

T.C
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EL-MUHÂDESETU VE ESÂLÎBU TEDRÎSİHÂ Lİ'N-NÂTİKÎNE Bİ ĞAYRİHÂ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Almuttasım ALALİ

Enstitü Anabilim Dalı: TEMEL İSLAM BİLİMLERİ
Enstitü Bilim Dalı: İSLAM ARAŞTIRMALARI (ARAPÇA)

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Soumia Haj NAYEF

NİSAN 2018

T.C
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EL-MUHÂDESETU VE ESÂLÎBU TEDRÎSİHÂ Lİ'N-NÂTİKÎNE Bİ ĞAYRİHÂ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Almuttasım ALALİ (157225021)

Enstitü Anabilim Dalı: TEMEL İSLAM BİLİMLERİ
Enstitü Bilim Dalı: İSLAM ARAŞTIRMALARI (ARAPÇA)

Bu tez / / 2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

	Adı SOYADI	Kanaati			İmza
Jüri Başkanı (Danışman)	Doç. Dr. Soumia Haj NAYEF	☐ Kabul	☐ Düzeltme	☐ Ret	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Cemal Abdullah AYDIN	☐ Kabul	☐ Düzeltme	☐ Ret	
Jüri Üyesi	Yrd. Doç Dr. Ahmet FEDAİOĞLU	☐ Kabul	☐ Düzeltme	☐ Ret	

EK.3

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS İNTİHAL YAZILIM RAPORU
BEYAN BELGESİ

Tez Başlığı: المحادثة و أساليب تدريسها للناطقين بغيرها

El-Muhâdesetu ve Esâlîbu Tadrîsihâ li'n-Nâtîkîne bi Ğayrihâ
Konuşma Öğretim ve Yöntemleri

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın toplam 123 sayfalık kısmına ilişkin aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan ve 23/04/2018 tarihinde aşağıda ismi yazılı araştırma görevlisi tarafından şahsıma iletilen intihal tespit programı raporuna göre tezimin benzerlik oranı % 24'dür

Uygulanan filtrelemeler:

1. Kaynakça hariç,
2. Alıntılar dâhil,
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.

Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespiti halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

İmza

Adı SOYADI : Almuttasım ALALİ
Öğrenci Numarası : 157225021
Ana Bilim Dalı : Temel İslami Bilimler
Programı :
Türü : Yüksek Lisans Tezi

Taramayı Yapan Arş. Gör.
(Adı Soyadı, İmzası, Tarih)

Danışman
Doç Dr. Soumia Haj NAYEF

مقدمة

الحمد لله الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على سيدنا محمد أفصح من نطق بالضاد، وعلى آله وصحبه وسلّم. وبعد:

تبوّأت اللغة العربيّة مكانة متميّزة بين لغات العالم الأكثر انتشاراً، وأقبلت شعوبٌ كثيرة حوّل العالم على تعلّمها لأغراضٍ متعدّدة، أهمّها بلا شك الغرض الديني، فضلاً عن الأغراض الأكاديمية، والاقتصادية، والسياسية؛ لذا تطوّر تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها تطوّراً ملموساً في الآونة الأخيرة، وازدهر في غير بقعةٍ من بقاع العالم لا سيما تركيا، حيث يشهد ميدان تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها إقبالاً منقطع النظير لاسيما في العقد الأخير، مما جعل غالبية الجامعات التركية والكثير من المؤسسات التعليمية تعتمد تدريس العربيّة في مناهجها تلبيةً لمتطلّبات العدد الهائل من الراغبين بتعلّمها.

ولأنّ التواصل هو أهمّ الغايات من وراء تعلّم اللغة العربيّة، برزّ هنا دور المحادثة؛ لأنها جسّرُ التواصل الأساسي، ونفهم من هذا أن أهميّة المحادثة جاءت من أهميّة اللّغة نفسها، فهي المرآة التي تنعكس عليها كل عناصر اللغة، ومقصّدُ غالبيّة المنكبيّن على تعلم اللغة العربيّة من الناطقين بلغات أخرى، ومن هنا وجب علينا التركيز على هذا الجانب المهم من جوانب اللّغة.

شكر وتقدير:

أتقدم بشكري الجزيل إلى أستاذتي الفاضلة د. سمية حاج نايف التي احتضنت هذا البحث بصدر رحب وهمة عالية ولم تبخل علي بنصائحها القيمة وآرائها السديدة التي ذللت الصعوبات التي واجهتني وسهلت علي طريقة العمل والبحث. والشكر موصول للأساتذة الكرام الذين قضيت معهم مدة الدراسة في مرحلة الماجستير وكانوا لي فيها خير موجهين ومرشدين ولا أنسى كل من ساعدني من أصدقائي وزملائي ولو باسم كتاب سهل علي إنجاز هذا البحث

إهداء :

إلى أمي... ثم أمي... ثم أمي. ثم إلى قامة السنديان المغروسة هناك... في سهول القامشلي أبي.

إلى من منحنيها صفحةً في سِفْرِ حياتي ... فمنحتني كلّ حياتها... شريكة الروح... زوجتي.

إلى ابنيّ ملهم وعمر اللّذين حرّمتهما فوضى كتبي وأنا أكتب هذه الرسالة من لِعِهم الطفولي في بيتنا.

إلى الحاضرين الغائبين إخوتي... وأصدقائي... وإلى الذي ألقى إليّ بطوقِ نِجاةٍ أوصلني إلى برِّ الأحلام صابر.

فهرس محتويات الرسالة

i.....	تعهد
ii.....	مقدمة
iii.....	فهرس
vii.....	ملخص البحث باللغة التركية
viii.....	ملخص البحث باللغة العربية
ix.....	ملخص البحث باللغة الإنجليزية
1	المدخل
1	أهمية البحث
1	سبب اختيار موضوع البحث
1	أهداف البحث
2	4- منهج البحث
2	5- صعوبات البحث
2	6- الدراسات السابقة
3	7- خطة البحث
7	تمهيد
8	مفهوم الكلام وأنواعه
10.....	أهمية الكلام
12.....	طبيعة عملية الكلام

13.....	الفصل الأول
14.....	أهمية تعليم مهارة الكلام للناطقين بغيرها
17.....	الجهود المبذولة في ميدان تعليم الكلام
18.....	الجهود المبذولة في العصور القديمة لتعليم الكلام
19.....	جهود العلماء على المستوى الصوتي
20.....	نظرية ابن خلدون وآراؤه في تعليم اللغة
20.....	فلسفة ابن خلدون في اكتساب اللغة:
23.....	آراء ابن خلدون في تعليم اللغة
24.....	الجهود المبذولة في العصر الحديث لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
24.....	التجربة التركية:
26.....	تجربة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها داخل الدول العربية
28.....	علاقة مهارة الكلام بالمهارات الأخرى
29.....	الوقت المناسب لتعليم الكلام أثناء تعليم اللغة
32.....	أنواع مهارة الكلام
35.....	الفصل الثاني
36.....	ركائز المحادثة
36.....	1- النطق:
37.....	2- المفردات:
42.....	3- القواعد:

45.....	أهداف تدريس مهارة المحادثة
51.....	قواعد المحادثة
53.....	دور المعلم في تعليم مهارة المحادثة
53.....	أولاً: أهمية دور المعلم:
53.....	ثانياً: كفايات معلم المحادثة للناطقين بغيرها:
54.....	ثالثاً: صفات معلم المحادثة المبدع:
55.....	رابعاً: توجيهات ونصائح لمعلم المحادثة:
58.....	خامساً: إعداد معلم المحادثة وتدريبه
61.....	الفصل الثالث
62.....	أساليب تدريس المحادثة
65.....	الأسلوب السمعي الشفهي
66.....	خبرة عملية
74.....	مبادئ الأسلوب السمعي الشفهي
79.....	اقتراحات الباحث لتلافي بعض نقاط الضعف في هذا الأسلوب
81.....	خاتمة
81.....	أنشطة
84.....	الأسلوب المباشر
85.....	خبرة عملية في حجرة الصف
92.....	مبادئ الأسلوب المباشر من خلال الخبرة العملية

96.....	اقتراحات الباحث لتلافي بعض نقاط الضعف في هذا الأسلوب
96.....	خاتمة:
96.....	أنشطة:
97.....	أسلوب تمثيل الأدوار وأداء الحركات والأعمال
98.....	الخبرة العملية في الصف
107.....	مبادئ هذا الأسلوب:
111.....	خاتمة:
112.....	مقترحات الباحث:
112.....	الأنشطة:
114.....	أساليب تدريس المحادثة التي تُناسب مستويات تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية
117.....	الخاتمة
117.....	أولاً: النتائج:
117.....	ثانياً: التوصيات:
119.....	فهرس المصادر والمراجع
123.....	السيرة الذاتية

EK.8

Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tez Özeti

Tezin Başlığı: El-Muhâdesetu ve Esâlîbu Tedrîsihâ li'n-Nâtîkîne bi Ğayrihâ	
Tezin Yazarı: Almuttasım ALALÎ	Danışman: Doç Dr. Soumia Haj NAYEF
Kabul Tarihi:	Sayfa Sayısı: 123
Anabilim Dalı: Temel İslam Bilimleri	
Bu araştırma, anadili Arapça olmayanlara Arapça konuşma becerisi öğretimi konusunu ve öğretim yöntemlerini ele almaktadır. Yazar konuya, söz söyleme becerisinin genel bir açıklamasıyla başlamakta ve onun zirve noktası olan konuşma varıncaya kadar ki önemini vurgulamaktadır. Yazar, konuşma olgusunun anlamını ve bunun ne denli önemli olduğunu belirtmektedir. Konuşma öğretiminin kurallarını, öğretim amaçlarını ve aynı zamanda konuşma öğretiminde öğretmenin rolünün önemine de dikkat çekmektedir. Bu çalışma konuşma öğretimine net bir plan çerçevesinde yeni bir bakış açısı sunmayı hedeflemektedir. Sonrasında konuşma öğretimine başlamak için en uygun zaman ve bunun dayanakları üzerinde durulmuştur. Yazar konuşma öğretim yöntemlerinin en önemlilerine ışık tutmuş, her bir yöntemin kapsam ve sınırlılıklarını sınıf ortamından örnek ders uygulamaları yoluyla net bir şekilde teker teker özetlemeye gayret etmiş, bunu yaparken de söz konusu yöntemlerle uyumluluk gösteren en iyi konuşma öğretimi stratejilerini kullanmaya çaba sarfetmiştir.	
Anahtar Kelimeler: Arapça Konuşma Öğretimi, Arapça Öğretim Yöntemleri, Arapça Konuşma Becerisi	

جامعة يالووا معهد العلوم الاجتماعية ملخص الماجستير

عنوان الرسالة: المحادثة و أساليب تدريسها للناطقين بغيرها	
الباحث: المعتصم العلي	المشرفة: د. سميرة حاج نايف
تاريخ القبول	عدد الصفحات: 123
القسم: قسم العلوم الإسلامية	
يتناول هذا البحث موضوع المحادثة في اللغة العربية و أساليب تدريسها للناطقين بغيرها و يبدأ فيه الباحث بشرح مهارة الكلام عموماً والتأكيد على أهميتها إلى أن يصل إلى شقها الخلاق ألا وهو عنصر المحادثة حيث بين الباحث معنى المحادثة، ووضح أهميتها الكبيرة، وذكر قواعدها وأهداف تدريسها كما أكد على أهمية دور المعلم في تعليم المحادثة. ويهدف هذا البحث إلى تقديم تصوّر مُقترح لتدريس المحادثة وفق خطة واضحة الملامح تمّ التركيز فيها على الوقت المناسب لبدء تعليم المحادثة ودُكر ركائزها. كما سلّط الباحث الضوء على أهمية أساليب تدريس المحادثة محاولاً استخلاص ملامح وحدود واضحة لكلّ أسلوب على حدة عن طريق تقديم إجراءات عمليّة داخل حجرة الصف من خلال تطبيق دروس افتراضية حاول أن يطبّق فيها أجود استراتيجيات تعليم المحادثة التي تتناسب مع تلك الأساليب.	
الكلمات المفتاحية: المحادثة، مهارة الكلام، أساليب تعليم العربية للناطقين بغيرها،	

Yalova University Insitute of Social Sciences Master Thesis Summary

Thesis Title: Conversation in Arabic and the Ways to Teach	
Thesis Author: Almuttasm ALALİ	Advisor: Doç Dr. Soumıa Haj NAYEF
Date of Acceptance:	Total Number of Pages: 123
Department: Main Islamic sciences	
This research deals with the subject of conversation in Arabic and the ways to teach it for non-native speakers. In this research, the researcher starts by explaining the skill of speaking in general, as well as emphasizing its importance untill he reaches its artistic aspect, which is the factor of conversation where the researcher explains the concept of conversation and its significant importance, mentions its rules and the purposes of teaching it. In addition, he tackles the importance of the teacher's role in teaching conversation. The research aims to introducing a suggested visualization for teaching conversation according to a plan that has clear features. Then, he focuses on the appropriate time to begin teaching conversation and stating its cornerstones. Furthermore, the researcher sheds light on the most important methods of teaching conversation, trying to conclude clear features and limits for each method through the provision of pratical measures in the classroom. That happens by performing hypothetical lessons in which he tries to implement the best strategies for teaching conversation that suit these methods.	
Keywords: teaching Arabic speaking, Conversation, for non-native speakers	

المدخل

لقد قمنا بتقسيم موضوعنا على ثلاثة فصول مسبقة بمدخل ومتبوعة بخاتمة شرحنا في المدخل مفهوم الكلام بشكل عام وأهمية الكلام للإنسان وحاولنا أن نبسط طبيعة عملية الكلام، أما الفصل الأول فكان عن مهارة الكلام حيث تعرضنا فيه لأهمية مهارة الكلام للناطقين بغيرها ثم شرحنا علاقة هذه المهارة بباقي المهارات ثم استعرضنا الجهود المبذولة سابقا في نشر العربية كما تطرقنا للجهود الحالية مع التركيز على التجربة التركيبية وبعدها شرحنا الفرق بين مهارة الكلام والمحادثة واستشهدنا في هذا بآراء بعض العلماء وفي الفصل الثاني سلطنا الضوء على المحادثة عنوان بحثنا؛ فتكلمنا عن ركائز المحادثة وأهداف تدريسها بعد أن وزعناها على المستويات اللغوية ثم دللنا على القواعد التي تضبط المحادثة ثم أنهينا الفصل بمبحث تحدثنا فيه عن دور المعلم. أما في الفصل الثالث فقد شرحنا بعض أساليب تدريس المحادثة وحاولنا أن نقدم شرحا علميا مفصلا لكل أسلوب وركزنا على الإجراءات العملية داخل الصف.

1- أهمية البحث: تكمن أهمية هذا البحث في أنه يُسلط الضوء على جانبٍ مُهم جداً من جوانب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ألا وهو المحادثة، ويتناول أساليب تدريس المحادثة ويشرح إجراءاتها العملية داخل حجرة الصف بالتفصيل، حيث حاولنا أن نرسم ملامح وحدوداً لكل أسلوبٍ من الأساليب على قدر الاستطاعة، وبما أن هذا البحث موجه إلى معلمي المحادثة والمهتمين بها أكثر من غيرهم نرجو أن يكون لهم خير مُعين على التمكن من أساليب تدريس المحادثة وإثراء تجاربهم من خلال تلك الإجراءات التي طُبّقناها.

2- سبب اختيار موضوع البحث: هناك أسباب عديدة تقف خلف اختيارنا لهذا الموضوع، منها إيماننا الكبير بأهمية المحادثة من بين عناصر اللغة العربية، فضلاً عن ما رأيناه من اندفاع كبير عند الراغبين بتعلم العربية نحو التحدث بهذه اللغة قبل كل شيء، لكنَّ السبب المباشر يعود إلى وجود ثغرة كبيرة في هذا الجانب المهم من جوانب تعليم لغتنا العربية للناطقين بغيرها، لاسيما الجانب العملي الذي يتناول أساليب تدريس المحادثة - فلا يوجد على حدِّ علمنا - إذا ما استثنينا بعض محاولات الدكتور محمود كامل الناقبة - كتباً أو بحوثاً متميزة تهتمُّ بأساليب تدريس المحادثة، أو تركز على الإجراءات العملية داخل الصف بشكلٍ جدِّي، وإن وُجدت تكون على استحياء حيث يتمُّ التطرُّق لتلك الإجراءات العملية بشكلٍ مقتضبٍ وغير منظمٍّ، ولا يقدم للمعنيين بتدريس المحادثة أي منهجية علمية يُؤخذ بها.

3- أهداف البحث:

1- إعطاء فكرة شاملة عن مهارة الكلام عموماً وشقها الإبداعي (المحادثة) بشكلٍ خاص.

2- التعريف بأهم أساليب تدريس المحادثة للناطقين بغيرها.

3- عرض الإجراءات العملية داخل الحجرة الصفية بأسلوب علمي ممنهج.

4- إضافة إجراءات جديدة لكل أسلوب تتناسب ومنهجية ذلك الأسلوب.

5- رسم خطة واضحة الملامح والتفاصيل لتدريس المحادثة.

6- توضيح دور المعلم الكبير في تدريس المحادثة؛ وتقديم بعض النصائح له كي يكون معلماً مبدعاً.

4- منهج البحث: لقد اتبعنا في هذا البحث أكثر من منهج، فقد كان المنهج الوصفي بارزاً حيث وصفنا طبيعة عملية الكلام وأهمية مهارة الكلام... إلخ، كما لجأنا إلى المنهج الاستقرائي في تقصينا لجهود العلماء العرب القدامى في نشر اللغة العربية. واعتمدنا على المنهج التجريبي في الفصل الثالث، حيث طبقنا أساليب تدريس المحادثة في الدروس الافتراضية.

5- صعوبات البحث: أما عن الصعوبات التي واجهتنا في هذا البحث فكانت في ثدرة المراجع، لا سيما تلك التي تتحدث عن أساليب تدريس المحادثة، مما اضطرنا إلى محاولة اجتزاء ما يخص مهارة الكلام عموماً والمحادثة لاسيما من الكتب والأبحاث التي تتكلم عن طرق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فضلاً عن فوضى المصطلحات في هذا الميدان، وعدم دقة بعض الباحثين في استعمالها.

6- الدراسات السابقة: تناول الكثير من العلماء والمختصين مهارة الكلام عموماً والمحادثة لاسيما، وأفردوا لها فصولاً ومباحث في كتبهم التي تتحدث عن طرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها ونظرياتهما، ولكنهم في الغالب لم يتجاوزوا في كتاباتهم الجانب النظري من موضوع المحادثة، حيث تكلموا عن أهميتها ومرتكراتها ومشاكل تعليمها وتعلمها وو... إلخ، وأهملوا غالباً الجانب العملي في تعليم المحادثة، فلم يتعرضوا لأساليب تدريس المحادثة وإجراءاتها العملية داخل الحجرة الصفية إلا فيما ندر.

ولعل أكثر من تناول موضوع المحادثة كما ذكرنا سابقاً الدكتور محمود كامل الناقة في كتابه: "تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى"، و"أساليب تعليم اللغة العربية"، بالاشتراك مع فتحي علي يونس.

ولا بد من أن نذكر أن الدكتور محمود فصل في الجانب النظري بشكل رائع، لكن الإجراءات التي ذكرها عندما استعرض أساليب تدريس المحادثة لم تكن منظمّة ومرتبّة، بل كانت مختصرة جداً وعلى شكل شذرات هنا وهناك.

- ومن أكبر العلماء العرب الذي خصصوا شيئاً في كتبهم عن المحادثة الدكتور رشدي طعيمة رحمه الله، لاسيما في كتابه "المرجع"، ولكنه لم يتطرق إلى أساليب المحادثة أبداً، بل اكتفى بالجانب النظري حيث شرح مصطلح المحادثة وفصل فيه بإبداع.

ولا ننسى جهود الدكتور عمر الصديق عبد الله، حيث تعرض لموضوع المحادثة في كتابه "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" لكنه أيضاً اكتفى بعرض مهارة الكلام وشقيها الإبداعي (المحادثة) بشكلٍ نظري، كما بيّن علاقتها بباقي المهارات دون التطرق لموضوع

الإجراءات العملية داخل حجرة الصّف.

وإذا ما تركنا الكتب وتوجّهنا إلى الأبحاث - وهي كثيرة - فأكثر ما يلفت انتباهنا هو العناوين البارزة والمحتوى البسيط الذي لا يتناسب وتلك العناوين، كما كان واضحاً في كثيرٍ من الأبحاث التركيز على جوانب ونقاط في تدريس المحادثة أُشيعت بحثاً، كمشاكل تدريس المحادثة، ودور التكنولوجيا في تدريس المحادثة، ناهيك عن فوضى استعمال المصطلحات.

ونستشهد هنا ببحثٍ للدكتور داود عبد القادر إيلغيا، والدكتور حسين علي البيومي بعنوان: "المحادثة في اللغة العربية طرق تعليمها وأساليب معالجة مشكلاتها لدى الطلبة الأجانب"، ورغم ذكر مصطلح طرق تعليم المحادثة، إلا أن الباحثين اكتفيا بذكر أسماء الطرق -مع تحفظنا على استخدام مصطلح (طريقة) في هذا الحيز- وشرح مزايا وسلبيات كل طريقة، دون الولوج في الإجراءات العملية داخل الحجرة الصفية.

وسار على هذا النهج معظم المختصين الذين قرأنا لهم، حيث تكلموا في الجانب النظري دون أن يتطرقوا للإجراءات العملية داخل حجرة الصف، وبذلك تشكلت هذه الفجوة التي نرجو من الله أن نكون قد وُفّقنا في ملئها.

7- خطة البحث:

تمهيد:

1- مفهوم الكلام وأنواعه:

أ- تعريف الكلام.

ب - أنواع الكلام.

2- طبيعة عملية الكلام.

3- أهمية الكلام للإنسان.

الفصل الأول: مهارة الكلام وأهميتها بين الماضي والحاضر.

1- أهمية تعليم مهارة الكلام للناطقين بغيرها: أ - ضرورات تعليم الكلام.

2- الجهود المبذولة في ميدان تعليم الكلام:

أ - دوافع تعلّم العربية: أسباب دينية. أسباب دنيوية.

- ب - جهور العلماء القُدامى في تعليم الكلام.
- ج - نظرية ابن خلدون وآراؤه في تعليم اللّغة.
- د - الجهود المبذولة في العصر الحديث لتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها: خارج البلاد العربية (التجربة التركية). داخل البلاد العربية.

3- علاقة مهارة الكلام بالمهارات الأخرى.

4- الوقت المناسب لتعليم مهارة الكلام (أثناء تعلّم اللّغة).

5- أنواع مهارة الكلام:

- النطق.
- الحديث (المحادثة).
- تعريف المحادثة وذكر النقاط الحاكمة لها.

الفصل الثاني: أساسيات المحادثة وأهداف تدريسها.

1- ركائز المحادثة:

- أ - النطق.
- ب - المفردات:
 - أهمية المفردات.
 - استراتيجيّات تعليم المفردات وتنميتها.
 - الطرق المتبعة في تقديم الكلمات وطريقة ترتيبها في المناهج الدراسيّة.
 - مشكلة ما بعد المفردات.
- ج - القواعد.

2- أهداف تدريس المحادثة:

أ - أهداف عامة.

ب - أهداف خاصة (سلوكية).

ج - أهداف تدريس المحادثة وفق مستويات اللغة بحسب الإطار الأمريكي (أكتفل).

3- قواعد المحادثة.

4- دور المعلم في تعليم مهارة المحادثة:

أ - أهمية دور المعلم في تعليم المحادثة.

ب - كفايات معلم المحادثة للناطقين بغيرها.

ج - صفات معلم المحادثة المبدع.

د - توجيهات ونصائح لمعلم المحادثة.

هـ - إعداد معلم المحادثة وتدريبه.

الفصل الثالث: أساليب تدريس المحادثة:

1- تمهيد:

أ - تعريف الأسلوب.

ب - سبب اختيارنا هذه الأساليب دون غيرها.

2- الأسلوب السمعي الشفهي:

أ - تمهيد.

ب - خبرة عملية.

ج - مبادئ الأسلوب.

د - الإجابة عن الأسئلة الستة.

هـ - اقتراحات الباحث لتلافي بعض نقاط الضعف.

و - نشاطات.

3 - الأسلوب المباشر:

أ - خبرة عملية.

ب - مبادئ الأسلوب.

ج - الإجابة عن الأسئلة الستة.

د - اقتراحات الباحث.

هـ - نشاطات.

4- أسلوب تمثيل الأدوار وأداء الحركات:

أ - تمهيد.

ب - خبرة عملية.

ج - مبادئ الأسلوب.

د - الإجابة عن الأسئلة الستة.

هـ - اقتراحات الباحث.

و - نشاطات.

5- أساليب تدريس المحادثة التي تناسب مستويات تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

خاتمة.

تمهيد

- مفهوم الكلام وأنواعه
- طبيعة عملية الكلام
- أهمية الكلام للإنسان



مفهوم الكلام وأنواعه

الكلام: الكلام في أصل اللُّغة: الأصوات المفيدة.

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

و(في اصطلاح النحاة): الجملة المركّبة المفيدة، نحو: جاء الشّتاء، أو شبههما ممّا يكتفي بنفسه، نحو: يا علي⁽¹⁾.

ويعرّف بعض العلماء الكلام على أنه: «هو ما يصدر عن الإنسان من صوت يُعبّر به عن شيء له دلالة في ذهن المتكلّم أو السامع أو على الأقل في ذهن المتكلّم»⁽²⁾.

وبناءً على هذا فإن الكلام الذي ليس له دلالة في ذهن المتكلّم أو السامع لا يُعدّ كلاماً 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⁽³⁾.

ويُعدّ الكلام أول الوسائل اللغويّة 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 من العلامات المميّزة للإنسان، وكما جاء في التعريف الأول ليس كل صوتٍ كلاماً؛ لأن الكلام هو اللفظ والإفادة واللفظ هو الصوت المشتمل على بعض الحروف، كما إن الإفادة هي ما دلّت على معنى من المعاني يتبلور في ذهن المتكلّم⁽⁴⁾.

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»⁽⁵⁾.

وقد بيّنت الكثير من الدراسات أن الجانب الشفوي يشكّل 95% من التواصل اللّغوي⁽⁶⁾.

(1) ينظر: المعجم الوسيط، مجّمع اللّغة العربية، الطبعة الرابعة، 1425هـ/2004م، مكتبة الشروق الدولية، ص796.

(2) "دليل تطبيقي لمعلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها": أحمد الربّان، محمد خلف، محمد حميدو، دار أكدم إستانبول 2016. ص157.

(3) ينظر: محمد صالح الشنطي: المهارات اللغويّة، دار الأندلس، حائل 1415هـ، ط5، ص194.

(4) ينظر: أحمد فؤاد عليان: المهارات اللغويّة ماهيتها وطرائق تدريسها، الرياض، دار السلام، 1421هـ، ط2، ص85.

(5) رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة: تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1427هـ - 2006م، ص60.

(6) ينظر: علي سامي الخلاّق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها / المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010، ص152-153. وكذلك انظر إلى: رشيد بلحبيب، مهارات اللغة العربية: أهميتها وطرق اكتسابها، المؤتمر الثاني للغات 22-24 أبريل، 2011، مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا.

- 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 وظيفياً في الحياة) أنماطه كثيرة مثل: المحادثة الموجهة والحرّة، والمناقشة، والأحاديث الاجتماعية 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 إبداعية شائقة ومثيرة مثل: (التكلم عن جمال الطبيعة، والمشاعر العاطفيّة والتذوق الشعري والقصص)⁽⁷⁾.

(7) ينظر: أحمد مذكور: طرق تدريس اللغة العربية، دار السيرة، عمان، 1427، ص151.

أهمية الكلام

«إن القدرة على امتلاك الكلمة الدقيقة الواضحة ذات أثر في حياة الإنسان ففيها تعبيرٌ عن نفسه وقضاء حاجته وتدعيم لمكانته بين الناس»⁽⁸⁾.

ومن هنا تأتي أهمية الكلام من حيث إنه «الشكل الرئيسي للاتصال بالنسبة للإنسان وأكمل ألوان التعبير وأكثرها قدرة على ترجمة المشاعر بشكل مباشر كما أنه أيضاً أكثرها قدرة على ترجمة الأفكار وأمثل وسيلة من وسائل الدعوة»⁽⁹⁾.

وللوقوف على أهمية الكلام أكثر وقيّمته في حياتنا تعالوا نطلق العنان لخيالنا ونتصوّر أننا سنمضي يوماً ما من حياتنا أو يومين بلا كلام، تُرى ماذا سنصنع؟ كيف سنمضي هذه الفترة من الزمن؟ كيف نتابع أعمالنا؟

بلا شك ستتوقف عجلة الحياة عن الدوران، وتُشَلُّ أمورنا الحياتية، ولا عجب في ذلك؛ لأن الكلام أو التحدّث من أهم ألوان النشاط اللغوي للكبار والصغار، للناطقين بها أو بغيرها، للعوام وللخُلص على السواء، وبالكلمة ينتصر المظلومون، ويسقط الجابرُ صاغرين؛ ولم يغفل عن هذا سيدنا موسى عليه السلام، حيث طلب من ربّه في المنازلة الكبرى بينه وبين فرعون وآله أن يُحلَّ عقدة من لسانه لعلّ كليم الله بأهميّة الكلمة، وأثرها في هدم عروش الطغاة الظالمين. قال الله تعالى: ﴿وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي * يَفْقَهُوا قَوْلِي﴾ [طه: 27-28].

ويقول ابن كثير في شرح هذه الآية: لم يسأل نبيّ الله موسى زوال اللغج بالكلية، ولم يطلب حل عُقد لسانه، بل عقدة واحدة بحيث يزول العي ويفهم فرعون وآله من سيدنا موسى عليه السلام ما يريد على قدر الحاجة⁽¹⁰⁾.

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

- 1- أنّ الطفل يبدأ أولاً باكتساب الكلام ويمارس اللغة عدّة سنوات ثم يذهب بعد ذلك إلى المدرسة لتعلّم مهارتي القراءة والكتابة.
- 2- هناك مجتمعات تتحدّث لغات عديدة، ولكنها لا تمتلك أنظمة كتابيّة لتلك اللغات.

⁽⁸⁾ محمود كامل الناقه وآخرون: تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته، مصر، دون ناشر، 1995، ص 235-236.

⁽⁹⁾ رشدي طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، (ط1)، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ص 486.

