تنمية مهارة المحادثة في ضوء المدخل السمعي البصري للناطقين بغير العربيّة

Almuttasm ALALİ[1]

APA: Alali, A. (2022). تنمية مهارة المحادثة في ضوء المدخل السمعي البصري للناطقين بغير العربيّة. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 896-910. DOI: 10.29000/rumelide.1075640.

مُلخّص

يسلّط هذ البحث الضوء على جانبٍ مهمٍ جدّاً من جوانب تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها ألا وهو مهارة المُحادثة، فلكي نعطي هذه المهارة حقها؛ علينا أن نعي أهميتها الكبرى حيث إنها تكاد تكون الهدف الأبرز لكلّ متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، ويجب أن ندرك علاقتها بباقي المهارات، ونقف على أنواعها، وركائزها، وأهداف تدريسها، وتتضمّن خطة هذا البحث كل ما سبق إضافةً إلى تحديد الوقت المناسب لبدء تعليم مهارة المحادثة أثناء تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويرسم هذا البحث ملامح أهمّ أساليب تدريس المحادثة التي تندرج تحت ما يُسمَّى المدخل السمعي البصري، وذلك لأهميّة هذا المدخل في تيسير تعليم المحادثة.

الكلمات المفتاحية: العربية للناطقين بغيرها - مهارة المحادثة – أساليب تدريس المحادثة

54-Görsel-işitsel yaklaşım ışığında anadili Arapça olmayanlar için konuşma becerisinin geliştirilmesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, Arapça öğretiminde önemli bir yere sahip olan konuşma becerisine ışık tutmaktır. Konuşma becerisinin hakkını vermek onun öneminin bilincinde olmaktan geçer. Zira Arapçayı yabancı dil olarak öğrenenlerin neredeyse en belirgin hedefi de bu beceridir. Bu becerinin diğer dil becerileriyle ilişkisini bilmek, türleri, dayanakları ve öğretim hedefleri üzerinde de durmak gerekmektedir. Bu araştırmanın taslağı bütün bu yazdıklarımızı içermekle birlikte, ana dili Arapça olmayanlara Arapça konuşma becerisi edindirmeye başlamak için uygun zamanın belirlenmesini de kapsamaktadır. Bu araştırma, konuşma öğretimindeki en önemli metotlarının çerçevesini çizmektedir. Konuşma öğretimini kolaylaştırılmasındaki önemine binaen görsel-işitsel bölüm olarak da isimlendirilen bölüm de bu metotlar kapsamda değerlendirilecektir.

Anahtar kelimeler: Anadili Arapça olmayanlar için Arapça, Konuşma becerisi, Konuşma öğretim yöntemleri

Developing speaking skill in the light of the audio-visual approach for non-Arabic speakers

Abstract

This research sheds light on a very important aspect of teaching Arabic to non-native speakers, which pertains specifically to conversational ski lls. We must realise its great importance, as it is almost the most prominent goal for all learners of Arabic from non-native speakers, and we must realise its relationship in regards to other linguistic skills, and actively engage with its types, pillars, and

[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: 08.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1075640]

teaching objectives. This research includes all of the above in addition to determining the appropriate time to start teaching conversational skills whilst teaching Arabic to non-native speakers. This research draws the features of the most important methods of teaching conversation.

Keywords: Arabic to non, native speakers, conversational skill, methods of teaching conversation

تمهيد:

إن التواصل أهمُّ الغايات من وراء تعلّم اللغة العربيّة، ومن هنا برز دور المحادثة؛ لأنها جسرُ التواصل الاساسي، ونفهم من هذا أنّ أهميّة المحادثة جاءتْ من أهميّة اللغة نفسها، فهي المرآة التي تنعكس عليها كلُّ عناصر اللغة، ومقصِدُ غالبيّة المُنكبينَ على تعلّم اللغة العربيّة من الناطقينَ بلغاتٍ أُخرى، ومن هذا المنطلق وجب علينا التركيز على هذا الجانب المُهم من جوانب اللّغةِ، وإعطاؤه حقّه بحثًا وتحليلًا .

مشكلة البحث :

تتجلى مشكلة البحث في عدم نيل هذه المهارة -على الرغم من أهميتها الكبرى -القدر الكافي من الاهتمام بحثًا، وتأليفًا على الرغم من وجود ثغرة واضحة في هذا الجانب المهم من جوانب تعليم العربية للناطقين بغيرها لا سيما في الشق العملي الذي يتناول أساليب تدريس المحادثة. إضافة إلى النتائج المتواضعة التي نحصدها بسبب عدم إعطاء هذه المهارة حقّها في البرامج التعليميّة التي تعتمد عليها المؤسسات التربويّة التعليمية التي تُعنى بتدريس العربية للناطقين بغيرها.

أوّلًا: أهميّة تعليم مهارة المُحادثة :

المحادثة في اللغة الثانية من أهم المهارات الأساسيّة، وهي الغاية الأهم من غايات الدراسة اللغويّة(طعيمة، 1989: 115).

ومن هنا تبرز أهمية تعليم المحادثة في أيّ لغةٍ كانت، فالمحادثة تُعتَبرُ جزءاً أساسياً في منهج تعليم اللغة الأجنبيّة، ويعتبرها القائمون على هذا الميدان من أبرز أهداف تعلُّم اللّغة الأجنبيّة، وذلك لأنها تُمثّل الجزء العملي والتطبيقي لتعلُّم اللّغة(الناقة،1985: 151).

وغالبية الراغبين في تعلّم اللُّغة العربيَّة هدفهم الأول التحدُّث بهذه اللُّغة. وتستوقفنا هنا مصطلحات (غير الناطقين بها) أو (الناطقين بغيرها) ونسألُ لماذا لم يُوصف هؤلاء المتعلمون بـ (غير القارئين بها) أو (للكاتبين بغيرها)؟(طعيمة،1989: 500).

وهذا إذا دلَّ على شيء إنما يدلُّ على أن تعلُّم لغةٍ جديدة يعني تعلُّم الكلام والمحادثة بها.

والدارس عندما يُتْقِن هذه المهارة فإنه يستطيع أن يحقِّق الهدف الأسمى للغة، وهو القدرة على الاتصال بالآخرين وإفهامهم ماذا يريد.

ويزاول المتكلم مهارة المحادثة عندما يُجيب عن أسئلة المدرّس شفهيّاً، أو يسأل بدوره بعض الأسئلة، أو يشترك في حديث، أو مناقشة (الغالي، عبدالله،1999: 54)

ولذلك عندما يسألُ شخصٌ عادي مثقّفاً يقول له: كم لغةً تتحدَّث؟

وكأن الحديث باللّغة هو معيار الكفاءة فيها ومعيارُ إتقانها، وهذا صحيح إلى حدٍّ كبير.

وقد أدرك بعض علماء اللّسانيات، وخبراء تعليم اللّغات ذلك، فاتخذوا المحادثة محوراً لتعليم هذه اللُّغات. سَواءٌ في اختيار نوعية نصوص الكتب المدرسيّة أو في اقتراح أساليب النشاط اللّغوي في الفصول، أو في استثارة دوافع الدارسين لتعلّم اللُّغة.

والنتيجة لكل ما سبق أن هناك ضرورات لتعلّم المحادثة يمكننا أن نلخصها فيما يأتي(الناقة،1985: 152) :

1- إن أيَّ إنسان يرغب في تعلُّم لغةٍ ما يكون التحدّث بها في مقدمة أهدافه.

2- قدرة المتعلّم على التحدّث باللّغة تدفعه إلى تعلُّم جوانبها الأخرى من (قراءة ـ كتابة)، وتيسّر عليه ما تبقّى منها.

3- لا يدور في مخيلتنا إمكانيّة الاستمرار في تعلّم القراءة والكتابة باللّغةِ الأجنبيّة دون التحدّث بها.

4- يجب أن نراعي طبيعة المتعلّمين في هذا الوقت، فنحن أمام جيلٍ أكثر ميلاً لمشاهدة برامج التلفزيون، وتصفّح مواقع التواصل الاجتماعي، ومشاهدة المقاطع المصوّرة بشكلٍ سريع، وأقلُّ ميلاً للقراءة والتعامل مع النص المكتوب.

