of speaking skills teaching methods, and this research adopted the idea of human knowledge of speech since the inception of language, and we supported this idea with evidence, and we started the practical section by talking about methods in general, and we touched on the difference between style, method and strategy, so that the reader stands on the limits of these terms and we discussed in this research the method of representing roles and performing movements because of its great importance in teaching speaking skills to non-Arabic speakers. And we expanded the mention of practical procedures within the classroom, and added to it some additions that suit the recipes of this method such as language games, proverbs, and we tried in this research to draw the features of this method are accurate, where special principles of this method have been drawn, and it has been applied in middle-level education and used in beginner level.

Keywords: Arabic for non, native speakers, speech skills, role-playing and movement performance

تمهيد:

للّغة العربيّة مكانة مرموقة بين لغات العالم الأكثر انتشاراً، حيثُ أقبلتْ-منذ القديم- شعوبٌ كثيرة حَوْل العالم على تعلّمها لأغراضٍ متعدّدة، أهمها الغرض الديني، فضلاً عن الأغراض الاقتصاديّة و...إلخ. وعدم زوال هذه الأغراض إلى يومنا الراهن زاد مع مرور الزمن من زخم الإقبال على تعلّم العربيّة، حيث يشهد ميدان تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها إقبالاً لافتًا للنظر لاسيما في العقدين الأخيرين؛ لذا تطوّر تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها تطوّراً ملموساً في الآونة الأخيرة، وازدهر في غير بقعةٍ من بقاع العالم ، ولعلّ من نافلة القول ذكر ارتباط أهميّة مهارة الكلام بأهميّة اللغة نفسها، حيث إن مهارة الكلام ذروة سنام اللغة، ووجهها الناصع؛ لذا كان إتقانها أسمى غايات الراغبين بتعلّم اللغة العربيّة من الناطقين بلغاتٍ أُخرى، وفي ظلّ ازدياد الإقبال على تعلّم اللغة العربيّة من الناطقين بلغاتٍ أُخرى، كان حريًّا بنا أن نحاول تقديم ما يُساعد على تعليم هذه المهارة بأساليب سهلة، وعمليّة، ونافعة.

أهميّة البحث: تكمن أهميّة هذا البحث في أنه يُسلّط الضوء على أسلوبٍ مُهمّ جداً من أساليب تعليم مهارة الكلام في اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، وهو أسلوب تمثيل الأدوار وأداء الحركات، وتم التركيز في هذا البحث على الإجراءات العملية داخل حجرة الصف بشيء من التفصيل، حيث حاولنا أن نرسم ملامح وحدوداً لهذا الأسلوب على قدر الاستطاعة، وبما أن هذا البحث موجّه إلى معلمي مهارة الكلام والمهتمين بها أكثر من غيرهم نرجو أن يكون لهم خيرَ مُعين على التمكّن من تدريس مهارة الكلام، وإثراء تجاربهم من خلال تلك الإجراءات التي طبّقناها.

صعوبات البحث: أمّا عن الصعوبات التي واجهتنا في هذا البحث فكانت في نُدْرة المراجع، لا سيما تلك التي تتحدّث عن الإجراءات العمليّة داخل حجرة الصف ، ممّا اضطرنا إلى محاولة اجتزاء ما يخصّ مهارة الكلام عموماً خاصّةً من الكتب والأبحاث التي تتكلّم عن طرق تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، فضلاً عن فوضى المصطلحات في هذا الميدان، وعدم دقّة بعضِ الباحثين في استعمالها.

أولًا: مفهوم الكلام وأنواعه:

الكلام في أَصْلِ اللُّغة: الأصوات المفيدة.

و(عند المتكلمين): المعنى القائم بالنفس الذي يُعبَّر عنه بألفاظ، يقال: في نفسي كلام.

و(في اصطلاح النحاة): الجملة المركَّبة المفيدة، نحو: تكلّمَ الرجلُ، أو شبهها ممَّا يكتفي بنفسه، نحو: يا أحمد (المعجم الوسيط،2004:796).

ويعرّف بعض العلماء الكلام على أنه: "هو ما يصدر عن الإنسان من صوت يُعَبّر به عن شيء له دلالة في ذهن المتكلِّم أو السامع أو على الأقل في ذهن المتكلّم"(الرهبان،2016:157).

وبناءً على هذا فإن الكلام الذي ليس له دلالة في ذهن المتكلِّم أو السامع لا يُعَدُّ كَلاماً بل هي أصوات لا معنى لها.

وبالتالي الكلام هو وسيلة لنقل الأفكار والمشاعر والمعاني والمعتقدات والأحداث من المتحدّث إلى الآخرين بطلاقة ومرونة مع صحة التعبير وسلامة الأداء(الشنطي،1994:115).

ويُعَدُّ الكلام أول الوسائل اللغويّةَ التي استخدمها الإنسان لإيصال ما لديه من أفكار أو ما يدور في نفسه.

وهو الفن الثاني من فنون اللّغة الأربعة بعد الاستماع وهو ترجمة اللسان عمّا تعلّمه الإنسان عن طريق الاستماع والقراءة والكتابة, والكلام مِن العلامات المميّزة للإنسان, وكما جاء في التعريف الأول ليس كل صوتٍ كلاماً؛ لأن الكلام هو اللفظ والإفادة واللفظ هو الصوت المشتمِل على بعض الحروف, كما إن الإفادة هي ما دلّت على معنى من المعاني يتبلور في ذهن المتكلِّم(عليّان،1421: 85).

ونفهم ممّا سبق "أن الكلام نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر وهو الطرف الثاني من عملية الاتصال الشفوي, وإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم فإن الكلام وسيلة للإفهام والفهم والإفهام طرفا عملية الاتصال"(طعيمة،2006: 60).

وقد بيّنت الكثير من الدراسات أن الجانب الشفوي يشكِّل 95% من التواصل اللّغوي(الحلّاق،2010: 153).

- أنواع الكلام:

ينقسم الكلام من حيث الموضوع على نوعين:

1- الكلام الوظيفي: ويكون الهدف منه اتصال الناس بعضهم ببعض لتنظيم حياتهم وقضاء حوائجهم (أي الكلام الذي يؤدي غرضاً وظيفيّاً في الحياة) أنماطهُ كثيرة مثل: المحادثة الموجّهة والحرّة, والمناقشة, والأحاديث الاجتماعيّة والخطب والتقارير, إلقاء التعليمات وطرح الأسئلة, المناظرات, الحوارات, المحاضرة, المقابلة, المسرحيّة...).

2- الكلام الإبداعي: هو ما كان هدفه التعبير عن الأفكار والخواطر النفسيّة ونقلها إلى الآخرين بطريقة إبداعيّة شائقة ومثيرة مثل: (التكلم عن جمال الطبيعة, والمشاعر العاطفيّة والتذوق الشعري والقصص)(مدكور،1427: 151).

ثانيًا: **أهمية الكلام**

"إن القدرة على امتلاك الكلمة الدقيقة الواضحة ذات أثر في حياة الإنسان ففيها تعبيرٌ عن نفسه وقضاء لحاجته وتدعيم لمكانته بين الناس"(الناقة،1995: 235).