⁽¹⁰⁾ ينظر: أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري: تفسير القرآن العظيم، تحقيق سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، (1420هـ - 1999م): 282/5.

3- هناك مجتمعات فيها لغات ولها أنظمة كتابية، ولكن نجد كثيراً منهم أميين يتحدثون اللغة ولكن لا يقرؤونها ولا يكتبونها⁽¹¹⁾.

ونلاحظ من خلال ما سبق أن «الناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم، أي أنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون؛ ومن هنا يمكن اعتبار الكلام هو الشكل الرئيسي للاتصال اللغوي بالنسبة للإنسان، وعلى ذلك يُعتبر الكلام أهم جزء في الممارسة اللغوية واستخداماتها»⁽¹²⁾.



⁽¹¹⁾ ينظر: عمر الصديق عبد الله: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الدار العالمية، 2008، ص75.

⁽¹²⁾ علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، (ط)، مكتبة الفلاح، الكويت، 1984، ص86 - 88.

طبيعة عملية الكلام

الكلام من أهم المهارات الإنتاجية التي تحتاج القدرة على استخدام الأصوات بدقة، والتمكّن من الصيغ النحوية ونظام ترتيب الكلمات التي تساعد المتعلّم على التعبير عمّا يريد أن يقوله في مواقف الحياة التي تتطلب منه الحديث⁽¹³⁾.

وهو نشاط عقلي مُركّب يستلزم القُدرة على تمييز الأصوات عند سماعها وتطبيقها⁽¹⁴⁾.

أي أن الكلام عبارة عن عملية إدراكية يشارك فيها الدافع للكلام مع مضمون الحديث والنظام اللغوي الذي بواسطته يُترجم الدافع والمضمون في شكل كلام، وكل هذه العمليات لا يُمكن ملاحظتها، فهي عمليات داخلية فيما عدا الرسالة الشفوية المتكلمة.

ويُعتبر الكلام من ناحية أخرى عملية انفعالية اجتماعية فيها مصدر للأفكار، وموقف يُقال فيه الكلام، وتتم هذه العملية بين متحدّث ومستمع أو أكثر، متحدّث هو مرسل للفكرة، ومستمع وهو مستقبل للفكرة، وكل منهما له دوره في عملية الاتصال، ودور المتحدّث يتلخّص في توضيح أفكاره عن طريق نظم الكلمات بعضها مع بعض في وحدات تحمل فكرة، واستخدام التوضيحات التي تساعد على توضيح إشارات اليد وغيرها، بينما يقوم المستمع بالإصغاء وإدراك معانيه، والاستفسار عن المعنى الغامض في الحديث⁽¹⁵⁾.

معنى هذا أن الكلام عملية تبدأ صوتية وتنتهي بإتمام عملية اتصال ناجحة، ونقول ناجحة لأن الغرض من الكلام نقل المعنى بنجاح، فليس هناك اتصال حقيقي دون معنى، ولا معنى حقيقي دون أن تتوفّر في الرسالة ناحية عقلية وناحية انفعالية اجتماعية، وهما ناحيتان تُعطيان للرسالة أهميتها ومعناها.

(13) ينظر: محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، منشورات جامعة أم القرى، 1985، ص153.

(14) ينظر: رشدي طعيمة: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، مصر، منشورات المنظمة الإسلامية للعلوم والثقافة، 1989، ص45.

(15) ينظر: أحمد فؤاد عليّان: المهارات اللغوية وماهيتها وطرائق تدريسها ص109.

الفصل الأول

مهارة الكلام وأهميتها بين الماضي والحاضر

- أهمية تعليم مهارة الكلام للناطقين بغيرها
- الجهود المبذولة سابقا في ميدان تعليم الكلام
- علاقة مهارة الكلام بالمهارات الأخرى
- الوقت المناسب لتعليم مهارة الكلام أثناء تعليم اللغة
- أنواع مهارة الكلام

أهمية تعليم مهارة الكلام للناطقين بغيرها

الكلام في اللغة الثانية من أهم المهارات الأساسية وهي الغاية الأهم من غايات الدراسة اللغوية⁽¹⁶⁾.

ومن هنا تبرز أهمية تعليم الكلام في أي لغة كانت، فالكلام يُعتبر جزءاً أساسياً في منهج تعليم اللغة الأجنبية ويعتبره القائمون على هذا الميدان من أبرز أهداف تعلّم اللغة الأجنبية وذلك لأنه يمثل الجزء العملي والتطبيقي لتعلّم اللغة⁽¹⁷⁾.

وغالبية الراغبين في تعلّم اللغة العربيّة هدفهم الأول التحدّث بهذه اللّغة وتستوقفنا هنا مصطلحات (غير الناطقين بها) أو (الناطقين بغيرها) ونسأل لماذا لم يُوصف هؤلاء المتعلمون بـ (غير القارئین بها) أو (للكاتبين بغيرها)⁽¹⁸⁾.

وهذا إذا دلّ على شيء إنما يدلّ على أن تعلّم لغة جديدة يعني تعلّم الكلام والمحادثة بها.

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

ويزاول المتكلم مهارة الكلام عندما يُجيب عن أسئلة المدرّس شفهيّاً أو يسأل بدوره بعض الأسئلة، أو يشترك في حديث أو مناقشة⁽¹⁹⁾.

ولذلك عندما يسأل شخصٌ عادي مثقفاً يقول له: كم لغةً تتحدّث؟

وكان الحديث باللّغة هو معيار الكفاءة فيها ومعيّار إتقانها، وهذا صحيح إلى حدٍّ كبير.

وقد أدرك بعض علماء اللّسانيات وخبراء تعليم اللّغات ذلك فأتخذوا الكلام محوراً لتعليم هذه اللّغات. سواءً في اختيار نوعية نصوص الكتب المدرسيّة أو في اقتراح أساليب النشاط اللّغوي في الفصول أو في استشارة دوافع الدارسين لتعلّم اللّغة.

والنتيجة لكل ما سبق أن هناك ضرورات لتعلّم الكلام يمكننا أن نلخصها فيما يأتي⁽²⁰⁾:

- 1- إن أيّ إنسان يرغب في تعلّم لغةٍ ما يكون التحدّث بها في مقدمة أهدافه.
- 2- قدرة المتعلّم على التحدّث باللّغة تدفعه إلى تعلّم جوانبها الأخرى من (قراءة - كتابة) وتيسّر عليه ما تبقى منها.

⁽¹⁶⁾ ينظر: رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، مصر، منشورات المنظمة الإسلامية للعلوم والثقافة، 1989، ص115.

⁽¹⁷⁾ ينظر: محمود كامل الناقة: تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى ص151.

⁽¹⁸⁾ ينظر: رشدي أحمد طعيمة: المرجع، مرجع سابق ص500.

⁽¹⁹⁾ ينظر: ناصر عبد الله الغالي/ عبد الحميد عبد الله: أسس إعداد الكتب التعليميّة لغير الناطقين بالعربية، الرياض، دار الغالي (دون سنة) ص54.

⁽²⁰⁾ ينظر: محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ص152.

3- لا يدور في مخيلتنا إمكانية الاستمرار في تعلّم القراءة والكتابة باللّغة الأجنبية دون التحدّث بها.

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

5- إن عملية تعلّم اللغة الأجنبية والاستفادة من المعلّم تعتمد على المشاهدة والحديث، فالمعلّم في تدريسه وتصحيح أخطاء المتعلمين يستخدم الكلام، وحتى عندما يصحّح كتاباتهم إنما يُناقشهم في ذلك شفويّاً.

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

7- إن الفرد عندما يقرأ ويكتب إنما يفكر بوساطة ما تعلّمه شفويّاً استماعاً وحديثاً، ففي القراءة مثلاً نحن نفحص ما وراء السطور بحثاً عن المقابل الشفوي حيث نضيف فكريّاً ومعنويّاً أشياء ليست ظاهرة في الكلمة المكتوبة (المنلوج) وفي الكتابة نحن نكتب ما نقوله شفويّاً 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 ثمّ تعلّم الكلام نرى جليّاً أن هذه المهارة لم تلقَ الاهتمام الكافي في عمليّة تعليم اللّغة، ولم تُحشد لها الجهود المطلوبة ولم تأخذ نصيبها من البحث اللغوي لتطوير مهاراتها وأساليبها، حيث يُنظر إليها على أنها جزء مُتممّ أو ثانويّ من اللّغة يمكن أن يتطوّر ويتحقّق بطريقة تلقائية مع تقدّم الدّارس في تعلّم اللّغة.

ونجزم هنا بأن هذه النظرة خاطئة تماماً، بل ويرجع إليها سبب الإخفاق في تعلّم استخدام اللّغة استخداماً فعّالاً؛ وهذا ما يدعونا إلى التركيز على هذه المهارة وحثّ المعلّمين على ابتكار أساليب جديدة لتدريسها وإعطائها اهتماماً يوازي الاهتمام الذي يُعطى للقراءة والكتابة والقواعد إن لم يكن أكثر⁽²¹⁾.

ولكن علينا في الوقت نفسه أن ننتبه إلى أمورٍ عدّة تُجملها بأسئلة تفرضها علينا أهمية تعليم مهارة الكلام وطبيعة عملية الكلام والإجابة عن هذه الأسئلة يشكل إلى حد كبير ملامح عملية تعليم مهارة الكلام، وهي⁽²²⁾:

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

2- هل يتكلمون عندما يرَدّدون سطرًا من حوار؟

(21) ينظر: محمود كامل النافق: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ص154.

(22) ينظر: المرجع السابق نفسه ص153.

3- هل يتكلمون عندما يعيدون تمثيل حوار محفوظ؟

4- هل يتكلمون عندما يرّدون تدريبات النطق النمطية؟

ولا بد أن نذكر هنا أن غير واحد من علماء اللغة واللسانيات أكّد على أن تقليد الأصوات ومتابعة نموذج لغوي معيّن وترديده وتكرار أجزاء من الحوارات ليست إلا عمليات صوتية وغير كلامية.

فالكلام أو الحديث هدفه التعبير عن الأفكار، وهدف تعليم أيّ لغة هو اتصال المتعلّم المباشر مع أهل اللغة، ولا يعني هذا أن يتساوى المتعلّم مع ابن اللغة في قدرته على الكلام، وفي سرعته وطريقته نطقه، ولكن يكفينا في ذلك مستوى يُمكن المتعلّم من التعبير عن أفكاره وتبادلها مع سامعه ومحدّثه.

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

الجهود المبذولة في ميدان تعليم الكلام

تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ليس ميداناً بكرّاً، بل هو ميدان مطروق منذ أن بعث النبي محمد صلى الله عليه وسلم حاملاً رسالة الإسلام مأموراً بتبليغه إلى الناس كافة، أي منذ ما يزيد على أربعة عشر قرناً من الزمان بدأ تعلم اللغة العربية ينتشر بين الأقوام التي دخلت الإسلام حديثاً، ويمكن أن نجمل دوافع تعلم العربية في نقطتين:

1- أسباب دينية:

مع دخول الأمم في دين الله أفواجاً، ومع انتشار الفتوحات الإسلامية، زاد الإقبال على تعلّم العربية من أجل فهم القرآن الكريم وتعاليم الدين الجديد، حيث أصبح تعلم العربية باباً رئيسياً لدخول هذا الدين الجديد وواجباً من واجباته، فلا تؤدّي الفرائض إلا بهذه اللغة الشريفة، ولا يُقرأ القرآن بسواها، وهذا ما جعلها تنتشر قدر انتشار الإسلام الذي حملها معه إلى أرجاء المعمورة وطار بها إلى كلّ بقعة وصلها.

فأصبح الإقبال عليها وتعلّمها وتعليمها للمسلمين الجدد منذ ذلك الحين أمراً طبعياً ومألوفاً، بل ضرورة من ضرورات هذا الدين الجديد الذي انتشر في كلّ مكان⁽²³⁾.

وفي هذا يقول أبو منصور الثعالبي: «من أحبّ الله تعالى أحبّ رسوله محمداً صلى الله عليه وسلم، ومن أحبّ الرسول العربي أحبّ العرب، ومن أحبّ العرب أحبّ العربية التي نزل بها أفضل الكتب على أفضل العرب والعجم، ومن أحبّ العربية عني بها وثابر عليها وصرف همهته إليها، ومن هداه الله للإسلام وشرح صدره للإيمان وآتاه حسن سريرة فيه اعتقد أن محمداً صلى الله عليه وسلم خير الرسل، والإسلام خير الملل، والعرب خير الأمم، والعربية خير اللغات والألسنة، والإقبال على تفهّمها من الديانة، إذ هي أداة العلم ومفتاح التفقّه بالدين وسبب إصلاح المعاش والمعاد»⁽²⁴⁾.

2- أسباب دنيوية:

لم تكن الأسباب الدينية وحدها وراء إقبال الشعوب المعتنقة للإسلام على تعلّم العربية، بل خلقت الأسباب الدنيوية مناخاً مشجعاً لتعلّم العربية؛ فهي لغة الفاتحين أصحاب السؤدد والعزة، ومن البدهي أن تتّبع الأمم المغلوبة الأمة الغالبة في لغتها وثقافتها، فأنباء تلك الأمم أرادوا الاتصال بالأمراء والقادة الذين كانوا يشجعون أبناء الشعوب التي اختلطت بهم على تعلّم العربية «هؤلاء الخلفاء وعمّالهم يجزلون العطاء لمن يجود شعراً أو نثراً، ويقربونهم إليهم، ويولّونهم مناصب في الدولة، كلّ ذلك له أثر أيّ أثر في إقبال الناس على اللغة، حتّى إن الرجل ليدفع بابنه إلى تعلّمها رجاء أن يجني ثمرة، أو يحرز جاهاً»⁽²⁵⁾.

وقيل أيضاً «إذا سرّك أن تعظم في عين من كنت بعينه صغيراً ويصغر في عينك من كان في عينك عظيماً فتعلّم العربية، فإنها تحريك

⁽²³⁾ ينظر: عبد العزيز العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1422 هـ، ط 1، ص 8.

⁽²⁴⁾ "فقه اللغة وسر العربية للثعالبي" تحقيق مصطفى السقا وآخرين، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، 2008، ص 21.

⁽²⁵⁾ "أثر القرآن الكريم في اللغة العربية": أحمد حسن الباقوري، دار المعارف، الطبعة الرابعة، ص 46.

على المنطق وتدينك من السلطان»⁽²⁶⁾.

الجهود المبذولة في العصور القديمة لتعليم الكلام

للعربية تجربة تاريخية فريدة في الانتشار خارج الجزيرة العربية، وفي فترات زمنية قياسية، والحق أنه لا توجد بين أيدينا دراسات موثقة عن الطريقة التي اتبعها المسلمون في نشر العربية في البلاد التي فتحها الإسلام؛ أكان ذلك بالاختلاط المباشر أم بتعليم منظم على هيئة ما؟ وهو موضوع هام غابت عن تتبعه الأبحاث والدراسات. ويرجح الباحث هنا أنها انتشرت عن طريق الاختلاط المباشر الذي بلا شك قد وصل آنذاك إلى درجة (الانغماس اللغوي)، وذلك قياساً على الانتشار السريع للغة العربية خارج موطنها الأصلي. ومهما يكن من أمر فإن النتيجة تفوق التصور للجهد البشري العادي؛ لسبب مهم جداً وهو أن انتشار العربية لم يتخذ طابع تعلم لغة أجنبية أو تعليمها، وإنما صار انصهاراً كاملاً في هذه اللغة بحيث تحولت إلى لغة أولى عند أناس كانت لهم لغاتهم الأولى، والمدهش في الأمر أن عدداً هائلاً من كبار العلماء في غير ميدان لم تكن العربية لغتهم الأولى⁽²⁷⁾.

لقد كان علماؤنا القدامى متيقظين لأهمية تعلم المسلمين الجدد للغة العربية وعدوا ذلك عملاً مقدساً، وهذا ما صرح به ابن تيمية حين قال: «فإن نفس اللغة العربية من الدين ومعرفتها فرض واجب، وإن فهم الكتاب والسنة فرض، ولا يفهم إلا بفهم اللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب»⁽²⁸⁾.

والصحابه الكرام رضوان الله عليهم هم أول من نبه إلى أهمية تعلم اللغة العربية من قبل الأمم الداخلة حديثاً في الإسلام، وما هو فاروق الأمة عمر بن الخطاب رضي الله عنه يحث الشعوب في البلاد المفتوحة على تعلم العربية، - كما قال أبو عثمان النهدي : «كتاب عمر بن الخطاب رضي الله عنه أتاها وهم بأذربيجان يأمرهم بأشياء وذكر فيه: تعلموا العربية»⁽²⁹⁾.

كما جاء عن عمر بن زيد: أن عمر بن الخطاب كتب إلى أبي موسى رضي الله عنهما: «أما بعد: فتفقهوا في السنة، وتفقهوا في اللغة، وأعربوا القرآن، فإنه عربي» وفي حديث آخر عن سيدنا عمر رضي الله عنه أنه قال: «تعلموا العربية فإنها من دينكم، وتعلموا الفرائض فإنها من دينكم»⁽³⁰⁾.

وانتبه علماء الأمة مبكراً إلى أهمية تبسيط اللغة العربية للشعوب الناطقة بغيرها الداخلة في الإسلام حديثاً فانبروا يدرسونها ويضعون القواعد التي تيسر تعليمها لهذه الشعوب وقدموا جهوداً عظيمة على المستوى النحوي ومستوى الرسم الإملائي والمستوى الصوتي

⁽²⁶⁾ "عيون الأخبار" ابن قتيبة، المؤسسة المصرية للتأليف والنشر، 17/2.

⁽²⁷⁾ ينظر: "علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية": د. عبدة الراجحي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2013، ص 99.

⁽²⁸⁾ "اقتضاء السراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم": تحقيق الدكتور ناصر بن عبد الكريم العقل، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الأولى ص 469.

⁽²⁹⁾ "طبقات النحويين واللغويين" أبو بكر محمد بن حسن الزبيدي، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، الطبعة الثانية، ص 12.

⁽³⁰⁾ "اقتضاء السراط المستقيم"، مصدر سابق، 470.

الذي سنكتفي بالوقوف عنده ومحاولة الاطلاع على بعض ما قدمه العلماء في هذا المجال لأنه جزء من مهارة الكلام.

جهود العلماء على المستوى الصوتي

فطن علماءنا الغيارى لأهمية الجانب الصوتي فاهتموا بمخارج الحروف بعدما انتشرت العجمة على الألسن بسبب اختلاط العرب بغيرهم من أبناء الأمم الأخرى، وفي هذا قال الزبيدي: «ولم تزل العرب في جاهليتها وصدر من إسلامها، تبرع في نطقها بالسجّية، وتتكلم على السليقة، حتّى فتحت المدائن ومصرّت الامصار ودوّنت الدواوين، فاختلط العربي بالنبطي والتقى الحجازي بالفارسي، ودخل الدين أخلاط المدن وسواقط البلدان، فوقع الخلل في الكلام، وبدا اللحن في ألسنة العوام»⁽³¹⁾.

ومن أمثلة ذلك الخلل الصوتي ما روي عن زياد الأعجم، ومن أمثلة لحنه ما أنشده أبو عبيدة من قوله:

فتى زاده السلطان في الودّ رفعة إذا غيّر السلطان كلّ خليل

قال: فكان يجعل السين شيئاً والطاء تاء فيقول: "فتى زاده الشلتان"⁽³²⁾.

لم يغفل علماء اللغة هذه الظاهرة التي بدأت بالتفشّي فتصدّوا لها بأن تناولوا مخارج الحروف وصفاتها بالشرح العميق والوصف الدقيق ومما قاله الخليل بن أحمد الفراهيدي في هذا: إن «أقصى الحروف كلها العين، ثم الحاء، ولولا بحّة في الحاء لأشبهت العين لقرب مخرجها من العين، ثم الهاء، ولولا هتّة في الهاء لأشبهت الحاء، لقرب مخرج الهاء من الحاء، فهذه ثلاثة أحرف في حيّز واحد، بعضها أرفع من بعض»⁽³³⁾.

ويعد كتاب "أسباب حدوث الحرف" لابن سينا مصدراً مهماً في هذا الباب، إذ تناول مخارج الحروف والأصوات وصفاتها، شارحاً مكوّنات الحنجرة واللسان، واصفاً العملية العضوية للأصوات والحروف كما سلّط الضوء على الحروف الشبيهة بالحروف العربيّة في اللغات الأخرى.

(31) "لحن العامة": الزبيدي، تحقيق الدكتور عبد العزيز مطر، دار المعارف، 1981 ص34

(32) ينظر: "البيان والتبيين": الجاحظ، ص 1/73

(33) "كتاب العين": الخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق الدكتور مهدي المخزومي والدكتور إبراهيم السامرائي، مؤسسة دار الهجرة، الطبعة الثانية، ص1/47.

نظرية ابن خلدون وآراؤه في تعليم اللغة

لا يسعنا ونحن نستعرض جهود العلماء القدامى في نشر اللغة بين المسلمين الجدد إلا أن نذكر أكثر تلك التجارب اكتمالاً وأوضحها معاملاً، ألا وهي تجربة ابن خلدون صاحب أكثر الآراء نضوجاً وقرباً من النظريات الحديثة في تعليم الكلام للناطقين بغير العربية. وهو أول من جاء على ذكر الملكة اللسانية في مقدمته الشهيرة ويقصد بهذه الملكة اللسانية «قدرة اللسان على التحكّم في اللغة والتصرّف فيها».

«ويعتبر مفهوم الملكة اللسانية الذي قدمه ابن خلدون من أهم ما جاء في كتب الأقدمين حول المهارات الإنتاجية، وهي الكتابة والحديث، وسبب أهمية هذا المفهوم أنه يعكس فلسفة أو رؤية عامة يوظفها ابن خلدون في تصوّر كيفية تطوير القدرة على التعبير باستخدام اللغة العربية، في ظل ظروف اجتماعية لا تؤهل المتعلّم لحسن التعبير باستخدام هذه اللغة - وذلك لانتشار غير العرب بين أبناء اللغة وتعرّضهم لما ينتج هؤلاء من تراكيب غريبة عليها. وبالتالي فإن ما يميّز رؤية ابن خلدون هو أنّها تعكس وعياً وحساسية شديدة تجاه السياق الاجتماعي الذي جاءت في إطاره»⁽³⁴⁾.

يرى ابن خلدون اللغة على أنّها ملكة صناعية تكتسب كحال أية صناعة لأنّ «اللغات كلّها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للتعبير عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تراكيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلّم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة. والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولاً، وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرّر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنّها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة»⁽³⁵⁾.

فلسفة ابن خلدون في اكتساب اللغة:

يرى ابن خلدون في مراحل تعلّم اللغة ولوازمها: أن الملكة تكتسب على مراحل تبدأ بـ "الفعل" ومع تكرار الفعل يصبح الفعل حالاً، ثم يزيد التكرار فيصبح الحال ملكة أي "صفة راسخة".

ونفهم ممّا سبق أنه يُقرّ ثلاث طرق لاكتساب ملكة اللغة العربية:

- 1- كثرة الحفظ: أي حفظ كلام العرب القديم، وجعل القرآن الكريم والحديث الشريف من ما وجب أن يُحفظ، حيث إن ابن خلدون قدّم وجهة نظر جديدة بالتوقف عندها عندما قال:

(34) العيسوي راغدة "تدريس الكتابة رؤية ومنهج"، دار السلام، القاهرة، 1434. الطبع الأولى ص51

(35) مقدمة ابن خلدون، تحقيق درويش الجويدي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 2007، ص559...

«وجه التعليم لم ينبغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم - أي العرب - القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبة فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم، ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم فتحصل هذه الملكة بهذا الحفظ»⁽³⁶⁾.

2- الفهم: إن الحفظ وحده لا يكفي لتحصيل اللغة العربية، بل لا بد من أمرٍ في غاية الأهمية، وهو الفهم، فبدون الفهم لا يمكن للحافظ أن يتصرف في محفوظه، وعليه فإن الفهم أساسٌ في حصول الملكة اللغوية بحسب منهج ابن خلدون، حيث قال: «ويا غفلة أهل بلادنا في أن يؤخذ الصبي بكتاب الله في أول عمره، يقرأ ما لا يفهم، وينضب في أمر غيره أهم عليه منه»⁽³⁷⁾.

ويتضح هذا جلياً عند ابن خلدون في مقدمته في فصل تعليم البلدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه، حيث يرجح ابن خلدون حصول الملكة اللغوية للأندلسيين إلى اعتمادهم الفهم إلى جانب الحفظ⁽³⁸⁾.

3- الاستعمال: ومعناه أن يستخدم المتعلم ما حفظ وفهم في أساليبه، وألا يكتفي الحافظ لأشعار العرب وأقوالهم باستظهار ما حفظ، بل أن ينسج كلاماً على منوال ما حفظ، وعبر ابن خلدون عن هذا المعنى باستعمال فعل (يتصرف) حيث قال:

«ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حساب عباراتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال».

واضح أن استعمال اللغة عند ابن خلدون شرط كي يكتسب المتكلم الملكة اللغوية، ولعل شرط الاستعمال هو أكثر ما يهتُننا هنا؛ لأنه شكلٌ من أشكال المحادثة.

ولا بد أن نذكر أن أكثر ما لفت نظر الباحث في شرط الاستعمال أن ابن خلدون ربط الاستعمال بطرق التعليم، حيث أنه يشترط أن يسمح التعليم للمتعلّمين بالحديث والمناظرة، ويرفض سكوت المتعلّم للغة التي قد تجبره عليه طريقة التلقين والتحفيظ. ونفهم من هذا أن ابن خلدون كان مُدرِكاً لعدم جدوى الحفظ الذي لا يتصرف فيه صاحبه حيث قال: «الملكات اللسانية كلّها تكتسب بالصناعة والارتياض»⁽³⁹⁾.

ونختتم هذه الشروط بذكر نقطة غاية في الأهمية، ذكرها ابن خلدون في مقدمته وتخص مهارة الكلام وهي رأيه القائل بعدم ارتباط

⁽³⁶⁾ مقدمة ابن خلدون - تحقيق درويش الجويدي مرجع سابق ص 559

⁽³⁷⁾ المرجع السابق نفسه ص 538.

⁽³⁸⁾ ينظر: المقدمة، عبد الرحمن بن خلدون، تحقيق عبد السلام الشدادى، خزنة ابن خلدون بين الفنون والعلوم والأدب، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، 263/3.

⁽³⁹⁾ مقدمة ابن خلدون، تحقيق درويش الجويدي، ص 559.

الملكة اللسانية السليمة ويقصد به (المحادثة) بقوانين اللغة من نحو أو صرف أو بلاغة، ف«ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية، ومستغنية عنها في التعليم، والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها الخاصة، فهو علمٌ بكيفية، لا نفسٌ كيفية، فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علمًا ولا يُحكمها عملاً»⁽⁴⁰⁾.

ويتّضح من قول ابن خلدون السابق أن لا علاقة بين دراسة القواعد والقدرة على الكلام والتعبير، فالأخيرة تكتسب بمعايشة النصوص وحفظها، أمّا الأولى فهي معرفة بالقواعد الحاكمة للعمل نفسه ومعرفة القواعد التي تحكم العمل لا تعني القدرة على القيام به.



(40) راغدة العيسوي: "تدريس الكتابة رؤية ومنهج"، مرجع سابق، ص51.

آراء ابن خلدون في تعليم اللغة⁽⁴¹⁾

- 1- قدّم لنا هذا العالم الفذ آراءً تربويّةً وتعليميّةً تستحق أن تكون أساساً للكثير من نظريات التعليم في يومنا الحالي، وسنعرض بعض تلك الآراء التي سلّط بها الضوء على التعلّم عموماً وتعلّم اللغة لاسيّما:
1- إنّ الاستعداد لقبول العلم ينشأ تدريجيّاً، إذ يكون المتعلّم في أول الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة، فلا بدّ له من تقريب المعلومات إلى ذهنه بالأمثلة الحيّة.
- 2- إن المتعلّم إذا حصل على ملكة ما في علم من العلوم، استعد بها لتقبّل العلم الذي يلي، وحصل له نشاط في طلبه المزيد من العلم.
- 3- إذا عجز الطالب عن فهم ما يلقي عليه في أوّل الأمر حسب ذلك من صعوبة العلم نفسه، فكلّ ذهنه وتكاسل عن العلم، فيجب إذن أن يكون التعليم بالتشويق والترغيب كي لا ينفر الطالب.
- 4- إنّ الملكة تحصل بتتابع الفكر وتكرّره، فإذا أهمل الفعل والممارسة ضعفت الملكة الناشئة عنه، وهذا ينطبق على العلوم والفنون معاً في رأي ابن خلدون .
- 5- التدرّج مع التكرار في تلقين العلوم، أي أنّ التلقين يجب أن يكون على التدريج شيئاً فشيئاً، فتلقّى على الطالب المسألة مرّة أولى بطريقة مختصرة بسيطة حسب استعداده، فإذا فهمها ألقيت عليه نفسها مرّة ثانية بطريقة أكثر توسّعاً وعمقاً، فإذا فهمها ألقيت عليه مرّة ثالثة بكلّ تفاصيلها وشروحيها.
- 6- إنّ إلزام الطالب بكثرة الحفظ أمرٌ ضارٌّ، ويرى ابن خلدون إن اتّباع طريقة المحاورّة والمناظرة هي التي تكسب المتعلّم ملكة التصرّف بالعلم.
- 7- إنكار الشدّة في التعليم لأنها تؤدّي في رأيه إلى ذهاب النشاط والكذب والمكر وعلى الأخص عند الصغار.

(41) ينظر: "ابن خلدون": خليل شرف الدين، منشورات دار مكتبة دار الهلال، بيروت، 1985، ص 124/123.

الجهود المبذولة في العصر الحديث لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

بدايةً - وقبل الخوض في تجربة تدريس العربية للناطقين بغيرها والتفصيل في تلك الجهود المبذولة - علينا أن نعرف أن تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يختلف عما كان عليه الوضع في عصور الإسلام الزاهرة وما تلاها من عصور. «فهو الآن فرع من ميدان تعليم اللغات الأجنبية أبرز الفروع التطبيقية لعلم اللغة الحديث، فتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى الآن إذن يعتمد اعتماداً أساسياً على معطيات تعليم اللغات الأجنبية، المستمدة من نتائج الدراسات اللغوية النفسية والتطبيقات التربوية، وهي علوم حديثة، نشأت في الدول الغربية وترعرت فيها خدمةً للغاتهم، ولاسيما اللغة الإنجليزية. ونحن المسلمين لا نجد حرجاً في الاستفادة من هذه العلوم خدمةً للغة العربية ونشرها، وتعليمها للناطقين بها ولغيرهم من الناطقين بلغات أخرى»⁽⁴²⁾.