5- إن عمليّة تعلّم اللغة الأجنبيّة والاستفادة من المعلّم تعتمد على المشَافهة والحديث، فالمعلّم في تدريسه وتصحيح أخطاء المتعلمين يستخدم الكلام، وحتى عندما يصَحّح كتاباتهم؛ إنما يُناقشهم في ذلك شفويّاً.

6- هناك حقيقة أثبتتها الدراسات وأكدتها الممارسة تقول: إن معظم الذين يتعلمون اللّغة الأجنبيّة من خلال القراءة والكتابة فقط، يفشلون عند أوّل مُمَارسة شفويّة للّغة.

7- إن الفرد عندما يقرأ، ويكتب إنما يفكّر بوساطة ما تعلّمه شفويّاً استماعاً وحديثاً، ففي القراءة مثلاً نحن نفحص ما وراء السطور بحثاً عن المقابل الشفوي حيث نضيف فكرياً ومعنويّاً أشياء ليست ظاهرة في الكلمة المكتوبة (المونولوج)، وفي الكتابة نحن نكتب ما نقوله شفويًا لأنفسنا فعن طريق الحوار الداخلي نقوم باختيار الكلمات، والتراكيب، والجمل، والصور التي تعبّر أحسن تعبير أدبي عن المعنى الذي نريده.

وعلى الرغم من هذه الضرورات التي تدفع الدارسين إلى تعلّم اللّغة، ومن ثمَّ تعلُّم المحادثة؛ نرى جليّاً أن هذه المهارة لم تلقَ الاهتمام الكافي في عمليّة تعليم اللّغة، ولم تُحشَد لها الجهود المطلوبة، ولم تأخذ نصيبها من البحث اللغوي لتطوير مهاراتها وأساليبها، حيث يُنظر إليها على أنها جزءٌ مُتَمّمٌ أو ثانويٌّ من اللّغة يمكن أن يتطوّر ويتحقّق بطريقة تلقائيّة مع تقدّم الدّارس في تعلّم اللّغة.

ونحن على يقين أن هذه النظرة خاطئة تماماً، ولعلّها من أهم أسباب الإخفاق في تعلّم استخدام اللّغة استخداماً فعّالاً؛ وهذا ما يدعونا إلى التركيز على هذه المهارة، وحث المعلّمين على ابتكار أساليب جديدة لتدريسها، وإعطائها اهتماماً يوازي الاهتمام الذي يُعطى للقراءة والكتابة والقواعد إن لم يكن أكثر.

ولكن علينا في الوقت نفسه أن ننتبه إلى أمور عِدة نُجْملها بأسئلة تفرضها علينا أهمية تعليم مهارة المحادثة وطبيعة عملية التحدّث، والإجابة عن هذه الأسئلة يشكل إلى حد كبير ملامح عملية تعليم مهارة المحادثة، وهي (الناقة،1985: 153) :

1- هل يتكلّم الطلّاب عند تقليدهم الأصوات التي يقدّمها لهم المعلم؟

2- هل يتكلمون عندما يردّدون سطراً من حوار؟

3- هل يتكلمون عندما يعيدون تمثيل حوار محفوظ؟

4- هل يتكلمون عندما يردّدون تدريبات النُّطق النمطيّة؟

ولا بد أن نذكر هنا أن غيرَ واحد من علماء اللّغة واللسانيات أكّد على أن تقليد الأصوات ومتابعة نموذج لغوي معيّن وترديده وتكرار أجزاء من الحوارات ليست إلّا عمليات صوتيّة وغير كلاميّة.(الناقة،153:1985)

فالكلام أو الحديث هدفه التعبير عن الأفكار، وهدف تعليم أيّ لغةٍ هو اتصال المتعلّم المُبَاشر مع أهل اللّغة، ولا يعني هذا أن يتساوى المتعلّم مع ابن اللّغة في قدرته على الكلام، وفي سرعته وطريقة نطقه، ولكن يكفينا في ذلك مستوى يُمكّن المتعلّم من التعبير عن أفكاره وتبادلها مع سامعهِ، ومحَدّثه.

وعلينا أن ندرك ونحن نعلّم هذه المهارة أن الغرض من تعليمها هو تنمية القدرة الكلاميّة عند الدارسين إلى الحدّ الذي يستطيعون فيه التركيز على الرسالة أكثر من الصيغة اللغويّة، أي التركيز على المضمون أكثر من الشكل.

ثانيًا: علاقة مهارة المحادثة بالمهارات الأخرى:

بعد أن حاولنا أن نسلِّط الضوء على أهمية مهارة المحادثة بَقِيَ أن نذكر أن "لهذه المهارة علاقات واشجة مع المهارات اللغويّة الأخرى، فمثلاً يربط الصوت الحي بينها وبين مهارة الاستماع، كما يربطُها بالاستماع أيضاً تبادل المواقف بين طرفي الاتصال اللغوي الحي وهما: المستمع والمتكلّم، بحيث يتحوّل المستمع إلى مُتَكَلِّم، والمتكلِّم إلى مُسْتَمِع" (عمر الصديق،2008: 75)

كما تتفق مهارة المحادثة مع الكتابة في الإنتاجيّة والابتكار، ولكنها تختلف عنها في عاملين هما عامل الزمن، وعامل التجاوب بين المتحدّث والمستمع، فالكاتب يستطيع إعادة ما كتب، أو التعديل فيه، أو حذفه بينما يَصْعُب على المتحدّث ذلك.

ومعنى هذا "أنّ كل المهارات اللغويّة تتداخل، وتتكامل مع بعضها البعض في استخدام اللّغة استخداماً طبيعيّاً، ومن هنا يتعيّن أن تنطوي كل مهمة من مهمّات اللّغة في قاعة الدرس على أكثر من مهارة لغويّة واحدة كما هي الحال في واقع الحياة الحقيقيّة" (طليب ،2003: 9)

وذلك لأنّ الحديث "فن لغوي يظهر في حياة الطفل مبكّراً، ولا يُسْبَق إلَّا بالاستماع الذي من خلاله يتعلّم الطفل الكلام؛ ولهذا فهو نتيجة للاستماع وانعكاس له، كما يُعد الكلام خطوة أولى لتعلّم القراءة والكتابة، من خلاله يكوّن الطفل ثروة من المفردات والتراكيب والأفكار والمعاني؛ وبالتالي ارتكز كل نتاج لغوي مكتوب على الطلاقة في الكلام؛ إضافة إلى أن الحديث هو الشكل الأساسي في عملية الاتصال بين الأفراد، وهو أكثر أنواع التعبير شيوعاً وأكثرها قدرة على ترجمة المشاعر والعواطف والأفكار والانفعالات بشكل مُباشر" (عبّاس، 1995: 7).

ثالثًا: الوقت المناسب لتعليم المحادثة أثناء تعليم اللغة:

تعتبر البداية الصحيحة أساساً لنجاح العمل، فالبداية الصحيحة تجنّبنا كثيراً من الإجراءات الإصلاحيّة والأعمال العلاجية، فإذا صَمَّمنا على أن نعلّم اللّغة منذ البداية تعليماً سليماً فإننا بذلك نكون قد عرفنا طريقنا إلى تشكيل العادات السَّليمة لاستخدام اللّغة. إنه لأسهل على الإنسان أن يُكَوّن عادةً جديدة سليمة من أن يستأصل عادةً قديمة خطأً، ولذلك فالأمر سَهْلٌ بالنسبةِ للمعلّم عندما يعلِّم هذه المهارة منذ البداية تعليماً سليماً، على حين سيكون الأمرُ صعباً جداً عندما يحاولُ ذلك بعد بداية خاطئة يكون المعلّم قد كَوَّن فيها عادات خاطئة لدى المتعلِّم (الناقة،1985: 154)

إذن فالبدايات الصحيحة في تعليم المحادثة هي أساسٌ لا غنى عنه لبناء عادات لغويّة سليمة؛ وحديثنا عن البدايات يضعُنا أمام سؤال مهم هو: في أيّ مرحلةٍ من مراحل دراسة اللّغة نبدأ بتعليم الدارس المحادثة؟

وفي الإجابة عن هذا السؤال نجد أن بعضهم كان يميل لتأخير المحادثة حتى المراحل المتقدّمة من دراسة اللّغة، وذلك إصراراً منهم على الاستخدام الصحيح للّغة في التحدّث، وهذا لا يتأتّى إلَّا بعد فترة من تعلّم اللغة.