ومن هنا تأتي أهميّة الكلام من حيث إنه "الشكل الرئيسي للاتصال بالنسبة للإنسان وأكمل ألوان التعبير وأكثرها قدرة على ترجمة المشاعر بشكل مُباشر كما أنه أيضاً أكثرها قدرة على ترجمة الأفكار وأمثل وسيلة من وسائل الدعوة"(طعيمة،1984: 486).

وللوقوف على أهميّة الكلام أكثر وقيمته في حياتنا تعالَوا نُطلِق العِنان لخيالنا ونتصوّر أننا سنُمضي يوماً ما من حياتنا أو يومين بلا كلام، تُرى ماذا سنصنع؟ كيف سنمضي هذه الفترة من الزمن؟ كيف نتابع أعمالنا؟

لا ريبَ أن عجلة الحياة ستتوقَّف عن الدوران، وتُشلُّ أمورُنا الحياتيَّة، ولا عجب في ذلك؛ لأن الكلام من أهم ألوان النشاط اللغوي للكبار والصغار، للناطقين بها أو بغيرها، للعوام وللخُلَّص على السواء، وبالكلمة ينتصر المظلومون، ويسقط الجبابرةُ صاغرين؛ ولم يغفل عن هذا سيدنا موسى عليه السلام، حيث طلبَ من ربّه في المنازلةِ الكبرى بينه وبين فرعون وآله أن يحُلَّ عقدةً من لسانه لِعِلْمِ كليمِ الله بأهميَّة الكلمة، وأثرها في هدمِ عروش الطغاة الظالمين. قال الله تعالى: ﴿وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي * يَفْقَهُوا قَوْلِي﴾ [طه: 27-28].

ويقول ابن كثير في شرح هذه الآية: لم يسأل نبيُّ الله موسى زوال اللّثغ بالكليّة، ولم يطلُب حل عُقَد لسانه، بل عقدة واحدة بحيث يزول العي ويفهم فرعون وآله من سيدنا موسى عليه السلام ما يريده على قدر الحاجة(ابن كثير،ت199: 5/282).

وعلى أيَّة حال اللغة في الأصل هي الكلام، وقد عَرَف الإنسان الكلام منذ نشأة اللّغة، وهناك الكثير من المؤشّرات على هذا منها:

1- أنَّ الطفل يبدأ أولاً باكتساب الكلام ويمارس اللغة عدّة سنوات ثم يذهب بعد ذلك إلى المدرسة لتعلُّم مهارتي القراءة والكتابة.

2- هناك مجتمعات تتحدّث لغات عديدة، ولكنها لا تمتلك أنظمة كتابيّة لتلك اللغات.

3- هناك مجتمعات فيها لغات ولها أنظمة كتابيّة، ولكن نجد كثيراً منهم أُمّيين يتحدثون اللغة ولكن لا يقرؤونها ولا يكتبونها(الصديق عمر،2008: 75).

ونلاحظ من خلال ما سبق أن "الناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم، أي أنهم يتكلَّمون أكثر ممّا يكتبون؛ ومن هنا يمكن اعتبار الكلام هو الشكل الرئيسي للاتصال اللّغوي بالنسبة للإنسان، وعلى ذلك يُعْتَبر الكلام أهمَّ جزءٍ في الممارسة اللغويَّة واستخداماتها(مدكور، 1984: 86-88).

ثالثًا: أساليب تعليم مهارة الكلام:

علينا في البداية أن نعرّف الأسلوب تعريفًا يُساعد على فهم حدوده، ونطاقاته، وتمييزه عن غيره من المصطلحات القريبة منه كالطريقة، والاستراتيجيّة ونقصد هنا استراتيجيّة التعليم وليس التعلّم، حيث أن هناك خلطٌ كبيرٌ بين هذه المصطلحات، ونبدأ بالأسلوب حيث تدور معظم التعريفات حول أنه: الكيفيّة التي يتناول بها المعلّم طريقة التدريس، بأشكال وإجراءات، وخطوات تعليميّة تتناسب مع صفاته، وإمكاناته، وفلسفته التعليميّة الخاصة، (جابر،2002: 87)والتي تميّزه عن غيره من المعلّمين الذين قد يشاركونه نفس الطريقة، وعليه فإنّ الطريقة أشملُ لأنها تعني: وسيلة الاتصال وآليته التي يستخدمها المعلّم من أجل إيصال أهداف الدرس إلى طلّابه، ونقل المحتوى بأساليب مُعيّنة، ونشاطات، وَفق ترتيبات مُعيّنة تُسمّى الاستراتيجيّة، ونفهم من هذا أن استراتيجيّة التعليم هي المصطلح الأشمل بين المصطلحين فالاستراتيجيّة هي : خطّة مُنظّمة ومتكاملة من الطرائق، والأساليب، والإجراءات، والنشاطات تسعى لتحقيق الأهداف الموضوعة وفق أزمنة مُحدّدة(قطّاوي،2007: 86). وتتعدّد اساليب تدريس مهارة الكلام، وتتنوّع مثل: 1-الأسلوب السمعي الشفهي 2-الأسلوب المباشر. 3-أسلوب المناظرة 4-الأسلوب التوليفي. 5-أسلوب أداء الأدوار الذي سيكون موضوع بحثنا . **رابعًا: أسباب اختيارنا لأسلوب تمثيل الادوار وأداء الحركات:**

لا شكّ أننا نُسلّم جدلًا بعدمِ وجود أسلوبٍ مُحدّدٍ يمكننا أن نقول عنه: إنه الانسب، والأكمل لتعليم مهارة الكلام ؛ وذلك لأن المفاضلة بين الأساليب التعليميّة عملية مرهونةٌ بنوعيّة المعلم، وصفاته، ومستوى الدارسين، ومرحلة التدريس، إضافةٍ إلى عدم وجود أسلوب كامل في تدريس المحادثة، فكل أسلوب يحتاج إلى غيره كي يُؤدّي الفائدة المرجوّة، وهذا يلقي بمسؤولية التنسيق والدمج على عاتق المدرّس الذي يجب أن يختار أفضل ما جرّبه الآخرون، ثم يكيّفه تبعاً لظروفه الخاصة وظروف طلّابه، إلّا إننا نجد بعض الدراسات التي تربط بين طبيعة بعض الأساليب واثرها على تمكّن الدارسين في مهارة الكلام، حيث أن هناك اساليب تساعد الدارسين على القدرة على التواصل السريع كالأسلوب السمعي الشفهي(ريتشارد وروجرز،1410: 96-97). وهناك أساليب تساعد على التفكير باللغة الهدف أكثر من غيرها كأسلوب المناظرة.....إلخ. ولقد اخترنا هذا الاسلوب لأسباب عديدة منها:

1-تفاعلُ الدارسين مع النشاط الجسدي (الحركي) الذي يعتمد عليه هذا الأسلوب غالبًا يتم بسهولة، وهذا التفاعل يجعل للعبِ الادوار أثرًا نفسيًّا جيدًا في الانطلاق بالكلام(الخولي،1988: 73) .

2-عادةً يسود جوّ المرح والراحة التامّة في حجرة الصف نظرًا لما يحدث من مواقف مُضحكة، وأخطاء من قبل الدارسين.

3-هذا الأسلوب بسيطٌ، وليس مُعقّدًا حيث يعتمدُ على مجموعة من الأنشطة والحركات والأفعال المتشابهة(العصيلي،1423: 351).