ورغم أننا استفدنا - بلا شك - من نظريات الغرب وأفكارهم وطوعناها في خدمة لغتنا علينا أن نعترف أننا تأخرنا تأخراً غير مقبول في هذا الميدان، والمقارنة بين ما نصنعه الآن في تعليم العربية للناطقين بغيرها بما صنعه أسلافنا مقارنة ظالمة بكل المقاييس، رغم مشاركة غير العرب وغير المسلمين لنا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

1- تجربة تعليم العربية للناطقين بغيرها خارج حدود الوطن العربي بجهود غير العرب:

من الأشياء التي تثير الاندهاش أنّ معظم الذين تولّوا اللغة العربية كلغة أجنبية في العصر الحديث لا سيما في البدايات لم يكونوا من العرب ولا من المسلمين، بل إن أكبر المراكز التي اهتمت بذلك تنتمي إلى المؤسسات والجامعات الغربية، ولا تزال المناهج والمقررات والمصطلحات السائدة هي تلك التي وضعها المستشرقون مثل بروكلمان، وفيشر ورايت وأمروس وغيرهم.

وقد كان هذا الاهتمام صادراً عن أسباب كثيرة ليست داخلية في موضوعنا الآن، لكن أهمها كان محاولة فهم الحضارة الإسلامية في دوائر الاستشراق. ثم تغيّر الوضع في الأربعين سنة الأخيرة فاهتمّوا باللغة العربية لأسباب إستراتيجية واقتصادية، وأشهر الجامعات التي كانت تقدّم أعمالاً مهمة في تعليم العربية نجدها في أمريكا وفي بريطانيا وألمانيا وإيطاليا. بل إن أنشط المراكز في تعليم العربية كلغة أجنبية في العالم العربي مراكز تتبع مؤسسات غربية، كان أشهرها معهد شمالان البريطاني والجامعة الأمريكية في القاهرة⁽⁴³⁾.

في معرض الحديث عن الجهود التي بذلها غير العرب لتعليم العربية للناطقين بغيرها لا بد أن نذكر تلك الخدمات التي قدمها القائمون على تعليم اللغة العربية في الدول الإسلامية، لا سيما التجربة التركية ونظيرتها الماليزية، حيث تم افتتاح الكثير من الكليات والمعاهد التي تدرّس العربية، وحاول الكثير من أبناء هاتين الدولتين أن يؤلّفوا كتباً في طرق تدريس العربية للناطقين بغيرها.

التجربة التركية:

(42) "أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى": عبد العزيز العصيلي، مرجع سابق ص14.

(43) ينظر: "علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية": د. عبده الراجحي، مرجع سابق، ص100/99.

ويرى الباحث أن التجربة التركية هي أهم تجربة لنشر اللغة العربية خارج حدود الوطن العربي، حيث تعيش اللغة العربية في تركيا هذه السنوات أجمل أيامها... فقد بدأ الأتراك في العقد الأخير يهتمون بتدريس اللغة العربية لأبنائهم بشكل ملحوظ وفق خطة محكمة نفذتها مؤسسات وطنية كبيرة ومن خلفها دعم حكومي بارز وسياسة حكيمة تعمل على إرجاع العلاقات بين الشعب التركي والشعوب العربية إلى سالف عصرها.

أين يتم تدريس اللغة العربية في تركيا:

1- **مدارس الأئمة والخطباء:** حيث تم إدراج مادة اللغة العربية في مناهج (مدارس الأئمة والخطباء) في المرحلة الإعدادية والثانوية والتي يبلغ تعدادها أكثر من ألف وأربع مئة مدرسة، ثم توجوا هذا الاهتمام بافتتاح مشاريع خاصة بتدريس اللغة العربية بلغ عددها سبع عشرة مدرسة، تحتوي على برنامج تدريس مكثف خاص للصفوف التحضيرية بمعدل عشرين درساً في الأسبوع لكل صف، مع الاهتمام بتدريس مهارة المحادثة اهتماماً خاصاً، واستقدام الكثير من المدرسين العرب لتفعيلها عند الطلبة الأتراك⁽⁴⁴⁾.

2- **المرحلة الجامعية:** نجد اهتماماً مضاعفاً باللغة العربية - وعلى وجه الخصوص المحادثة - في أقسام الإلهيات، حيث تم إعداد برامج خاصة بالصفوف التحضيرية يشرف عليها مدرسون أكفاء تم استقدامهم من الدول العربية لتدريس مهارة المحادثة حصراً، ولم تكتف الجهات الرسمية التركية بتدريس اللغة العربية في قسم الإلهيات... بل تم افتتاح جامعة ماردين، وهي أول جامعة في تركيا والعالم تعتمد اللغة العربية بنسبة مئة في المئة في تدريسها المناهج - خارج حدود البلاد العربية - في كليات عدّة ككليات التاريخ، والعلوم السياسية، وإدارة الأعمال؛ وتحاول الآن كثير من الجامعات أن تقلد تجربة جامعة ماردين وتحذو حذوها.

3- **المراكز التعليمية الخاصة:** نلاحظ أن القطاع الخاص في تركيا يقدم جهوداً جبارة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر مراكز متخصصة، وهنا لا يسعنا إلا أن نذكر التجربة الأنضج والأشهر في تركيا (أكاديمية إسطنبول لتعليم اللغات) التي قدمت الكثير في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، لا سيما في تعليم مهارة المحادثة والإشراف على مسابقات اللغة العربية الدولية في تركيا وتنظيمها، وانتقاء المدرسين القديرين للتدريس في (مدارس الأئمة والخطباء)، وتنظيم دورات خاصة لإعداد مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويجب ألا نغفل دور (دار أكدم للنشر) التابعة للأكاديمية ونشاطها البارز في طباعة ونشر الكتب التي تهتم بتدريس العربية للناطقين بغيرها، وشقيقتها (دار أكدم ستور) التي تنشر الكتب العربية بالتعاون مع دور النشر العربية.

4- قسم إعداد معلمي العربية في كلية التربية⁽⁴⁵⁾.

5- المؤسسات الوقفية التي تهتم بتعليم العلوم الشرعية .

(44) ينظر: <http://www.dinahlak.com/m/haber.php?id=142>

(45) ينظر: أحمد نواف الرهبان وآخرون: دليل تطبيقي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ص14.

تجربة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها داخل الدول العربية

في الأربعة عقود الأخيرة بدأ العالم العربي يهتم - إلى حد ما - بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وترجم المختصون العرب بعض الكتب الأجنبية القيمة التي قدمت لنا نظريات وآراء الغرب في تدريس اللغات، ورغم قلة تلك الكتب المترجمة إلا أنها ساهمت بشكل ما في سهولة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولم يكتف العلماء العرب بالترجمة، بل حاولوا أن يقدموا نتائجاً يساهم في إرساء قواعد تعليم اللغة العربية بشكل أوضح، كالأساتذة رشدي طعيمة وعمر الصديق عبد الله ومحمود كامل الناقة وعبد العزيز العصيلي وآخرين.

وظهرت معاهد ومؤسسات في غير بلد عربي قدمت خدمات كبيرة في هذا المجال، ورغم أن العمل فيها يفتقد إلى استراتيجيّة واضحة ولكن يمكننا أن نصنفها في نوعين:

1- النوع الأول نشأ استجابةً لحاجة السوق، إذ يبحث الكثيرون في البلاد الأجنبية - في الأغلب من الغرب - عن معهد يقدم العربية وعن بيئة عربية، ومن ثم فإن الهدف يصبح النفع المالي، ولا بأس من أن يؤدي وجوده الى بعض الفوائد العلمية من حيث ممارسة التجربة العملية في وضع المقررات. لكن ما يؤخذ على هذا النوع أنه يستجيب في الأغلب لحاجات عملائه ويعمل على إرضائهم، فيقدم لهم ما يحتاجون إليه من دروس في "العاميات" العربية وفي أنماط معينة في العربية الفصحى، لاسيما عربية وسائل الإعلام، وهذه هي الحال في مصر وفي تونس وفي الاردن، ولقد نشأ مركز تعليم العربية للأجانب التابع لجامعة الإسكندرية مثلاً، بناءً على اتفاقية مع الجامعات البريطانية التي تدرّس العربية بهدف إرسال طلابها لقضاء عام دراسي كامل في بيئة عربيّة، ورغم أنها فكرة ممتازة لأصحابها وتؤتي بنتائج هامة، لكن المقررات الدراسية تُحدّد بالتنسيق مع الجامعة البريطانية وكذلك الجامعة الأمريكية في القاهرة.

2- النوع الثاني هو الذي يمثّل رسالة محدّدة لا يحدد عنها، هي تعليم العربية باعتبارها لغة الإسلام والحضارة الإسلامية وآلاف الكتب والمخطوطات القيمة التي تسلّط الضوء على حقبة من أهمّ حقب تاريخنا الإسلامي، ومن ثمّ فالمنفعة الماديّة هنا لا تذكر؛ لأنّ هذا النوع هو الذي يقدّم المنح للطلاب لأنهم طلاب مسلمون يريدون أن يتعلّموا لغة دينهم، وأوّل من تبوّى هذه المهمة ونفذها معهد البحوث الإسلامية في الأزهر، والمعهد التابع لجامعة الملك سعود و..... الخ⁽⁴⁶⁾.

ثم توجت هذه الجهود بافتتاح أقسام لأعداد معلمي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها تمنح درجات الدبلوم والماجستير في علم اللغة التطبيقي في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وأوّل من تبوّى هذه المهمة ونفذها معهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة، الذي

(46) ينظر: "علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة": د عبده الراجحي، مصدر سابق.

يُعد أول معهد متخصص في إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

بيد أنّ المملكة العربية السعودية، ممثلة في جامعاتها، كانت أبرز المهتمين بإعداد معلمي اللغة العربية، حيث افتتح في كل معهد من معاهدها قسم لأعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، كالمعهد التابع لجامعة الملك سعود، ومعهد تابع لجامعة أم القرى، ومعهد تابع لجامعة محمد بن سعود⁽⁴⁷⁾.

ومن خلال ما سبق ذكره ظهر جلياً لنا ارتباط ميداننا هذا بعلم اللغة التطبيقي - كما سبق وأن ذكرنا - ولا سيما ميدان تعليم اللغات الأجنبية في الغرب.

وهذا أمرٌ طبعي ولا يُعد مشكلة بذاته، ولكن المشكلة هي اعتماد هذا الميدان اعتماداً كلياً على ما يقدمه المختصون في تعليم اللغات الأجنبية في دول الغرب من نظريات واتجاهات وأراء بعضها يمكن تطبيقه في ميدان اللغة العربية، وبعضها الآخر يصعب تطبيقه، أو يتطلب بعض التعديلات⁽⁴⁸⁾.

وتم تجاوز فكرة أنّ اللغة العربية شخصية مستقلة خاصة، ونظام لغوي فريد، يوجب علينا إيجاد أساليب جديدة لتعليم لغتنا العربية صاحبة الجلالة تناسب منزلتها ومزاياها وخصائصها غير تلك التي أوجدها علماء الغرب لتدريس لغاتهم.

(47) ينظر: "أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى": عبد العزيز العصيلي، مرجع سابق، ص 265.

(48) ينظر: "أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى" عبد العزيز العصيلي، مرجع سابق، ص 266.

علاقة مهارة الكلام بالمهارات الأخرى

بعد أن حاولنا أن نسلط الضوء على أهمية مهارة الكلام بقي أن نذكر أن «لهذه المهارة علاقات واشجة مع المهارات اللغوية الأخرى، فمثلاً يربط الصوت الحي بينها وبين مهارة الاستماع، كما يربطها بالاستماع أيضاً تبادل المواقف بين طرفي الاتصال اللغوي الحي وهما: المستمع والمتكلم، بحيث يتحوّل المستمع إلى مُتَكَلِّم، والمتكلم إلى مُسْتَمِع»⁽⁴⁹⁾.

كما تتفق مهارة الكلام مع الكتابة في الإنتاجية والابتكار، ولكنها تختلف عنها في عاملين هما عامل الزمن وعامل التجاوب بين المتحدث والمستمع، فالكاتب يستطيع إعادة ما كتب أو التعديل فيه أو حذفه بينما يصعب على المتحدث ذلك⁽⁵⁰⁾.

ومعنى هذا «أن كل المهارات اللغوية تتداخل وتتكامل مع بعضها البعض في استخدام اللغة استخداماً طبيعياً، ومن هنا يتعين أن تنطوي كل مهمة من مهمات اللغة في قاعة الدرس على أكثر من مهارة لغوية واحدة كما هي الحال في واقع الحياة الحقيقية»⁽⁵¹⁾.

وذلك لأنّ الكلام «فن لغوي يظهر في حياة الطفل مبكراً، ولا يُستبق إلا بالاستماع الذي من خلاله يتعلّم الطفل الكلام؛ ولهذا فهو نتيجة للاستماع وانعكاس له، كما يُعد الكلام خطوة أولى لتعلّم القراءة والكتابة، من خلاله يكون الطفل ثروة من المفردات والتراكيب والأفكار والمعاني؛ وبالتالي ارتكز كل نتاج لغوي مكتوب على الطلاقة في الكلام؛ إضافة إلى أن الكلام هو الشكل الأساسي في عملية الاتصال بين الأفراد، وهو أكثر أنواع التعبير شيوعاً وأكثرها قدرة على ترجمة المشاعر والعواطف والأفكار والانفعالات بشكل مُباشر»⁽⁵²⁾.

⁽⁴⁹⁾ عمر الصديق عبد الله: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ص75.

⁽⁵⁰⁾ ينظر: المرجع السابق ص76.

⁽⁵¹⁾ إسماعيل طليب: المرشد الوجيز لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستويات المتوسطة والمتقدمة، كوالالمبور، 2003، ص9.

⁽⁵²⁾ ينظر: محبوب عباس، محمد علي عبد النبي، المهارات اللغوية، جامعة السودان المفتوحة، الخرطوم، ص7.

الوقت المناسب لتعليم الكلام أثناء تعليم اللغة

تعتبر البداية الصحيحة أساساً لنجاح العمل، فالبداية الصحيحة تجنّبنا كثيراً من الإجراءات الإصلاحية والأعمال العلاجية، فإذا صمّمنا على أن نعلّم اللغة منذ البداية تعليمًا سليماً فإننا بذلك نكون قد عرفنا طريقنا إلى تشكيل العادات السليمة لاستخدام اللغة. إنه لسهلٌ على الإنسان أن يُكوّن عادةً جديدةً سليمةً من أن يستأصل عادةً قديمةً خطأً، ولذلك فالأمر سهلٌ بالنسبة للمعلّم عندما يعلّم الكلام منذ البداية تعليمًا سليماً، على حين سيكون الأمرُ صعباً جداً عندما يحاول ذلك بعد بداية خاطئة يكون المعلّم قد كوّن فيها عادات خاطئة⁽⁵³⁾.

إذن فالبدايات الصحيحة في تعليم الكلام هي أساسٌ لا غنى عنه لبناء عادات لغوية سليمة؛ وحديثنا عن البدايات يضغنا أمام سؤال مهم هو: في أيّ مرحلةٍ من مراحل دراسة اللغة نبدأ بتعليم الدارس الكلام؟ وفي الإجابة عن هذا السؤال نجد أن بعضهم كان يميل لتأخير الكلام حتى المراحل المتقدمة من دراسة اللغة، وذلك إصراراً منهم على الاستخدام الصحيح للغة في الكلام، وهذا لا يتأتّى إلا بعد فترة من تعلّم اللغة. وهذه النظرة قاصرة بامتياز؛ لأن الاستخدام الصحيح للغة لا يكون إلا إذا استُخدمت اللغة فعلاً منذ البدايات الأولى لتعلّمها⁽⁵⁴⁾. فمُنذُ البداية ينبغي أن يكون المتعلّم قادراً على استخدام محتوى الدرس الأول في التعبير الشفهي عن نفسه قبل الانتقال إلى الدرس الثاني.

والحرص على تعليم مهارة الكلام منذ بدايات تعلّم اللغة أمرٌ مهمٌ جداً؛ لأسباب عديدة منها ما يتعلّق بالدافعية، فالدارس يُقبل على تعلّم اللغة وفي ذهنه الاستخدام الشفوي لها، وعندما يقطع شوطاً في تعلّم اللغة ومبادئها دون أن يتحدّث بها يحدث له نوعٌ من الإحباط ويخالجه شعور يوهّمه أن التحدّث بهذه اللغة أمرٌ صعبٌ المنال⁽⁵⁵⁾، وإحساسه بصعوبة الحديث قد ينهي عنده عملية تعلّم اللغة برؤيتها وقد يدفعه لرفع الراية البيضاء.

لذلك علينا أن نحرص كل الحرص على أن ندرّب المتعلمين منذ البداية على مهارة الكلام. ويجب أن يشعر الدارسون أن التدرب على مهارة الكلام نشاطٌ طبعيٌّ منذ الدرس الأول لتعلّم اللغة. وبالإصرار على البدء من الدرس الأول واستخدام الدّارس كل ما يتعلّمه من عبارات وجمل في مواقف حياتية أي (المخزون اللغوي الحي) في كل درس من دروس المقرر يُساعد المعلّم على أن يبنّي أساساً صلباً للمستقبل عندما يتقدّم الدارس في تعلّم اللغة؛ كما سيشعر الدارس بالرضا والثقة بنفسه عندما يرى أن أهدافه القريبة من تعلّم اللغة تتحقّق شيئاً فشيئاً.

(53) ينظر: محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، ص154.

(54) ينظر: المرجع السابق ص155.

(55) ينظر: محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ص155.

ولعل هذا الشعور جناح قوي يُخلّق به متعلّم اللغة عالياً في سماء اللغة الهدف. إن المسلمة التي تقول: إنه لا يجب أن تُلقَى شخصاً ما في الماء ليسبح إلا بعد أن يتعلّم السباحة، وبالتالي لا يجب أن يمارس الشخص التحدّث باللغة إلا بعد أن يتعلّم اللغة، مسلمة خطأ. «لن يسبح الفرد إلا إذا مارس السباحة، لن يتعلّم المحادثة إلا إذا مارس الكلام فعلاً، فالسباح لم يصل إلى هذا المستوى من المهارة في السباحة إلا بعد أن تدرب ومارس السباحة فعلاً مدّة طويلة؛ والذي يتعلّم اللّغة من أجل أن يتحدّث بها لن يحقق ذلك إلا بعد أن يتدرب ويمارس الكلام منذ اليوم الأول لتعلّمه اللغة، وفي كلتا الحالتين لا بدّ أن يتعرّض لأخطاء كثيرة يُصحّحها له مدرّبه أو معلّمه.

ولعلّ الممارسة هنا هي التي كشفت عن أخطائهم، والخطأ ليس معناه أن المتعلّم لا يعرف قواعد اللّغة، بل قد يكون معناه عجزه عن تجميع عناصر اللّغة ووحداتها للتعبير عن الفكرة»⁽⁵⁶⁾.

وها نحن أمام حالة خاصة علينا أن نراعي خصوصيتها، فلا نرفع سقف المطالب من المتعلّم، ومع الأسف هناك بعض المعلمين «يزيدون توقعاتهم عن الإمكانيات الحقيقية للطالب، ويظنّ المعلم يُراجع الطالب ويستحثّه على استيفاء القول، ثم يلومه إن لم يكن عند مستوى التوقعات... إن الحقيقة التي ينبغي أن يعرفها معلم العربيّة كلغة ثانية أن الأجنبي - خاصة إن تعلّم العربيّة وهو كبير - يندر أن يصل إلى مستوى العرب عند ممارسته مهارة الكلام... وهذه ظاهرة لا تختص بتعلّم العربيّة وحدها، وإنما تشمل كافة الدارسين للغات ثانية»⁽⁵⁷⁾.

وعلى المعلم أن يقدّر ذلك وأن يكون واقعياً وينتبه إلى «أن الدارس للغة أجنبية لا يستطيع أن يطبق ما يتعلّمه في الفصول من عادات كلاميّة جديدة في حياته اليوميّة مثلما يفعل ذلك أبناء اللّغة، ولأن ممارسته للحديث في مواقف مهيأة مُسبقاً في المدرسة لا تتعدّى ساعة أو ساعتين في اليوم؛ ولأن ترسّخ عادات لغته الأم في شخصيته تشارك في إعاقته عن التعبير عن نفسه باللّغة الهدف»⁽⁵⁸⁾.

وكل ما سبق يقودنا إلى أهمية التدريب المبكر على الكلام، ويحتم علينا أن نبدأ بالكلام مع بداية تعليمنا للغة. وينبغي أن ندرك أن تعليم مهارة من مهارات اللّغة يؤثّر في تعليم الأخرى، فالمهارات الأربع نسيجٌ واحدٌ لا يمكن فصل بعضها عن بعض، حيث إن نمو القدرة على الكلام يزيد القدرة على القراءة بطلاقة؛ وبالانطلاق في القراءة، واتساع قراءة الدارس يزداد محصوله اللفظي وإلمامه 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⁽⁵⁹⁾.

إذن فالمهارات الأربع إن جاز التعبير هي أنهار تُصبّ في بحر إتقان الدارس للغة الهدف... وكما أن تلك الأنهار قد تتباين غزارة

⁽⁵⁶⁾ محمود كامل الناقة: تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى ص 156.

⁽⁵⁷⁾ رشدي طعيمة، المرجع السابق ص 488.

⁽⁵⁸⁾ محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى ص 156.

⁽⁵⁹⁾ ينظر: المرجع السابق ص 156.

أيضاً يكون هناك اختلاف في أهمية وألوية إتقان تلك المهارات الأربع.
ونحن نؤكد على أهمية تعليم الكلام منذ البداية «لأن اللغة المتكلمة هي في الحقيقة اللغة بمعناها الصحيح، إذن وبرغم اتصال المهارات وتداخلها يجب تقديم اللغة المتكلمة على اللغة المكتوبة.
ومن هنا فالكلام يأتي بعد فترة قصيرة فقط من دراسة الأصوات الجديدة للغة والاستماع إليها»⁽⁶⁰⁾.



⁽⁶⁰⁾ محمود كامل الناقة، المرجع السابق نفسه ص 157.

أنواع مهارة الكلام

من المهم جداً أن يقف المعلم المتخصص بتدريس العربية للناطقين بغيرها والباحث المهتم على حدود المصطلحات التي تخص مهارة الكلام لكيلا يقع في اللبس أو يكون غرضة لقوضى المصطلحات وتداخلها؛ وعلى المختصين أن يُلمُّوا بتلك المصطلحات لكي يُبَيِّنَ فُهمهم لها على تصوّر ذهني متين يجعلهم بمنأى عن الخلط بينها.

ويفصل صلاح العربي حيث يقول: لهذه المهارة شقان: النطق والحديث.

1- النطق: هو الجانب الآلي الذي لا يحتاج إلى الكثير من التفكير والعمليات الذهنية المعقّدة، ومن أنشطة النطق التردد لعبارات كرّرها المعلم، والقراءة الجهرية، وحفظ نصوص مكتوبة أو مسموعة وترديدها؛ ويعتمد الطالب في ذلك على ذاكرته السمعية التي تمكنه من تردد أصوات سبق له سماعها، وعلى التناسق الذهني العضلي بين المخ وأعضاء الكلام من لسان وشفنتين ولهاة وحبال صوتية؛ وعلى تمييزه بين الصوتيات الساكنة والمتحركة في اللغة الأجنبية، وقدرته على التنغيم، والتعبير، ومعرفة النظام الصوتي للغة الأجنبية؛ ويعتبر النطق مهارة فردية يستطيع أن يزاوها بمعزل عن الناس⁽⁶¹⁾.

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

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

- الكلام speaking ويقصد به القدرة على الاستخدام الصحيح للغة usage، بينما يُقصد بالتحدّث talking القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياقها، والتحدّث هنا - بخلاف الكلام - يشمل اللغة اللفظية واللغة المصاحبة وعندما يؤدي أحد أطراف عملية الاتصال دور المتكلّم فإن الجانب الإنتاجي في الموقف يُطلق عليه "ويدوسون" لفظ القول saying⁽⁶²⁾.

واستناداً إلى ما سبق 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»⁽⁶³⁾.

إنها المناقشة الحرة التلقائية التي تجري بين فردين حول موضوع معيّن.

(61) ينظر: عمر الصديق عبد الله: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ص79.

(62) ينظر: رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل النافعة: تعليم اللغة اتصالاً بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، 1427هـ / 2006م، ص61.

(63) الحلاق علي سامي، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، مرجع سابق، ص153.

وفي هذا التعريف تستوقفنا النقاط الحاكمة key words الآتية: المناقشة، الحرة، التلقائية، فردين، موضوع، ولكل من هذه النقاط تطبيقه التربوي في هذا المجال.

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

2- الحرة: المحادثة مناقشة حرة... أي يجب أن تبتعد المحادثة عن التزديد غير الواعي أو الإكراه على شيء معين؛ أي أن حرية المتحدث شرط لحديثه، والأمر نفسه يصدق في فصول تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى؛ إن فرض مواقف التعبير بالشكل الذي يتعارض مع ميول الدارسين أمر لا يحظى منهم بقبول؛ ولا يمكن أن يُجدي في تعليمهم المحادثة، أو إكسابهم مهاراتها⁽⁶⁴⁾.

كما أن فرض عبارات مُعينة لا يقتنع الدارس بأهميتها استخدامها لا يجعل الدارس يتعلم مهارات المحادثة؛ فالمحادثة إذن موقف حر، حيث يشعر الفرد - وهو يتحدث بحرية - بذاته، ويمارس حقه في أن يُعبر بالطريقة التي يجب أن يعبر بها.

3- التلقائية: أن يتكلم الفرد على سجيته بتلقائية، فيستخدم ما يُثقن من الجمل والأساليب، فلا تمر المحادثة خلال خطوات رتيبة متوقعة مرسومة سابقاً، بل قد تجري بشكل لا يتوقعه السامعون.

4- فردان: إذن «لا يتم الحديث إلا بحضور طرفين على الأقل هما: المتحدث والسامع، بحيث يتبادلان الأدوار من آنٍ لآخر فيصبح المتحدث سامعاً والسامع متحدثاً»⁽⁶⁵⁾.

ونفهم مما سبق أن إطلاق لفظ محادثة على أيّة عملية كلامية لا يتوفر فيها متحدثان إنما هي من قبيل المجاز وليست محادثة حقيقية.

5- موضوع: يجب أن تدور المحادثة حول موضوع، وقد يسأل سائل: هل هناك محادثة تجري بلا موضوع؟ نقول: نعم، فقد يُفرض على المتحدث موضوع لا يريد الخوض به ولا يؤمن به أصلاً؛ وهذا أخطر ما يكون عندما يقوم بعض معلمي العربية للناطقين بلغات أخرى بفرض مواقف الحديث التي لا تجذب الدارس ولا تُهمُّه، وبالتالي لن يكون عنده ما يقوله بشأها.

حيث يجب أن تدور المحادثة حول قضية يشعر أمامها كل من المتحدثين برغبة لإبداء الآراء، وتبادل وجهات النظر فيها⁽⁶⁶⁾.

(64) ينظر: رشدي طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ص 493.

(65) عمر الصديق عبد الله: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ص 79.

(66) ينظر: رشدي طعيمة: المرجع ص 494.



الفصل الثاني

أساسيات المحادثة وأهداف تدريسها

- ركائز المحادثة
- أهداف تدريس المحادثة
- قواعد المحادثة
- دور المعلم في تعليم المحادثة



ركائز المحادثة

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

1- النطق:

يجب أن نختتم بتعليم الدارس النطق منذ البداية تعليمًا صحيحًا، وهذا ما أجمع عليه كل أهل الاختصاص؛ إذ إن تصحيحه بعد تعلّمه بشكل خاطئ عملية صعبة جداً.

ولا بدّ أن نشير إلى نقطة مهمة جداً، وهي أننا لا نريد من الدارس أن ينطق كأهل اللغة، ولا نريد منه أن يتحكّم بالنظام الصوتي للغة كما يتحكّم متحدثوها؛ ونقصد بالتحكّم هنا القدرة على إخراج الأصوات بالشكل الذي يمكن المتعلّم من الكلام مع أبناء اللغة من دون أن نراعي الدقة الكاملة في إخراج أصواتهم ونبراتهم وتنغيمهم⁽⁶⁷⁾.

وهنا لا بدّ من أن نذكر أن الكثير من الدارسين يعتمدون في تعلّمهم النطق الصحيح على تقليد المعلم، ومع افتراض سلامة نطق المعلم ودقته، إلا أن هذا لا يكفي، فالدارسون يحتاجون للتدريب المنظم على تقليد الأصوات وإخراجها، والتركيز على وصف حركات اللسان والشفاه والتدريب على الاستماع الواعي للعبارات والجمل التي دخلت في خزينته اللغوية، وحسيلة ما ذكرنا سابقاً أنّ الأذن يجب أن تُدرّب على أن تسمع الأصوات الجديدة والغريبة بشكل دقيق.

ولا بدّ هنا من أن نلفت الانتباه إلى أن كثيراً من الدارسين يظنون أنهم يسمعون الأصوات الجديدة بشكل جيد، وهم في الحقيقة لا يسمعون سوى تلك الأصوات في لغتهم الأم القريبة من أصوات اللغة التي يتعلمونها.

فعادةً ما يستمع الدارس فقط إلى الأصوات التي تعودت أذناه على سماعها، وتعود عقله على استقبالها والاستجابة لها؛ ومن هنا يتحتمّ على معلم العربية أن يقوم بعملية تقويم لنطق الدارسين للأصوات، ويحدّد الأصوات العربية التي يصعب نطقها عليهم، ثم يقوم بتوضيح الفرق بين نطقهم للأصوات والنطق الصحيح لها... ثم يكشف لهم عن الخطأ الذي ارتكبه في تحريك اللسان والشفاه، ثم يدرّبهم مرة أخرى على النطق الصحيح⁽⁶⁸⁾.