وهذه النظرة قاصرة بامتياز؛ لأن الاستخدام الصحيح للّغة لا يكون إلَّا إذا استُخدِمت اللّغة فِعلاً منذ البدايات الأولى لتعلّمها (الناقة، 1985: 155).

فمنذُ البداية ينبغي أن يكون المتعلّمُ قادراً على استخدام محتوى الدرس الأول في التعبير الشفهي عن نفسه قبل الانتقال إلى الدرس الثاني.

والحرص على تعليم مهارة المحادثة منذ بدايات تعلّم اللغة أمرٌ مهمٌّ جداً؛ لأسباب عديدة منها ما يتعلّق بالدافعيّة، فالدّارس يُقبِل على تعلّم اللّغة وفي ذهنه الاستخدام الشفوي لها، وعندما يقطعُ شوطاً في تعلّم اللّغة ومبادئها دون أن يتحدّث بها يحدث له نوعٌ من الإحباط ويخالجه شعور يوهمُه أن التحدّث بهذه اللّغة أمرٌ صَعْبُ المنال (الناقة، 1985: 155)، وإحساسه بصعوبة الحديث قد ينهي عنده عمليّة تعلّم اللّغة برُمتها وقد يدفعه لرفع الراية البيضاء.

لذلك علينا أن نحرص كل الحرص على أن ندرّب المتعلمين منذ البداية على المحادثة.

ويجب أن يشعر الدارسون أن التدرّب على مهارة المحادثة نشاطٌ طبعيٌّ منذ الدرس الأول لتعلّم اللّغة.

وبالاصرار على البَدء من الدرس الأول، واستخدام الدّارس كل ما يتعلّمه من عبارات، وجمل في مواقفه الحياتية أي (المخزون اللغوي الحي) في كل درس من دروس المقرّر يُساعد المعلّم على أن يبني أسساً صُلْبة للمستقبل عندما يتقدّم الدارس في تعلّم اللغة؛ كما سيشعر الدارس بالرضا والثقة بالنفس عندما يرى أن أهدافه القريبة من تعلّم اللغة تتحقّق شيئاً فشيئاً.

ولعل هذا الشعور جناحٌ قوي يُحلّق به متعلّم اللغة عالياً في سماء اللغة الهدف. إن المسلَّمة التي تقول: إنه لا يجب أن تُلْقِي شخصاً ما في الماء ليسبحَ إلّا بعد أن يتعلّم السباحة، وبالتالي لا يجب أن يمارس الشخص التحدّث باللغة إلا بعد أن يتعلّم اللغة، مسلّمةٌ خطأ. لن يسبح الفرد إلا إذا مارس السباحة، لن يتعلّم المحادثة إلا إذا مارسَ الكلام فعلاً، فالسباح لم يَصِل إلى هذا المستوى من المهارة في السباحة إلّا بعد أن تدرّب ومارسَ السباحة فعلاً مدّة طويلة؛ والذي يتعلّم اللّغة من أجل أن يتحدّث بها لن يحقّق ذلك إلا بعد أن يتدرَّب ويمارس الكلام منذ اليوم الأول لتعلّمه اللغة، وفي كلتا الحالتين لا بدَّ أن يتعرّض لأخطاء كثيرة يُصحِّحُها له مدربه أو معلمُه (الناقة،1985: 156).

ولعلَّ الممارسة هنا هي التي كشفت عن أخطائهِ، والخطأ ليس معناه أن المتعلّم لا يعرِف قواعد اللّغة، بل قد يكون معناه عجزه عن تجميع عناصر اللّغة ووحداتها للتعبير عن الفكرة.

وها نحنُ أمامَ حالةٍ خاصة علينا أن نراعي خصوصيتها، فلا نرفع سقف المطالب من المتعلِّم، ومع الأسف هناك بعض المعلّمين "يزيدون توقعاتهم عن الإمكانات الحقيقيّة للطالب، ويظلُّ المعلّم يُراجع الطالب ويستحثُّهُ على استيفاء القول، ثم يلومه إن لم يكن عند مستوى التوقعات... إن الحقيقة التي ينبغي أن يعرفها معلم العربيَّة كلغة ثانية أن الأجنبي ـ خاصة إن تعلّم العربيّة وهو كبير ـ يندر أن يصل إلى مستوى العرب عند ممارسته مهارة الكلام... وهذه ظاهرة لا تختص بتعلّم العربيّة وحدها، وإنما تشمل كافة الدارسين للغات ثانية" (طعيمة، 198: 488).

وعلى المعلّم أن يقدّر ذلك وأن يكون واقعياً وينتبه إلى "أن الدارس للغةِ أجنبيّة لا يستطيع أن يطبّق ما يتعلّمه في الفصول من عادات كلاميّة جديدة في حياته اليوميّة مثلما يفعل ذلك أبناء اللّغة، ولأن ممارسته للحديث في مواقف مهيأة مُسْبقاً في المدرسة لا تتعدّى ساعة أو ساعتين في اليوم؛ ولأن ترسّخ عادات لغته الأم في شخصيته تشارك في إعاقته عن التعبير عن نفسهِ باللّغة الهدف" (الناقة، 1985: 156).

وكل ما سبق يقودنا إلى أهمية التدريب المبكّر على الكلام، ويحتّم علينا أن نبدأ بالمحادثة مع بداية تعليمنا للّغة.

وينبغي أن ندرك أن تعليم مهارة من مهارات اللّغة يؤثّر في تعليم الأخرى، فالمهارات الأربع نسيجٌ واحدٌ لا يمكن فصلُ بعضه عن بعض ، حيث إن نمو القدرة على الكلام يزيد القدرة على القراءة بطلاقة؛ وبالانطلاق في القراءة، واتساع قراءة الدارس يزداد محصوله اللفظي و إلمامه بالمفاهيم الثقافيّة، ممّا يساعده على اختيار مفرداته وأفكاره عندما يتحدّث، ومع القراءة الواسعة ومحاولة كتابة بعض الأفكار تزداد حصيلة الدارس اللغوية وتصبح جاهزة للاستخدام الشفوي.

إذن فالمهارات الأربع إن جاز التعبير هي أنهار تَصُبُّ في بحر إتقان الدارس للّغة الهدف... وكما أن تلك الأنهار قد تتباين غزارة أيضاً يكون هناك اختلاف في أهميّة وأولوية إتقان تلك المهارات الأربع.

ونحن نؤكّد على أهمية تعليم الكلام منذ البداية "لأن اللُّغة المُتَكَلَّمة هي في الحقيقة اللّغة بمعناها الصحيح، إذن وبرغم اتصال المهارات وتداخلها يجب تقديم اللغة المُتَكَلَّمة على اللغة المكتوبة.

ومن هنا فالكلام يأتي بعد فترة قصيرة فقط من دراسة الأصوات الجديدة للّغة والاستماع إليها" (الناقة، 1985: 157).

رابعًا: أنواع مهارة المحادثة:

من المهم جداً أن يَقِف المعلّم المتخصِّص بتدريس العربيَّة للناطقين بغيرها والباحث المهتم على حدود المصطلحات التي تخُص مهارة الكلام لكيلا يقع في اللَّبس أو يكون عُرضة لِفَوضَى المصطلحات وتداخلها؛ وعلى المختصين أن يُلِمُّوا بتلك المصطلحات لكي يُبنى فَهْمهم لها على تصوّر ذهني متين يجعلهم بمنأى عن الخلط بينها.

ويفصّل صلاح العربي حيث يقول: لهذه المهارة شِقَّان: النطق والحديث.

1-النطق: هو الجانب الآلي الذي لا يحتاج إلى الكثير من التفكير والعمليّات الذهنيّة المعقَّدة، ومن أنشطة النطق الترديد لعبارات كرَّرها المعلم، والقراءة الجهريّة، وحفظ نصوص مكتوبة أو مسموعة وترديدها؛ ويعتمد الطالب في ذلك على ذاكرته السمعيّة التي تمكنه من ترديد أصوات سبق له سماعها، وعلى التناسق الذهني العضلي بين المخ وأعضاء الكلام من لسان وشفتين ولهاة وحبال صوتيّة؛ وعلى تمييزه بين الصوتيات الساكنة والمتحرّكة في اللّغة الأجنبيّة، وقدرته على التنغيم، والتعبير، ومعرفة النظام الصوتي للّغة الأجنبيّة؛ ويعتبر النطق مهارة فرديّة يستطيع أن يزاولها بمعزل عن الناس (عمر الصديق، 2008: 79).