4-أسلوبٌ واسع، وشامل، فهو يتقاطع مع أساليب أخرى في بعض النقاطٍ، يركّز على الحركة، والدور.
5-يعتمد هذا الأسلوب كثيرًا على إزالة التوتّر في حجرة الصف، وهذا شرط أساسي للانطلاق في تعلّم مهارة الكلام(براون،1994: 197).

أسلوب تمثيل الأدوار وأداء الحركات والأعمال

يرجع هذا الأسلوب إلى طريقة الاستجابة الجسديّة الكاملة، وهي طريقة لتدريس اللغة مبنيّة على توافق الكلام والفعل؛ لذلك نجدها تحاول تدريس اللغة عن طريق النشاط الجسدي (الحركي).

ومحاكاة الطفل الصغير في تعلّم لغته الأم تُعدُّ إحدى أهم الأساسيّات التي يعمل عليها منظّرو هذا الاسلوب، مثل "آشر" وغيره من العلماء والباحثين الّذين يرون أنّ تعلّم اللغة الثانية الناجح لدى البالغين هو عملية توازي اكتساب اللغة الأولى لدى الأطفال؛ حيث يزعم البعض منهم أن الكلام الموجّه إلى الأطفال صغار السن يتكوّن بشكل رئيسي من الأوامر التي يستجيبون لها جسديّاً (حركيّاً) قبل أن يبدؤوا مرحلة الاستجابات اللفظيّة؛ وبالتالي ينبغي على البالغين الذين يتعلّمون لغةً ثانية أن يستعيدوا العمليات التي يستخدمها الأطفال في اكتساب لغتهم الأم(ريتشاردوروجرز،1410: 167)، وأن يعيشوا أجواء الطفولة نفسها ، من حيث المرح والراحة التامّة دون توتّر، حيث إن إزالة التوتّر شرط أساسي لفهم اللغة الهدف والانطلاق في تعلّم مهارة الكلام كما يعتقد المتحمّسون لهذا الأسلوب.

وقد عمل "آشر" كثيراً على إيجاد إجراءات تخلو من الضغط ، يمارسها الدارس راغبًا دون قصد التركيز على تعلّم اللغة، وبالتالي لا يشعر الدارس أنه واعٍ في ذاته أو أنّه في موقفٍ دفاعي(براون،1994: 197)، وهذا لقناعة "آشر" التامة بأن قاعة الدرس بيئةٌ تبعث على القلق والتوتّر،

إذاً فالتوتّر في رأيه يتدخّل بين عمل المتعلّم وبين الشيء الذي ينبغي تعلّمه، لذلك كلما قلّ التوتّر ازداد التعلّم.

ويعتمد هذا الأسلوب كلّياً على مجموعة من الأنشطة والحركات والأفعال المتشابهة التي تؤدّى داخل الفصل، وليست طريقة فلسفيّة معقدة(العصيلي،1423: 351).

ويعتمد هذا الأسلوب لإكساب الطالب مهارة الكلام على العرض البصريّ -الذي تشكّله الإجراءات التي يعتمد عليها هذا الأسلوب من أنشطة وحركات، وأدوار- مع التذكّر السمعي لإنتاج اللغة .

ولعلّ من أكثر ما يميّز هذا الأسلوب، ويجعله مفيدًا لتعليم مهارة الكلام أنّه يركّز على الأحداث بدلاً من الأشياء، أي توسيع مدى المعنى في الكلام، والانتقال من الكلمة والجملة إلى الموقف المتكامل المكوّن من سلسلة من الأحداث المتتابعة والمترابطة؛ حيث يقوم المعلّم بأداء مجموعة من الأعمال ذات موضوع واحد، ويصحب أداء تلك الأعمال وصفٌ لما يقوم به.

ويقوم الدارسون بعد ذلك بأداء هذه الأعمال في جماعات صغيرة، ويمكن أن تقوم إحدى الجماعات بالكلام المصاحب للأداء في شكل كوْرَس، أو يُطلب من كل دارس أن يصف الأداء أو أن يؤدّي دوراً، ويتكلّم عنه وهو يؤدّيه(الناقة، 1985: 174).

وذلك لأن لعب الأدوار في الأساس هو أحد أشكال التصوير الدرامي؛ وهو محاولة لخلق علاقات اجتماعية بين أفراد المجموعة حيث يواجهون موقفاً أو مشكلة ما، يحاولون عرضها أمام أصدقائهم معبّرين عن وجهات نظرهم(الجمل،1996: 148).

لعِبُ الأدوار له أثر نفسي كبير في اكتساب القدرة على الكلام باللغة الهدف؛ حيث إنه وسيلة المتعلّم للتفاعل مع المواقف، حيث إن ارتباط الحركة، والدور بالصوت يقلّل من الإحساس بالحاجة إلى لغة الدارس الأم؛ لأن المعنى والحركة يقترنان مباشرة دون الحاجة إلى اللغة الام، وهذا من أكثر العوامل التي ترفع دافعيّة المتعلّم للإقبال على اللغة وتحفّزه، وأكّدت التجارب والدراسات السابقة أن ارتفاع الدافعيّة يجعل عمليّة التعلّم أسرع، ويجعل الدارس أقدر على تخزين المحصول اللغوي(الخولي،1988، 73).

وأخيراً نقول: يرى الكثير من العلماء والمهتمّين أنّ هذه الأسلوب لا يصلح لجميع المراحل، فلا يستفيد منه المتعلّم بعد المستوى المبتدئ الأدنى، ولا بدّ أن يقترن أو يُكّمل بأساليب أخرى، ممّا يعني أنّه لا يبني الكفاية اللغوية لدى المتعلّم(العصيلي،1423: 38).

ويخالف الباحث هذا الرأي إذ يرى أن لهذا الأسلوب فائدة كبيرة حتّى في المستوى المتوسّط الأدنى من خلال بعض الإضافات والتعديلات التي تتماهى مع خصوصية هذا الأسلوب، وسيبيّن هذا لاحقاً في تطبيقه لدرس من مقرّر مدرسي يخصّ المستوى المتوسّط.

الخبرة العمليّة في الصف

يدخل المعلّم الصف المكوّن من خمسة عشر طالباً من المستوى المبتدئ ، يدرسون كلّ يومٍ درسين أربع مرّات في الأسبوع، فيسلّم على الطلّاب، ويشرح لهم بلغتهم الأم الطريقة التي سيستعملها لتدريسهم اللغة العربيّة، ويخبرهم أنهم لن يتحدّثوا من البداية، بل هم سيستمعون لأوامره وينفّذونها، ثم يريد منهم أربعة متطوّعين لمساعدته في أنشطة الدرس، ويرفع الطلّاب أيديهم، فيختار المعلّم أربعة منهم، ويجلسهم بجانبه في مواجهة باقي الصف، ثم يأمر المعلّم المتطوعين الأربعة بالوقوف مقابل بقيّة الدارسين، كما يأمر بقيّة الدارسين بالاستماع والمتابعة.

- ثم يأمر المعلّم باللغة العربية "قفوا" ويقف هو مؤشّراً للمتطوعين بالوقوف معه، فيقف المتطوّعون الأربعة.

ثم يقول: "اجلسوا" فيجلس هو، ويجلس المتطوّعون.