وتأكيداً لما سبق نقول: إن كثيراً من الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية تحبذ الاهتمام بتعليم أصوات اللغة قبل تعليم رموزها المكتوبة؛ حيث تُعتبر الفترة التي تسبق القراءة فترة أساسية في بناء العادات الصوتية للغة، فإذا كانت القراءة تقوي المهارات السمعية الشفوية، فمن الضروري أن يسبقها دائماً تدريب كامل على الأصوات... ولكن لا ينبغي أن يُفهم من هذا وجوب تأجيل القراءة والكتابة حتى تتم السيطرة الكاملة على النظام الصوتي للغة، والموضوع هنا أشبه ما يكون في رأي الباحث ببناء تتم فيه تسوية

(67) ينظر: المرجع السابق ص159.

(68) ينظر: المرجع السابق نفسه ص160.

الأرضية، فإرساء القواعد في حالة من التوالي الزمني.

وأخيراً نقول: إن التحول من الكلام إلى القراءة يمكن الوصول إليه بنجاح بوساطة معلّم يراعي تقديم الفترة الصوتية على فترة القراءة، أي يؤخر قليلاً الكلمات المكتوبة، وهذه الفترة التي تسبق القراءة رغم قصرها إلا أنها مهمة جداً لحقيقة أكدتها نظريات التعليم التي تقول: «أسهل عليك أن تُشكّل عادةً جديدة من أن تعيد تشكيل نفس العادة بعد أن تشكلت بصورة خاطئة»⁽⁶⁹⁾.

2- المفردات:

مقدمة: تنمية المفردات هدفاً من أهداف أيّ خطة لتعليم لغة أجنبية، وذلك لدورها الكبير في إنجاح عملية الاتصال.

مفهوم المفردة اللغوية:

المفردة اللغوية هي أصغر وحدة لغوية تُعبر عن معنى دلالي سواء أكانت فعلاً أو اسماً أو أداة⁽⁷⁰⁾.

ويشمل مصطلح "مفردات لغوية" في سياق تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية:

- كلمات منفصلة: ((كبير، صغير)).

- أفعال اصطلاحية: ((رغب في، رغب عن)).

- متلازمات لفظية: ((ارتكب خطأ، ألقى كلمة)).

- تراكيب ثابتة: ((أخيراً وليس آخراً، من كلّ حدب وصوب)).

- تعبيرات اصطلاحية: ((غلى الدّم في عروقه: غضب))⁽⁷¹⁾.

1- أهمية المفردات: تُعد المفردات المكوّن الأساسي للكفاءة اللغوية التي تمكّن المتعلمين من التحدّث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، وبالتالي التواصل والتفاعل مع أبناء اللغة، فامتلاك ذخيرة واسعة من المفردات ضروري للوصول إلى المستويات المتقدمة⁽⁷²⁾.

وذلك لأنّ المفردات هي أدوات حمل المعاني ووسائل ترجمة الأفكار... وبالمفردات يستطيع المتكلّم أن يفكر باللغة ثم يترجم فكره إلى كلمات تحمل ما يريد؛ وتفكيره باللغة الهدف فتح كبير في عملية تعلّم اللغة... وتكتسب المفردات في اللغة الهدف من خلال مهارات الاستقبال (الاستماع والقراءة) ثم تأتي مهارتا المحادثة والكتابة فتفسح المجال لتنميتها والتدريب على استخدامها، ومعنى

⁽⁶⁹⁾ المرجع السابق نفسه ص 161.

⁽⁷⁰⁾ ينظر: أحمد الربان وآخرون: دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص 69.

⁽⁷¹⁾ المرجع السابق ص 69.

⁽⁷²⁾ ينظر: تعليم العربية للناطقين بغيرها. learning.aljazeera.net/en/blogs.

هذا أن الكلمات لا تُحصَدُ ثمار تعلّمها إلا من خلال السياق⁽⁷³⁾.

2- استراتيجيات تعليم المفردات وتنميتها:

مقدمة: في البداية لا بدّ أن نقول: إن حفظ الكلمات ليس هو الهدف المرجو عندنا ونحن نخطّط لعملية الكلام؛ بل استخدام تلك الكلمات ووضعها حيّز الاستعمال هو هدفنا من وراء تنمية الثروة اللفظيّة، وحول هذا الهدف يجب أن تتوزّع استراتيجيات تعليم المفردات.

أ - ومن أهم استراتيجيات تعليم المفردات⁽⁷⁴⁾:

- 1- تقديم كلمات تتصلّ اتصالاً مباشراً بالمواقف التي يتحدثون فيها عن أنفسهم.
 - 2- إتاحة الفرصة لممارسة استخدام هذه الكلمات في مواقف اتصال.
 - 3- محاولة إعادة تقديم هذه الكلمات في فترات منتظمة حتى لا تُنسى.
 - 4- صنع شبكة للكلمة، وربطها مع كلمات أخرى كالمترادفات والأضداد ومفردات من العائلة نفسها⁽⁷⁵⁾.
 - 5- صنع بطاقات للكلمات الجديدة وحملها دائماً، واستغلال أوقات الفراغ في مراجعتها.
 - 6- تسجيل الكلمات صوتياً، وحفظها مع الأغاني في الأجهزة الإلكترونيّة، وجعل الاستماع إليها عادةً من العادات.
 - 7- تنمية إستراتيجيّة خاصة عند كل طالب لحفظ الكلمات الجديدة وتعلّمها، فكل إنسان لديه طريقة خاصة.
 - 8- تقديم وصفٍ أو تفسيرٍ أو مثالٍ للكلمة الجديدة، وذلك عبر تقديمها في جملة على سبيل المثال⁽⁷⁶⁾.
- ب - أمّا عن أساليب المعلّم في نقل معنى الكلمة للدارس فهي كثيرة من أبرزها:

1- المعنى / التعريف / الشرح⁽⁷⁷⁾.

2- الترادف.

3- التضاد.

⁽⁷³⁾ ينظر: محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى ص161.

⁽⁷⁴⁾ ينظر: محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى ص163.

⁽⁷⁵⁾ ينظر: تعليم العربية للناطقين بغيرها 2016/6/27learning.aljazeera.net/en/blogs

⁽⁷⁶⁾ ينظر: تعليم العربية للناطقين بغيرها 2016/5/13learning.aljazeera.net/en/blogs

⁽⁷⁷⁾ ينظر: تعليم العربية للناطقين بغيرها 2016/6/19learning.aljazeera.net/en/blogs

- 4- الصورة.
 - 5- الإشارة.
 - 6- الرسم.
 - 7- إحضار النموذج (الأرض، الشمس، القمر، الخضروات والفواكه).
 - 8- التمثيل كتعليم كلمات (القفز والرقص والغناء والابتسام والضحك).
 - 9- السياق كشرح كلمة ضفة من خلال سياق (يقع بيتي على ضفة نهر النيل).
 - 10- الجذر (الاشتقاق).
 - 11- التسلسل الزمني أو المكاني (شقة - بيت - فيلا - قصر) (وليد - رضيع - طفل - صبي - شاب - رجل - كهل - عجوز).
 - 12- التلازم (الفرح والسعادة).
- ج - والحديث عن استراتيجيات تعليم المفردات يقودنا إلى الحديث عن الطرق المتبعة في تقديم الكلمات وطريقة ترتيبها في المناهج الدراسية، ويمكننا القول إن هناك ثلاث مدارس معتمدة.

المدرسة الأولى:

جمع المفردات والتعبيرات الجديدة في بداية الوحدة الدراسية أو الدرس الجديد، وتظهر عادةً في ثلاثة أشكال:

الأول: تُسرد في بداية الدرس على شكل قوائم، على الطالب أن يستخرج معانيها من المعاجم اللغوية أو بمساعدة المدرّس.

الثاني: تُسرد في بداية الوحدة الدراسية أو الدرس الجديد مشفوعة بشرح لها باللغة العربية، وفي بعض الأحيان بالصور إذا كانت مادية محسوسة.

الثالث: تُسرد في قائمة وفي مقابلها معانيها بلغة أخرى بحسب مكان الكتاب وانتشاره، وهي إما تظهر مجتمعة في بداية الوحدة أو موزعة قبيل بداية كل درس من دروس الوحدة: قائمة لنص القراءة، وأخرى لنص الاستماع، وثالثة للثقافة وهكذا.

المدرسة الثانية:

وضع المفردات والتعبيرات بعد النص مباشرة، وهي كذلك قد تُخرج وفق ثلاثة أشكال:

1- تُسرد بعد الدرس أو الوحدة الدراسية على شكل قوائم، على الطالب أن يستخرج معانيها من المعاجم أو بمساعدة المدرّس أو من السياق التي وردت فيه.

2- تُسرد بعد الوحدة الدراسية أو الدرس الجديد مشفوعة بشرح لها باللغة العربية، وفي بعض الأحيان بالصور إذا كانت مادية محسوسة.

3- تُسرد في قائمة وفي مقابلها معانيها بلغة أخرى بحسب مكان الكتاب وانتشاره.

المدرسة الثالثة:

وهي المدرسة التي لا تضع المفردات قبل النص الأساسي للوحدة ولا بعده، بل تظهر هذه الكلمات بلون مختلف أو بصورة تبرزها عن باقي المفردات، ويتم التدريب عليها واكتسابها دون أن ترد في قائمة خاصة قبل النص الأساسي أو بعده.

3- مشكلة ما بعد المفردات:

وهنا نسلط الضوء على مشكلة قد يُصادفها كثير من الدارسين، وهي معرفة الدارس لمعاني المفردات دون القدرة على استخدامها واستعمالها في المحادثة والكلام، أو هو ما يُطلق عليه اصطلاحاً (المخزون الساكن).

حيث إن أهمية المفردات المكتسبة مرهونٌ بوضعها حيّز الاستخدام؛ وعلاج هذه المشكلة برأي الباحث يبدأ في الغرفة الصفية، حيث يجب على المعلم ألا يعتمد على الترجمة وهو يُفهم الدارسين معاني الكلمات، بل يعتمد على الأداء التمثيلي ما أمكن وهو يشرح معاني المفردات، أو أن يطرح الكلمات الجديدة في سياق تُفهم المعاني من خلال السياق، وهذا ما يجعل المعنى أبقى في ذهن الدارس؛ لأنه بذل جهداً ليستوعبه؛ وبعد أن يُفهم معنى المفردة الجديدة يطلب المعلم من الدارسين وضعها في جمل مفيدة، لكل مفردة خمس جمل على الأقل، وذلك حتى يألف الدارس تلك المفردة ويجيد توظيفها في أكثر من سياق، وكم سيكون مفيداً إن وضع الدارسون المفردات الجديدة في جمل تحسّد واقعهم وحياتهم.

فعندما يستخدم الدارس كلمة (أتمنى) ويقول: (أتمنى أن أتكلّم اللغة العربية) سيكون وقع هذه الجملة أمضى وأثبت من قوله مثلاً: (أتمنى الطيران).

وفضلاً عن هذه الجرعات العلاجية لمشكلة المخزون الساكن للمفردات وعدم القدرة على تذكر المفردات أثناء الحديث قد وضع الباحث بعض الحلول التي طبّقها على مدار أربع سنوات في ميدان تدريس المحادثة، أهمّها:

1- إعادة تدوير الكلمات: وللمعلم دورٌ أساسي في تطبيقه، وفيه عدة نقاط منها:

أ - استخدام الكلمات لا ينتهي بانتهاء الدرس الذي يحتوي على تلك الكلمات، بل يحاول المدرّس إعادة تلك الكلمات والتراكيب في معرض حديثه بشكل مستمر ولو اضطر المدرس أن يراجع كلمات الدروس المنصومة.

ب - يكلف المدرّس طلابه بعد كل أربعة دروس بجمع كلمات الدروس الأربعة واستخدام ما أمكن منها في كتابة قصّة قصيرة وبسيطة، وبعد ثمانية دروس يُطلب منهم قصّة أوسع من سابقتها مستخدمين الكلمات والتراكيب المهمة.

ج - تجميع كلمات الكتاب بعد الانتهاء منه وطباعتها بعد ترجمتها إلى اللغة الأم؛ ثم توزيعها على الطلاب ليحفظوها ويمتحنهم فيها مشروطاً عليهم وضع الكلمات في جمل مفيدة، حيث يعطي المدرّس الكلمة باللغة الأم ليعطي الدارس معناها باللغة الهدف، ثم يضعها في جملة مفيدة.

2- إجراء حوار ونقاش حول الكلمة بعد أن يعرف الدارس معناها؛ حيث يبدأ المعلّم بطرح الأسئلة التي تساعد في أن يألف الدارسون الكلمات الجديدة، مثلاً حول كلمة (فَلَقَ) يسأل المدرّس الطالب: متى كنت قلقاً؟ لماذا كنت قلقاً؟ عندما تقلق ماذا تفعل؟ هل تقلق كثيراً؟ وهنا سيجد الطالب نفسه مضطراً للتفكير باللغة الهدف إضافةً إلى ترسخ الكلمة في ذهن الدارس بعد أن أشبعها المدرّس نقاشاً مع دارسيه.

تساؤلات حول تعليم المفردات:

1- ما عدد المفردات التي ينبغي أن تُعلّم؟⁽⁷⁸⁾

المعيار الأساسي الذي يحدّد عدد المفردات هو احتياجات المتعلّمين ووظيفة هذه المفردات، وقدرة المتعلّمين على توظيفها في سياقات اتصالية مختلفة، وقد أشار رشدي طعيمة - رحمه الله - إلى وجود تفاوت بين الخبراء في تحديد العدد المناسب، فبعضهم يقترح: 750 إلى 1000 كلمة للمستوى المبتدئ.

1000 إلى 1500 كلمة للمستوى المتوسط.

1500 إلى 2000 كلمة للمستوى المتقدّم.

2- كم عدد المفردات التي يجب أن نقدّمها في كلّ درس؟⁽⁷⁹⁾

الجواب:

في المستوى المبتدئ «10 كلمات»

في المستوى المتوسط والمتقدّم «5 كلمات على الأكثر»

3- هل حفظ قوائم المفردات مفيدٌ للطلاب؟

الجواب: هذا خطأ كبير، فالعبرة ليست بحفظ المفردات، بل في القدرة على استخدامها وتوظيفها في سياقات⁽⁸⁰⁾.

⁽⁷⁸⁾ ينظر: أحمد الربان وآخرون: دليل تطبيقي لمعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها ص81.

⁽⁷⁹⁾ ينظر: المرجع السابق ص81.

⁽⁸⁰⁾ ينظر: المرجع السابق نفسه ص82.

3- القواعد:

كثيراً ما يهمل المهتمون بتعليم اللغة الأجنبية الإشارة إلى القواعد، بل نرى بعضهم ينكرها تماماً؛ أما المتعلمون للغة أجنبية فكثيراً ما يصرحون بأن القواعد ليست ضرورية في تعلّم استخدام اللغة، أي ليست ضرورية للتحدّث باللغة، ومهما يكن الأمر هناك حقيقة لا يمكن إنكارها وهي أن اللغة مجموعة من القواعد التي ينبغي أن يعرفها جيّداً المتكلّم بها أو الراغب في تعلّمها في وقت مبكر أو متأخر، وسواء تمّ بوعي أو بغير وعي⁽⁸¹⁾.

وبالتالي لا مناص من تقديم قواعد اللغة 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⁽⁸²⁾:

1- لأنها مظهر حضاري من مظاهر اللغة 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 اللغة العربيّة للناطقين بغيرها وجدنا أن من جادة الصواب أن يُدرك الأجنبي المتعلّم أصالة اللغة ومظهرها من مظاهر حضارتها؛ وأنه ما دام يتعلّم اللغة فلا بُدّ من استخدامها، ومن ثمّ عليه أن يتعلّم الضوابط التي تحكم هذا الاستخدام، وتساعد على الفهم والتركيب، هذا إلى جانب أمر مهم جداً وهو أن تدريس النحو ومعه الأدب أيضاً فيه متعة عقلية للدارس الأجنبي لأنهما مظهران غير عاديّين من مظاهر اللغة، كل منهما يعتمد على جزء نفسي وآخر عقلي. فإذا نظرنا إلى النحو مثلاً وجدنا أنه: عبارة عن معايير وضوابط وقوانين وأدلة، وكلّها عمليات معنويّة تجريدية يقوم فيها العقل بتجريد ووصف واستنتاج ثمّ تعميم⁽⁸³⁾.

وهي عمليات تناسب المتعلّم الأجنبي الكبير وتشدّه نحو الاستمتاع ببعض العمليات العقلية التجريدية.

وبما أننا نتحدّث عن الناطقين بغير العربيّة وتعلّمهم لمبادئ النحو علينا أن نأخذ بعين الاعتبار الدعوات إلى تبسيط تعليم قواعد اللغة العربيّة.

(81) ينظر: تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى: محمود كامل الناقة مرجع سابق ص163.

(82) ينظر: محمد صلاح الدين علي مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، القاهرة، دار المعارف (1978) ص666.

(83) ينظر: المرجع السابق ص668.

يقول نهاد موسى⁽⁸⁴⁾: «ما نزال نسوّي في تعليم النحو بين قاعدة قد لا تعرض في الاستعمال مرّة في الكتاب الكامل، وقاعدة ذات دوران في كل صفحة بل في كل سطر. وهذه الدعوة ومثيلاتها قد ولّدت الاتجاه نحو كَيْفِيَّة التدرّج في تقديم قواعد اللغة العربية في المواد التعليمية للدارس من الناطقين بغيرها، ونحو كَيْفِيَّة استخدام التراكيب اللغوية من سَهْلِهَا إلى صَعْبِهَا قبل أن تستخدم المصطلحات النحويّة، حيث تأتي الأخيرة أخيراً لتفسّر التركيب اللغوي وليس كقاعدة لاستخدام التركيب».

ويطرح الدكتور رشدي طعيمة رأياً جديراً بالذكر حيث قال: «بالرغم من أن اللّغة نظام ومنطق إلا أن الطفل يتعلّمها تقليداً دون معرفة بهذا النظام أو ذلك المنطق؛ فهو عندما يتعلّم جملة يتعلّمها استيعاباً وإنتاجاً دون أن يدري ما بها من مبتدأ وخبر أو فعل وفاعل ومفعول... إلخ.

فالطفل يستخدم اللّغة أولاً ثم يعرف نظامها ويتعلّم منطقها في مرحلة تالية.

والأمر نفسه يصدّق على متعلّم اللغة الثانية، حيث لا يستلزم أمرُ تعلّمه أن تصدمه في أول الطريق بالحديث عن قواعد النحو، أو تقديم مصطلحاته ممّا يجعله يعزّف عن اللغة وتعلّمها، بل قد يكره معلّمها وأهلها.

من هنا وجب التذكير في بداية تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها على أن تقدّم إليهم من الأنماط اللغوية والنماذج الأسلوبية ما يجعلهم يألّفون اللّغة، ويساعد في تثبيت تراكيبها في أذهانهم⁽⁸⁵⁾.

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: ما القواعد والتراكيب التي ينبغي أن تقدّم في برامج تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها وكيف نتدرّج بها؟

وهنا لا بدّ أن نقول: إن عمليّة تحديد قواعد اللغة وتراكيبها في برامج تعليمها للناطقين بغيرها تثير عدّة مشاكل تستحق الدراسة، منها⁽⁸⁶⁾:

- 1- ترتيب القواعد الأساسية من الأهم فالمهم، حيث لم تتفق الأبحاث على الأكثر أهمية من القواعد فالمهم فالأقل أهمية.
- 2- البسيط من القواعد والمركّب، الوظيفي وغير الوظيفي، الشائع والأقلّ شيوعاً... حيث نجد أن هذين المبدئين من مبادئ تنظيم محتوى المنهج كثيراً ما يتعارضان، فالجمع السالم مثلاً أبسط من جمع التكسير، إلا أن جمع التكسير أكثر شيوعاً واستخداماً، ونجد

(84) نهاد موسى: مقدمة في تعليم اللّغة العربيّة، المجلة العربيّة للدراسات اللغوية، العدد الأول، السنة الأولى، أغسطس 1982، معهد الخرطوم الدولي، ص4-5.

(85) محمود رشدي خاطر وآخرون: طرق تدريس العربيّة والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربويّة الحديثة، القاهرة، دار المعرفة، ط1، سنة 1980، ص318.

(86) ينظر: فولد فيشر: معالجة القواعد في كتب تعليم اللغة العربية، ندوة تأليف كتب تعليميّة للغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، الرباط من 4-7 مارس، 1980.

الأفعال المعتلة معقدة ولكن أكثر شيوعاً واستخداماً من الأفعال الصحيحة، فهي سهلة ولكنها أقل استخداماً.

إن معالجة قواعد اللغة في إطار تعليم العربية للناطقين بغيرها لا بُدَّ أن تأخذ في اعتبارها:

أ - اختيار القواعد طبقاً لمجموعة من المعايير .

ب - تنظيم هذه القواعد تنظيمياً تدريجياً طبقاً لمنظور تربوي - تعليمي - .

ج - تحديد أسلوب تناول هذه القواعد في حجرة الدراسة... أي طُرُق التدريس، وهنا إذا ما نظرنا إلى مُعْظَم كتب تعليم اللغة الأجنبية نجد أن القواعد عادةً ما تُقدَّم بوحدةٍ من طريقتين:

الأولى: تقديم القاعدة الجديدة من خلال حوار أو موقف قصصي، ثم تُستنبط وتستخدم في مواقف حوارية جديدة.

الثانية: تقديم القاعدة الجديدة في أمثلة على شكل جُمْل في أول الدرس ثم تُستخرج القاعدة ويتمُّ التدريس عليها⁽⁸⁷⁾.

(87) ينظر: محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ص164.

أهداف تدريس مهارة المحادثة

مهارة المحادثة كما ذكرنا سابقاً هي التي تُعبرُ من خلالها عن مشاعرنا ومعتقداتنا وآرائنا، وبالتالي فمن الطبيعي أن يكون لهذه المهارة أهداف وغايات يسعى إلى تحقيقها كل من يريد أن يتقن المحادثة، ويمكننا أن نُجمل الأهداف في قسمين: أ - أهداف عامة. ب - أهداف خاصة (سلوكية).

أ - أهداف عامة⁽⁸⁸⁾:

- 1- أن ينطق المتعلّم أصوات اللّغة العربيّة، وأن يؤدّي أنواع النبر والتنغيم المختلفة وذلك بطريقة مقبولة ومفهومة من قبل أهل اللّغة.
- 2- أن ينطق الأصوات المتجاورة والمتشابهة.
- 3- أن يدرك الفرق في النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.
- 4- أن يعبر عن أفكاره مستخدماً الصيغ النحويّة المناسبة.
- 5- أن يعبر عن أفكاره مستخدماً النظام الصحيح لتركيب الجملة في العربيّة خاصة في لغة الكلام الفصحي.
- 6- أن يستخدم بعض خصائص اللّغة في التعبير الشفوي مثل التذكير والتأنيث وتمييز العدد والحال ونظام الفعل وأزمته وغير ذلك ممّا يلزم المتكلّم بالعربيّة.
- 7- أن يكتسب ثروة لفظيّة كلاميّة مناسبة لعمره ومستوى نضجه وقدراته، وأن يستخدم هذه الثروة في إتمام عمليّات اتصال عصريّة.
- 8- أن يستخدم بعض أشكال الثقافة العربيّة المقبولة والمناسبة لعمره ومستواه الاجتماعي وطبيعة عمله، وأن يكتسب بعض المعلومات الأساسيّة عن التراث العربي والإسلامي.
- 9- أن يعبر عن نفسه تعبيراً واضحاً ومفهوماً في مواقف الحديث البسيطة.
- 10- أن يتمكّن من التفكير باللّغة العربيّة والتحدّث بها بشكل متّصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة.

ب - أهداف خاصة (سلوكيّة):

وقبل أن نبدأ بذكر الأهداف يجب أن نعرّف أن إتقان المحادثة بأيّ لغة أجنبيّة يُعدّ أساساً لممارسة كثيرٍ من أنشطة الإنسان، وهي ما تُطلّق عليها الأهداف السلوكيّة:

⁽⁸⁸⁾ ينظر: محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2006، ص204. انظر كذلك: محمود علي النافعة: أساليب تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص158.

- 1- أن يطلب المتعلّم شيئاً ما⁽⁸⁹⁾.
 - 2- أن يستفسر عن الأماكن والأوقات والأشخاص.
 - 3- أن يطلب من الآخرين عمل شيء ما.
 - 4- أن يقيم علاقة ألفة مع أصحاب اللغة.
 - 5- أن يحكي قصة بسيطة، أو يقول شيئاً ما للآخرين.
 - 6- أن يشغل الجالسين بالحديث حتى يحين موعد شيء ما.
 - 7- أن يفهم الآخرين ويوجههم ويرشدهم.
 - 8- أن يقضي حوائجه اليومية ويؤدي ما يُطلب منه من أعمال.
- والآن بعد أن ذكرنا أهداف مهارة المحادثة بإسهاب نحاول أن نوزّع هذه الأهداف التي ذكرناها وغيرها مما لم نذكر 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 فرعية سنقدمها الآن ونوزع عليها أهداف تدريس المحادثة.

1- المستوى المبتدئ الأدنى⁽⁹⁰⁾:

- أن ينطق المتعلّم الأصوات العربية نطقاً صحيحاً.
- أن يميّز عند النطق بين الأصوات المتشابهة، مثل: (ذ، ز، ظ...).
- أن ينطق الأصوات المتجاورة نطقاً صحيحاً، مثل: (ب، ت، ث...).
- التمييز عند النطق بين الحركات القصيرة والطويلة.
- نطق الكلمات والجمل المقدّمة في المقرّر نطقاً صحيحاً معيّراً.
- أن ينطق الكلمات المنوّنة نطقاً صحيحاً.
- أن يتمكّن من العبارات السهلة المحفوظة، مثل التحية والوداع والشكر.

⁽⁸⁹⁾ ينظر: الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم: إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، 1428هـ، ص20، نقلاً عن وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، 255-256.

⁽⁹⁰⁾ ينظر: أحمد الربان وآخرون: دليل تطبيقي لمعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها ص158.

2- المستوى المبتدئ الأوسط⁽⁹¹⁾:

- أن يستخدم نظام التنغيم السليم للاستفهام والنداء والأمر.
- أن يستطيع تقديم نفسه للآخرين.
- أن يتمكن من استخدام النبر السليم في مقاطع الكلمة والجمل العربية.
- أن يتمكن الطالب من التحدّث مع من حوله بصورة مقبولة في حدود المفردات والتراكيب اللغوية التي تعلمها في هذا المستوى.
- أن يستخدم الإشارات والإيماءات والحركات غير اللفظية استخداماً معيّناً عما يريد توصيله من الأفكار.

3- المستوى المبتدئ الأعلى:

- أن يُثبِتَ نطق التضعيف والإشباع والإدغام والتشديد بالضم والفتح والكسر والتنوين⁽⁹²⁾.
- أن يستطيع التعبير عن الحاجات الأساسية باستخدام عبارات سبق أن تعلّمها⁽⁹³⁾.
- أن يستطيع توجيه الأسئلة البسيطة مستعيناً بما تعلّمه.
- أن يستطيع أن يكون جملاً جزئية فيها قدر لا بأس به من الدقة.
- أن تلمس عنده شيئاً من التلقائية والمرونة.
- أن يُلم بالمفردات التي تتعلّق بحاجاته الأساسية.

4- المستوى المتوسط الأدنى:

- استخدام النظام الصحيح لتكوين الكلمة العربية عند الكلام⁽⁹⁴⁾.
- أن يستطيع أداء الحد الأدنى من الحاجات الأساسية ومتطلبات الحياة الاجتماعية.
- أن يستطيع توجيه بعض الأسئلة.
- أن يستطيع الإجابة عن أسئلة يسيرة في مجال الحاجات الأساسية والموضوعات المألوفة.

⁽⁹¹⁾ ينظر: المرجع السابق ص158.

⁽⁹²⁾ ينظر: أحمد الربان وآخرون: دليل تطبيقي لمعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها ص158.

⁽⁹³⁾ ينظر: دوجلاس براون: أسس تعلّم اللغة وتعليمها ص285.

⁽⁹⁴⁾ ينظر: أحمد الربان وآخرون: دليل تطبيقي لمعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها ص159.

- أن يستطيع بدء حوار أو مواصلة حوار بسيط وجهاً لوجه⁽⁹⁵⁾.

5- المستوى المتوسط الأوسط⁽⁹⁶⁾:

- أن يدرك الموقف الانفعالي لطبيعة المحادثة، واتخاذ الأسلوب المناسب لها. في حالة التعجب مثلاً.

- أن يتقن الظواهر اللغوية للغة العربية التي درسها.

- اختيار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة، كعبارات التبريكات والتهاني .

- أن يكتسب القدرة على الحديث في مواقف اتصالية متنوعة مع نسبة أخطاء قليلة.

- أن يلخص شفويًا نصًا قرأه أو استمع إليه.

- استخدام عبارات المجاملة والتحية استخداماً سليماً في ضوء فهمه للثقافة العربية الإسلامية.

6- المستوى المتوسط الأعلى⁽⁹⁷⁾:

- يستطيع أداء الحاجات الأساسية وبعض المتطلبات الاجتماعية المحدودة.

- أن يتسم بالتلقائية في استخدام اللغة إلى حدٍّ ما.

- أن يستطيع البدء بحوار عام مع الاستمرار فيه.

- يجب أن تظهر مرونته في الحديث وقد ازدادت في عدد من السياقات خارج نطاق الحاجات الأساسية.

- أن يستقر ترتيب الكلمات لديه إلى حدٍّ ما.

- أن يكون على وعي بطرائق الربط الأساسية مثل الضمائر وتصريف الأفعال.

- أن يستطيع أن يتكلم مستعملاً الزمن الماضي والمستقبل.

7- المستوى المتقدم الأدنى⁽⁹⁸⁾:

- يستطيع أداء المتطلبات الاجتماعية الروتينية، وبعض متطلبات العمل المحدودة كأن يطلب إجازة مثلاً

⁽⁹⁵⁾ ينظر: دوجلاس براون: أسس تعلّم اللغة وتعليمها ص285.

⁽⁹⁶⁾ ينظر: أحمد الربان وآخرون: دليل تطبيقي لمعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها ص159.

⁽⁹⁷⁾ ينظر: دوجلاس براون: أسس تعلّم اللغة وتعليمها ص286.

⁽⁹⁸⁾ ينظر: دوجلاس براون: أسس تعلّم اللغة وتعليمها ص286.

- يستطيع التعامل بثقة مع معظم المواقف الاجتماعية كتقديم نفسه للآخرين، والحوارات العضوية عن الأحداث الجارية والعمل والأسرة والمعلومات الشخصية.