2-الحديث (المحادثة): وهو الشق الاجتماعي الخلَّاق لهذه المهارة، والمحادثة وأساليبها هي موضوع هذا البحث.

وقبل أن نشرح مصطلح المحادثة علينا أن نبيّن العلاقة بين مُصْطَلحي (المحادثة) و(الكلام)، وهل هما وجهان لعملة واحدة؟ ويميّز "ويدوسون" بين ثلاثة مصطلحات في هذا المجال هي: 1- الكلام. 2- التحدّث. 3- القول.

-الكلام speaking ويقصد به القدرة على الاستخدام الصحيح للّغة usage، بينما يُقصَد بالتحدّث talking القدرة على الاستعمال المناسب للُّغة في سياقها، والتحدّث هنا ـ بخلاف الكلام ـ يشمَل اللغة اللفظية واللّغة المصاحبة وعندما يؤدي أحد أطراف عملية الاتصال دور المتكلّم فإن الجانب الإنتاجي في الموقِف يُطلِق عليه "ويدوسون" لفظ القول saying(طعيمة، الناقة،2006: 61). وبالتالي نستطيع أن نعرّف المحادثة بإيجاز فيما يأتي: هي "قدرة الفرد على نقل وتوصيل المعلومات والخبرات والآراء والاتجاهات إلى الآخرين بطريقة منطقية منظمة تجد القبول والاستحسان عند المستمعين، مع سلامة اللغة وحسن التعبير" (الحلّاق،2010: 153). أي أنها المناقشة الحرّة التلقائية التي تجري بين فردين حول موضوع معيّن.

وفي هذا التعريف تستوقِفُنا النقاط الحاكمة keywords الآتية: المناقشة، الحرة، التلقائيّة، فردين، موضوع، ولكل من هذه النقاط تطبيقه التربوي في هذا المجال.

1- المناقشة: المحادثة مُنَاقشة، ونفهم من هذا أن بعض أشكال الاتصال اللّغوي لا يُعتبر محادثة، وإن كان شفهيّاً كالمحادثة، ومن هذه الأشكال إلقاء الشعر في المهرجان، أو إلقاء الكلمات في بعض اللقاءات، أو بعض أشكال الحديث الشفوي ممّا نخرجه من نطاق المحادثة لأنها تفتقد إلى روح المناقشة ومتطلباتها.

2- الحرّة: المحادثة مناقشة حُرَّة... أي يجب أن تبتعد المحادثة عن الترديد غير الواعي أو الإجبار على شيء معيّن؛ أي أن حريّة المتحدّث شرط لحديثه، والأمر نفسه يصدق في فصول تعليم العربيّة للناطقين بلغات أخرى؛ إن فرض مواقف التعبير بالشكل الذي يتعارض معَ ميول الدارسين أمرٌ لا يَحْظى منهم بقبول؛ ولا يمكن أن يُجدي في تعليمهم المحادثة، أو إكسابهم مهاراتها (طعيمة، 1985:493)

كما أنَّ فرض عبارات مُعَيّنة لا يقتنع الدارس بأهميّة استخدامها لا يجعل الدارس يتعلّم مهارات المحادثة؛ فالمحادثة إذن موقف حر، حيث يشعر الفرد ـ وهو يتحدّث بحريّة ـ بذاته، ويمارس حقّه في أن يُعَبّر بالطريقة التي يجب أن يعبّر بها.

3- التلقائية: أن يتكلَّم الفرد على سجيّته بتلقائيّة، فيستخدم ما يُتقِن من الجمل والأساليب، فلا تَمُر المحادثة خلال خطوات رتيبة متوقّعة مرسومة سابقاً، بل قد تجري بشكلٍ لا يتوقّعه السامعون.

4- فردان: إذن "لا يتم الحديث إلا بحضور طرفين على الأقل هما: المتحدِّث والسامع، بحيث يتبادلان الأدوار من آنٍ لآخر فيصبح المتحدّث سامعاً والسامع متحدّثاً" (عمر الصدّيق، 2008: 79)

ونفهم ممّا سبق أن إطلاق لفظ محادثة على أيَّةِ عملية كلاميّة لا يتوفّر فيها متحدثان إنما هي من قبيل المجاز وليست محادثة حقيقيّة.

5- موضوع: يجب أن تدور المحادثة حول موضوع، وقد نُسأل: هل هناك محادثة تجري بلا موضوع؟ الجواب: نعم، فقد يُفرَض على المتحدّث موضوع لا يريد الخوض به ولا يؤمن به أصلاً؛ وهذا أخطر ما يكون عندما يقوم بعض المعلمين بفرض مواقف الحديث التي لا تجذب الدارس ولا تُهِمُّهُ، وبالتالي لن يكون عنده ما يقوله بشأنها. فالمحادثة يجب أن تدور حول قضيّة يشعرُ أمامها كل من المتحادِثَيْنِ برغبة لإبداء الآراء، وتبادل وجهات النظر فيها (طعيمة، 1985: 494).

خامسًا: ركائز المحادثة:

استناداً لما رأيناه من أهمية المحادثة يتوجّب علينا أن نفصِّل قليلاً فيما تحتاجه المحادثة من ركائز لإرساء دعائمها، ومن هذه الركائز:

1- النُّطق:

يجب أن نهتم بتعليم الدارس النطق منذ البداية تعليماً صحيحاً، وهذا ما أجمع عليه كل أهل الاختصاص؛ إذ إن تصحيحَه بعد تعلّمه بشكل خاطئ عمليةٌ صعبةٌ جداً.

ولا بدَّ أن نشير إلى نقطة مُهمّة جدّاً، وهي أننا لا نريد من الدّارس أن ينطِق كأهل اللّغة، ولا نريد منه أن يتحكّم بالنظام الصّوتي للّغة كما يتحكّم متحدّثوها؛ ونقصد بالتحكّم هنا القدرة على إخراج الأصوات بالشكل الذي يمكّن المتعلّم من الكلام مَعَ أبناء اللّغة من دون أن نراعي الدّقة الكاملة في إخراج أصواتهم ونبراتهم وتنغيمهم.

وهنا لا بدّ من أن نذكر أن الكثير من الدارسين يعتمدون في تعلّمهم النطق الصحيح على تقليد المعلّم، ومع افتراض سلامة نُطق المعلّم ودقّته، إلّا أن هذا لا يكفي، فالدارسون محتاجون للتدريب المنظّم على تقليد الأصوات وإخراجها، والتركيز على وصف حركات اللسان والشفاه والتدريب على الاستماع الواعي للعبارات والجمل التي دخلتْ في خزينته اللغويّة، وحصيلة ما ذكرنا سابقاً أنَّ الأذن يجب أن تُدرَّب على أن تسمع الأصوات الجديدة والغريبة بشكل دقيق.

ولا بُدّ هنا من أن نلفت الانتباه إلى أن كثيراً من الدارسين يظنّون أنهم يسمعون الأصوات الجديدة بشكلٍ جيد، وهم في الحقيقة لا يسمعون سوى تلك الأصوات في لغتهم الأم القريبة من أصواتِ اللّغة التي يتعلمونها.

فعادةً ما يستمع الدارس فقط إلى الأصوات التي تعوّدت أذناه على سماعها، وتعوّد عقله على استقبالها والاستجابة لها؛ ومن هنا يتحتَّم على معلم العربيَّة أن يقوم بعمليّة تقويم لِنُطق الدارسين للأصوات، ويحدّد الأصوات العربيَّة التي يصعُب نُطقها عليهم، ثم يقوم بتوضيح الفرق بين نطقهم للأصوات والنطق الصحيح لها... ثم يكشف لهم عن الخطأ الذي ارتكبوه في تحريك اللسان والشفاه، ثمّ يدربهم مرة أخرى على النطق الصحيح (طعيمة،1985: 160)

وتأكيداً لما سبقَ نقول: إن كثيراً من الاتجاهات الحديثة في تعليم اللّغات الأجنبية تحبّذ الاهتمام بتعليم أصوات اللّغة قبل تعليم رموزها المكتوبة؛ حيث تُعتَبر الفترة التي تسبقُ القراءة فترة أساسيّة في بناء العادات الصوتيّة للّغة، فإذا كانت القراءة تقوي المهارات السمعيّة الشفويّة، فمن الضروري أن يسبقها دائماً تدريب كامل على الأصوات... ولكن لا ينبغي أن يُفهَم من هذا وجوب تأجيل القراءة والكتابة حتى تتمَّ السيطرة الكاملة على النظام الصوتي للّغة، والموضوع هنا أشبه ما يكون في رأي الباحث ببناء تتمُّ فيه تسوية الأرضيّة، فإرساء القواعد في حالة من التوالي الزمني.