- ويستمر المعلّم في توجيه الأوامر بالقيام والجلوس، ويستجيب له الطلّاب المتطوّعون ولا أحد يتحدّث.

- ثم يصدر أمراً جديداً، ينفّذه المعلّم وهو يعطيه "استديروا" وينفّذ المتطوّعون أمره ويستديرون متّجهين نحو باقي الطلّاب، فيعيد الأمر "استديروا" فيتّجهون إليه.

ثمّ يكرّر عليهم "اجلسوا" "امشوا" وينفّذ المتطوعون الأوامر بحماسة، ثمّ يغيّر المعلّم سرعة إصدار الأوامر وترتيبها، ويستجيب له المتطوّعون بسرعة.

من ثم يوقف المعلم تنفيذ الأوامر مع المتطوعين ويوجه الأوامر لبقية أفراد الصف فينفذ كل الطلاب ما يطلب منهم بلا تردد وتشمل الأوامر الجماعية (استدر – قف – اجلس – اقفز – اجلس – اقفز - دُر) ويستمر بإصدار الأوامر حتى يتأكد من استيعاب كل الدارسين للأوامر، ثم ينتهي الدرس الأول الذي وصف فيه المعلم خطوات الدرس وحاول إثارة حوافز الطلاب.

وفي الدرس الثاني يراجع المعلم أوامر الدرس الأول ليطمئن على فهم الدارسين لها.

ومن ثم ينتقل المعلم إلى أوامر جديدة متبعاً الأسلوب نفسه من الاعتماد على طلاب متطوعين في البداية، وتشمل هذه الأوامر ما يلي: "أشر نحو الباب" "أشر نحو الدُّرج" وينفذ الطلاب المتطوعون هذه الأوامر بعد أن نفذها أمامهم المعلم، ثم يضيف أوامر جديدة "ضع يدك في جيبك" "ضع قلمك في جيب صديقك" فيبتسم المتطوعون وينفذون بعد أن رأوا إصرار المعلم على التنفيذ.

ثم يوعز المعلم لكلّ الدارسين بالتنفيذ ولم يتأنّى الدارسون سوى مرة واحدة عندما قال لهم: "بدّل حقيبتك بحقيبة زميلك" فأعاد المعلّم الأمر ونفّذه مع الدارسين ثانيةً.

ثم يبدأ المعلم بتوجيه أوامره لطلاب الصف الذين يجلسون على شكل صندوق مفتوح ويأمر كل طرف على حدة: (اتجه نحو الباب - قف - اجلس - دُر - امش إلى الباب - ضع يدك في جيبك) وينفذ الطلاب دون عناء.

ثم يلتفت المعلم نحو المتطوعين مرة أخرى ويوجه لهم أوامر حركية مثل: "قف وامش إلى السبورة" "اقفز فوق المصطبة" وقد يتردّد الطلاب المتطوعون قليلا لكنهم في النهاية يقفزون، ويضحك بقية الطلاب على المنظر، ونلاحظ بأن الأوامر قد تطورت من بسيطة إلى مركبة، ثم ينتهي الدرس الثاني والطلاب مطمئنون فرحون بهذه الحركات والنشاطات التي هي أقرب للعب منها إلى الدراسة.

وفي الدرس الثالث وبعد أن يكرر المعلم عليهم كلمات وعبارات الدرسين الماضيين ليتأكد من حفظهم لتلك الأوامر يبدأ معهم بكلمات وعبارات جديدة وموسّعة كثيراً، ويختار المعلم بعض الطلاب المتطوعين ليبدأ معهم النشاطات، فيأمر أحمد من مجموعة المتطوعين: "ضع يدك على الطاولة" ويقول لعمر: "ضع يدك على يده"، ويطلب من حمزة ومحمد نفس الطلب، ثم يقول: وهو ينفذ "أضع يدي فوق أيديكم". نحن متحدون يد الله مع الجماعة.

ثم يأمر عمر "امش تجاه النافذة" فينفّذ عمر "اصعد على الكرسي" فينفذ "اخرج من النافذة" فينفجر الصف بالضحك "اركض إلى الباب يا علي" "افتح مقبض الباب" "اخرج من الدرس" ينفذ علي كل هذه الأوامر الجديدة نوعياً بسهولة، ثم يوجه المعلم أوامره إلى بقية

الدارسين: "أخرج كل ما في جيبك" "أعطه لصديقك" فيحتج الدارسون لتفاوت قيمة ما في جيوبهم، ولاحظنا أنّ الدارسين ينفّذون هذه الأوامر بكل يسر وسهولة.

وأخيراً يكتب المعلم بعض الأوامر الجديدة والتي قد تكون صعبة على السبورة، ويعيد تمثيل هذه الأوامر ويكتب الدارسون الجمل على كراساتهم(لارسن،1997: 127).

ينتهي الدرس الثالث والفصل كله - فيما عدا المعلم - لم ينطق حرفاً واحدة؛ لأن هذه المرحلة هي مرحلة التدريب على الاستماع، وبعد مرور عشر ساعات من التدريب على الاستماع والاستجابة تبدأ مرحلة الإنتاج (الحديث) وتسير كما يأتي:

1 – يطلب المعلم من طلابه أن يوجهوا إليه بعض الأوامر باللغة الهدف، فيريد "مصطفى" أن يكون أول السائلين، وسرعان ما يتقمص شخصية المدرس، بعد أن درّبه المعلّم مُسبقًا على هذا، ويأمر المدرس (اجلس في مكاني) فيندهش الطلاب ثم يردف (افتح الحقيبة) (استخرج الكتاب) (افتح على الصفحة الخامسة عشرة) و بعد أن يلاحظ تلكّؤ المعلم في التنفيذ يأمر المعلم (قف في زاوية الصف) فتتعالى ضحكات الطلاب ويضحك معهم المعلم.

ثم يأتي دور "أمين" بإصدار الأوامر، وأمينٌ هذا معروف بميله للقيادة، وقد تلقّى تدريبًا مُسبَقًا على هذا، فيأمر الطلاب بأن يخرجوا الواحد تلو الآخر، ويؤدوا له التحية العسكرية، ويصرخ بهم (حيّني) ثم يأمر الطلاب (ناموا) (استيقظوا) تعال يا حسين (قبّل يدي) فتتعالى أصوات الاحتجاج على أوامر أمين.

ثم يأتي الدور على "عمر" المعروف بعدم حبه للالتزام، فيأمر الطلاب (أغلقوا الكتب) (ضعوها في الحقائب) (تكلموا مع بعضكم) (اخرجوا إلى الحديقة) فتتعالى الصيحات تشجيعاً لهذا المدرس الجميل برأيهم.

وبعد أن ينجح الطلاب في أداء هذه الأدوار يطلب منهم المعلم أن يقدموا المقترحات والأساليب المعينة أو طرفاً وفكاهات أو يؤلفوا بعض المسرحيات التي من الأفضل أن تقترن بمشاكل معينة ويتدرب من خلالها على إصدار الأوامر اللفظية فضلاً عن فهمها وتنفيذها(العصيلي،1423: 352).