- يستطيع التعامل مع بعض متطلبات العمل المحدودة.

- يمتلك قدرًا كافيًا من المفردات للرد على بعض العبارات غير المباشرة.

- تكون لهجته واضحة إلى حد كبير.

- أن يكون دقيقًا في استخدام التراكيب الأولية كالتراكيب التي تُستخدَم في حالة الوداع أو الترحيب

8- المستوى المتقدم الأوسط⁽⁹⁹⁾:

- التعامل بسهولة وثقة مع عدد كبير من الموضوعات التواصلية.

- المشاركة في أكثر المحادثات غير الرسمية، وبعض المحادثات الرسمية في موضوعات تتعلق بالمدرسة والبيت والأنشطة (خارج العمل) في أوقات الفراغ أو تلك العائدة للأحداث ذات الاهتمامات الجارية والشخصية والعامة والفردية.

- التحدّث عن بعض الموضوعات المتعلقة بالتوظيف والأحداث الجارية والمسائل التي تهم العامة والمجتمع.

- السرد والوصف باستخدام الصيغ الزمنية الرئيسة للأفعال في الماضي والحاضر والمستقبل من خلال تقديم كامل مع ضبط جيد للشكل، ويتم السرد والوصف بالتجميع والتشابك لجعل من الوقائع الداعمة وذات العلاقة حديثاً ممتداً في فقرة كاملة.

- تجميع وربط الجمل في حديث مترابط على امتداد الفقرة، على الرغم من أنّ معالجة السرد والوصف في هذا المستوى تتم بشكل منفصل أكثر مما هو محبوب.

- استخدام الإستراتيجيات التواصلية لإعادة الصياغة والإطناب.

9- المستوى المتقدم الأعلى⁽¹⁰⁰⁾:

- إنجاز كافة الموضوعات المطلوبة المتعلقة بالمستوى المتقدم كلّ بسهولة من حيث اللغة وبثقة وبجدارة.

- القيام بالشرح التفصيلي والسرد الكامل والدقيق في الصيغ الزمنية للأفعال كافة.

- القيام ببناء حجة داعمة لرأيه، والقدرة على بناء فرضيات.

⁽⁹⁹⁾ ينظر: أحمد الربان وآخرون: دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ص161.

⁽¹⁰⁰⁾ ينظر: المرجع السابق ص161.

- مناقشة بعض الموضوعات بشكل مجرّد لاسيما عندما تكون متعلّقة باهتماماته الشخصيّة، وبحقول المرتبطة بتخصّصه.
- استخدام مفردات دقيقة ونبرة مناسبة ليعبّر عن المعنى وغالباً ما يُظهر طلاقة كبيرة وسُهولة في الكلام.



قواعد المحادثة

مقدمة: «نستطيع أن نستخدم مُصطلح "تحليل الخطاب" إشارةً إلى تحليل وظائف اللغة كي نوّكد أن اللغة لا تقف عند الجملة، بل إن الجملة المفردة لا يمكن أن تُحلّل تحليلًا صحيحاً دون أن نعرف "السياق".

واللغة لا تُستخدَم - في الحق - إلا في حيّز "الخطاب" حيث تتراصّ الجمل وتتربط بأدوات تكشف عمّا بينها من علاقات. وليس من المتصوّر أن يجري اتصالٌ بمعزل عن السياق أو في حالة غياب العلاقات بين الجمل، وإلا سقط الاتصال في اللبس»⁽¹⁰¹⁾.

فجملة (هل أتيت أخيراً) قد تدلّ على نقد أو شكوى أو غضب أو استهزاء أو امتنان أو فرح.

وكل ما سبق يتوقّف على السياق الإجمالي والملاحح الصوتيّة (النبر والتنغيم) ومصاحباتها غير اللغويّة (كالإيماء وحركة العين والجسم)، وقد ينطق متعلم اللغة الثانية جملة كهذه تُطلقاً صحيحاً لكنه يفشل في إيصال غرضه إذا كان يجهل ضوابط الخطاب السياقيّة.

ولهذا كانت المحادثة أبرز أشكال الخطاب وأدّها على طبيعة الاتصال التي تتسم بالتفاعل وتعدد الأطراف، كما يقول البعض "مشروع تعاوني" ولكن! ما القواعد التي تُضبط المحادثة؟ وكيف نلفت انتباه الآخرين؟ وكيف نثيرُ موضوعاً ما؟ وكيف ننهيه؟ وكيف نتحاشى بعض الموضوعات؟ وكيف نقاطع من يتحدّث أو نصوّبه أو نستوضحه؟ كل هذه الأسئلة تمثّل جزءاً من القدرة اللغويّة عند كلّ إنسان في لغته، لكن مناهج اللغة لم تهتم بهذه الجوانب إلا في القليل النادر، ونود أن نلفت إلى أن عرضنا لقواعد المحادثة إنما هو عرض عام لما بين اللغات من اختلاف⁽¹⁰²⁾.

وللمحادثة قواعد أهمها⁽¹⁰³⁾:

1- إتقان كيفية جذب انتباه الآخرين: وهذه القاعدة يتعلّمها الأطفال في وقتٍ مبكّرٍ جدّاً لأنها القاعدة الأولى والأهم، ومن هنا يجب أن يتعلّم الدارس تقاليد جذب الانتباه بجوانبها اللغويّة وغير اللغويّة، فالجهل بهذه التقاليد قد يجعل المتعلّم يتردّد ويتهيب أن يشترك في محادثة أو أن يسيء محاولة جذب انتباه الآخرين فيصرفهم عنه وعمّا يريد أن يتحدّث فيه.

2- القدرة على اختيار موضوعٍ مناسب: وتأتي هذه القاعدة بعد ضمان الانتباه، ولها أيضاً قواعد، كأن يبدأ بجملة خبريّة أو استفهاميّة تؤدّي إلى الحديث عن الموضوع، وقد ذكر "جرايس" عدداً من الطرق تمكّن المتحدث من تحديد موضوع ثم الاستمرار فيه، منها:

أ - الكميّة: بأن يقتصر على ما هو ضروري لفهم عملية الاتصال.

⁽¹⁰¹⁾ أسس تعلّم اللغة وتعليمها: دوجلاس براون، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994، ص252.

⁽¹⁰²⁾ ينظر: المرجع السابق ص253.

⁽¹⁰³⁾ ينظر: المرجع السابق نفسه ص253-254.

ب - الكيفية: بأن يقتصر على ما هو حقيقي.

ج - المواءمة: بأن يقتصر على ما يُلائم الموضوع.

د - الطريقة: بأن يكون واضحاً.

3- القدرة على تنمية الموضوع: ويجب أن يؤدي كل طرفٍ دوره في الكلام، وقد ذكر "أولرايت" أن دارسي اللغة يفشلون أحياناً في الحديث فيما بينهم، وفيما بينهم وبين المدرّس، لأن "أخذ الدور" يمثل قاعدة من القواعد الثقافية التي تقتضي إدراكاً حقيقياً حتى يؤدي الاتصال ثماره.

ثم إن تنمية الموضوع تشتمل على عمليات أخرى مثل الاستيضاح والتحوّل من نقطة إلى أخرى، وتحاشي بعض النقاط، والمقاطعة، ومن ذلك أيضاً التصويب بين متعلمي اللغة وأصحابها مثلاً. ثم إن تغيير الموضوع أو تحاشيه قد يتحقّق بإشارات لغوية أو غير لغوية، والمقاطعة مَلْمَح مهم جداً في المحادثة.

4- إنهاء الموضوع بطريقة مناسبة: وحسن إنهاء الموضوع قد يَصْغُب على أصحاب اللغة أنفسهم، وتصادفنا كثير من المواقف التي يستمرّ فيها الحديث ولا نعرف كيف ننهيه بطريقة لبقّة. ويجب أن نذكر هنا أن كلّ لغة لها قواعدها اللغوية وغير اللغوية لإنهاء الحديث. ومن المهم إذن أن يكون المدرّس مُدركاً إدراكاً جيّداً لقواعد المحادثة كي يُساعد طلابه على فهمها وتطبيقها.

دور المعلم في تعليم مهارة المحادثة

مقدمة: المعلم حجر الزاوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها «ولعلنا لا نبالغ إذا قلنا: إن شخصية المدرّس (مدرّس اللغة العربية) هي المفتاح إلى التعلّم، فلا يكفي أن يُلمّ المعلم باللغة وعلومها وأساليب تدريسها، إن لم يكن صاحب شخصية مرحة تعلق وجهه دائماً ابتسامة مشرقة، وإذا خطاب مهذب رقيق يجعله يدخل إلى قلوب طلابه في يُسر فيحبونه ويحترمونه»⁽¹⁰⁴⁾.

أولاً: أهمية دور المعلم:

بلا شك للمعلم الدور الأساسي في تعليم المحادثة؛ لأنه الوحيد القادر على أن يجعل من الأشياء الصعبة أشياء سهلة⁽¹⁰⁵⁾، لذا فمسؤولية المعلم عن تنمية المحادثة عند الدارسين مسؤولية كبيرة، وتحتاج جهداً عظيماً منه، وواجبات معلم المحادثة حساسة جداً، فعليه أن يختار أفضل ما جرّبه الآخرون، ثم يكتيفه تبعاً لظروفه وظروف الدارسين الخاصة، فهناك الكثير من الأفكار التي يمكن كسبها، والحدس الذي يمكن تنميته عن طريق فحص الجوانب الجيدة في كل من الأساليب والاستراتيجيات؛ وهذه الأفكار وذلك الحدس يمكن أن يصير جزءاً من نظام المعلم الانتقائي الذي يتسم بالتأني والاستنارة⁽¹⁰⁶⁾.

«فمهما ذكرنا من وسائل وطرق وعدّنا من أساليب وإجراءات فسيبقى المعلم باعث الحياة في هذه الوسائل والطرق والأساليب، ولا ننسى أننا عندما نقول الطريقة فإننا لا نغفل المعلم، وعندما نقول المعلم فنحن لا نغفل الطريقة»⁽¹⁰⁷⁾. أي هو الذي يُضفي على الكتاب والطرق والأنشطة روحاً من المرح والتشويق من أجل إمتاع المتعلّم وإنجاح العملية التعليمية. فمهما كانت الأجهزة التعليمية متطورة، والإدارة منظّمة لن تساعد الدارس بشيء يُذكر إن لم يكن المعلم كفئاً وعلى قدر عالٍ من الخبرة⁽¹⁰⁸⁾.

ثانياً: كفايات معلم المحادثة للناطقين بغيرها:

يجب أن يتمتع معلم المحادثة ببعض المهارات التي غالباً ما تندرج تحت ثلاث كفايات رئيسة هي:

1- **كفاية لغوية:** على معلم المحادثة أن يكون عارفاً لأنظمة اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية معرفةً تساعد على أن يكون قادراً على الإجابة عن أسئلة طلابه وإن كانت نحوية أو صرفية، وعليه أن يكون عارفاً بالأساليب والطرق السائدة في تعليم اللغة ككل والمحادثة بشكل خاص، دون الاستغراق بعلم النحو وقواعد الصرف، وعليه أن يكون ملماً بخصائص العربية التي تميّزها عن بقية اللغات لكي يعرف كيف يطوّر الأساليب والاستراتيجيات بما يتناسب وروح اللغة العربية.

(104) "إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها": د عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، 1431، ص17.

(105) ينظر: تشارلز ماكجوير، ديانا أبيتز: أفضل النصائح للمعلمين، مكتبة جرير، الرياض، الطبعة الأولى 2005، ص22.

(106) ينظر: "أسس تعلّم اللغة وتعليمها": دوجلاس براون، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، مرجع سابق ص 200.

(107) "تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى" محمود كامل الناقية، مرجع سابق، ص187.

(108) ينظر: عبد السلام مصطفى: أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، القاهرة، دار الفكر العربي، 2000م، ص288.

2- كفاية جسدية شخصية: مهارة المحادثة أكثر مهارة تتطلب طاقة ونشاط وحيوية... تخيلوا معي مدرّس محادثة ملتصقاً بكرسيه وإن تركه وقف على المصطبة بعيداً عن طلابه كيف هؤلاء الطلاب أن يعيشوا اللغة العربية مع مدرّسهم؟
وأساليب تدريس المحادثة تحتم على المدرّس أن يتحرّك كثيراً ويكون بجانب طلابه ليصحّح لهم أحياناً ويسند له المهام بما تفرضه عليه الإجراءات الخاصّة بتعليم المحادثة.
وإضافةً للكفاية البدنية عليه أن يتحلّى ببعض الصفات الشخصية مثل⁽¹⁰⁹⁾:

- 1- التفاؤل والحماس للعمل.
 - 2- قوّة الشخصية.
 - 3- العناية بالمظهر.
 - 4- الذكاء وسرعة البديهة .
- 3- كفاية ثقافية: يعتقد بعض المدرسين أن مادّتهم العلميّة تكفي لجعلهم من المدرسين الناجحين، دون حاجةٍ إلى قدرٍ من الثقافة، ولكن هذا الاعتقاد خاطئ من أساسه، فالثقافة العامّة لا تقلّ أهميّة عن التمكن من المادة العلميّة بالنسبة لمعلّم المحادثة، لأنّه كثيراً ما يجد نفسه مضطراً إلى توجيه دقّة الحديث في أوقات الفراغ أو في المناقشة الحرّة تُجاء مواضيع يجب أن تجذب الدارسين وتستحوذ على اهتمامهم ويكون لها خلفيّة في موروّثهم الشعبي وما شابه، لذا يجب على المعلّم أن يُلمّ بثقافة بلد الطلاب الدارسين عنده، وأن يراعي اختلاف تلك الثقافة عن ثقافته الأصليّة، وعليه أن يبيّن للطلاب احترامه لثقافتهم ناهيك عن أن الدارسين غالباً ما يفترضون أنّ معلّمهم يفهم كلّ شيء ويستطيع الإجابة عن كلّ الأسئلة في شتّى المواضيع⁽¹¹⁰⁾.

ثالثاً: صفات معلّم المحادثة المبدع:

من خلال اطلاعنا على الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم نستطيع أن نحدّد صفات مدرّس المحادثة المبدع بما يأتي:

- 1- أن يجيد استخدام لغة الجسد⁽¹¹¹⁾.
- 2- أن يتميّز بالذكاء والموضوعيّة والعدل.
- 3- أن يتّصف بالحيويّة والنشاط.

⁽¹⁰⁹⁾ ينظر: "إضاءات لمعلّمي اللغة العربية لغير الناطقين بها": د. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، ص 18-19.

⁽¹¹⁰⁾ ينظر: المرجع السابق، ص 19-20.

⁽¹¹¹⁾ ينظر: المرجع نفسه، ص 4-8.

- 4- أن يكون مسامحاً في غير ضعف حازماً في غير عنف.
- 5- أن يكون مثقفاً واسع الأفق، يطلع على ما استجدّ في أساليب تدريس المحادثة.
- 6- أن يكون نطقه للعربية صحيحاً خالياً من الأخطاء.
- 7- أن يكون محباً للعمل، ومتحمساً له.
- 8- أن يكون مقنعاً للطلاب، مؤثراً فيهم، ملهماً لهم.
- 9- أن يكون صبوراً على طلابه إلى أن يتكلموا.
- 10- أن يكون واثقاً بقدراته.
- 11- أن يمتلك القدرة على الإقناع.
- 12- أن يُظهر روح الفرح والمرح، فالابتسامة خير رسالة، وأنجح لقاء بين المعلم وطلابه⁽¹¹²⁾.
- 13- أن يتغاضى عن الهفوات الصغيرة للمتعلمين، ويترك مساحة من الحرية لهم⁽¹¹³⁾.
- 14- أن يكون مُبدعاً خلاقاً، كل يوم عنده شيء جديد، ولا يستطيع الدارس توقع ماذا سيفعله مدرّسه في كل درس.

رابعاً: توجيهات ونصائح لمعلم المحادثة:

من أجل أن يقوم معلم المحادثة بواجبه على أكمل وجه دون نقص أو خلل عليه الالتزام ببعض القواعد العامة، فيجب أن يكون صاحب صدرٍ رحب في التعامل مع أخطاء الدارسين؛ حيث يسجلها أولاً بأول حتى تُتاح له الفرصة لمعالجتها وإيجاد الحلول المناسبة لها؛ ثم يبدأ بمحاولة تدريب الدارسين على الأشكال الصحيحة.

وعليه أن يقاوم ميله للتدخل في أثناء الكلام لتصحيح الأخطاء بشكل مباشر فهذا التدخل المباشر قد ينتج عنه ارتباك الدارس وتلعجه ثم إحجامه عن الكلام أو حتى الصمت، ولا يعني هذا ألا يتدخل المعلم إطلاقاً، بل على العكس هناك أوقات يصبح تدخله ضرورياً، وتصحيحه للأخطاء أمراً واجباً.

وعلى المعلم أن يؤكد للدارسين ويفهمهم أن الخطأ في الكلام والتردد أمرٌ طبيعي جداً، وكل متعلم جديد للغة سوف تمرّ عليه هذه

(112) ينظر: بدر الحسين: كيف تكون معلماً مؤثراً؟ التأثير طريق التغيير، دار الفكر للنشر والتوزيع، دمشق، ط1، 2009، ص20.

(113) ينظر: حمدو الحسين: معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها (كيف تكون معلماً مبدعاً؟) المؤتمر الثاني لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها،

18-16 كانون الأول 2016م، إسطنبول، جامعة إسطنبول، ص262.

الأخطاء التي لا يُمكن تجنّبها إلا بعد مرور وقت أطول ومع مزيد من التدريب على الاتصال الحقيقي⁽¹¹⁴⁾.

ولكن تبقى أدق التوجيهات والنصائح التي وصلتنا تلك التي أطلقها (كنيث تشاستين) حيث قدّم لنا مجموعة من الوصايا الدقيقة التي تسلّط الضوء على أدق تفاصيل تدريس المحادثة:

أولاً- يرجع النجاح في تعلّم الكلام إلى الاشتراك الفعّال للدارسين في المناشط اللغوية. حيث إن تنمية القدرة على المحادثة أمرٌ غير ممكن إلا إذا انخرط المتعلّم في الحديث وقام بالتعبير عن نفسه، ويرجع عدم اشتراك كثير من الدارسين في أنشطة المحادثة برغم أن هدفهم الأوّل من دراسة اللغة هو التحدّث بها إلى عدّة أسباب:

1- أنّ ممارسة الكلام أصعب من الجلوس والاستماع إلى المعلّم أو التجوّل في عالم من أحلام اليقظة.

2- أن الكثيرين يشعرون بعدم الراحة لما يصيبهم من تردّد عند المحاولات الأولى للتكلّم.

3- أن كثيراً من الدارسين لديهم إحساس مفرط بالذات ولا يحبّون ارتكاب أية أخطاء أو الظهور بمظهر الغباء أمام أقرانهم.

4- الخوف من الفشل أو التهمك والسخرية.

مما لا يختلف عليه اثنان أن القدرة على التحدّث هدف كل طالب يدرس العربية، ولكن علينا أن نعترف بوجود صعوبات وعوائق تحول بين الدارس وتحقيق هدفه، والمدرّس المميّز هو الذي يعرف كيف يأخذ بيد دارسيه ليتغلّبوا على هذه الصعاب التي تعترض طريقهم وتنقص من القدرة الوظيفيّة للكلام عندهم⁽¹¹⁵⁾.

ثانياً- لا بدّ أن يعي المعلّم تماماً أن الحماس في تعلّم الكلام من أهم أسباب نجاح الدارسين بالتحدّث باللغة؛ فمن المستحيل أن يتحدّث طالبٌ باللغة الهدف دون أن يكون راغباً بها أو متحمّساً لها («والقدرة على الكلام لا يمكن أن تنمو وتتطوّر في فصلٍ يخاف فيه الدارسون من الاستجابة والكلام خوفاً من الخطأ، لذلك نجد أنّ قلة الثقة وعدم الاهتمام التي يبدأ بها الدارس أمرٌ ينبغي على المعلّم تغذيته بكلمات القبول والاستحسان، وبإشاعة جوّ من الاسترخاء خالٍ من الضغوط، وبتوضيح بعض الأمور مثل كون الضحك أمراً لا مفرّ منه عندما تُنطق اللغة بشكلٍ غير صحيح، وأنّ المحاولة والخطأ من أيسر الطرق لتعلّم اللغة»⁽¹¹⁶⁾.

ومن أهم الأسباب التي تبثّ الحماسة في نفوس الدارسين أن يسود الفصل جوّ من المحبة والألفة والصدقة، ولن يسود هذا الجوّ برأي الباحث إن لم يحشد المعلم كل طاقاته وإبداعاته للعمل في مسارين:

1- المسار الأوّل: تقوية العلاقة بين المعلّم من جهة وطلابه من جهة أخرى.

(114) ينظر: "تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى": محمود كامل الناقعة، مصدر سابق، ص 178.

(115) ينظر: "تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى": محمود كامل الناقعة، مصدر سابق، ص 179.

(116) المصدر السابق نفسه، ص 180.

2- المسار الثاني: تقوية العلاقة بين الطلاب فيما بينهم.

(ولن يتحقق المسار الثاني حتى يتحقق المسار الأول) ولكي يستطيع المعلم أن يبني جسور المحبة بين الدارسين من جهة وبينه وبينهم من جهة أخرى عليه أن يقوم بحكم تجربة الباحث بما يأتي:

1- أن يعرف المعلم بعض المعلومات عن دارسيه مثل: (مدنهم الأساسية، فرقهم الرياضية التي يشجعونها) حتى يتمكن من خلق جوٍّ من المرح والمنافسة الجميلة بينه وبين الطلاب، وبين الطلاب أنفسهم وذلك ليتلاشى التباين بينهم، ولكي يشعروا وكأنهم فريق واحد.

2- يشجع المعلم الدارسين ليحاولوا التحدث ويعزز فيهم الثقة عندما يخطئون، وفي أثناء ذلك يزرع في دارسيه الامل ليبدد مخاوفهم من أنهم غير قادرين على الكلام بعبارةٍ مثل: (ما شاء الله أنت تتكلم أفضل مني) و(أنت أتقنت العربية يكفي اذهب إلى البيت).

3- أن يشعر المعلم دارسيه بالحرية عند الاشتراك في الحديث وأن يتركهم على راحتهم فلا يقاطعهم ليتعودوا على التعبير بحماس.

ثالثاً - «لا بد أن يدرك المعلم أن التدرج والتتابع شيء مهم في تنمية مهارة الكلام، فمستوى الصعوبة في الأنشطة الشفوية يجب أن ينظم ويدرج بطريقة تجعل الدارس يستجيب، لأن المستوى السابق أعدّه إعداداً كافياً لكي يتعامل بنشاط، وإلا فقد الشجاعة وامتنع عن الاشتراك في الفصل وانتهر أول فرصة لترك تعلم اللغة»⁽¹¹⁷⁾.

رابعاً- في تدريبات المحادثة لا سيما القائمة على الأسئلة والأجوبة القصيرة يحتاج المعلم لما هو أكثر من قدرته على استخدام الطريقة، يحتاج لما نسماه نشاط المعلم وحيويته وألمعيته. فتوجيه الأسئلة ذات الأجوبة القصيرة يحتاج إلى سرعة في الانتقال من دارس إلى دارس؛ وإلى قدرة عالية عند المعلم للتصحيح الموجز والسريع، ويحتاج أيضاً إلى براعة في انتزاع الإجابات بشكل نشط وفعل من أفواه الدارسين ... فمدرس المحادثة يجب أن يكون نشيطاً لا يكل ولا يمل قادراً على بث الإثارة والتشويق بين الطلاب.

ويجب على مدرس المحادثة وهو يقدم الحلول الجماعية ليصل بدارسيه إلى غايتهم المنشودة - ألا وهي القدرة على الحديث - ألا ينسى الاهتمام بالطلاب المقصرين ... فعلى معلم المحادثة ومع مرور الوقت أن يميّز الدارسين المقصرين غير المتحمسين الذين لا يتفاعلون معه، ويبدأ معهم بالحلول الفردية إما بتخصيص وقت للتعليم الفردي يعالج به نقاط ضعفهم، أو عن طريق إقناعهم بأهمية المحادثة وسهولة نجاحهم بها، بحيث يدفعهم هذا إلى المشاركة والتفاعل أثناء الدروس، وحبذا لو عوّب على مشاركتهم بعبارة المديح والتشجيع والإعجاب مثل: (يا إلهي أنت أصبحت رائعاً) (أنت تتكلم أفضل من العرب)⁽¹⁾.

ولقد كان الباحث يستخدم طريقة أخرى من خلال تجربته في تدريس المحادثة في مدارس الأئمة والخطباء (المشاريع الخاصة) للنهوض بتلك الحالات المقصرة بشكل خاص وللاهتمام بالجميع عموماً ... حيث كان وبعد شهرين من انطلاق الدراسة في الصفوف

(117) "تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى": محمود كامل الناقه، مصدر سابق، ص 180.

التحضيرية، وبعد التعرف على شخصيات الدارسين بشكل جيد؛ يبدأ بإخاخي بين طلاب التحضيرية وطلاب الصف التاسع (الذين كانوا يدرسون التحضيرية في العام المنصرم) حيث يختار لكل طالب جديد طالباً قديماً يشرف عليه (وحيثاً لو كانا متشابهين في الطبع ومتقاربين في الاهتمامات) وكانت هناك نتائج رائعة على مستوى الحالات الضعيفة ومستوى الدارسين ككل، فبدأ الطلاب يشجعون بعضهم البعض ويساعدون بعضهم، واستطعنا أن نضع في طريق كل دارس من دارسي التحضيرية قدوة يحتذي بها من طلاب الصف التاسع.

خامساً: إعداد معلم المحادثة وتدريبه⁽¹¹⁸⁾:

هل المعلم مولود أو مُعد؟ هل التميز والإبداع مكوّنات فطريّان أو أنهما شيئان يأتيان من التدريب والخبرة والممارسة؟ رغم أنّ الاستعداد الفطري والميل للتعلّم شيئان مهمّان جدّاً في شخصية المعلم الناجح، إلا أنه في عصرنا الحالي، عصر المعلومات والتطور السريع، لا بدّ من إعداد المعلم وتطويره ليتمكّن من مواكبة التطورات السريعة واستخدام التقنيات الحديثة والوسائل المساعدة في عملية التعليم، فما المقصود بالإعداد والتدريب؟

الإعداد: هو كلّ ما يتعرّض له المعلم من معارف وخبرات قبل البدء في ممارسة العملية التعليمية، وهو نقطة الانطلاق في تحيئة المعلمين لغوياً وتربوياً وعملياً.

التدريب (التنمية المهنية): هو كل الأنشطة التربوية المعروفة التي تهدف إلى رفع مستوى المعلم مهنيّاً وتربوياً، وبأبني التدريب في مرحلة لاحقة، وربما يكون أثناء ممارسة المعلم لعمّله، ومن أمثلته: الدورات التدريبية، وورشات العمل، والدروس النموذجية، والمراقبة الذاتية، وغير ذلك.

التدريب (التنمية المهنية للمعلم):

موضوع التنمية المهنية يشتمل على العديد من النقاط، سنتطرق إلى أهمها، وهي:

1- الرقابة الذاتية⁽¹¹⁹⁾:

والمقصود بها ملاحظة السلوك الذاتي وتقييمه وإدارته من أجل فهمه بطريقة أفضل، ويكون ذلك عبّر ثلاث طُرُق، وهي:

* تقارير الدروس.

⁽¹¹⁸⁾ ينظر: حمدو الحسين: معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها (كيف تكون معلماً ناجحاً) ص247.

⁽¹¹⁹⁾ ينظر: المرجع السابق ص248.

وكذلك انظر: جاك سي ريتشارد، توماس فيريل: التنمية المهنية لمعلمي اللغة (استراتيجيات لتعلّم المعلم)، ترجمة عمر الصديق عبد الله وصديق عمر الصديق عبد الله، جامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة العربية، الطبعة الأولى، 2016م، ص71-90.

* التسجيل الصوتي للدرس.

* تسجيل الدروس عن طريق الفيديو.

وتحتاج الرقابة الذاتية من المعلم ما يأتي:

* الكثير من الشفافية التي تمكنه من ملاحظة أخطائه أو عيوبه.

* الكثير من الشجاعة لأن نقد الذات عملية صعبة.

* الرغبة الكبيرة لتطوير نفسه.

2- مجموعة دعم المعلم⁽¹²⁰⁾:

أساسها التعاون بين معلمين أو أكثر من أجل إنجاز أهداف محدودة، مثلاً:

تطوير الأساليب، مراقبة استجابة الطلاب وغير ذلك. وهي مكان لمناقشة الأفكار وتبادل الخبرات بين المعلمين.

3- ملاحظة الأقران⁽¹²¹⁾:

وتعني ملاحظة معلم لتدريس معلم آخر في حجرة الدراسة، وهي مفيدة جداً لاسيما للمعلمين المبتدئين عندما يشاهدون كيف يقوم المعلمون المتمرسون بتدريس اللغة، وكيف يواجهون المشكلات الصفية اليومية، وهي مفيدة أيضاً للمعلمين أصحاب الخبرة، فقد يكشف هذا المعلم الخبير أن لدى المعلم المبتدئ إستراتيجية جديدة لم تخطر له من قبل.

⁽¹²⁰⁾ ينظر: حمدو الحسين: معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها (كيف تكون معلماً ناجحاً) ص250.

⁽¹²¹⁾ ينظر: المرجع السابق ص250.



الفصل الثالث

أساليب تدريس المحادثة

- تمهيد
- الأسلوب السمعي الشفهي
- الأسلوب المباشر
- أسلوب تمثيل الأدوار وأداء الحركات
- الأساليب التي تناسب مستويات تعليم اللغة



أساليب تدريس المحادثة

تمهيد: قد يسأل سائل: لماذا أسميتها (أساليب تدريس المحادثة) ولم تسمها طُرُق تدريس المحادثة مثلاً أو غيرها من الأسماء؟

في الحقيقة اعتمد الباحث هذا الاسم لقناعته بمنهجية اللغوي التطبيقي أنتوني في تمييزه بين هذه المصطلحات وشمولية كلٍّ منها، حيث شرح الطريقة على أنها هي الخطة العامة لعرض المادة اللغوية بصورة منظّمة، وبشكل لا يُناقض فيه جزءاً من هذه الخطة أيّ جزءٍ آخر، فهي المستوى الذي نطبّق فيه النظرية والذي نختار فيه المهارات المحدّدة التي نوّدُ تعليمها، والاحتوى المطلوب تدريسه، وكذلك الترتيب الذي نقدّم به ذلك المحتوى، ويكون ذلك كلّهُ مبنياً على المذهب الذي نختاره.