وأخيراً نقول: إن التحوّل من الكلام إلى القراءة يمكن الوصول إليه بنجاح بوساطة معلِّم يراعي تقديم الفترة الصوتيّة على فترة القراءة، أي يُؤخّر قليلاً الكلمات المكتوبة، وهذه الفترة التي تسبق القراءة رَغم قِصرها إلّا أنها مُهمّة جداً لحقيقةٍ أكدتها نظريات التعليم التي تقول: "أسهل عليك أن تُشكِّل عادةً جديدة من أن تعيد تشكيل نفس العادة بعد أن تشكلتْ بصورة خاطِئة" (طعيمة،1985: 161).

2- المفردات:

مقدّمة: تنمية المفردات هدفٌ من أهداف أيّ خطةٍ لتعليم لغة أجنبية، وذلك لدورها الكبير في إنجاح عملية الاتصال حيث تُعد المفردات المكوّن الأساسي للكفاءة اللغويّة التي تمكّن المتعلمين من التحدّث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، وبالتالي التواصل والتفاعل مع أبناء اللّغة، فامتلاك ذخيرة واسعة من المفردات ضروري للوصول إلى المستويات المتقدّمة.وذلك لأنّ المفردات هي أدوات حمل المعاني ووسائل ترجمة الأفكار... وبالمفردات يستطيع المتكلّم أن يفكّر باللّغة ثم يترجم فكره إلى كلمات تحمِل ما يريد؛ وتفكيره باللغة الهدف فتحٌ كبير في عمليّة تعلّم اللُّغة... وتُكتسَب المفردات في اللّغة الهدف من خلال مهارات الاستقبال (الاستماع والقراءة) ثم تأتي مهارتا المحادثة والكتابة فتفسحان المجال لتنميتها والتدريب على استخدامها، ومعنى هذا أن الكلمات لا تُحصدُ ثمار تعلّمها إلّا من خلال السياق (الناقة، 1985: 161)

مفهومُ المفردةِ اللغويّة:

المفردة اللغوية هي أصغر وحدة لغويّة تُعبّرُ عن معنى دلالي سواء أكانت فعلاً أو اسماً أو أداةً

ويشمل مصطلح "مفردات لغويّة" في سياق تعليم اللغة العربيّة بوصفها لغةً ثانية:

ـ كلمات منفصِلة: «كبير، صغير».

أفعال اصطلاحية: «رَغِبَ في، رَغبَ عن».

ـ متلازمات لفظيّة: «ارتكب خطأ، ألقى كلمة».

ـ تراكيب ثابتة: «أخيراً وليس آخراً، من كُلِّ حَدَبٍ وصوب».

تعبيرات اصطلاحية: «غلى الدّمُ في عروقه: غضب» (الرهبان،2016: 69).

3- القواعد:

كثيراً ما يهملُ المهتمون بتعليم اللغة الأجنبيّة الإشارة إلى القواعد، بل نرى بعضهم ينكرها تماماً؛ أما المتعلمون للغةٍ أجنبيةٍ فكثيراً ما يصرحون بأن القواعد ليستْ ضروريّة في تعلّم استخدام اللّغة، أي ليستْ ضروريّة للتحدّث باللّغة، ومهما يكن الأمر هناك حقيقة لا يمكن إنكارها وهي أن اللّغة مجموعة من القواعد التي ينبغي أن يعرفها جيّداً المتكلّمُ بها أو الراغب في تعلّمها في وقتٍ مبكّر أو مُتَأخّر، وسواء تمَّ بوعي أو بغير وعي.

وبالتالي لا مناص من تقديم قواعد اللّغة العربيّة لمن يتعلّمها من غير الناطقين بها، وقد يسأل سائل: لماذا نقدّمها ولماذا يدرسها الأجنبي على الرغم من صعوبتها؟

وفي الإجابة عن هذا السؤال نقول: إننا ندرس القواعد لثلاثة أمور هي (مجاور،666:1978)

1- لأنها مظهر حضاري من مظاهر اللّغة ودليل على أصالتها.

2- لأنها ضوابط تحكم استعمال اللغة.

3- لأنها تساعد على فهم الجمل وتركيبها... الخ.

وإذا نظرنا إلى هذه الإجابة من منظور تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها وجدنا أن من جادة الصواب أن يُدْرِك الأجنبي المتعلِّم أصالة اللغة ومظهراً من مظاهر حضارتها؛ وأنه ما دام يتعلَّم اللّغة فلا بُدَّ من استخدامها، ومن ثمَّ عليه أن يتعلَّم الضوابط التي تحكم هذا الاستخدام، وتساعده على الفهم والتركيب، هذا إلى جانب أمر مهم جداً وهو أن تدريس النحو ومعه الأدب أيضاً فيه متعة عقليّة للدارس الأجنبي لأنهما مظهران غير عاديين من مظاهر اللّغة، كل منهما يعتمد على جزء نفسي وآخر عقلي. فإذا نظرنا إلى النحو مثلاً وجدنا أنه: عبارة عن معايير وضوابط وقوانين وأدلّة، وكلُّها عمليات معنويَّة تجريديَّة يقوم فيها العقل بتجريد ووصف واستنتاج ثم تعميم. وهي عمليات تناسب المتعلِّم الأجنبي الكبير وتشدُّه نحو الاستمتاع ببعض العمليات العقليَّة التجريديَّة.

سادسًا: أهداف تدريس مهارة المحادثة:

مهارة المحادثة كما ذكرنا سابقاً هي التي نُعَبِّرُ من خلالها عن مشاعِرنا ومعتقداتنا وآرائنا، وبالتالي فمن الطبيعي أن يكون لهذه المهارة أهداف وغايات يسعى إلى تحقيقها كل من يريد أن يتقن المحادثة،

وسنحاول أن نوزّع أهداف تدريس المحادثة على مستويات تعليم اللغة بحسب المرجع العالمي الأقدم وهو الإطار الأمريكي (ACTFL) الصادر عن المجلس الأمريكي لتعليم اللغات، والذي يتكوّن من خمسة مستويات رئيسية هي: المبتدئ، والمتوسط، والمتقدّم، والمتفوّق، والمتميّز. وتقسّم المستويات الثلاثة الأولى إلى ثلاثة مستويات فرعيّة سنقدمها الآن ونوزع عليها أهداف تدريس المحادثة.

1- المستوى المبتدئ الأدنى (الرهبان،158: 2016)**:**

ـ أن ينطق المتعلِّم الأصوات العربية نطقاً صحيحاً.

ـ أن يميّز عند النطق بين الأصوات المتشابهة، مثل: (ذ، ز، ظ...).

ـ أن ينطق الأصوات المتجاورة نطقاً صحيحاً، مثل: (ب، ت، ث...).

ـ التمييز عند النطق بين الحركات القصيرة والطويلة.

ـ نطق الكلمات والجمل المقدّمة في المقرّر نطقاً صحيحاً معبّراً.

ـ أن ينطق الكلمات المنوّنة نطقاً صحيحاً.

ـ أن يتمكّن من العبارات السهلة المحفوظة، مثل التحية والوداع والشكر.

2- المستوى المبتدئ الأوسط(الرهبان , 2016: 156):

ـ أن يستخدم نظام التنغيم السَّليم للاستفهام والنداء والأمر.

ـ أن يستطيع تقديم نفسه للآخرين.

ـ أن يتمكن من استخدام النبر السليم في مقاطع الكلمة والجملة العربيّة.

ـ أن يتمكن الطالب من التحدّث مع من حوله بصورة مقبولة في حدود المفردات والتراكيب اللغويّة التي تعلمها في هذا المستوى.

ـ أن يستخدم الإشارات والإيماءات والحركات غير اللفظيّة استخداماً معبّراً عمّا يريد توصيله من الأفكار.

3- المستوى المبتدئ الأعلى(الرهبان،159:2016):

ـ أن يُتْقِن نطق التضعيف والإشباع والإدغام والتشديد بالضم والفتح والكسر والتنوين.