وقبل نهاية الدرس بقليل، وبالاتفاق مع بعض الطلّاب المميّزين يحاول المعلم أن يختلق مأزقاً مصطنعاً مفاجئاً فيصرخ مستنجداً (حريق. . . . حريق) ويسرع مهرولاً إلى زاوية الصف حيث الحريق المفترض، ويطلق صيحاته (النجدة النجدة) ويأمر طلابه أن يتعاونوا لإحضار الماء بسرعة، فينادي عليٌّ أصدقاءه (أحضروا الماء بسرعة) ويصيح بإبراهيم (أعط سطل الماء لأحمد) (أحمد اسكبه هنا).

ثم يأمر المعلمُ المنهمكُ بإطفاء الحريق المفترض أحمدَ أن يأمر الطلاب بفتح الشبابيك، وإحضار جهاز الإطفاء، فيصيح أحمدُ (حسين افتح النوافذ) (محمود اكسر زجاج جهاز الإطفاء وأحضره بسرعة).

ثم يصرخ بهم المعلم بعد أن رأى تباطؤهم وتلكؤهم في تنفيذ الأوامر، ولإكساب الموقف الجديّة اللازمة: (تحرّكوا بسرعة) ثم يأمرهم المعلم: (انزعوا معاطفكم لنخمد بها النار ريثما تأتي الإطفائية) فيخلع الطلاب معاطفهم ويحاولون إخماد النار.

ثم يقلد أحد الطلاب صوت الإطفائية فيفرح الجميع لوصولها.

وينادي فاتح الذي تقمّص شخصية رجل الإطفاء: (مدّوا الخراطيم) (افتحوا المياه بسرعة) (ابتعدوا عن النار كي لا تحرقكم) وبعد حركات نشيطة من رجال الإطفاء (الطلاب) يتم إخماد النار بنجاح.

وتنتهي المسرحية والمدرس وطلابه يلهثون من الجهد المبذول، ويشكر المعلم الدارسين على تجاوبهم معه ولا يخفي الطلاب إعجابهم بمعلمهم المبدع وبأفكاره المميزة.

وبعد نهاية هذا العمل فوجئ الدارسون بأنّ زميلهم كان يصوّرهم بعدسة هاتفه، بالاتفاق مع المعلم، ويقوم المعلم بعرض هذا المقطع بعد أن يستدعي مشرف اللغة العربية لمشاهدة المقطع تشجيعاً للطلاب، ويبدأ الطلاب بالتعقيب والتعليق على حركاتهم وصيحاتهم أثناء الحريق المفتعل في جو من الضحك والمرح.

*والآن يحاول الباحث أن يثبت فكرته القائلة بملاءمة هذا الأسلوب لما هو أعلى من المستوى المبتدئ من خلال محاولته تطبيق أسلوب تمثيل الأدوار على دارسين من المستوى المتوسّط الأدنى.

الخبرة العمليّة في غرفة الصف:

يدخل المعلّم غرفة الصف، ويسلّم على الطلّاب باللغة الهدف، ويطلب منهم أن يفتحوا الكتاب على الصفحة الثانية والعشرين، ويقول لهم: إن موضوع درسنا اليوم عن الطب، ويتحدّث لهم قليلاً عن أهميّة الطب والطبيب في حياتنا.

كلمات الدرس: إصابة، ينزف، جرح، إغماء، نحمي (سلسلة اللسان، الكتاب المبتدئ، الجزء الأول:22).

تعبيرات الدرس: حالة إسعاف.

ثم يشرع بشرح الكلمات، وقبل أن ينطق أيّ كلمة يتعمّد أن ترتطم قدمه بمصطبة الصف، فيتظاهر بالسقوط متألّماً، ويصيح ماسكاً قدمه، متألّماً: (أنا مصاب) (أنا مصاب) ويشير إلى قدمه قائلاً: (إصابتي قويّة).

ثم يأمر المعلّم فاتح أن يخبر بقيّة الطلّاب فيقول فاتح للطلّاب: (معلمنا مصابٌ إصابة شديدة).

ثم يكشف المعلّم عن ساقه التي كان قد طلاها بطلاءٍ أحمر اللون مُسبَقاً ويصيح متألّماً يا إلهي: هذا (جُرح) (جُرح).

ثم يشير إلى الدم "الطلاء الأحمر" قائلاً: (ينزفُ) (ينزفُ كثيراً).

ثم يسأل حسين: ما به جرحي يا حسين؟

- (جرحك ينزف) فيطلب منه المعلّم أن يخبر التلاميذ فيخبرهم قائلاً: (جرح المعلّم ينزف) ثم يتشجّع طالب آخر ويقول: (يا إلهي جرحٌ كبير).

ثم يتابع المعلّم تمثيله للمشهد الذي يشرح فيه كلمات الدرس؛ ويريح رأسه على الطاولة قائلاً: (سيُغمى عليّ) (سيُغمى عليّ) أخبر الطلّاب يا فاتح، فيقول لهم فاتح: (أُغمي على المعلّم) فيخبر الطلّاب بعضهم البعض ويكررون: (لقد أغمي على المعلّم).

ثم يتابع المعلّم شرح المفردات التي لا علاقة لها بالمشهد السابق فيأتي إلى كلمة (نحمي)، ويوقف أحد تلاميذه في زاوية الصف، ويشير لبعض الطلّاب أن تقدّموا تجاهه واهجموا إليه، وقبل أن يصلوه، يقف المعلّم سدّا منيعاً بينهم وبينه فاتحاً ذراعه قائلاً: (سأحميه) منكم، أنا الآن (أحميه) وبعد أن ينتهي المعلّم من كلمات الدرس يبدأ بتعبيرات الدرس.

حالة إسعاف: ينادي المعلّم أحد الطلّاب ويمدّده فوق الطاولة، ويطلب منه أن يتظاهر بأنه في حالة إغماء، ثم يطلب من الآخرين أن يحضروا سيارة إسعاف، ويشير المعلّم تُجاه التلميذ الممدّد على الطاولة ويعيد: (حالة إسعاف) ثم يقلّد المعلّم صوت سيارة الإسعاف التي جاءت لتأخذ المريض، فيضحك الطلّاب ويسود جوُّ المرح والطمأنينة.

وبعد أن ينتهي المعلّم من شرح كلمات الدرس وتعبيراته، ويتأكّد من فهم الطلّاب لها، يطلب منهم أن يعطوه جملاً على بعض تلك المفردات، مشترطاً عليهم أن يؤدّوا تلك الجمل التي يركبونها أداءً تمثيليّاً، ففي مفردة (إصابة) يقول محمّد مؤديّاً الجملة في مشهد تمثيلي وهو يمشي على حافة المصطبة وكأنها جدار: (أصبت في قدمي عندما سقطتُ من فوق الجدار).

وفي مفردة (يحمي) يضع بلال يديه فوق قطعة الكعك قائلاً: سأحمي طعامي من خالد.

ويتابع الدارسون إعطاء الجمل من خلال مشاهد تمثيليّة، وبعد أن ينتهوا يبدأ المعلّم معهم بفقرة مهمّة هي **فقرة الحوار الحر:**

حيث يتكلّم المعلّم مع طلّابه حول معاني تلك الكلمات، ويسمع تجاربهم وقصصهم الخاصة من خلال حوارٍ حرّ لم يحضّر له الطلاب مُسبقاً، ويبدأ المعلّم بتوجيه أسئلته لأحد الدارسين:

-هل أغمي عليك ذات مرّة يا شريف؟

-نعم أغمي عليّ مرّة.