أما الأسلوب عنده فهو المستوى الذي نصف فيه الإجراءات الصفّية التي تحدّث حقّاً بكل تطبيقاتها العمليّة، أي أن الأسلوب تطبيقي يريد الوصول إلى غاية محدّدة، وكل أسلوبٍ يجب أن يطرد مع طريقة معينة، والطريقة يجب أن تتفق مع مذهب معيّن؛ أي أن الأساليب تنفذ الطريقة التي تسير وفق مذهب ما⁽¹²²⁾.

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

أولاً: تعريف الأسلوب: الأسلوب بحسب اللغوي التطبيقي الأمريكي أنتوني - وكما ذكرنا سابقاً - 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⁽¹²³⁾.

وتكاد تدور معظم تعريفات العلماء حول هذه النقاط الواردة في تعريف أنتوني، ولكن بعض العلماء أشركوا الدارس وردّات فعله في توصيفهم للأسلوب فقالوا⁽¹²⁴⁾: الأسلوب هو مجموعة من الإجراءات والخطوات التعليميّة التعلّميّة التي يقوم بها المعلّم والتلاميذ، وتحدث بشكل منتظم ومتسلسل، ويكون التلميذ إيجابياً ونَشِطاً وفعالاً في بناء معرفته وأفكاره وتصوّراته بنفسه، وتصويبها بشكل دائم.

ولأسلوب التدريس الناجح مواصفات، هي:

- 1- المعلّم حر في اختيار الأسلوب المناسب حسب رؤيته هو وتقديره للموقف.
- 2- أن يكون الأسلوب متماشياً مع نتائج البحوث الحديثة وعلم النفس الحديث، والتي تؤكّد على مشاركة الطّلاب في النشاط داخل الحجرة الصفّية.

(122) ينظر: "مذاهب وطرائق في تعليم اللغات" ريتشارد روجرز، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، 1410هـ، الرياض، ص 28-29.

(123) ينظر: "مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ريتشارد روجرز، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، 1410هـ، الرياض، ص 29.

(124) ينظر: وليد أحمد جابر: تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، دار الفكر، عمان، ط 1، 2002م، ص 87.

3- نتيجة للفروق الفردية بين التلاميذ، فإن المعلم اللّامح يستطيع أن يستخدم أكثر من أسلوب في أداء الدرس الواحد، بحيث يتلائم كل أسلوب مع مجموعة من الطلاب.

4- أن يضع المعلم في اعتباره مستوى نمو التلاميذ، ودرجة وعيهم، وأنواع الخبرات التعليمية، وبالتالي يجب تغيير الأسلوب تبعاً لتطور مستوى الطلاب.

ثانياً: آلية اختيارنا للأساليب التي سنعمدها 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 التوليقي. 7- أسلوب حلّ المشكلات... إلخ.

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 نجتمع أهم الأساليب وأشملها - بحسب رأينا - وبحسب أسسٍ ومعطيات جعلت هذه الأساليب الثلاثة أوسع من غيرها، بل وتشمل على أساليب فرعية أخرى، فمثلاً أسلوب الأسئلة والأجوبة هو إستراتيجية أساسية في الأسلوب المباشر، ويعتمد عليه أيضاً الأسلوب السمعي الشفهي، وأسلوب المناظرة - كما سنرى لاحقاً - جزء مهم من الأسلوب المباشر وأسلوب تمثيل الأدوار والأسلوب السمعي الشفهي، لذا اخترنا تلك الأساليب الثلاث الأساسية لأنها تختصر الكثير من الأساليب الفرعية.

السبب الثاني: انتقينا أساليبنا من الأساليب التي تندرج تحت ما يسمّى المدخل السمعي البصري الذي يشمل أساليب وإستراتيجيات كثيرة (كالأسلوب المباشر، وأسلوب سلاسل المواقف التمثيلية والأسلوب السمعي الشفهي وأسلوب الأسئلة والأجوبة، ومن الإمكانات نجد المعسكرات والرحلات والمناقشات... إلخ)⁽¹²⁵⁾.

لأننا على قناعة بفوائد هذا المدخل في تعليم المحادثة ومؤمنين بأهمية ركائزه التي تؤكد على ما يلي⁽¹²⁶⁾:

1- ارتباط الصورة بالصوت يقلل 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 التفكير في اللغة الأجنبية باللغة الأجنبية ذاتها.

3- الحاجة للكتابة هنا تقل، لأن الكلمات المتكلمة لا تترايط فقط مع التابع الصحيح للنطق، بل أيضاً مع ما تنيره الصورة من معانٍ مما يُساعد على حفظ النطق واستدعائه بمجرد رؤية الصورة.

(125) تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، محمود كامل الناقه، ص 165.

(126) ينظر: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، محمود كامل الناقه، ص 165.

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 للمتعلم حيث تُتاح له الفرص العملية لاستخدام ما حفظ من عبارات في فترة الاستماع، وللشعور بأنه تعلّم شيئاً مفيداً، فهو يعايش الناس والصور ويشترك نفسه في مواقف حقيقية حيّة متحركة.

وقبل أن نطلع على أساليب تدريس المحادثة علينا أن ننبيه إلى نقطة مهمة وهي عدم وجود أسلوب كامل في تدريس المحادثة، فكل أسلوب يحتاج إلى غيره كي يُؤدّي الفائدة المرجوة، وهذا يلقي بمسؤولية التنسيق والدمج على كاهل المدرّس - كما ذكرنا سابقاً - الذي يجب أن يختار أفضل ما جرّبه الآخرون، ثم يكتيفه تبعاً لظروفه الخاصة وظروف طلابه، فهناك الكثير من الأفكار التي يمكن اكتسابها من خلال فحص الجوانب الجيدة 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⁽¹²⁷⁾.

(127) ينظر: أسس تعلّم اللغة وتعليمها، دوجلاس براون، ص 200.

الأسلوب السمعي الشفهي

يبدأ هذا الأسلوب تعليم اللغة على أساس أحاديث مُتبادلة تتضمن التعبيرات المستخدمة في الحياة اليومية وعلى تراكيب أساسية كثيرة الشيع.

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

ويتعلم الدارس المحادثة برأيهم عن طريق عملية الحفظ التمثيلي، فالدارسون يحصلون جُمْل المحادثة بفاعلية جملة جملة حيث يستمعون أولاً بانتباه للمدرس أو للنموذج مسجلاً على شاشة العرض، ثم يبدؤون بتكرار تلك الجملة 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⁽¹²⁸⁾.

ولعل هذه النقطة أهم ما يُميّز هذا الأسلوب، إذ أنه يرى تعلّم اللغة الأجنبية في الأساس عبارة عن تكوين عادة آلية، وهذه العادة تُكوّن 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⁽¹²⁹⁾.

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

أ - المثير الذي يستدعي السلوك.

ب - الاستجابة التي يحدثها المثير.

ج - 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⁽¹³⁰⁾.

وبناءً على ما سبق فقد استطاع أنصار هذا الأسلوب أن يحققوا لدى التلاميذ السلاسة والطلاقة في الحديث باللغة الهدف في وقت

(128) ينظر: محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ص96.

(129) ينظر: مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ريتشارد ورجز ص98.

(130) ينظر: ريتشارد ورجز: مذاهب وطرائق في تعليم اللغات ص96-97.

مبكر جداً، وبجزء محدود من مواد اللغة التعليمية.

فالتلميذ منذ البداية يتعلم شذرات من اللغة يمكن استخدامها في الحال في مواقف الاتصال⁽¹³¹⁾.

حيث يعرف نفسه بالآخرين ويتعرف عليهم ويجيب عن أسئلتهم مما يؤدي إلى ثقة الدارس بنفسه ويدفعه إلى مزيد من التعلم⁽¹³²⁾.

خبرة عملية:

- يدخل المدرس إلى صف فيه عشرون طالباً من المستوى (المبتدئ المتقدم) حاملاً معه الكتاب المقرر وبعض الصور المكبرة التي قد تخدم موضوع الدرس وتساعد الدارسين على الفهم، ثم يطلب من الدارسين فتح الصفحة للدرس الجديد الذي يبدأ بحوار يمثل موقفاً من المواقف في بيئة اللغة الهدف.

ثم يبدأ بالتهيئة ويخاطب الدارسين قائلاً: درسنا اليوم عن الرياضة، وبعد أن يشغل شاشة العرض مستعرضاً صور الألعاب الرياضية المرفقة بالدرس يسألهم عن رياضاتهم المفضلة، ويحدثهم عن أهمية الرياضة لأجسادنا، ثم يبدأ بقراءة الحوار الآتي جملة جملة، ويشير بيده أو بعضاً إلى الصور التي تبين معنى كل جملة أثناء قراءتها، فيستمع الدارسون بإصغاء وهم يعلمون أن معلّمهم سوف يطلب منهم حفظ الحوار فيما بعد.

ولا يستعمل المعلم إلا اللغة العربية في تعليماته، كما أنه قد يؤدي بعض الحركات العملية لتوصيل المعنى، ويحرص المعلم على عدم التفوّه بأيّة كلمة باللغة الأم.

(131) ينظر: محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ص100.

(132) ينظر: عبد العزيز العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، 1422هـ، ط1، ص333.



سليم: ما الرياضة التي تمارسها يا عمر؟
عمر: أمارس رياضة الجري والسباحة.
سليم: لماذا تحب السباحة؟
عمر: لأنها تحرك كل عضلات الجسم.
سليم: أنا لا أحب السباحة، لأنني لا أعرف كيف أسبح.
عمر: إذا، ما الرياضة المفضلة لديك؟
سليم: أنا أحب كرة القدم والألعاب القتالية.
عمر: هل شاركت في المسابقات الرياضية؟
سليم: نعم. شاركت مرتين في بطولة كرة القدم.
عمر: ماذا كانت النتيجة؟
سليم: فزنا مرة، وخسرنا المرة الثانية في المباراة الأخيرة.
عمر: عفواً. المدرب ينتظرنى. إلى اللقاء يا سليم.
سليم: إلى اللقاء.

(133)

وبعد أن ينتهي من القراءة في المرة الأولى يطلب منهم الهدوء لأنه سيعيد قراءة الحوار مرة ثانية وعليهم أن يستمعوا إليه بحرص ويردّدوا خلفه، ثم يبدأ المعلم بالقراءة ويعيد الطلبة كل سطر بعده، ويكرّر المعلم كل سطر عدة مرّات قبل الانتقال للسطر الذي يليه، وعندما يتعثّر الطلاب في السطر الطويل مثل: «أنا أحب كرة القدم والألعاب القتالية» يستعمل المدرّس تدريب البناء من آخر الجملة «البناء العكسي» والغرض من هذا التدريب هو تقسيم الجملة الصعبة إلى أجزاء أصغر، يبدأ المعلم بنهاية الجملة ويردّد الطلاب الكلمات الأخيرة فقط، ويستمر في زيادة الكلمات في العبارة والطلاب يردّدون حتى يتم استيعاب الطلاب للجملة كاملة⁽¹³⁴⁾.

(133) سلسلة اللسان، الكتاب المبتدئ، الجزء الأول ص 48.

(134) ينظر: دايان لارسن - فرمان: أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ترجمة عائشة موسى السعيد، مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية

ويتعامل المدرّس مع جملة: «أنا أحبُّ كرة القدم والألعاب القتالية» هكذا:

المدرّس: والألعاب القتالية.

الطلاب: والألعاب القتالية.

المدرّس: كرة القدم والألعاب القتالية.

الطلاب: كرة القدم والألعاب القتالية.

المدرّس: أحبُّ كرة القدم والألعاب القتالية.

الطلاب: أحبُّ كرة القدم والألعاب القتالية.

وكما رأينا استطاع المعلّم عن طريق إجراء «الخطوة - خطوة» مساعدة الطلاب على تقديم السطر الطويل وذلك عندما قسمه إلى أجزاء صغيرة مكتتهم من تحديد مواقع بداية ونهاية كل كلمة أو عبارة في الجملة.

وبعد ترديد الطلاب للحوار مرّات عديدة يمنحهم المعلّم الفرصة للقيام بدور سليم، بينما يقوم هو بدور عُمر.

وقبل أن يرّد الطلاب السطر يقرؤه المعلّم مرّة قبلهم، وبذا يكون الدارسون قد مارسوا تدريب المحاكاة التي يتحمّس فيها الاستماع بدقّة ومحاولة تقليد نموذج المعلّم ما أمكن ذلك.

- ثم يعكس المعلّم الأدوار زيادة في التدريب فيقوم هو بدور سليم، وهم بدور عُمر.

- وبعدها يُقسّم المعلّم الطلاب إلى قسمين للقيام بدور سليم وعُمر بدون قيادته المباشرة، حيث إنه يوقفهم من الحين للآخر كلما ابتعدوا عن النموذج الذي قصد أن يقلّدوه.

ولزيادة التدريب على المحادثة تعيد المجموعتان الحوار بعد أن تتبدلا الأدوار، المجموعة التي قامت بدور سليم تقوم بدور عمر، والثانية تقوم بدور سليم.

* ثم ينتقل المعلّم بعد ذلك إلى تدريب يحرك الطلاب بشكل فردي، وأقصد هنا تدريب التسلسل (التتابع)⁽¹³⁵⁾ والذي يتلخّص في الآتي:

يُفهم المعلم طلابه أنه سيسألهم عن رياضتهم المفضّلة ولماذا يفضلونها ويسجّل لهم على السبورة التراكيب اللغويّة التي قد يحتاجها الطلاب مثل: (لأنها مسليّة) (لأنها مثيرة) (لأنها سهلة)... إلخ.

السعودية، 1997م - 1418هـ، ص39.

(135) ينظر: دايان لارسن - فريمان: أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص41.

- ثم يختار المعلم أكثر الطلاب اجتهداً ودقة لغوية ليكون مثلاً يُحتذى به،

ويسأله: ما رياضتك المفضلة يا علي؟

فيرد علي: أفضل رياضة كرة القدم.

- ويستمر المعلم: لماذا تفضل كرة القدم؟

- فيجيب علي: لأنها مثيرة.

ويتابع المعلم اختياره للطلاب الأكفاء في بداية التدريب ويشير تُجاه أحمد ويومئ لعلّي أن أسأله:

فيسأله علي: ما رياضتك المفضلة يا أحمد؟

فيرد أحمد: أفضل السباحة.

ويتابع علي: لماذا تفضل السباحة؟

فيجيب أحمد: لأنها ممتعة.

وهكذا يستمر الحال حتى يصل الدور للطلاب الأخير، حيث يوجّه السؤال بدوره للمعلّم مرّة أخرى.

ولاحظنا في هذا التدريب أن المعلّم قد اختار صيغة السؤال الأكثر شيوعاً: (ما رياضتك المفضلة؟)

وأخيراً يختار المعلّم طالبين لإعادة الحوار بأكمله، وعندما ينتهيان يعقبهما آخران.

ومن المؤكد أن الفرصة لن تسنح لجميع الطلبة لأداء الحوار اليوم، ولكن ربما يحدث هذا في فرصة أخرى خلال الدروس القادمة، وبذلك تنتهي الحصّة الأولى من الحصص الثلاث المخصّصة للدرس، وفي الحصّة الثانية يفعل المعلّم تدريبات الأنماط ويعتمد عليها اعتماداً كلياً.

واستخدام تدريبات الأنماط من أهم مراحل الدرس؛ لأن هذه التدريبات هي قوام هذا الأسلوب.

فيستمر المعلم في تدريب الفصل على لغة الحوار والذي يحتاج التدريب عليها أكثر من التدريب البسيط، وأول ما بدأه المعلم كان:

* تدريب التبديل⁽¹³⁶⁾: حيث يبدّل المعلم كلمة واحدة أو أكثر، ثم يكرّر الطلاب الجملة مع مع تغيير كلمة أو عبارة يمدّهم المعلم بها، وتُسمّى هذه الكلمة البديلة: المثير (cve).

يقرأ المعلم عبارة من الحوار هي: (أمارس رياضة الجري والسباحة)

(136) ينظر: دايان لارسن - فويمان: أساليب ومبادئ في تدريس اللغة ص41.

ثم يعرض المعلم صورة لكرة السلة ويقول: «كرة السلة» ويصمت ثم يواصل: «أمارس رياضة كرة السلة» فيفهم الطلاب فوراً أن المطلوب منهم أن يتعرفوا على المثير «كرة السلة» عندما يعرضه المعلم وأن يضعوه في مكانه الصحيح في الجملة.

- وعندما يعرض المعلم صورة لرياضة «الفروسية» يرد الطلاب معاً: «أمارس رياضة الفروسية» فيبتسم المعلم مُشجعاً مردداً لعبارات تحفيزية مثل: «جيد جداً»، «أحسن»، «أنتم رائعون» وهذا ما يُسمى بالتعزيز، وهنا يستطرد المعلم بنصف دقيقة متحدثاً لدارسيه عن أهمية رياضة الفروسية عند العرب وعن عشق العرب للخيول وعن شهرة الحصان العربي الأصيل، ثم يعرض صورة لرياضة «الملاكمة» فلا يعرف الطلاب اسمها بالعربية، فيذكر لهم المعلم اسمها بالعربية ويرددونها أكثر من مرة ليتأكد من دقة تلفظهم، ثم يرددون: «أمارس رياضة الملاكمة».

وبعد إعادة التدريب ثلاث مرات يوقف المعلم قراءة اسم المثير ويكتفي بعرض الصور واحدة تلو الأخرى، ويعيد الطلاب الجملة بأكملها بوضع العبارة المفقودة في المكان الصحيح⁽¹³⁷⁾.

- ثم ينتقل المعلم إلى المرحلة الأهم حيث يُلغي الصُّور ويريد جواباً حقيقياً من كل طالب عن رياضته المفضلة، فيبدأ الطالب يعبر عن نفسه ويشرح رغباته باللغة الهدف، وتبدأ أول خطوات الطالب الاستقلالية عن لغته الأم، وهذا منعطف خطير إذ يبدأ الطالب التفكير باللغة الهدف.

* ثم يبدأ المعلم بتدريب التعويض⁽¹³⁸⁾: وهو أن تبدل بكلمة في الجملة كلمة أخرى، أو أن تعوّض بجملة جملة أخرى تؤدّي المعنى نفسه، ويضرب المعلم أمامهم مثلاً ليوضح لهم الصورة فيقول: عندنا جملة: «كم مرةً ربحتم؟» سأعوض الآن الفعل «ربحتم» بفعل آخر، ويتظاهر المعلم أنه يفكر أمام طلابه ليكسب الطرح شيئاً من الواقعية فيصيح: وجدتها «فزتم» ويعيد الجملة: «كم مرةً فزتم؟».

- ثم يوجّه خطابه للتلاميذ قائلاً: «أنا لا أحبّ السباحة» من يعطيني كلمة بدل «لا أحب»؟

- فيرد طالب: «أكره»

ويتابع المعلم أسئلته قائلاً: «ماذا كانت النتيجة؟» من يعطيني جملة بمعنى هذه الجملة؟

- فيجيب أحد الطلاب: «ما نتيجتكم؟» فيبتسم المعلم مُثنياً على الطالب.

ويتابع المعلم قائلاً: «ما الرياضة التي تمارسها يا عُمر؟» من يعوّض هذه الجملة بجملة أخرى بنفس المعنى؟

- فيجيب أحدهم: «ما رياضتك المفضلة؟» فيصرخ المعلم: «أحسن» «كم أنت رائع!»

(137) ينظر: دايان لارسن - فويمان: أساليب ومبادئ في تدريس اللغة ص42.

(138) ينظر: ريتشارد وروجرز: مذاهب وطرائق في تعليم اللغات ص104.

* ثم يبدأ المعلم بتدريب التوسعة⁽¹³⁹⁾، والتوسعة تكون عندما نضيف كلمة إلى جملة وتأخذ تلك الكلمة موقعاً خاصاً في التسلسل. ويضرب المعلم لهم مثلاً ليستوعبوا فكرة التمرين فيقول: عندنا جملة «خسرنا أمس» وعندنا كلمة «بصعوبة» سأضيف الآن هذه الكلمة إلى تلك الجملة وأضعها في موقع صحيح، فتصبح الجملة: «خسرنا أمس بصعوبة».

ثم يبدأ يوجه الأسئلة للطلاب فيقول: عندما جملة «لأنها تحرك كل عضلات الجسم» وعندنا كلمة «ممتعة» من يضيف هذه الكلمة لتلك الجملة؟

فيرد طالب: «لأنها ممتعة وتحرك كل عضلات الجسم».

فيتسم المعلم ويثني على الطالب.

- ثم يتابع المعلم: من يضيف تركيب «لا أحب» جملة «ممارسة كرة القدم»؟

- فيجيب أحد الطلاب: «لا أحب ممارسة كرة القدم».

* ثم يبدأ المعلم بتدريبات الدمج⁽¹⁴⁰⁾: حيث يطلب من الدارس دمج جملتين في جملة واحدة عن طريق رابط، ويضرب لهم مثلاً فيدمج الجملتين التاليتين: «لا أمارس رياضة ركوب الخيل» «أنا أخاف» ويقول: «لا أمارس رياضة ركوب الخيل لأنني أخاف».

- ومن ثم يطرح المعلم الجمل على الدارسين ليطبّقوا فيقول: من يدمج ما يلي: «أمارس رياضة الجري» «أمارس السباحة»؟

فيقول طالب ويقول: «أمارس رياضة الجري والسباحة».

ثم يطرح مثلاً آخر: «أنا أحب الرياضة» «الرياضة تقوي الجسم».

فيجيب أحد الطلاب: «أنا أحب الرياضة لأنها تقوي الجسم».

* ثم تتبع تدريبات الدمج تدريبات التكملة⁽¹⁴¹⁾: حيث يستمع الدارس إلى جملة حُذفت منها كلمة واحدة، وعلى الدارس أن يعيد تلك الجملة كاملة:

- فيسجل المعلم الجملة على السبورة: أمارس رياضة.....

- ويبدأ بنفسه: أمارس رياضة رفع الأثقال.

- ويكرر الجملة مخاطباً أقرب طالب إليه: «أمارس رياضة ال.....»

(139) ينظر: المرجع السابق ص106.

(140) ينظر: ريتشارد ووجرز: مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ص108.

(141) ينظر: المرجع السابق ص106.

فيجيب الطالب: «أمارس رياضة الجري».

- فيستغلّ المعلم الفرصة بعد أن سمع جواب الطالب مُردفاً: رياضة الجري رياضة مشهورة في البلاد العربية، ومن أشهر أبطالها المغربي هشام القروش بطل العالم في سباقات الألف وخمس مئة متر.

- ثم يوجه هذا السؤال بشكل دوري على كل الطلاب ليعبروا عمّا يمارسونه من الرياضات باللغة الهدف.

* ثم يبدأ المعلم بتدريب التحويل، حيث يطلب فيه من الطالب تحويل الجملة من نوع إلى آخر، كتحويل الجملة المثبتة إلى جملة منفية، أو الجملة من المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول⁽¹⁴²⁾.

وهنا يبدأ المعلم بنفسه حيث يضرب مثلاً أمام الدارسين ليفهموا المراد فيقول: الطلاب ملّوا الدرس ويتسم... ثم يرد على نفسه بحماس وثقة: لا، الطلاب لم يملّوا الدرس.

ثم يوجه المعلم أسئلته إلى الطلاب فيقول مشيراً إلى فاتح الذي يمارس رياضة الجري: «فاتح يمارس رياضة الكاراتيه».

فيرد الطلاب: «لا، فاتح يمارس رياضة الجري».

واختار المدرّس فاتح ليكتسب التدريب شيئاً من الواقعية.

- ثم ينتقي المدرّس طالباً من الذين لا يمارسون الرياضة ويشير إليه قائلاً: «خالد يحب الرياضة» فيجيبه الدارسون: «لا، خالد لا يحب الرياضة».

ثم يشير المعلم تجاه علي قائلاً - وعلي أكثر الدارسين حباً للعربية -: «علي لا يحب اللغة العربية».

- فيصيح علي: «لا لا يا أستاذ، أنا أحب العربية».

- ثم يوجه خطابه لكل الدارسين قائلاً: «أنتم لا تتكلمون العربية».

فيرد الدارسون بحماسة: «نحن نتكلم العربية» وتعلوا الضحكات في الصف، وتنتهي الحصة الثانية المخصصة للدرس بعد عمل دؤوب من المعلم والدارسين.

وفي الحصة الثالثة والأخيرة من الدرس، وبعد نهاية تدريبات الأنماط يراجع المدرّس الحوار من جديد، ثم يأتي إلى المرحلة الأهم والأكثر حساسية في هذا الدرس، ألا وهي تدريبات (تنمية الحوار)⁽¹⁴³⁾ حيث تُضاف إلى الحوار بعض الأسطر الجديدة وتقدّم للدارس

(142) ينظر: دايان لارسن - فريمان: أساليب ومبادئ في تدريس اللغة ص 43.

(143) ينظر: المرجع السابق ص 45.

مفردات جديدة من خلال تلك الأسطر، وفي هذا التدريب يكافح الدارس لاجتياز حدود لغته الأولى إلى اللغة الجديدة⁽¹⁴⁴⁾ وتبلور قدرته على التفكير باللغة الهدف والتعبير بها عن ذاته.

وفي تدريبات تنمية الحوار هذه يضيف الطالب بعض الجمل التي تعبر عن شخصيته إلى جسد الحوار الأصلي أو قد يطرح الطالب إجابات جديدة غير التي وجدت في الدرس.

ويُعد أن ينبّه المعلم طلابه إلى أنه يريد منهم أن يضيفوا إلى جمل الحوار الموجودة في الدرس إضافات تعبر عن شخصياتهم.

يبدأ بتوجيه الأسئلة للطلاب فيسأل أحمد:

- لماذا تحب السباحة؟ فيجيب أحمد:

- لأنها تحرك كل عضلات الجسم و... (ويصمت أحمد قليلاً فيشجعه المعلم و...) فيتابع أحمد: وتنشط القلب، وتمنع البدانة.

فيبتسم المدرس ويثني على أحمد قائلاً: ممتاز، ما شاء الله أنت تتكلم العربية.

- ويسأل المدرس طالبين آخرين هذا السؤال، وتكون الأجوبة متباينة.

- ثم يضيف المعلم أسئلة غير موجودة من قبل إلى الحوار.

فيسأل فاتح: «ماذا كانت النتيجة؟»

فاتح: «فزنا مرة وخسرنا مرة».

ثم يضيف المعلم أسئلته الإضافية لتنمية الحوار، فيقول: «لماذا خسرت؟» يتلکأ فاتح في إيجاد إجابة منطقية فيتدخل المعلم قائلاً: هل

لأن الخصم قوي، أو لأن الحكم ظلمكم؟

فيجيب فاتح: لأن الخصم قوي ولم نلعب بشكل جيد.

المعلم: ما هو شعورك بعد الخسارة؟

فاتح: شعرت بالحزن الشديد.

ثم يصل المعلم إلى أصعب أسئلة تنمية الحوار فيختار أكفأ الدارسين ويسأله نفس أسئلة الحوار في الدرس، ولكن يريد منه أجوبة

خاصة به تعبر عن شخصيته هو، وبعد أن يقع الاختيار على حسين يسأله المعلم:

المعلم: ما الرياضة التي تمارسها يا حسين؟

(144) ينظر: دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها ص 19.

حسين: أمارسُ رياضة الشطرنج.

المعلم: لماذا تحب الشطرنج؟

حسين: لأنها تنشط العقل، وفيها متعة كبيرة.

المعلم: هل شاركت في المسابقات الرياضية؟

حسين: نعم شاركت مرّة في بطولة الشطرنج.

المعلم: ماذا كانت النتيجة؟

حسين: حصلتُ على المركز الثاني على مستوى الجمهورية.

ثم يكلف المعلم طالبين لإعادة الحوار واختيار إجابات تعبر عنهم بعد أن مهّد المعلم وحسين لهم في حوارهم الفائق.

* ثمّ يلعب المعلم مع تلاميذه لعبة الحروف الهجائية والسّوق⁽¹⁴⁵⁾، تبدأ اللعبة بطالب يحتاج نوعاً من الطعام، يبدأ بالحرف (أ) فيقول: «أنا ذاهبٌ إلى السوق أحتاج بعض الأناناس»، فيقول الطالب الثاني: «أنا ذاهبٌ إلى السوق هو يحتاج بعض الأناناس وأنا أحتاج قليلاً من البيض أو بعض البرتقال»، أو أي نوع آخر من الطعام يبدأ بحرف (ب).

ويتابع الطالب الثالث فيقول: «أنا ذاهبٌ إلى السوق هو يحتاج بعض الأناناس، وهو يحتاج بعض البيض، وأنا أحتاج لقليل من التين»، وتستمر اللعبة بإضافة كل لاعب لنوع من الطعام يبدأ بالحرف التالي للحروف الهجائية، مع إعادته للمواد التي يحتاجها من سبقه من الطلاب قبل ذكر ما يحتاجه من السّوق، وإذا تعذر الأمر على أحد الطلاب ساعده زملاؤه أو المعلم.

* والآن سنحاول أن نستقي بعض الملاحظات من سلوك المعلم والإجراءات التي نفّذها، ثم نستخلص المبادئ الكامنة في هذا الأسلوب.

* لاحظنا أن المعلم يستخدم اللّغة الهدف أثناء الدرس كما يستخدم الأداء الحركي والصور والنماذج لشرح المعاني.

1- كل لغة مستقلة بأنظمتها وعناصرها، وينبغي تعلّم وتعليم اللغة الهدف وفقاً لهذا المبدأ بعيداً عن التصورات المسبّقة عن اللغة الأم⁽¹⁴⁶⁾.

* لقد قرأ المعلم الحوار أكثر من مرّة كنموذج، ثم بدأ التدريبات كذلك بتقديم نموذج للإجابات الصحيحة وفي أوقاتٍ أخرى صحّح النطق السليم في اللغة الهدف.

(145) ينظر: دايان لارسن - فريمان: أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص46.

(146) ينظر: "عبد العزيز العصيلي" أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص322.

2- أحد أهم أدوار المعلم أن يكون نموذجاً مثالياً في اللغة الهدف يستطيع الطالب تقليده بعد حسن الاستماع⁽¹⁴⁷⁾.

* لم يقدم المعلم المفردات الجديدة منفردة، بل من خلال أسطر الحوار وإن كانت الكلمات محدودة.