ـ أن يستطيع التعبير عن الحاجات الأساسية باستخدام عبارات سَبقَ أن تعلّمها(براون،1994: 285).

ـ أن يستطيع توجيه الأسئلة البسيطة مستعيناً بما تعلّمه.

ـ أن يستطيع أن يكوّن جملاً جزئيّة فيها قدر لا بأس به من الدقّة.

ـ أن تلمس عنده شيئاً من التلقائيّة والمرونة.

ـ أن يُلم بالمفردات التي تتعلّق بحاجاته الأساسيّة.

4- المستوى المتوسط الأدنى (الرهبان،159:2016):

ـ استخدام النظام الصحيح لتركيب الكلمة العربية عند الكلام.

ـ أن يستطيع أداء الحد الأدنى من الحاجات الأساسيّة ومتطلبات الحياة الاجتماعية.

ـ أن يستطيع توجيه بعض الأسئلة.

ـ أن يستطيع الإجابة عن أسئلة يسيرة في مجال الحاجات الأساسيّة والموضوعات المألوفة.

ـ أن يستطيع بدء حوار أو مواصلة حوار بسيط وجهاً لوجه(براون، 1994:285)

5. المستوى المتوسط الأوسط(الرهبان , 2016: 159):

ـ أن يدرك الموقف الانفعالي لطبيعة المحادثة، واتخاذ الأسلوب المناسب لها.في حالة التعجّب مثلاً.

ـ أن يتقن الظواهر اللغويّة للّغة العربيّة التي درسها.

ـ اختيار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة، كعبارات التبريكات والتهاني .

ـ أن يكتسب القدرة على الحديث في مواقف اتصالية متنوّعة مع نسبة أخطاء قليلة.

ـ أن يلخّص شفوياً نصّاً قرأه أو استمع إليه.

ـ استخدام عبارات المجاملة والتحيّة استخداماً سليماً في ضوء فهمه للثقافة العربيّة الإسلامية.

6ـ المستوى المتوسط الأعلى(براون،1994: 286) :

ـ يستطيع أداء الحاجات الأساسية وبعض المتطلّبات الاجتماعية المحدودة.

ـ أن يتسم بالتلقائيّة في استخدام اللغة إلى حدٍّ ما.

ـ أن يستطيع البدء بحوار عام مع الاستمرار فيه.

ـ يجب أن تظهر مرونته في الحديث وقد ازدادت في عدد من السياقات خارج نطاق الحاجات الأساسيّة.

ـ أن يستقر ترتيب الكلمات لديه إلى حدٍّ ما.

ـ أن يكون على وعي بطرائق الربط الأساسيّة مثل الضمائر وتصريف الأفعال.

ـ أن يستطيع أن يتكلم مستعملاً الزمن الماضي والمستقبل.

7ـ المستوى المتقدّم الأدنى (براون،1994: 286) :

ـ يستطيع أداء المتطلبات الاجتماعيّة الروتينيّة، وبعض متطلّبات العمل المحدودة كأن يطلب إجازة مثلاً

ـ يستطيع التعامل بثقة مع معظم المواقف الاجتماعيّة كتقديم نفسه للآخرين، والحوارات العضويّة عن الأحداث الجارية والعمل والأسرة والمعلومات الشخصيّة.

ـ يستطيع التعامل مع بعض متطلبات العمل المحدودة.

ـ يمتلك قدراً كافياً من المفردات للرد على بعض العبارات غير المباشرة.

ـ تكون لهجته واضحة إلى حدّ كبير.

ـ أن يكون دقيقاً في استخدام التراكيب الأوليّة كالتراكيب التي تُستَخدَم في حالة الوداع أو الترحيب

8ـ المستوى المتقدّم الأَوْسَط(الرهبان،2016: 161):

ـ التعامل بسهولة وثِقة مع عدد كبير مِن الموضوعات التواصليّة.

ـ المشاركة في أكثر المحادثات غير الرسمية، وبعض المحادثات الرسميّة في موضوعات تتعلّق بالمدرسة والبيت والأنشطة (خارج العمل) في أوقات الفراغ أو تلك العائدة للأحداث ذات الاهتمامات التجارية والشخصية والعامة والفرديّة.

ـ التحدّث عن بعض الموضوعات المتعلِّقة بالتوظيف والأحداث الجارية والمسائل التي تهم العامة والمجتمع.

ـ السرد والوصف باستخدام الصيغ الزمنيّة الرئيسة للأفعال في الماضي والحاضر والمستقبل من خلال تقديم كامل مع ضبط جيد للشكل، ويتم السرد والوصف بالتجميع والتشابك ليجعل من الوقائع الداعمة وذات العلاقة حديثاً ممتدّاً في فِقرة كاملة.

ـ تجميع وربط الجمل في حديث مترابط على امتداد الفِقرة، على الرَّغم من أنَّ معالجة السرد والوصف في هذا المستوى تتمُّ بشكلٍ منفصل أكثر ممّا هو محبوك.

ـ استخدام الإستراتيجيّات التواصليّة كإعادة الصِّياغة والإطناب.

9ـ المستوى المتقدِّم الأعلى (الرهبان , 2016: 161):

ـ إنجاز كافة الموضوعات المطلوبة المتعلّقة بالمستوى المتقدِّم كلّه بسهولة من حيث اللّغة وبثقة وبجدارة.

ـ القيام بالشرح التفصيلي والسرد الكامل والدقيق في الصيغ الزمنيّة للأفعال كافة.

ـ القيام ببناء حُجّة داعمة لرأيِهِ، والقدرة على بناء فرضيّات، واستخدام مفردات دقيقة بنبرة مناسبة .

ـ مناقشة بعض الموضوعات بشكل مجرّد لاسيما عندما تكون متعلّقة باهتماماته الشخصيّة، وبتخصّصه .

سابعًا: أساليب تدريس المحادثة :

قد يسألُ سائلٌ: لماذا اطلقت عليها اسم (أساليب تدريس المحادثة) ولم تسمّها طُرُق تدريس المحادثة مثلاً أو غيرها من الأسماء

في الحقيقة اعتمدتُ هذا الاسم لقناعتي بمنهجية اللغوي التطبيقي أنتوني في تمييزه بين هذه المصطلحات وشمولية كلٍّ منها، حيث شرح الطريقة على أنها هي الخطّة العامة لعرضِ المادة اللغويّة بصورة منظّمة، وبشكلٍ لا يُناقضُ فيه جزءٌ من هذه الخطة أيَّ جزءٍ آخر، فهي المستوى الذي نطبّق فيه النظريّة والذي نختار فيه المهارات المحدّدة التي نودُّ تعليمها، والمحتوى المطلوب تدريسه، وكذلك الترتيب الذي نقدّم به ذلك المحتوى، ويكون ذلك كلّه مبنيّاً على المذهب الذي نختاره.

أما الأسلوب عنده فهو المستوى الذي نصف فيهِ الإجراءات الصفيّة التي تحدُث حقّاً بكل تطبيقاتها العمليّة، أي أن الأسلوب تطبيقي يريد الوصول إلى غاية محدّدة، وكل أسلوبٍ يجبُ أن يطّرد مع طريقة معينة، والطريقة يجب أن تتفق مع مذهب معيّن؛ أي أن الأساليب تنفذ الطريقة التي تسير وفقَ مذهب ما (ريتشارد،روجرز،1410: 28).

لذلك ارتأينا اختيار مفردة (أسلوب) لأنّها أدقُّ وأكثرُ تعبيراً.

أولاً: تعريف الأسلوب :الأسلوب بحسب اللغوي التطبيقي الأمريكي أنتوني ـ وكما ذكرنا سابقاً ـ هو ما يحدث في حجرة الصف من إجراءات وأعمال، وبالتالي هو نشاط تطبيقي يمثل خدعة معيّنة أو إستراتيجية، أو وسيلة نستخدمها في الصف لتحقيق غاية مباشرة(ريتشارد،روجرز،29:1410)

وتكاد تدور معظم تعريفات العلماء حول هذه النقاط الواردة في تعريف أنتوني، ولكن بعض العلماء أشركوا الدارس وردّات فعله في توصيفهم للأسلوب فقالوا (جابر، 2002: 87) : الأسلوب هو مجموعة من الإجراءات والخطوات التعليميّة التعلّميّة التي يقوم بها المعلّم والتلاميذ، وتحدث بشكل منتظم ومتسلسل، ويكون التلميذ إيجابيّاً ونَشِطاً وفعّالاً في بناء معرفته وأفكاره وتصوّراته بنسفهِ، وتصويبها بشكلٍ دائم.