-كيف حصل هذا يا شريف؟ هل تستطيع أن تمثّل لنا المشهد؟

-نعم يا أستاذي، فيخرج شريف ويمثّل لنا كيف كان يحمل حقيبة ثقيلة عندما سافر لزيارة جدّه في ماردين، وكيف أنه تعرّض لضربة شمس قويّة فسقط مغشيّاً عليه.

ثم يسأل المعلّم محمّد المعروف بحبّه لكرة القدم.

- كم مرّةً أُصِبت إصابة قويّة - يا محمّد - وأنت تلعب كرة القدم؟

- أصبت مرتين.

- في أيّ مكانٍ من جسدك أُصبت؟

- مرّة في ركبتي ومرّة في رأسي.

- هل كنت حزيناً عندما غبت عن الملاعب؟ وكيف استطعت العودة بقوّة إلى كرة القدم؟

- نعم كنتُ حزيناً وبكيت كثيراً، ورجعت لكرة القدم بفضل الإرادة القويّة والتدريب المستمر.

وهذه المناقشة الحرّة "ميزة مهمّة في هذا الأسلوب حيث يمكن استخدام هذا الأسلوب في تدريب الدارسين على التعبير الحر، ويتكلّمون مستخدمين ما لديهم من حقائق وأفكار، وما اكتسبوه من تنظيم للحديث، وذلك لأنّهم مارسوا مواقف الحديث تلك التي ارتبطت بواقع الحياة، وبأحداثها اليوميّة"(الناقة،1986: 171).

- ثم يقرأ المعلّم لهم الحوار السابق، ويشرح لهم جمل الحوار بالحركات والأداء التمثيلي، محاولاً أن يحاكي جو الإسعاف والمستشفى بوسائل بسيطة.

حيث يدخل المعلّم قاعة الدرس، ويدفع كرسيّاً يحاكي فيه نقّالة المرضى في المستشفى ويصرخ (أين الطبيب، أين الطبيب) موجّهاً كلامه للطلّاب بكلّ انفعال، ويطلب المعلّم من أحد الطلّاب أن يستفسر عن مكان الطبيب، فينادي الطالب: (أين الطبيب) (أين الطبيب) (نريده حالاً) ثم ينتقل المعلّم – الذي سيؤدّي كل الأدوار - لأداء دور الممرّضة مغيّراً نبرة صوته: (خيرٌ إن شاء الله ماذا حدث؟)

- (أخي في حالة إسعاف) ويشير المعلّم تُجاه الكرسي قائلاً: (حصلت له حادثة، وهو ينزف كثيراً).

- (لا تقلق، ذلك هو الطبيب) مشيراً إلى أحد الطلّاب.

- ويهرول المعلّم الذي يقوم بدور الممرضّة تُجاه الطبيب المفترض قائلاً: (أيّها الطبيب عندنا رجلٌ مصاب، إنه في حالة إغماء وجرحه كبير).

- (خذوه إلى غرفة العمليّات سيكون بخيرٍ إن شاء الله) ثم يحرّك المعلم النقّالة (الكرسي) تُجاه غرفة العمليّات.

وبعد أن يشاهد الدارسون أداء المعلّم وحركاته التمثيليّة، وبعد أن يفهموا ويستوعبوا كل جمل الحوار يتقاسم المعلّم وطلّابه الأدوار، ويؤدّون الحوار مرّة أخرى، وهنا يبدأ المعلّم بإضافة لمساته الخاصة ليستخرج أفضل ما عند الطلّاب، فمثلاً يقوم المعلّم بدور الطبيب، وعندما تطلب منه الممرضة إسعاف المريض تحدث المفاجأة:

- الممرّضة: عندنا رجل مصاب إنه في حالة إغماء.

- الطبيب: عندي اتصال مهم انتظروا حتّى أُنهي مكالمتي.

- مرافق المصاب: أرجوك قم أخي ينزف.

- الطبيب: لا أستطيع يجب أن أنهي حديثي في الهاتف.

- مرافق المصاب: قم، أخي في خطر، أرجوك.

- الطبيب: لا أستطيع الآن، فيما بعد. (هنا ينفجر شقيق المريض صارخاً بوجه الطبيب):

- أنت لست طبيباً، أنت مجرم يجب أن تعاقبك الإدارة.

فتتعالى الضحكات في الصفّ بسبب كلمات الطالب غير المتّفق عليها.

(ونلاحظ أن المعلّم هنا أجبر الطالب على أن يخرج عن النص ويرّد بطريقته الخاصة) ومن ثمّ يبدأ المعلّم ببعض التدريبات ليعتاد الطالب على استخدام الجمل الجديدة في الدرس:

"تدريب القوالب الجاهزة": حيث ينسج الطالب على منوال القالب الجاهز، فجملة: (أين الطبيب؟ أريد الطبيب حالاً) يبدأ المعلّم بصوغ جملة على منوال هذا الجملة لكي يفهم الدارسون التدريب، ثم يبدأ دور الدارسين ويعطون جملاً متعدّدة:

- أين المعلّم؟ أريد المعلّم حالاً.

- أين الشرطي؟ أريد الشرطي حالاً.

وبعدها ينشّط المعلّم فكرة الحوار الحر ويسألهم بعد كلّ جملةٍ (لماذا؟) لكي يستطرد الدارسون ويستخدموا خيالهم الخصب في الإجابات.

ويطبّق المعلّم ودارسوه على جملٍ أخرى مثل: (لا بأس خذوه إلى غرفة العمليّات) (هو في حالة إغماء).

ثم في نهاية الدرس وبعد أن يسجّل المعلم على السبورة بعض الجمل الجديدة التي تخص موضوع الدرس؛ يكلّف دارسيه بأن يشتركوا على شكل مجموعات صغيرة، ويؤدّوا مسرحيات ومشاهد تمثيليّة عن الحوادث والمشافي مستخدمين تلك الجمل الجديدة والعباراتٍ الإضافيّة.

وفي الدرس الذي يليه يبدأ الطلّاب بأداء مسرحياتهم التي حضّروها، ويكلّف طالب بتصوير أصدقائه، وهم يؤدّون أدوارهم، ويقوم المعلّم خلال العرض بتسجيل بعض الأخطاء التي لا يمكن تجاهلها، ويناقشهم بها بعد نهاية العروض، وبعد أن ينتهي الدارسون من

عروضهم يطرح عليهم المعلّم فقرة **"مثل اليوم"** ومثلنا لهذا اليوم: (كلُّ الطرق تؤدّي إلى روما) ويشرح المعلّم مثل اليوم بما يتناسب مع إجراءات هذا الأسلوب:

- يضع كرسيّاً في منتصف الصف ويكتب عليه "مدينة روما".

ويضع أربعة طلّاب في زوايا الصف، ويطلب منهم أن يتوجّهوا إلى ذلك الكرسي، فيتوجّهون كلٌّ من زاويته، ويعلّق المعلّم أثناء ذلك على مسار كلّ طالِب منهم (هذا الطريق يؤدّي إلى روما، وذاك يؤدّي إلى روما، وذاك إلى روما)

ثم يشرح لهم قصّة هذا المثل وكيف أنّ مدينة روما تمّ إنشاؤها في وسط إيطاليا لكي ترتبط بكل المدن المحيطة بها بطرق مباشرة تصل بينها بشكلٍ مباشر، ومن ثم يطلب المعلّم من الدارسين أن يستخدموا هذا المثل كلّما سنحت الفرصة.