3- يتم تعلّم الكلمات من خلال السياق؛ لأن الكلمة لا معنى لها خارج السياق، ولا يسمح الأسلوب السمعي الشفهي بوضع الكلمات في قوائم، أو إبراز الكلمات الجديدة بشكل منفرد⁽¹⁴⁸⁾.

* رأينا المدرس كيف يحاول أن يختار أكثر الصيغ شيوعاً مثل: ((ما رياضتك المفضلة)).

4- من أهم مبادئ هذا الأسلوب توجّي الكلمات والصيغ والتراكيب الشائعة ثم تقديمها للمتعلم متدرّجة؛ من الأكثر شيوعاً إلى الشائع فالأقل شيوعاً، ومن هنا جاء اهتمام هذا الأسلوب بالعبارات الاجتماعية السائدة في مجتمع اللغة الهدف⁽¹⁴⁹⁾.

* لقد كرّر الدارسون الجمل الحوارية عدّة مرات.

5- تعلّم اللغة عبارة عن عملية تكوين عادة، فكلما كثر التكرار زادت العادة قوّة وزاد التعلّم... فاللغة مجموعة من العادات السلوكيّة يكتسبها الطفل في بيئته مثلما يكتسب العادات الاجتماعية الأخرى في أثناء نموه في ثقافة معيّنة⁽¹⁵⁰⁾.

* لاحظنا أن المدرّس حفظهم الأنماط اللغويّة من خلال التكرار والتدريب المستمر حتى ترسّخت في أذهانهم، ثم قاسوا عليها في مرحلة التدريبات بطريقة آلية.

6- مراحل التعلّم تبدأ بالحفظ يليه التقليد فالقياس.

* عندما تعثر الطلبة في تأدية إحدى الجمل الحوارية استعمل المعلم تدريب بناء الجملة من الخلف.

7- منع حدوث الخطأ أمر مهم جداً حيث إن الخطأ ينمي عادات سيئة، فعند حدوث خطأ يجب تصحيحه في الحال من قبل المعلم⁽¹⁵¹⁾.

* بدأ المعلم بتمرين التسلسل حيث سأل كل طالب زميله عن رياضته المفضلة.

8- الهدف من تعلّم اللغة هو استخدامها للمخاطبة.

* عندما كان يأتي الطالب بالإجابة الصحيحة كان المعلم يقابله بكلمات الثناء والتشجيع.

(147) ينظر: "داماس لارسن - فريمان" أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص47.

(148) ينظر: "فتحي علي يونس، محمود كامل الناقة" أساسيات تعلم اللغة العربية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ط1، (1977) ص159.

(149) ينظر: "عبد العزيز العصيلي" أساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص322.

(150) ينظر: "عبد العزيز العصيلي" أساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص323.

(151) ينظر: "دايان لارسن - فريمان" أساليب ومبادئ في تدريس اللغة العربيّة، ص47.

9- التعزيز الإيجابي يشجع الطلبة على تكوين العادات الصحيحة.

* استعمل المعلم مثيرات لفظية وبصرية.

10- يجب أن يتعلّم الطلبة الاستجابة للمثيرات اللفظية المرئية.

* قدّم المعلم تمارين الدمج والتوسعة.

11- لكل لغة عدد محدّد من الأنماط، وتساعد تدريبات الأنماط على تكوين العادات التي تمكّن الطلاب من استخدام الأنماط.

* رأينا أن المعلم كان يسأل أحياناً بسرعة بعد أن شعر أن الطلاب أصبحوا قادرين على فهمه والإجابة عن أسئلته بشكل سريع.

12- يجب أن يتعلّم الطلبة لدرجة الإجابة التلقائية عن الأسئلة (overlearning)⁽¹⁵²⁾.

* بذل المعلم جهداً كبيراً وتواصل مع كلّ الطلاب في الدرس وكان يبتسم في وجه هذا ويشجع ذاك ويرفع الصور ليستجيب الطلاب.

13- على المعلم أن يكون كقائد الفرقة الموسيقية يقود ويشرف ويتحكّم في سلوك الطلب حيال اللغة الجديدة.

* اشتمل الدرس على لعبة الأحرف الهجائية، ونوقش فيه أنواع الرياضات المفضّلة عند العرب، ودُكر فيه أسماء بعض أبطال الرياضة العرب.

14- لا يمكن الفصل بين اللّغة والثقافة، فالثقافة لا يمثلها الأدب والفنون فقط، لكنها تتمثّل كذلك في السلوك اليومي لمتحدّثي اللّغة، ومن واجبات المعلم أن يعرف الطالب بهذه الثقافة.

والآن نجيّب عن الأسئلة الستّة الآتية:

1- ما هي أهداف المعلم من استعمال الأسلوب السمعي الشفهي؟

يهدف المعلم إلى تمكين طلابه من استخدام اللّغة المهدف في الاتصال بصورة ناجحة، لذا يدربهم على إجادتها لدرجة الإجابة التلقائية عن الأسئلة بدون استعمال اللغة الأم كوسيط، وعزّز هذا من خلال تدريبات الأنماط والتركيز على الصيغ والتراكيب الشائعة في الاستعمال المعاصر. وهكذا يتغلّب الدارسون على عادات اللغة الأولى ويتعلّمون عادات اللغة المهدف.

2- ما وظائف المعلم والمتعلّم والمواد التعليمية؟

أ - وظائف المعلم: رغم أن وظائف المعلم محكومة بالمواد والكتب المقرّرة التي اختيرت موادها وربّثت وفق تدرّج معين حيث لا يستطيع المعلم الحذف أو الزيادة، إلا أنّه سيد الموقف التنفيذي في حجرة الدراسة، فهو قائد الفرقة الموسيقية الذي يوجّه ويتحكّم

(152) ينظر: "دايان لارسن - فريمان" أساليب ومبادئ في تدريس اللّغة، ص 48.

في السلوك اللغوي لتلاميذه، ويمكن تلخيص دوره في ثلاث وظائف رئيسية:

1- تقديم النموذج الصحيح لطلابه من خلال النطق السليم والاستعمال الصحيح للغة.

2- قيادة الطلاب وتنظيم أنشطتهم في حجرة الدراسة.

3- مراقبة نطق الطلاب وتصحيح أخطائهم وتقييم أدائهم⁽¹⁵³⁾.

ب - وظائف المتعلم: هو المقلد لما يقدمه معلمه أو ما يُسمعه له من الأشرطة ويتبع التعليمات ويستجيب بسرعة وبدقة ما أمكن ذلك⁽¹⁵⁴⁾.

ج - وظائف المواد التعليمية: للمواد التعليمية أهمية كبيرة في الأسلوب السمعي الشفهي، حيث إن هذه المواد يتم اختيارها وفقاً لقوانين وضوابط معينة؛ فالعبارات والتراكيب وغيرها من عناصر اللغة ينبغي أن تكون شائعة الاستعمال كما أشرنا سابقاً، ثم تقدم بتدرج من حيث درجات الشيوع والصعوبة والتعقيد، حيث يبدأ بالأكثر شيوعاً قبل الشائع، وبالسهل قبل الصعب، وبالبسيط قبل المعقد، وهكذا⁽¹⁵⁵⁾.

3- ماذا فعل المعلم لينقل الطالب من البساطة والسطحية في استعمال اللغة إلى التفكير المنطقي العميق؟

رغم أن المدرس ألغى المثير عندما كان يدرّجهم على حوار (أمارس رياضة ال...) رغبةً منه بأخذ إجابات تعبر عما يحبُّ الطلبة، ورغم أنه كان يدفعهم إلى مواقف يميلون إليها، ومواقف مفاجئة يشعرون فيها برغبة تلقائية للتعبير عن أنفسهم من خلال ما تعلموه⁽¹⁵⁶⁾، لا سيما في تمريني التسلسل والتنمية؛ إلا أن المدرس كان محكوماً بمواد وكتب مقررة جعلته لا يستطيع أن يخلق بطلابه في فضاءات اللغة.

فضلاً عن تدريبات الأنماط وأثرها في جعل التحدث باللغة عبارة عن عملية تكوين عادة تجعل الدارس لا شعورياً يردّد القوالب التي تدرّب عليها.

4- ما هي بعض مميزات عمليتي التعلم والتعليم؟

- يتم تقديم المفردات الجديدة من خلال الحوار، ويتعلم الطلاب الحوار من خلال المحاكاة والتكرار، وتفعل تدريبات الأنماط (التكملة - التوسعة - التحويل...) مبنية على نفس الصيغ الواردة في الحوار، وتدعم إجابات الطلاب الصحيحة بالثناء، وهذا ما يسمى

⁽¹⁵³⁾ ينظر: صلاح عبد المجيد العربي: تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، بيروت، مكتبة لبنان، 1981، ص 87.

⁽¹⁵⁴⁾ ينظر: "دايان لارسن - فريمان" أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص 50.

⁽¹⁵⁵⁾ ينظر: "عبد العزيز العصيلي" أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 328-329.

⁽¹⁵⁶⁾ ينظر: "محمود كامل الناقة" تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 103.

بالتعزيز، أما المعلومات الثقافية فإنها تتمثل في المواد أو تشرح عند اللزوم⁽¹⁵⁷⁾.

5- هل عرّف المعلّم الطالب بثقافة مجتمع اللغة المهدف؟

- لا يمكن الفصل بين اللغة والثقافة كما أشرنا سابقاً، والثقافة ليست مجرد أشكال التراث والفن والأدب... وإنما هي أسلوب الحياة التي يعيشها قوم في بيئة معينة يتكلمون لغة معينة، ولعلّ هذا سبب اهتمام المعلّم بالمواقف اللغوية إضافة إلى اهتمامه بتعريف الدارسين بأكثر الرياضات انتشاراً في مجتمع اللغة المهدف وأسماء بعض الرياضيين البارزين في ذلك المجتمع.

6- كيف تعامل المعلّم مع أخطاء الدارسين؟

- كان المعلم يحاول قدر جهده ألا يخطئ الطلبة أبداً، وذلك بتفادي الثغرات التي قد يجيء منها الخطأ، وتقييد الكلام الذي ينتجُه الطلاب في سبيل ذلك.

(157) ينظر: "دايان لارسن - فريمان" أساليب ومبادئ في تدريس اللّغة، ص50.

اقتراحات الباحث لتلافي بعض نقاط الضعف في هذا الأسلوب

- 1- أن يستخدم المعلم بعض الجمل والتراكيب في سياقات جديدة غير تلك التي تعلموها وتدرّبوا عليها.
- كأن يجرّد المعلّم التركيب «هل شاركت» من سياقه «في المسابقات الرياضية» ويستعمله في سياقات أخرى ويكرّره حتى يمسي استخدامه عند الدارسين ضوءاً كاشفاً ينيّر به الطالب مساحات جديد من اللّغة متى أراد ذلك.
- فيسأل فاتحاً: «هل شاركت في مسابقة الشعر؟»
- ويحيب فاتح: «نعم شاركتُ مرّةً وحصلت على المركز الثالث»
- ثم يسأل عليّاً: «هل شاركت في حفلة تخرّج صديقك؟»
- ويحيب علي: «لا، لقد كنتُ مريضاً»
- ثم يطلب منهم أن يسأل كل طالب زميله سؤالاً مستخدماً هذا التركيب، وبعد الإجابة يسأل الطالب الثاني زميله الأول نفس السؤال، فتعلو الأصوات وتعالى الضحكات وتتنوّع الأجوبة فيمسي الصف وكأنه ورشة عمل.
- وبعد أن يتأكّد المدرّس من تمكّن الطلاب من استخدام هذا التركيب ينتقل إلى استخدام تركيب آخر.
- حيث يجرّد تركيب «المفضّلة لديك» من السّياق ويبدأ باستخدامه في سياقات أخرى.
- فيسأل أميناً: «ما الطعمُ المفضّل لديك؟»
- ويحيب أمين: «أفضل الكباب»
- ويسأل آخرأ: «ما المدينة المفضّلة لديك؟»
- فيحيب الطالب: «أفضّل مدينة إزميت»
- ويسأل المعلّم مصطفى المعروف بحبه الشديد لنادي ترابزون سبور:
- «ما النادي المفضل لديك؟»
- فيحيب الطلاب قبل مصطفى: «يفضّل ترابزون سبور»
- ويلجّ بعض الدارسين على المعلم ليسألهم هذا السؤال لكي يعبروا عن حبهم لأنديتهم أسوةً بمصطفى.
- فيسألهم وتنوّع الإجابات ما بين «كلته سراي» و«فنار بقجة» و«بشكتاش» ويتم كل ذلك بحماسة منقطعة النظير من الدارسين نصرةً لأنديتهم ويسود جو من الحماسة في الصف.

- ثم بلفته ذكية من المدرّس يفتح للدارسين المجال ليسألوه أسئلة مستخدمين التركيب «المفضّلة لديك»، فتنهال الأسئلة على المعلّم المحبوب من تلاميذه المعجبين به لاستكشاف شخصيته، فهذا يسأل: «ما اللون المفضّل لديك؟»

وذاك يسأل: «ما الرواية المفضّلة لديك؟»

- إلى أن يسأل حسين المعروف بأسئلته الحساسة:

- «من الطالب المفضّل لديك يا أستاذي؟»

- فتعلو ضحكات الطلاب... ثم يتصنّع المدرّس الحيرة... ويحيّم الترقّب على المشهد، ثم ما يلبث الدارسون أن يلحوا على معلّمهم كي يجيب بسرعة، فهذا يقول: «هيا يا أستاذ» وذاك يقول: «أنا أعرف من تُحب يا أستاذي» وثالث يقول: «(رد بسرعة يا معلّمي)». فيجيب المعلّم: «أفضّل كلّ الطلاب».

- فيعتزّض الطلاب على جواب مدرّسهم ويطالبونه بالتخصيص، ويسود الفصل جوٌّ من المتعة.

* ونلاحظ أن هذا الإجراء يبدّد خوف البعض من أن الطلاب وبسبب الطريقة الآليّة قد يتقدمون في المحادثة تقدّماً شبيهاً بتقدّم الببغاوات المدرية تدريباً جيداً من حيث قدرتهم على تكرار النطق بشكلٍ كاملٍ وبدون القدرة على استخدام اللغة في سياقات جديدة.

حيث إن الطالب يمسي مؤهلاً على تطبيق ما حصّله وحفظه ومارسَهُ في مواقف اتصاليّة عمليّة على أرض الواقع.

2- أن ينطلق المعلم من بعض كلمات الدرس إلى مواضيع حيّاتيّة عامة يشارك فيها الطلاب من خلال حوار يعبّر فيه الدارسون عن آرائهم.

- كأن يستثمر المعلم قول سليم: «فزنا مرّة وخسرنا المرة الثانية» ويسأل بعض طلابه محاولاً التحليق بهم في فضاءات اللغة:

- «ما أهم شيء تريد أن تفوز به في الدنيا يا أحمد؟».

- فيجيب أحمد بعد تفكير: «(رضا الله يا أستاذي)».

- ثم يكرّر سؤاله على أكثر من طالب لا سيما الأذكياء منهم والمجتهدين، وتأتي الإجابات متباينة تباين رؤى الدارسين.

- ثم ينطلق المعلّم من قول عمر: «المدرّب ينتظرنى» ويسأل حسينا التلميذ المجتهد: «هل تحبّ الانتظار يا حسين؟».

فيجيب حسين: «لا يا أستاذي».

فيسأل المعلم: «لماذا يا حسين؟».

ويجب حسين: «أعصابي لا تتحمل يا أستاذ».

- ثم يسأل المعلم أسئلة أخرى يوجهها إلى أكثر من طالب:

- «من الشخص الذي ينتظرك دائماً؟».

- «من الشخص الذي تنتظره دائماً؟».

- وهذه المواضيع العامة التي تُناقش تعالج مخاوف البعض من عدم التركيز في هذا الأسلوب على الموهوبين وذوي الذكاء أو الكبار، حيث تراعي هذه الحوارات المفتوحة الفروق الفردية بين المتعلمين.

3- أن ينتقي المعلم في إجراءاته جملاً تسري فيها الحياة ويُدغِغ بها الجانب الروحي عند الطالب.

ورأينا كيف كان المعلم في الاقتراحين الماضيين يختار جملة بدقة، مثل: «هل ستشارك في حفلة تخرج صديقك؟» «ما الطعام المفضل لديك؟» و«ما النادي المفضل لديك؟».

ونلاحظ أن هذه الجمل تكسر الجمود وتهتم بشعور المتعلمين وحاجاتهم، وتنسي الدارس التعب والملل الذي قد تسببه تدريبات الأنماط.

خاتمة

- بعد أن درسنا إجراءات الأسلوب السمعي الشفهي عليكم الآن الربط ما بين هذا العرض وبين ظروفكم التدريسية.

- هل ينتج اكتساب اللغة من تكوين العادات؟

- إذا كان هذا صحيحاً هل تتدخل عادات اللغة الأم في تعلم اللغة الهدف؟

- هل يجب منع ارتكاب الأخطاء ما أمكن؟

- هل يجب أن يكون التركيز الأول على الأنماط البنوية للغة الهدف؟

- أيُّ هذه الإجراءات مقبولة لديك؟

- هل يجب أن يُحفظ الحوار من أجل التقدّم في تعلم المحادثة؟

- هل تدريبات الأنماط أنشطة تعليمية مهمة؟⁽¹⁵⁸⁾.

أنشطة

(158) ينظر: "دايان لارسن - فريمان" أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص 56.

أولاً: اختبر فهمك للأسلوب السمعي الشفهي من خلال الإجابة عما يأتي:

1- يقول البعض: يجب أن يستعمل الدارس التراكيب والصيغ الشائعة في الاستعمال المعاصر ولو كانت عامية مخالفة لمعايير الفصاحة⁽¹⁵⁹⁾، هل توافق؟ لماذا؟

2- يقول بعض الباحثين: إن معظم إجراءات هذا الأسلوب لاسيما تدريبات الأنماط غير واضحة الهدف لدى الكثير من الطلاب، حيث تتحوّل جميع الأنشطة إلى حركات آلية لا تفيد شيئاً يذكر في تعلّم المحادثة⁽¹⁶⁰⁾. هل توافق على هذا؟ لماذا؟

3- التطبيق الناجح للإجراءات السمعية الشفهية يحتاج لمدرّس مبتكر ومبدع واسع الأفق، كثير المعلومات، نحّاز للفرص التي تسمح له بأن ينوّع المادة التعليمية⁽¹⁶¹⁾، هل توافق؟ لماذا؟

ثانياً: طبّق ما فهمته عن الأسلوب السمعي الشفهي:

1- اقرأ الحوار الآتي وحدّد التراكيب التي ستطبّق عليها تدريباتك.

- الزوج: ما رأيك أن نجعل هذه الغرفة غرفة الضيوف؟

- الزوجة: أفضّل أن تكون الغرفة الكبيرة غرفة الضيوف.

- الزوج: أنا أوافقك. إذاً سنجعل هذه الغرفة غرفة الجلوس.

- الزوجة: نعم سنضع في زوايا الغرفة بعض النباتات، وهنا سنضع طاولة التلفاز، وبجانب الطاولة وأمامها سنضع بعض الكراسي وأريكة.

الزوج: أنت مهندسة حقاً. لكن أين سنضع المكتبة؟

الزوجة: نضعها خلف الأريكة.

الزوج: أظن أن الغرفة ستكون رائعة.

الزوج: إن شاء الله⁽¹⁶²⁾.

* حضر سلسلة من التدريبات (تدريبات بناء الجملة من الآخر، التكرار، التنمية، الدمج...) مُصمّمة من أجل فصل متوسط يتعلّم

⁽¹⁵⁹⁾ ينظر: "عبد العزيز العصيلي" أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 322.

⁽¹⁶⁰⁾ ينظر: "عبد العزيز العصيلي" أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 334.

⁽¹⁶¹⁾ ينظر: "محمود الناقة" تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 102.

⁽¹⁶²⁾ سلسلة اللسان - الكتاب المبتدئ، الجزء الأول، ص 17.

العربية بوصفها لغةً أجنبيةً.



الأسلوب المباشر

هو من الأساليب التي انتشر استخدامها في تعليم وتعلّم اللّغات الأجنبية، ولعلّ هذا الأسلوب هو ما شاعت تسميته بالطريقة المباشرة⁽¹⁶³⁾.

وسُمّي بالأسلوب المباشر؛ لأنه يفترض وجود علاقة مباشرة 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 "تحرّج الترجمة" حيث يرتبط المعنى - كما ذكرنا - مباشرة باللّغة الجديدة⁽¹⁶⁴⁾.

وهذا الأسلوب يقوم في الحقيقة على مبدأ رئيسي من مبادئ سيكولوجية اللّغة يمكن تحويله مباشرة إلى مواقف تعليمية في حجرة الدراسة⁽¹⁶⁵⁾.

حيث يبدأ بتعليم المفردات أولاً من خلال سلسلة من الجمل تدور حول أنشطة الحياة اليومية، مثل: الاستيقاظ، وتناول الطعام، والتسوّق، وزيارة الطبيب... إلخ، معتمداً في ذلك على تحويل الموقف التعليمي إلى موقف تمثيلي مع الاستعانة بالصور والرسوم وغيرها⁽¹⁶⁶⁾.

يقول الدكتور محمود كامل الناقبة: «يُنطى من يظنّ أن هذا الأسلوب خاص بتدريس الكلمات والجمل 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 وعي في كثير من المواقف والطُرُق التعليمية؛ فهو يستخدم في المحاضرة والمناقشة والشرح، وفي أداء الأغاني أو قصّ القصص، وفي معظم المواقف التي تحتاج إلى عمل وتمثيل وحركة في تعليم اللّغة الأجنبية»⁽¹⁶⁷⁾.

ويجب ألا يظنّ مدرس العربيّة (لناطقين بغيرها) أن هذا الأسلوب يُقتصر 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 حدثاً أو موقفاً حيويّاً كاملاً، فإنه يأتي بعد ذلك ربط السياق بهذا المعنى (فكرة أو حدث) بالتجربة أو الخبرة الحقيقيّة التي أعطت الفكرة أو السياق نبضه الحقيقي⁽¹⁶⁸⁾.

(163) ينظر: "محمود كامل الناقبة"، مصدر سابق، ص 166.

(164) ينظر: "عبد العزيز العصيلي" أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، مرجع سابق، ص 21.

(165) ينظر: "محمود كامل الناقبة" المصدر السابق نفسه، ص 166.

(166) ينظر: الناقبة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد: طرائق تدريس اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، 1424هـ - 2003م، الرباط، مطبعة المعارف الجديدة، ص 73.

(167) "محمود كامل الناقبة" تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مصدر سابق، ص 166.

(168) ينظر: المرجع السابق نفسه، ص 167.

خبرة عمليّة في حجرة الصف

يدخل المعلم إلى غرفة الصّف التي فيها خمسة عشر طالباً من المستوى المبتدئ الأعلى، ويسلم على الطلاب، ويحييهم باللّغة الهدف، ثم يسألهم عن درس اليوم، فيردّون باللّغة الهدف، مستعملين كلمات معروفة وجمالاً قصيرة بسيطة، ثم يشغّل المدرّس شاشة العرض، ويعرض صور متجرّ لبيع الألبسة، وصوراً أخرى فيها أنواع من الملابس الملوّنة، ويطلب من الدارسين أن ينظروا إلى تلك الصور ويتأملوها.

ثم يبدأ المدرّس بشرح كلمات الدرس وتعبيراته:

كلمات الدرس: قميص - أزرق - لون - أفصّل - مناسب - غالي - رخيص

وعندما يشرح كلمة قميص يشير إلى قميصه، ثم إلى قميص أحد الدارسين ويقول: هذا قميص... ثم يسأل المدرّس: ما هذا يا فاتح؟ فيجيب فاتح: هذا قميص، ثم يكرّر سؤاله غير مرّة ليتأكد الدارسون من التلقّظ الصحيح، وعندما يشرح المعلم معنى كلمة (أزرق) يشير المدرّس إلى أيّ شيء في الصف لونه أزرق (دفتر أو قلم أو حقيبة).

وهنا ننبه إلى أن المدرّس يجب أن يربط بين الكلمات وبين الأشياء المحيطة بالدارسين كأن يقول مثلاً: «قميص غمر لونه أزرق».

وهنا نلاحظ أن المدرّس جمع أكثر من كلمة من كلمات الدرس في جملة واحدة، ويستطرد المعلم ويذكر بعض الألوان الأخرى، أي يصنع شبكة للكلمة كما ذكرنا سابقاً في بحث المفردات.

ثم يطلب المعلم من الدارسين ذكر أسماء أشياء أخرى لونها أزرق، ثم يأتي المعلم على شرح كلمة (لون) فيمسك بيده عدداً من الأقلام تكون ألوانها مختلفة ويشير إليها: هذا لونه أسود، وهذا لونه أحمر... إلخ، ثم يربط بين كلمة لون وأشياء أخرى، مثلاً: يسأل أحد الطلاب: ما لون معطف علي؟ وبعد أن يربط المعلم بين كلمة لون والمحيط الخارجي للطلاب... يحاول أن يربط بين الشيء والسياق.

فيسأل أحد الدارسين: أيّ لون تحب يا راشد؟

ثم تأتي المرحلة الأهم، وهي ربط السياق بالتجربة أو بالخبرة الحقيقيّة... فيسأل المدرّس أحمد الذي يحبّ اللون الأزرق: لماذا تحبّ اللون الأزرق؟ وقد يكون الجواب: لأنه لون البحر، أو لون السماء... وبعدها يضع الطلاب المفردات في جمل مفيدة.

ثم يبدأ المعلم قبل قراءة الحوار بالإشارة إلى الأشياء في الصور؛ ويمهّد للدرس بأن يقول: نحن ننظر إلى صور متجر لبيع الملابس، فيه قمصان زرقاء وبضياء وسوداء، وطبعاً يشير إلى تلك الألوان، ويتابع قائلاً: وفيه بناطيل، وهناك معاطف في هذه الزاوية، وبين المعاطف والقمصان هناك أحذية.

وبعد أن يربط المعلم بين الكلمات والصور يبدأ بقراءة الحوار الآتي أمام الطلاب:



المُشْتَرِي: لَا أَعْرِفُ بِالضَّبْطِ.

البائع: تَفَضَّلْ هَذَا.

المُشْتَرِي: إِنَّهُ مُنَاسِبٌ. كَمْ سِعْرُهُ؟

البائع: أَلْفُ لِيرَةٍ.

المُشْتَرِي: وَكَمْ سِعْرُ الْقَمِيصِ؟

البائع: ثَمَانِي مِئَةِ لِيرَةٍ.

المُشْتَرِي: لَا بَأْسَ، تَفَضَّلْ.

البائع: شُكْرًا.

المُشْتَرِي: مَسَاءُ الْخَيْرِ.

البائع: مَسَاءُ الْخَيْرِ. كَيْفَ أَسَاعِدُكَ؟

المُشْتَرِي: لَوْ سَمَحْتَ، أُرِيدُ أَنْ أَرَى هَذَا الْقَمِيصِ.

البائع: مَا اللَّوْنُ الَّذِي تَفَضِّلُهُ؟

المُشْتَرِي: أَفْضَلُ اللَّوْنِ الْأَزْرَقَ.

البائع: مَا مَقَاسُكَ؟

المُشْتَرِي: مُتَوَسِّطٌ.

البائع: تَفَضَّلْ.

المُشْتَرِي: إِنَّهُ جَيِّدٌ. وَأُرِيدُ هَذَا الْحِذَاءَ، لَوْ سَمَحْتَ.

البائع: مَا الْمَقَاسُ الَّذِي تُرِيدُ؟

أعد الحوار مع زميلك

ومن ثم يبدأ بعض الطلاب بالقراءة، وأثناء قراءتهم يشير المدرّس نحو الصور التي تصفها بعض الجمل.

وبعد فراغ الطلاب من القراءة يُعطون الفرصة للأسئلة، فيسأل طالب: ما معنى (متجر)؟ فيرسم المعلم أشكالاً وأحجاماً مختلفة

للدكاكين، أو يستعرض صوراً للمحال، فيومئ الطالب قائلاً: فهمت، وحبذا لو أعطى المعلم الكلمة بصيغة الجمع: متجر ← متاجر.

- ويسأل طالب آخر عن معنى كلمة (بين)؟

- فيجيب المعلم: أنت تجلس بين محمد وأمين، وأحمد يجلس بين علي وعمر. هل فهمت معنى (بين)؟ فيجيب الطالب: (نعم فهمت).

وبعد الإجابة عن جميع أسئلة الطلاب يسأل المعلم ويحييه الطلاب فردياً أو جماعياً:

س: هل نحن ننظرُ إلى صورة متجرٍ لبيع المواد الغذائية؟

ج: الطلاب: لا، «يتدخل المعلم هنا ويذكر الدارسين بضرورة الإجابة بجملة كاملة»

فيكرر الطلاب: لا، نحن ننظرُ إلى صورة متجر لبيع الملابس.

س: هل الملابس في هذا المتجر لها لونٌ واحد؟

ج: لا، هناك ألوانٌ كثيرة.

س: هل أجد في هذا المتجر (تفاح)؟

ج: لا... فيسأل المعلم: لماذا؟ ويحيي الطلاب: لأن التفاح فاكهة وليس من الملابس.

س: انظر إلى الصورة الأولى هل ترى (عباءة) بين هذه الملابس؟

ج: الطلاب: لا... لا نرى (فيذكر المعلم بضرورة الإجابة بجملة كاملة) فيصحح الطالب قائلين: لا... لا نرى عباءة بين هذه الملابس.

س: انظر إلى الصورة الثانية: ما هي قطع الملابس الموجودة في الصورة؟

ج: نرى في الصورة: ربطة عنق - بدلة - بنطال - قميص... إلخ.

س: هل المتجر مليء بالزبائن؟

ج: لا، ليس مليئاً بالزبائن.

* ثم يبدأ المعلم بتنفيذ الجمل المهمة والقوالب إلى أن يصل إلى ربط تلك الجمل بالخبرة الحقيقية للدارسين.