ولأسلوب التدريس الناجح مواصفات، هي:

1- المعلِّم حر في اختيار الأسلوب المناسب حسب رؤيته هو وتقديره للموقف.

2- أن يكون الأسلوب متماشياً مع نتائج البحوث الحديثة وعلم النفس الحديث، والتي تؤكِّد على مشاركة الطّلاب في النشاط داخل الحجرة الصفيّة.

3- نتيجة للفروق الفرديّة بين التلاميذ، فإن المعلّم اللّماح يستطيع أن يستخدم أكثر من أسلوب في أداء الدرس الواحد، بحيث يتلاءم كل أسلوب مع مجموعة من الطلّاب.

4- أن يضع المعلّم في اعتباره مستوى نمو التلاميذ، ودرجة وعيهم، وأنواع الخبرات التعليمية، وبالتالي يجب تغيير الأسلوب تبعاً لتطوّر مستوى الطلّاب.

ثانياً: آليّة اختيارنا للأساليب التي سنعتمدها في هذا البحث

بلا شك هناك أساليب عديدة لتدريس المحادثة، مثل: 1- الأسلوب المباشر. 2- الأسلوب السمعي الشفهي. 3- أسلوب الأسئلة والأجوبة. 4- أسلوب أداء الأدوار. 5- أسلوب المناظرة. 6- الأسلوب التوليفي. 7- أسلوب حلّ المشكلات... إلخ(الناقة،1985:164).

ولكننا سنختار ثلاثة فقط هي (الأسلوب السمعي الشفهي والأسلوب المباشر وأسلوب أداء الأدوار من بين تلك الأساليب لسببين:

السبب الأول: لقد حاولنا في هذا البحث أن نجمع أهم الأساليب وأشملها ـ بحسب رأينا ـ وبحسب أسسٍ ومعطيات جعلت هذه الأساليب الثلاثة أوسع من غيرها، بل وتشمل على أساليب فرعيّة أخرى، فمثلاً أسلوب الأسئلة والأجوبة هو إستراتيجية أساسية في الأسلوب المباشر، ويعتمد عليه أيضاً الأسلوب السمعي الشفهي، وأسلوب المناظرة ـ كما سنرى لاحقاً ـ جزء مهم من الأسلوب المباشر وأسلوب تمثيل الأدوار والأسلوب السمعي الشفهي، لذا اخترنا تلك الأساليب الثلاث الأساسية لأنها تختصر الكثير من الأساليب الفرعيّة.

السبب الثاني: انتقينا أساليبنا من الأساليب التي تندرج تحت ما يسمّى المدخل السمعي البصري الذي يشمل أساليب وإستراتيجيّات كثيرة (كالأسلوب المباشر، وأسلوب سلاسل المواقف التمثيلية والأسلوب السمعي الشفهي وأسلوب الأسئلة والأجوبة، ومن الإمكانات نجد المعسكرات والرحلات والمناقشات... إلخ) .(الناقة،1985: 165)

لأنّنا على قناعة بفوائد هذا المدخل في تعليم المحادثة و مؤمنين بأهمية ركائزه التي تؤكّد على ما يلي(الناقة، 1985: 165)

1- ارتباط الصورة بالصوت يقلّل كثيراً من الإحساس بالحاجة إلى اللغة الأم، فالمعنى واللفظ هنا يرتبطان ارتباطاً مباشراً دون حاجة لتدخل من اللغة الأم.

2- هذه الأساليب تلفت الانتباه منذ البداية إلى تدريب الدارسين على التفكّر في اللغة الأجنبية باللغة الأجنبية ذاتها.

3- الحاجة للكتابة هنا تقل، لأن الكلمات المتكلمة لا تترابط فقط مع التتابع الصحيح للنطق، بل أيضاً مع ما تثيره الصورة من معانٍ مما يُساعد على حفظ النطق واستدعائه بمجرّد رؤية الصورة.

4- التعلّم هنا يعتمد على العرض البصري مع التذكّر السمعي مع الاستخدام الشفوي، ولا شك أن البصر مع السمع مع النطق والاستخدام تؤكد القدرة على الحديث.

5- هذا المدخل يتضمّن دوافع ومثيرات للمتعلّم حيث تُتَاح له الفُرص العملية لاستخدام ما حفظ من عبارات في فترة الاستماع، وللشعور بأنه تعلّم شيئاً مفيداً، فهو يعايش الناس والصور ويقحم نفسه في مواقف حقيقيّة حيّة متحركة.

وقبل أن نطّلع على أساليب تدريس المحادثة علينا أن ننبّه إلى نقطة مهمة وهي عدم وجود أسلوب كامل في تدريس المحادثة، فكل أسلوب يحتاج إلى غيره كي يُؤدّي الفائدة المرجوّة، وهذا يلقي بمسؤولية التنسيق والدمج على كاهل المدرّس ـ كما ذكرنا سابقاً ـ الذي يجب أن يختار أفضل ما جرّبه الآخرون، ثم يكيّفه تبعاً لظروفه الخاصة وظروف طلّابه، فهناك الكثير من الأفكار التي يمكن اكتسابها من خلال فحص الجوانب الجيّدة في كل أسلوب، ناهيك عن تنمية الحدس عند المعلم بعد ذلك الفحص، وتلك الأفكار وهذا الحدس يُمكن أن يصير جزءاً من نظام المدرس الانتقائي الذي يتّسم بالتأني والاستنارة(براون،1994: 200).

الأسلوب السمعي الشفهي:

يبدأ هذا الأسلوب تعليم اللّغة على أساس أحاديث مُتبادَلة تتضمّن التعبيرات المستخدمة في الحياة اليوميّة وعلى تراكيب أساسيَّة كثيرة الشيوع.

أما المحتوى من المفردات فيظل عند الحد الأدنى؛ لأن الدارس وبحسب منظّري هذا الأسلوب يجب أن يسيطر أولاً وبشكل محكم على التراكيب.

و يتعلم الدارس المحادثة برأيهم عن طريق عملية الحفظ التمثيلي، فالدارسون يحصّلون جُمَل المحادثة بفاعلية جملة جملة حيث يستمعون أولاً بانتباه للمدرّس أو للنموذج مسجّلاً على شاشة العرض، ثم يبدؤون بتكرار تلك الجمل إلى أن يتقنوها بدقة وطلاقة، ومن ثم يصبحون قادرين على استخدامها في المواقف الاتصالية مع الآخرين، أي تصبح اللغة عادة يكتسبونها كما يكتسبون بعض العادات السلوكية الأخرى(الناقة،1985: 96):

ولعلَّ هذه النقطة أهم ما يُميّز هذا الأسلوب، إذ أنه يرى تعلُّم اللّغة الأجنبيّة في الأساس عبارة عن تكوين عادة آلية، وهذه العادة تُكوَّن وتترسّخ من خلال إعطاء الاستجابات الصحيحة أكثر من تكوينها عن طريق ارتكاب الأخطاء، فعن طريق استظهار الحوارات وأداء تدريبات الأنماط يمكن تقليص فرص الوقوع في الخطأ إلى الحد الأدنى(ريتشارد ،روجرز ،1410:98).

واللغة عند منظري هذا الأسلوب سلوك لفظي، وهذا يعني ـ الإنتاج الآلي وفهم العبارة المنطوقة ـ يمكن تعلمه عن طريق توافر ثلاثة عناصر أساسية في التعليم هي:

أ ـ المثير الذي يستدعي السلوك.

ب ـ الاستجابة التي يحدثها المثير.

جـ ـ التعزيز الذي يساعد على تحديد صحة الاستجابة (مناسبة هي أم غير مناسبة)، ويشجع على تكرار الاستجابة أو كبتها في المستقبل.

والتعزيز يُعد من أهم سمات هذا الأسلوب، وهو عنصر مهم في عملية التعليم لأنه يزيد من قوة احتمال حدوث السلوك مرّة أخرى وتحوّله إلى عادة في نهاية الأمر (ريتشارد ،روجرز ،1410، 97).

وبناءً على ما سبق فقد استطاع أنصار هذا الأسلوب أن يحقّقوا لدى التلاميذ السلاسة والطلاقة في الحديث باللغة الهدف في وقت مبكِّر جدّاً، وبجزءٍ محدود من مواد اللغة التعليميّة.