*** لعبة من غير كلام:**

آخر نشاطٍ في الدرس سيكون لعبة من غير كلام، وهي لعبة تعتمد على الأداء التمثيلي، والحركات الجسديّة، والإشارات لنقلِ معنى جملة ما، وإفهامها للآخرين دون النطق بأيّ حرف؛ وهنا يبدأ المعلم الإعداد بجدية لهذه اللعبة، وذلك لأن الإعداد مرحلة مهمة من مراحل اللعبة، فيحاول المعلم اختيار الجمل بدقة ليحقق بها أهدافاً تربويّة محدّدة إضافة إلى المتعة، وذلك لتوظيف أكبر عدد ممكن من الحواس في التعلّم، فيشرح لهم المعلّم طريقة اللعبة وقوانينها، وبعد أن يتأكّد من فهمهم لها يبدأ مع طلّبته بتجربة اللعبة ويبدأ المعلّم بنفسه(عفانه،2008: 130) حيث يؤدّي معنى جملة بسيطة بحركات وإشارات، ويحاول الدارسون أن يعرفوا ما هي، ثم يبدأ المعلم بتجربتها مع الطلّاب، حيث يكون قد حضّر وأنتقى بدقّة بعض الجمل البسيطة، والأمثال المهمّة التي تتناسب مع هذا الأسلوب؛ فيختار طالباً مميّزاً يستطيع أن يقوم بما هو مطلوب منه، ويخرجه معه خارج الصف، ويعطيه ورقةً مكتوب عليها الجملة، ويشرحه للطالب ويتأكّد من فهم الطالب المعنى بشكلٍ دقيق ويلتزم المعلّم بجملٍ بسيطة بادئ ذي بدْء، وتكون الجملة الأولى: (إسطنبول عروس الدنيا) فيدخل الطالب، ويشير بأصابعه على العدد(النبهان،2008: 60) أي تتكوّن الجملة من ثلاث كلمات، ثم يذهب إلى الخريطة، ويشير إلى إسطنبول، فيصيح الطلّاب (إسطنبول) فيشير إليهم أن هذا صحيح، ويشير إليهم بأصابع يده أنّه سيشرح الكلمة الثانية، ويحاول أن يجلس جلسة العروس، أو يشير إلى محبس الزواج فيقول أحدهم: عرس، فيشير الطالب له أنّك قريب من المعنى، ثم يقول أخر: عروس، بعد أن يوضح الطالب الذي يقدّم الجملة بعض التوضيحات، ثم يشير لهم أن بقي كلمة واحدة فقط: (إسطنبول عروس. . . . . .) ثم يتّجه إلى خريطة تركيا ويشير بأصبعه تجاهها، ثم ينفي أن تكون هذه فيشير بيديه إلى محيط أكبر من مصوّر تركيا، فتصبح الكلمة واضحة، فيصيح أحد الطلّاب: (الدنيا) (إسطنبول عروس الدنيا)

* وعلينا أن نذكر أن المطلوب من الطلّاب ليس معرفة الكلمات بدقّة، بل يكفي أن تكون الكلمات قريبة من المعنى. . . . أي يكفي أن ننمّي عند الدارسين القدرة على التخمين.

ويتابع المعلّم في هذه اللعبة وكلما تزداد قدرة الدارسين يزيد المعلّم من صعوبة الجمل والأمثال.

* وعلى المعلّم هنا ألّا يقارن بين أداء المتعلمين في اللعبة؛ بل يعزّز نقاط القوّة، ويبث الحماسة فيهم، ولا مانع من تدخّل المعلّم في اللعبة، وتقديم المساعدة في الوقت المناسب، وتقويم مدى فعالية اللعب في تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها، وإدخال التعديلات عند اللزوم؛ لتحقيق أقصى فائدة ممكنة.

<u>مبادئ هذا الأسلوب:</u>

* لاحظنا أن الطلّاب صامتون في الدروس الأولى.

1- فهم اللغة يجب أن يأتي قبل إتقانها.

* لاحظنا أن المعلّم في بعض الأحيان كان يصدر أوامره بشكلٍ سريع.

2- الاعتماد على الاستجابات الجسديّة للأوامر اللفظيّة في تعلّم شيءٍ من اللغة بشكلٍ سريع.

* رأينا أن المعلّم كان يصدر الأوامر للمتطوعين والطلّاب.

3- صيغة الأمر من أقوى الصيغ اللغويّة التي يستخدمها المعلّم لتوجيه سلوك الطلبة.

* كان المعلّم يوجّه الطلبة غير المتطوعين، ويطلب منهم أن ينتبهوا.

4- يستطيع الطلبة التعلّم من خلال مراقبة الأفعال، بالضبط مثل القيام بها بأنفسهم.

* لاحظنا كيف كان المعلّم يدخل أوامر جديدة بعد التأكّد من إتقان الطلّاب للأوامر القديمة.

5- من المهم أن يشعر الطلبة بالنجاح، والشعور بالنجاح يساعد في عمليّة التعلّم.

* يغيّر المعلّم تسلسل الأوامر.

6- يجب ألّا يعتاد الطلبة على الحفظ الرتيب.

* يصدر المعلّم أوامر جديدة لم يسمعها الطلّاب من قبل.

7- يجب أن يعتاد الطلبة على فهم التراكيب الجديدة، وأن يمتدّ فهمهم لأكثر من الجمل التي يسمعونها فالتجديد يزيد الحماس للتعلّم.

* رأينا عندما أخطأ الطلبة أعاد المعلّم الأمر مع التمثيل.

8- الخطأ في البداية متوقّع يجب أن يحتمله المعلّم ويقوم بتصحيحه بطريقة غير معقّدة(لارسن-فريمان،1979: 128).

* كان المعلّم يصدر أوامر مضحكة (اقفز على الدُّرج)، ويستخدم جملاً تبثّ المرح والسرور في الصف.

9- إزالة التوتّر لدى المتعلّم شرطٌ أساسيٌّ لفهم اللغة الهدف، والانطلاق في تعلّمها الذي يصبح أكثر فعاليّة حينما يكون خفيف الظل.

* كلّ أوامر المدرّس وكلماته ترافقت بحركات.

10- الاعتقاد بأن ربط الفهم بالحركة أسرع في التعلّم، وأبلغ أثراً من الكلام والقراءة(العصيلي،1423: 349).

* أولى المعلّم المسرحيّة كثيراً من الاهتمام، وحاول أن يكسبها عنصر التشويق والمفاجأة، ووظّف كثيراً من الطلبة فيها.

11- لا شكَّ أن ميل هذا الأسلوب إلى الطبيعة الدراميّة في تعلّم اللغات يُعدُّ أمراً مغرياً(براون،1994: 198).