فالتلميذ مُنذ البداية يتعلَّم شذرات من اللُّغة يمكن استخدامها في الحال في مواقف الاتصال.

حيث يعرّف نفسه بالآخرين ويتعرف عليهم ويجيب عن أسئلتهم ممّا يؤدي إلى ثقة الدارس بنفسه ويدفعه إلى مزيد من التعلُّم (العصيلي،1422: 333)

أسلوب تمثيل الأدوار وأداء الحركات والأعمال:

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

ويرى منظرو هذا الأسلوب كـ"آشر" وغيره 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 (ريتشارد ،روجرز،1410: 166/167).

، وأن يعيشوا ذات الأجواء، لا سيما المرح والراحة التامّة بلا توتّر، وإزالة التوتّر شرط أساسي لفهم اللغة الهدف والانطلاق في تعلّمها.

وقد ركّز "آشر" كثيراً على هذه النقطة حيث كان مقتنعاً أن قاعة الدرس بيئةٌ تبعث على القلق والتوتّر، فأوجد إجراءات تخلو من هذا الضغط حيث لا يشعر الدارس أنه واعٍ في ذاته أو أنّه في موقفٍ دفاعي (براون،1994،ص197).

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

ويعتمد هذا الأسلوب بشكلٍ كامل على مجموعة من الأنشطة والحركات والأفعال المتشابهة التي تؤدّى داخل الفصل، وليست طريقة فلسفيّة معقدة (العصيلي،1422: 351)

ولعلّ ما سبق ذكره أهم ما يميّز هذا الأسلوب عن باقي الأساليب، وتلك الإجراءات التي يعتمد عليها هذا الأسلوب من أنشطة وحركات جعلته يدخل في إطار من المدخل السمعي البصري، ويتكامل مع الأسلوب المباشر، ويفترق عنه في التركيز 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.

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

الأسلوب المباشر:

هو من الأساليب التي انتشر استخدامها في تعليم وتعلّم اللّغات الأجنبيّة، ولعلَّ هذا الأسلوب هو ما شاعتْ تسميته بالطريقة المباشرة (الناقة، 1985: 166)

وسُمّي بالأسلوب المباشر؛ لأنه يفترض وجود علاقة مُباشرة بين الكلمة والشيء، أو بين العبارة والفكرة، من غير حاجة إلى وساطة اللّغة الأم أو تدخّلها.

ونفهم ممّا سبق أن أهم ما يميّز هذا الأسلوب هو "تحريم الترجمة" حيث يرتبط المعنى ـ كما ذكرنا مباشرة باللّغة الجديدة(العصيلي،1422: 21)

وهذا الأسلوب يقوم في الحقيقة على مبدأ رئيسي من مبادئ سيكولوجية اللّغة يمكن تحويله مُباشرة إلى مواقف تعليمية في حجرة الدراسة (الناقة، 1985: 166).

حيث يبدأ بتعليم المفردات أوّلاً من خلال سلسلة من الجمل تدور حولَ أنشطة الحياة اليوميّة، مثل: الاستيقاظ، وتناول الطعام، والتسوّق، وزيارة الطبيب... إلخ، معتمِدة في ذلك على تحويل الموقف التعليمي إلى موقف تمثيلي مع الاستعانة بالصور والرسوم وغيرها (الناقة،طعيمة، 2003: 73).

يقول الدكتور محمود كامل الناقة: «يُخطِئ من يظنّ أن هذا الأسلوب خاص بتدريس الكلمات والجُمَل فقط لاستخدامها في الكلام، ذلك أنه لا يُستخدم في تدريس الكلمات والتراكيب الجديدة فقط، بل في تدريس قواعد اللّغة المختلفة. ويشيع استخدام هذا الأسلوب دون وَعْي في كثير من المواقف والطُّرُق التعليميّة؛ فهو يستخدَم في المحاضرة والمناقشة والشرح، وفي أداء الأغاني أو قصّ القصص، وفي معظم المواقف التي تحتاج إلى عمل وتمثيل وحركة في تعليم اللّغة الأجنبيّة» (الناقة، 1985: 166).

ويجب ألّا يظنّ مدرس العربيّة (للناطقين بغيرها) أن هذا الأسلوب يَقْتَصِر على ربط الكلمات بالأشياء الدّالة عليها، وربط الأشياء بالسياق فقط، حيث إن الفكرة الأساسية التي يقوم عليها هذا الأسلوب هي ربط الكلمات بالأشياء الدّالة عليها، ثم ربط الأشياء بالسياق، ثم ربط السياق بالتعبير في اللّغة المتعلّمة، وبما أن السياق قد يكون فكرةً أو حَدَثاً أو موقفاً حيويّاً كاملاً، فإنه يأتي بعد ذلك ربط السياق بهذا المعنى (فكرة أو حدث) بالتجربة أو الخبرة الحقيقيّة التي أعطت الفكرة أو السياق نبضهُ الحقيقي.

خاتمة :

يُعدُّ تعلّم المحادثة الهدف الأمثل لمعظم الدارسين من الناطقين بلغات أُخرى، ولا غرو في ذلك فهي الشق الإبداعي لمهارة الكلام، وهي اهمُّ ألوان النشاط البشري للكبار، والصغار، للناطقين بها، أو بغيرها، ولذلك نرى أنه من الأفضل البدء بتعليم المحادثة منذ بداية تعلّم الدارسين للغة العربيّة، مع وجوب الاهتمام بركائز المحادثة كحفظ الكثير من الكلمات، وفهم بعض القواعد النحوية الضرورية، وتجربة مختلف الأساليب والاستراتيجيّات الحديثة، واختيار ما يناسب شخصية المعلّم وإمكاناته، وواقع الطلّاب، وظروف العمليّة التدريسيّة، لاسيما تلك الأساليب التي تنضوي تحت مُسمّى المدخل السمعي الشفوي، وذلك لما لها من فائدة كبرى في سرعة تعلّم العربيّة بالنسبة لمعظم شرائح الطلّاب، ولما تتّميّز به من سهولة في التطبيق. وعلينا نحن المعلمين أن نهتم بتحقيق الدارسين للأهداف اللغوية في كل مستوى من المستويات، لأن تحقيق أهداف تدريس المحادثة يُعدُّ مؤشّرًا دقيقًا على مدى نجاح عملية تعليم المحادثة، وتعلّمها. وبما أن المحادثة هي الشكل الرئيس للاتصال، وأكمل أشكال التعبير، وأصدقها في نقل المشاعر، وأوضحها في تبيان الأفكار؛ أُوصي الزملاء القائمين على المؤسسات التعليميّة بتقديم الدعم، وحشد الجهود، من خلال إعداد برامج منهجيّة قائمة على أسس تربويّة علميّة من أجل أن تأخذ هذه المهارة مكانةً متميّزة في برامج تعليم العربيّة للناطقين مكانة تناسب قيمة مهارة المحادثة التي هي بلا شك رأس الحربة في عملية تدريس العربيّة للناطقين بغيرها، وأُوصي أيضًا بعقد دورات تدريبيّة يتم فيها تدريب، وتأهيل المعلمين الراغبين بتدريس المحادثة وإطلاعهم على كل ما هو جديد في هذا الميدان.

Kaynakça

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

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.

el-Gâli,N.A, Abdullah,A. *ususu İ'dad'il-Kutubi't-Ta'limiyye li-Gayri'n- Nâtıkîn bi'l-Arabiyye*.Rıyad:Dâru'l-Ğalî.

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

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

Mahcûb, A, Abdunnebi, M.A. el-Mahârâtu'l-Lügaviyye.Hortum:Câmiatu Sudanu'l-Meftuha.

Mücâvir,S.A. *Tedrîsu'l-Lugati'l-Arabiyyeti fi'l-Merhaleti'l-İbtidaiyye*.Kahire:Dâru'l-Ma'arif.

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.

Rocherster,R.(1990):*Mezâhib ve Taraik fi Ta'lîmi'l-Luğât*.Rıyad:Dâru Âlemi'l- Kitâb.

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.

Tuleyb,İ.(2003). *el-Murşidu'l-Vecîz li-Muallimî'l-luga'l-Arabiyye li'n-Nâtıkîn bi-Gayrihê fi'l-Müstevayâti'l-Mütevassıta ve'l-Mütekaddime.kuala lumpur*.

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