خاتمة :

لا شكّ أن تعلّم مهارة الكلام هو الغاية المُثلى لأغلب المتعلّمين من الناطقين بلغات أُخرى، ولا عجب في ذلك فهي المرآة التي تنعكس عليها بقية عناصر اللغة، وهي أهمُّ وأكمل أنواع النشاط البشري سواءً للناطقين بها، أو بغيرها، ولذلك يتوجّب علينا أن نركّز على أساليب تدريسها، وإجراءاتها العملية واستراتيجياتها داخل الغرفة الصفيّة، وذلك لما لها من فائدة كبرى في تسهيل إتقان مهارة الكلام، وامتلاك ناصية اللغة العربيّة، وتذليل الصعوبات في طريق متعلميها، ومحبّيها، ومعالجة المشاكل الفرديّة، والجماعيّة التي قد تواجههم، وحقيقٌ بنا أن ننبّه إلى أهمّية تجربة مختلف الاستراتيجيّات الحديثة، وانتقاء ما هو أفضل، وأنفع بما يتناسب وشخصية اللغة العربيّة بما فيها من ميزات، وصفات، ولا ننادي عندما نؤكّد على وجوب ملاءمة الأساليب لطبيعة اللغة العربيّة بالتقوقع على أنفسنا، وعدم الاستفادة ممّا يستجّدُ في هذا الميدان، بل نشجّع على استخدام الجديد، وتجربته، وتعديله، والإضافة إليه بما يلائم شخصيّة هذه اللغة العظيمة، وسماتها، ونظرًا لأهميّة مهارة الكلام، وكونها هدف معظم الدارسين من الناطقين بغير العربيّة أُوصي الزملاء القائمين على المؤسسات التعليميّة بتقديم الدعم، وحشد الجهود، للارتقاء بمستوى تدريس هذه المهارة من خلال إعداد دورات علميّة تأهيليّة تؤهّل، وتُعِد المعلّمين، وتُطلِعهم على كل جديد في هذا المجال؛ ليكونوا جاهزين علميًّا، وفنّيًا لتعليمها، كما ننادي أن تأخذ هذه المهارة حقّها في برامج تعليم العربيّة للناطقين بغيرها.

Kaynakça

Abdullah,Ö.S.(2008). *Ta'lîmu'l-Lugati'l-'Arabiyye li'n-Nâtıkîn bi-Gayrihê*.Daru'l-Alemiyye.

Affâne, İ.İ, ez-Za'ânîn, C. A. el-Haznedâr, N. N. (2008). *et-Ta 'lîm fî Mecmû'ât,* Ammân, Ürdün: 1. baskı, Dâru'l-Mesîre li'n-Neşri ve't-Tevzî,

Alyân, A. F. (2000). *el-Mahârâtu'l-Luğaviyye Mahiyyatuhâ ve Tarâiku Tedrîsihâ,* Dâru's-Selâm, 2. baskı, Riyad.

Brown, D. (1994).*Üsüsü Ta'allum el-Luğa*:(çev. Abduh er-Racihi, Ali Ali, Ahmed Şaban). Beyrut: Darün Nahdatil-Arabiyye.

Cabir ,V. A.(2002). *Tedrisu'l-Lugati'l-Arabiyye Mefâhîm ve Tatbîkât Ameliyye*, 1. Baskı, Umman: Daru'l-Fikr.

Freeman, D. L. (1997). *Esâlîb ve Mebâdî fi Tedrîsi'l-Luğa,* Çev. Âişe Mûsâ es-Saîd, Suudi Arabistan Krallığı: Melik Su'ûd Üniversitesi Yayınları.

Huseyn, A.(1996).Mu'cemu Mustalahâti't-Terbeviyye fi Menâhic ve Turuki't-Tedrîs: Câmiatü AynŞems.

el-Hallâk,A.S.(2010). *el-Merci' fi tedrîs Maharâti'l-Luğa ve Ulumiha*:Trablusgarb,el-Müessese'l-Hadîse Li'l-Kitâb.

el-Hûlî, M. A. (1988). *el-Hayât me'a Luğateyn,* es-Sunâiyyetu'l-Luğaviyye, Riyad: Melik Su'ûd Üniversitesi, 1. Baskı.

en-Nahyân, Y. A. (2008). *el-Esâlîb el-Hadîse fi't-Ta'lîm ve't-Ta'allum,* Ammân, Ürdün: Dâru'l-Bâzûrî li'n-Neşri ve't-Tevzî.

en-Nâka, M. K.(1985) *Ta'lîmi'l-Lugati'l-'Arabiyye li'n-Nâtıkîn bi-Luğâtin Uhra*.Mekke: Menşurat Câmiatu Ümmü'l-Kura.

en-Nâka, M, Tu'ayme, R. A.(2003).*Tarâik Tedrîsi'l- Luğati'l-Arabiyye Li-Ğayri'n-Nâtikîne Bihâ*.Ribat:Matba'atu'l-Ma'ariful-Cedîde.

er-Rahban,A. vd.(2016). *Delilun Tatbikıyyun li-Muallimi'l-Luğati'l-Arabiyyeti Li'n-Natikine bi-Ğayriha*.İstanbul: Akdem Yayınevi.

eş-Şantî, M. S. (1994). *el-Mahârâtu'l-Luğaviyye,* Hâil: 5. Baskı, Dâru'l-Endelüs.

İbn Kesîr, Ebu'l-Fidâ İsmâil ibn Ömer el-Kureşî el-Basrî, (1999). *Tefsîru'l-Kur'âni'l-Azîm,* Tahkik: Sâmî İbn Muhammed Sellâme, Dâru Tayyibe li'n-Neşri ve't-Tevzî, 2. baskı,

Kattâvî, M. İ. (2007). *Turuku Tedrîsi'd-Dirâsâti'l-İctimâ'iyye*, Ammân, Ürdün: 1. Baskı, Dâru'l-Fikr.

Medkûr, A. A. (1984). *Tedrîsu Funûni'l-Luğati'l-Arabiyye,* Kuveyt: Mektebetu'l-Felâh.

Mecma'u'l-Luğati'l-Arabiyye, (2004). *el-Mu'cemu'l-Vasît,* 4. baskı, mektebetu'ş-Şurûki'd-Devliyye.

Rocherster,R.(1990):*Mezâhib ve Taraik fi Ta'lîmi'l-Luğât*.Rıyad:Dâru Âlemi'l- Kitâb. Silsiletu'l-Lisân, el-Kitâbu'l-Mübtedi, 1. Cüz.

Tu'ayme, R. A. (1989). T'alîmi'l-Lugati'l- 'Arabiyye li-Gayrı'n- Nâtıkîne bihâ Menâhicahu ve esâlibehu.Mısır: Menşuratu'l-Munazzama'l-İslamiyye'l-Arabiyye lil-Ulûm ve's-Sekâfe.

Tu'ayme, R. A.(1985). *El-Merci' Fî Ta'lîmi'l-Lugati'l-'Arabiyye li'n-Nâtıkîn bi-Gayrihê*.Mekke.

Tu'ayme, R. A, en-Nâka M.K.(2006). *Ta'lîmu'l-luga İttisâliyyen Beyne'l-Menâhic ve'l-İsteraticiyyât*. Menşuratu'l-Munazzama'l-İslamiyye li't-Terbiye ve'l-Ulûm ve's-Sekâfe ıcesco.

el-'Usaylî, A.(2001).Esâsiyyâtu *Ta'lîmi'l-Lugati'l-'Arabiyye li'n-Nâtıkîn bi-Luğâtin Uhra*.Mekke: Câmiatu Ümmü'l-Kura.