وبعد أن يسأل المعلم غير طالب (ما اللون الذي تفضله؟) يبدأ بربط هذا السؤال بتجربة الطلاب موجّهاً أسئلته لمعظم الطلاب:

- ما المدينة التي تفضّلها؟
- ما الطعام الذي تفضّله؟
- ما القصة التي تفضّلها؟
- ثم يطلب المعلم من الطلاب استخدام قالب: (أريد أن أرى هذا...) في سياقات جديدة، ويبدأ المعلم بنفسه: (أريد أن أرى هذا الهاتف) (أريد أن أرى هذه الحقيبة).
- ثم يتابع الطلاب الواحد تلو الآخر بدون استثناء:
- أريد أن أرى هذا القلم.
- أريد أن أرى هذا الكتاب.
- أريد أن أرى هذا البيت.
- ويمرّ المعلم على قالب (لا أعرف بالضبط) ويسأل الطلاب أسئلة يناسبها جواب لا أعرف بالضبط، مثل:
- كم عدد سكان الصين؟ فيأتي الجواب: لا أعرف بالضبط.
- كم مدرّساً في الجامعة؟ لا أعرف بالضبط.
- ثم يفعل المعلم باقي القوالب والجمل المهمة بنفس الطريقة ويربطها بخبرة الطلاب الحقيقية وتجربتهم، مثل: (كيف أساعدك، لا بأس... إلخ).
- وبعد أن يفعل المعلم تلك التراكيب والقوالب يطلب منهم أن يوجّهوا إليه الأسئلة مستخدمين تلك الجمل... فتنهال أسئلة الطلاب على المعلم من مثل:
- أريد أن أرى درجتي في الامتحان.
- أريد أن أرى صورتك وأنت طفل.
- ثم بعدها يطلب منهم أن يوجّهوا أسئلة إلى بعضهم البعض تحتوي على تلك الجمل المفتاحية والقوالب.
- * ثم يربط المعلم أكثر بين أسئلته والواقع، فيسأل طلابه أسئلة يتجاوزون فيها الوصف ويتكلمون عن أنفسهم، مثل:
- هل تحبّ شراء الألبسة؟
- معطفك جميل!! من اشتراه لك؟

- كم ثمن قميصك؟.... وبعد إجابة الطالب يُعقّب المعلم بجمل شائعة مثل:

(هذا غالٍ جداً) (هذا رخيص) (سعره مناسب)

- هل والدك يلبس بدلةً رسمية؟

* ثم يتجه المعلم بأسئلته صوب الأمور المعنوية فيسأل مثلاً:

س: ما أهم شيء يجب أن يمتلكه البائع؟

- وقد تأتي الأجوبة: نقود - سيارة ... إلخ.

- ثم يجيبهم المعلم: أهم شيء يجب أن يمتلكه البائع الابتسامة.

* وهنا تكون بداية الطالب في التفكير العميق باللغة الهدف والابتعاد عن السطحية في الجواب.

وتستمر فقرة الأجوبة والأسئلة عدة دقائق، ومن ثم يدعو المعلم طلابه لتوجيه الأسئلة لبعضهم البعض... فترتفع الأيدي ويبدأ الطلاب بتوجيه الأسئلة لبعضهم⁽¹⁷⁰⁾.

كأن يسأل طالب زميله: «هل تلبس ربطة عنق يا علي؟».

* ويلاحظ المدرس أن الطالب لم يلفظ تركيب (ربطة عنق) بشكل جيّد، وقبل أن يجيب عليّ يتدرّب الجميع على النطق الصحيح لهذا التركيب حتى يطمئن المعلم على سلامة نطق الجميع، ثم يجيب عليّ عن السؤال فيقول: أحياناً ألبس ربطة عنق.

- ثم يُسأل فاتح: هل تُحبّ التسوّق يا فاتح؟ فتأتي إجابته فاتح:

((لا، أنا أكره من التسوّق)) فيتدخل المعلم ويعيد مُبدئاً دهشته:

- ((أنا أكره من التسوّق!!!)) أو ((أنا أكره التسوّق)).

- يتردّد الطالب ثم يقول: ((أنا أكره التسوّق))، فيردّ المعلم صحيح، ثم يطلب من الفصل إعادة الجواب جماعياً، ويُفهمهم أن سبب هذا الخطأ الذي وقعوا فيه هو قياسهم اللغة العربيّة على لغتهم التركيّة الأم.

وبعد بضعة أسئلة يطرحها الدارسون على بعضهم... يدخلون في مناقشة حرة مع المعلم لمدة خمس دقائق، يسألهم فيها معلّمهم أسئلة حول موضوع الدرس ليعوّض بعض النقص إن وُجد. فمثلاً يشير إلى حجم قميصه؛ ويقول: «مقاسي كبير»، ثم يتوجّه بالسؤال إلى طالب ضعيف الجسد ويسأله: «ما مقاسك؟» فيجيب الطالب: «مقاسي صغير» ويوعز للطلاب أن يسألوا بعض هذه الأسئلة

(170) ينظر: "أساليب ومبادئ في تدريس اللغة" دايان لارسن - فريمان، ص 25.

ليفعل عندهم عبارات: «(ما مقاسك؟)» «(مقاسي صغير)... إلخ.

ثم يحاول المعلم أن يتعمق في شخصيات طلابه أكثر فأكثر، فيسألهم: «(هل تحبّون الملابس الغالية أو الرخيصة؟)» ويكون هذا السؤال مادة دسمة لإجابات مُتعدّدة تكشف عن نمط تفكير الطالب في الحياة.

فطالب يجيب: «(أحبّ الملابس الغالية)».

وطالب آخر يقول: «(أفضّل الرخيصة)».

وثالث يقول: «(المهم أن تكون الملابس جميلة)».

ويختتم المدرّس هذه المناقشة قائلاً: المهم أن تكون الملابس نظيفة والألوان متناسبة (مشيراً إلى ملابسه) ويمازح طلابه فيسألهم: هل أنا أنيق؟ طبعاً يفهم الدارسون معنى كلمة أنيق من خلال إشارة المعلم إلى ملابسه؛ فتكون الإجابة: «(أنت أنيق يا أستاذي)» وتعلو الضحكات ويخيم جوّ الفرح على الفصل.

ثم يُحدّد المدرّس واجبات الدرس القادم؛ فيطلب من بعض الدارسين الإتيان بصور وأسماء لبعض قطع الملابس غير الموجودة في الدرس.

- ويكلف البعض الآخر بالقيام بعروض يؤدّون فيها دور البائع والمشتري، ويُجرون محاكاة حقيقية لعملية التسوّق تتضمّن إحضار ألبسة، واستخدام كلمات وتراكيب إضافية ليست موجودة في الدرس يكون قد زوّدهم بها قبل العرض، مثل: «(هل يوجد أرخص منه؟)» «(أخفض لي السعر قليلاً)» «(هل أستطيع أن أُبدّله؟)»

الكلمات المشتركة: ينبّه المدرّس طلابه إلى الكلمات المشتركة بين العربية والتركية فيما يخصّ موضوع التسوّق، ويطلب منهم كتابتها في دفتر صغير مخصّص لها، ويبدأ بذكرها مثل: (دكان - مشتري - جورب... إلخ) ويبين المعلم لطلابه الفائدة الكبيرة التي تقدّمها الكلمات المشتركة للراغبين بتعلّم العربية.

- **شرح مُصطلح:** ثم يعطي المعلم الدارسين مصطلحات تفيدهم في موضوع الدرس ويشرحها لهم عملياً، ومصطلح اليوم هو: (قدمي على قدمك) فيسأل طلابه: من سيذهب غداً إلى جامع «(أيا صوفيا)؟»

فيردّ أحد الطلاب: أنا سأذهب.

- فيناديه المعلم: «(تعال)» ويضع قدمه بجانب قدم الطالب وسط دهشة الطلاب، ويشير لهم المعلم أن معنى هذا المصطلح أننا سنذهب معاً.

- فيعجب المصطلح الطلاب وتعلو ضحكاتهم، ثم يسألهم المعلم بعض الأسئلة المشابهة لتفعيل هذا المصطلح عندهم.

* وهنا يجب أن نشير إلى نقطة مُهمّة، وهي أن الطالب إذا أراد الاستعانة بالمعاجم لفهم المصطلحات لن يَصِلَ إلى نتيجة، بل قد تزداد الصورة غموضاً في ذهنه؛ لأنّ المصطلحات لها دلالة معنويّة غير موجودة في المعاجم؛ لذلك يجد المعلم نفسه مضطراً لهذا الشرح العملي.

- المثل: ثم يشرح لهم المعلم مثلاً عربياً، يختاره بدقّة ليناسب مستوى الطلاب، ومثلنا اليوم: (كلّ على ذوقك، والبس على ذوق الناس)، وقد اختار المعلم هذا المثل لأن فيه كلمة مشتركة تتكرّر مرتين.

- الأغنية: وفي آخر عشرين دقيقة من الدرس الثالث والأخير المخصّص لموضوع الملابس، ولكي يحافظ المعلم على اهتمام الدارسين في أثناء الدرس وتحقيق المتعة خلال عمليّة التعليم يحاول أن يختار لهم أغنية مُناسبة تحقّق لهم الأهداف الثلاثة التالية: 1- جلب المتعة. 2- الفائدة اللغوية. 3- تعزيز الثقافة العربيّة، فيقع اختيار المعلم على أغنية (كن أنت) كلمات سيف فاضل، غناء المنشد حمود خضر:

لأجاريهم، قلدتُ ظاهر ما فيهم
فبدوتُ شخصاً آخر، كي أتفاخر
وظننت أنا، أنّي بذلك حزتُ غني
فوجدتُ أنّي خاسر، فتلك مظاهر

لا لا، لا نحتاج المال كي نزداد جمالا، جوهراً هنا، في القلب تلالا
لا لا، نرضي الناس بما لا، نرضاه لنا حالا، ذاك جمالنا، يسمو يتعالى
كنت أنت تزدّد جمالا

سأكون أنا من أرضى أنا، لن أسعى لا لرضاهم
وأكون أنا، ما أهو، ما لي وما لرضاهم
سأكون أنا، من أرضى أنا، لن أسعى لا لرضاهم
وأكون أنا، ما أهوى أنا، لن أرضى أنا برضاهم

ويحرص المعلم على أن يُسمِعهم الأغنية للمرة الأولى قبل أن يوزّع عليهم النسخ المكتوبة للأغنية، وذلك لشدّ انتباههم إلى اللحن والإيقاع في أقصى درجة مُمكنة، ثم يُسمِعهم الأغنية للمرّة الثانية وكلمات الأغنية أمامهم ليربطوا بين المسموع والمقروء؛ وليقرؤوا الكلمات باهتمام أكبر بعد أن شدّهم الأداء في المرة الأولى واستمتعوا بالاستماع إلى الأغنية.

ثم يبدأ بسؤال بعض الدارسين عن عنوان الأغنية، ويبدأ بالتوسّع بالحديث عنها، حيث يوضّح لهم الفكرة العامة للأغنية، ولهذا يبدأ

بشرح الكلمات والتراكيب مستخدماً الإشارة ما أمكن، وبعد أن يتأكد من فهم الدارسين للجمل كُلِّها يبدأ المعلِّم بتفعيل الجمل المهمة ليألفها الدارسون، كأن يسأل أحمد: أين جوهراً يا أحمد؟ فيجيب أحمد مشيراً إلى قلبه: جوهراً هنا يا أستاذي.

ثم يستطرد المدرّس مُمازحاً مصطفى ويقول: أمّا جوهراً مصطفى فهنا، مُشيراً إلى بطنه (أي أن مصطفى يحبُّ الطعام)... وتعالى الضحكات في الصّف، فيجيب مصطفى: لا يا أستاذ، جوهراً هنا، مشيراً إلى قلبه.

ثم يفعل المدرّس جملة (في القلبِ تاللاً) بتدريب الطلاب على استخدام هذه الجملة وتفعيلها على ألسنة الطلاب.

- فيقول موجّهاً كلامه للدارسين: (حبكم في قلبي تاللاً) ويسأل محموداً: (حبُّ من في قلبك تاللاً يا محمود؟) فيجيب محمود: حبُّ عائلي في قلبي تاللاً.

ثم بالتفاتة جميلة يسأل المدرّس طلابه: (حبُّ العربيّة في قلب من منكم تاللاً؟) فيرفع معظم الدارسين أيديهم ويسيطر جوُّ المرح على الطلاب، ثم في نهاية هذا النشاط وبلسمات إبداعية من المعلم يكلّفهم بإضافة بعض الكلمات والجمل إلى نص الأغنية، ويكون هذا واجباً من واجبات الدرس القادم.

مبادئ الأسلوب المباشر من خلال الخبرة العملية

سنبدأ بذكر الملاحظات ثم سنعقبها بوضع مبادئ الأسلوب المباشر المستخلصة من تلك الملاحظات:

* لاحظنا أن المعلِّم يشير إلى الصور باستمرار ويحاول أن يستعين بالرسومات.

1- يجب استعمال الأشياء والصور الموجودة حوّل الطالب لتسهّل فهم المعنى، أي ما يسمى (استخدام الوسائل البصرية)⁽¹⁷¹⁾.

* لاحظنا استخدام المعلِّم اللّغة الهدف وهو يسأل طلابه؛ وكيف يستخدم الطلاب تلك اللّغة في إلقاء الأسئلة، وكيف يجيبهم المعلِّم بالرسم على السبّورة أو بالأمثلة.

2- لا يسمَح المعلِّم باستعمال اللّغة الأم في الفصل، ولا يترجم، ويعتمد على طرق مختلفة ليوضّح الأشياء من ضمنها الرسم والإشارة؛ وذلك لأن الربط بين اللّغة الهدف والمعنى يفيد الطالب⁽¹⁷²⁾.

* يسأل المعلم عن آراء الدارسين حتى حول الأشياء التي فيها تفاوت باللّغة الهدف، ويجب الطلاب باللّغة نفسها في جُمْل تامة.

3- يجب أن يتعلّم الطالب التفكير باللّغة الهدف، الذي هو أرقى مستويات التعلّم⁽¹⁷³⁾.

(171) ينظر: "أساليب ومبادئ في تدريس اللغة" دايان لارسن - فريمان، ص 27.

(172) ينظر: المرجع السابق نفسه.

(173) ينظر: "عبد العزيز العصيلي" أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص 305.

* بعد شرح المفردات الجديدة رأينا المعلم يطلب من الدارسين استخدام تلك المفردات في جُمْل.

4- يمكن اكتساب المفردات بصورة طبيعية أكبر إذا استخدمها الدارسون في جُمْل تامة، وإذا ربطوها بسياق عام وأفكار حيث تسمي تلك الكلمات في حيز الاستخدام الدائم.

* لاحظنا أن المعلم يستخدم عباراتٍ معروفة عند الجميع ويفعل استخدام كلمات يتناولها أهل اللغة كثيراً على ألسنتهم.

5- يهتم هذا الأسلوب بتدريس المفردات والجمل الشائعة في محيط الطالب والمرتبطة بحاجاته اليومية أخذاً بالمبدأ الذي يقول: (There and how).

* رأينا المعلم يدرّب الدارسين على استخدام الكلمات ثم الجمل البسيطة ثم يحاورهم حول بعض الأفكار.

6- التدرّج في اكتساب اللغة من المحسوس إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد. * كثيراً ما كان يستخدم المعلم جملاً فكاهية تسهم في خلق جوٍّ من المرح، فضلاً عن فقرة الأغنية التي أسهمت في تجاوز الطلاب للحالة الرسمية في الصف.

7- ضرورة اكتساب اللغة بطريقة طبيعية مباشرة مثلما تُكتسب اللغة الأم؛ فالطفل يتعلّم لغته من خلال المواقف الاجتماعية التي يمر بها، حيث تتداعي المعاني بتداعي المواقف المتشابهة أو المماثلة؛ فيستعمل الخبرة السابقة مرجعاً لغوياً في تعلّم الخبرة الجديدة⁽¹⁷⁴⁾.

* يتدرّب المعلم مع الدارسين على نطق تركيب (ربطة عنق).

8- تعلّم النطق السليم يجب أن يبدأ مع بداية تدريس اللغة الجديدة.

* يصحّح المعلم الأخطاء بالطلب من الدارسين أن يختاروا من بين عدة خيارات.

9- تصحيح الطالب لخطئه بنفسه يُساعد على تعلّم المحادثة⁽¹⁷⁵⁾.

* كان المعلم يطرح أسئلة على الدارسين، كما كان الدارسون يسألون بعضهم البعض، ويسألون معلمهم، وقد يخالفونه في الآراء.

10- يجب أن تشتمل الدروس على نشاط محادثة فيه استعمال حقيقي للغة الهدف ما أمكن.

* استعمل المعلم مثلاً شائعاً للتعبير عن نظرة العرب إلى الملابس.

11- تعلّم لغةٍ ما يُجتم معرفة حياة وثقافة متحدثيها⁽¹⁷⁶⁾.

(174) ينظر: "عبد العزيز العصيلي" المصدر السابق، ص 301-302.

(175) ينظر: "أساليب ومبادئ في تدريس اللغة" دايان لارسن - فرومان، ص 28.

(176) ينظر: المرجع السابق، ص 28.

ولكي نفهم مبادئ الأسلوب المباشر أكثر، وتصبح الصور أوضح في أذهاننا، دعونا نجيب عن الأسئلة الستة الآتية:

1- ما هي أهداف المعلم من استعمال الأسلوب المباشر في تعليم المحادثة؟

- هدف المعلم من استعمال هذا الأسلوب: هو أن يتعلم الطالب كيفية استعمال اللغة في التخاطب اليومي، وليتم ذلك بنجاح يجب أن يتعلم الطالب كيف يفكر باللغة الجديدة⁽¹⁷⁷⁾.

2- ما هي وظائف المعلم، والمتعلم، والمواد التعليمية؟

أ - دور المعلم: هو القائد الموجه لأنشطة الطلاب داخل حجرة الدراسة، وهو المنفذ للمنهج، ولكنه محكوم بالخطّة والكتاب المقرر⁽¹⁷⁸⁾.

ب - وظائف المتعلم: هو شريك في عملية التعلم، ولكن الطالب على الرغم من شعوره بالراحة والحرية ومشاركته في الأنشطة في حجرة الدراسة... إلا أنه مقيّد بما يملّيه عليه واضعو المنهج، ومؤلفو الكتاب المقرر من خلال توجيه المعلم ومراقبته.

ج - وظائف المواد التعليمية: للمواد التعليمية شأن كبير في هذا الأسلوب، فهي السلاح الذي وُضع بيد المعلم ليستعمله وفق تعليمات وخطط وخطوات محدودة. والسبب في ذلك أن عناصر هذه المواد، ومفرداتها، ومكوناتها، وُضعت وفق تدرّج معين يُعتقد أنه يُناسب مراحل النمو اللغوي لدى المتعلم، وأنه يتفق مع مراحل النمو الطبيعي للطفل في اكتسابه لغته الأم⁽¹⁷⁹⁾.

3- ماذا فعل المعلم من أجل أن ينتقل بالطالب من السطحية في استعمال اللغة إلى الإبداع والعمق في استخدامها؟

رغم أن استخدام اللغة في التخاطب اليومي من أهم أهداف الأسلوب المباشر، إلا أننا لاحظنا أن المعلم حاول أكثر من مرة أن يضع أقدام الطالب على أعتاب لغة عميقة فيها منطق، وحسن ردود، وبدا هذا جلياً عندما كان المعلم يعقّب بـ (لماذا) على أجوبة بعض الدارسين، فعندما سأل المعلم أحمد: (لماذا تحبّ اللون الأزرق؟) وجد الطالب نفسه مضطراً أن يتدرّب على كيفية إقناع المعلم بجوابه.

- ورأينا أيضاً كيف أنّ المدرّس كان يفتح مواضيع للنقاش، ويسأل أسئلة تتباين فيها الإجابات من دارس إلى آخر، ولا يُغلق تلك المواضيع بل تبقى مفتوحة والنقاش فيها يمكن أن يستمر حتى بعد نهاية الدرس.

4- ما هي بعض مميزات عملية التدريس والتعلم؟

- يؤمن المدرّس الذي يستعمل الأسلوب المباشر بأهمية ربط الدارسين باللغة الهدف مباشرةً، ولتحقيق هذا يستعمل المعلم عند شرحه لكلمة أو عبارة جديدة في اللغة الهدف الأشياء الحقيقية (realia)، أو الصور، أو التمثيل، متفادياً ترجمتها للغة الطالب

(177) ينظر: المرجع السابق نفسه، ص39.

(178) ينظر: "عبد العزيز العصيلي" أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص302.

(179) ينظر: "عبد العزيز العصيلي" أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص303.

الأم (180).

وبهذا يتحدّث الطلبة ويستمعون كثيراً للغة الجديدة في كلّ المواقف، فيأتي التعليم تلقائياً وطبيعياً. وفي الواقع يُبنى المنهج المستعمل في هذا الأسلوب على مواقف (situations) (كالجغرافيا أو الجو أو المال... إلخ) (181).

5- هل يكتفي المعلّم بتعليم المحادثة أم يجب عليه أن يعطي الدارسين فكرة عن ثقافة أهل اللغة؟

- يتعلّم الطلاب لغة التخاطب اليوميّة، كما يدرسون الثقافة المكوّنة من تاريخ متحدّثي اللغة الهدف، وجغرافيا البلد أو البلدان التي يتحدّث سكانها اللغة الهدف، ومعلومات عن الحياة اليوميّة لهؤلاء السكّان (182).

6- كيف تعامل المعلّم مع أخطاء الدارسين؟

- يحاول المعلّم أن يجعل الطالب يُصحّح نفسه بنفسه حين يُخطئ كلّما أمكن مستعملاً أساليب مختلفة.

(180) ينظر: "أساليب ومبادئ في تدريس اللغة" دايان لارسن - فريمان، ص 29.

(181) ينظر: "عبد العزيز العصيلي" أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 304.

(182) ينظر: "أساليب ومبادئ في تدريس اللغة" دايان لارسن - فريمان، ص 30.

اقتراحات الباحث لتلافي بعض نقاط الضعف في هذا الأسلوب

1- على المعلم أن يعوّض النقص الحاصل في كلماتِ الدرس وجملة، فيضيف كلماتٍ مناسبة لموضوع الدرس، ويُجمل مُهمّة تغني الدارسين وتزيد من ذخيرتهم اللفظية. كأن يضيف كلماتٍ مثل: ففازات، أو جملاً تفيّد الراغبين بالتسوّق، مثل: هل يوجد تنزيلات؟ هل أستطيع أن أُجرّبه؟ هذا اللون يليق بك.

وقد نعالج بهذا الاقتراح نقطة الضعف التي يعرضها بعض المختصين، وهي أنّ الأسلوب المباشر لا يسمح بتكوين ثروة لفظية واسعة عند الدارسين، لأنّ المواقف المختصّة بتعليم اللغة محدودة⁽¹⁸³⁾.

2- يرى الباحث بحكم تجربته في تدريس المحادثة: أن على المعلم أن يحدّد في كلّ طالبٍ مهّمًا ضَعُف مستواه ميزة لا توجد في غيره حتى من الطلاب المجتهدين، كأن يقول لطالبٍ ضعيف المستوى: (تلقّظك جميل - أنت تتلقّظ كالعرب)، وقد يقول لغيره: (أنت تفهمني بسرعة)، والثالث: (جملك جميلة جداً)، وذلك كلّه ليُحفّز الطالب لعلّه يعطي أفضل ما عنده في حدود الممكن. فضلاً عن تكليف جميع الطلاب بالاشتراك في مجموعات لتقديم العروض والمسرحيات، وبهذا نكون قد سدّدنا ثغرة يراها البعض في هذا الأسلوب وهي أنّه لا يُراعي الفروق الفردية بين الطلاب⁽¹⁸⁴⁾.

خاتمة:

الآن وبعد أن اطّلعنا على الأسلوب المباشر ومبادئه، حاول التعرّف على ما يُناسب الصف الذي تقوم بتدريسه.

- هل توافق على أنّ إتقان الدارس للغة التخاطب اليومي كافٍ؟
- هل ترى أنّه من المعقول ألا تُستعمل اللغة الأم كلغة وسيطة أحياناً؟
- هل توافق على أنّ ثقافة اللغة الهدف التي تُدرّس يجب أن تقتصر على الحياة اليومية لمتحدثيها، إضافةً إلى فنونها الجميلة.
- هل يجب أن يُشجّع الطلاب على تصحيح أخطائهم بأنفسهم.
- هل هناك أيّ مبادئ أو مهارات أخرى للأسلوب المباشر تؤمن بها؟ ما هي؟

أنشطة:

أولاً: اختبر فهمك للأسلوب المباشر من خلال الإجابة عن السؤال الثالث:

- 1- قال البعض إنه من الأفضل ألا يكون المعلم الذي يستعمل الأسلوب المباشر على معرفة بلغة طلابه الأصلية، هل توافق؟ لماذا؟
- ثانياً: اختر موقفاً معيّناً (في المصرف أو في عيادة الطبيب) أو موضوعاً معيّناً (العطلة أو الجو أو فُرْش شقّة) واكتب نصّاً أو حواراً قصيراً عنه، ثم طبّق ما فهمته من الأسلوب المباشر في شرح النص للدارسين في الفصل.

(183) ينظر: "العدواني، أحمد مشاري" اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، الجرس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، ص 66-67.

(184) ينظر: المصدر السابق نفسه، ص 66-67.

أسلوب تمثيل الأدوار وأداء الحركات والأعمال

ينتمي هذا الأسلوب إلى طريقة الاستجابة الجسدية الكاملة، وهي طريقة لتدريس اللغة مبنية 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 الموجه إلى الأطفال صغار السن يتكوّن بشكل رئيسي من الأوامر التي يستجيبون لها جسدياً (حركياً) قبل أن يبدؤوا مرحلة الاستجابات اللفظية؛ وبالتالي ينبغي على البالغين الذين يتعلّمون لغة ثانية أن يستعيدوا العمليات التي يستخدمها الأطفال في اكتساب لغتهم الأم⁽¹⁸⁵⁾، وأن يعيشوا ذات الأجواء، لا سيما المرح والراحة التامة 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 بيئة تبعث على القلق والتوتّر، فاجد إجراءات تخلو من هذا الضغط حيث لا يشعر الدارس أنه واعٍ في ذاته أو أنّه في موقفٍ دفاعي⁽¹⁸⁶⁾.

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

ويعتمد هذا الأسلوب كلياً على مجموعة من الأنشطة والحركات والأفعال المتشابهة التي تؤدّى داخل الفصل، وليست طريقة فلسفية معقدة⁽¹⁸⁷⁾.

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 والجمله إلى الموقف المتكامل المكوّن من سلسلة من الأحداث المتتابعة والمتراصة؛ حيث يقوم المعلّم بأداء مجموعة من الأعمال ذات موضوع واحد، ويصحب أداء تلك الأعمال وصف لما يقوم به.

ويقوم الدارسون بعد ذلك بأداء هذه الأعمال في جماعات صغيرة، ويمكن أن تقوم إحدى الجماعات بالكلام المصاحب للأداء في شكل كؤرس، أو يُطلب من كل دارس أن يصف الأداء أو أن يؤدّي دوراً، ويتكلّم عنه وهو يؤدّي⁽¹⁸⁸⁾.

وذلك لأن لعب الأدوار في الأساس هو أحد أشكال التصوير الدرامي؛ وهو محاولة لخلق علاقات اجتماعية بين أفراد المجموعة حيث

(185) ينظر: "مذاهب وطرائق في تعليم اللغات": ريتشارد وروجرز، مرجع سابق، ص 166/167.

(186) ينظر: "أسس تعلّم اللغة وتعليمها": دوجلاس براون، مرجع سابق، ص 197.

(187) ينظر: "أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها": عبد العزيز العصيلي، مرجع سابق، ص 351.

(188) ينظر: "تعلّم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى": محمود النافعة، مرجع سابق، ص 174.

يواجهون موقفاً أو مشكلة ما، يحاولون عرضها أمام أصدقائهم معبرين عن وجهات نظرهم⁽¹⁸⁹⁾.

لعب الأدوار له أثر نفسي كبير في اكتساب القدرة على المحادثة؛ حيث إنه وسيلة المتعلم للتفاعل مع المواقف، وهي من أكثر العوامل التي ترفع دافعية المتعلم للإقبال على اللغة وتحفزه، وأكدت التجارب والدراسات السابقة أن ارتفاع الدافعية يجعل عملية التعلم أسرع، ويجعل الدارس أقدر على تخزين المحصول اللغوي⁽¹⁹⁰⁾.

وأخيراً نقول: يرى الكثير من العلماء والمهتمين أنّ هذه الأسلوب لا يصلح لجميع المراحل، فلا يستفيد منه المتعلم بعد المستوى المبتدئ الأدنى، ولا بدّ أن يقتن أو يُكمل بأساليب أخرى، ممّا يعني أنّه لا يبني الكفاية اللغوية لدى المتعلم⁽¹⁹¹⁾.

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

الخبرة العملية في الصف

يدخل المعلم الصف المكوّن من خمس وعشرين طالباً من المستوى المبتدئ الأوسط، يدرسون كلّ يوم درسين أربع مرّات في الأسبوع، فيسلّم على الطلاب، ويشرح لهم بلغتهم الأم الطريقة التي سيستعملها لتدريسهم اللغة العربيّة، ويخبرهم أنّهم لن يتحدّثوا من البداية، بل هم سيستمعون لأوامره وينقّدونها، ثم يريد منهم أربعة متطوّعين لمساعدته في أنشطة الدرس، ويرفع الطلاب أيديهم، فيختار المعلم أربعة منهم، ويجلسهم بجانبه في مواجهة باقي الصف، ثم يأمر المعلم المتطوّعين الأربعة بالوقوف مقابل بقية الدارسين، كما يأمر بقية الدارسين بالاستماع والمتابعة.

- ثم يأمر المعلم باللغة العربية "قفوا" ويقف هو مؤشراً للمتطوّعين بالوقوف معه، فيقف المتطوّعون الأربعة.

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

- ويستمر المعلم في توجيه الأوامر بالقيام والجلوس، ويستجيب له الطلاب المتطوّعون ولا أحد يتحدّث.

- ثم يصدر أمراً جديداً، ينقّده المعلم وهو يعطيه "استديروا" وينقّد المتطوّعون أمره ويستديرون متّجهين نحو باقي الطلاب، فيعيد الأمر "استديروا" فيتّجهون إليه.

ثم يكرّر عليهم "اجلسوا" "امشوا" وينقّد المتطوّعون الأوامر بحماسة، ثمّ يغيّر المعلم سرعة إصدار الأوامر وترتيبها، ويستجيب له

(189) ينظر: أحمد حسين، علي الجمل: معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس 1996 ص 148

(190) ينظر: محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين. الثنائية اللغوية، جامعة الملك سعود ط 1 الرياض، 1988م، ص 73

(191) ينظر: "أساسيات تعليم اللغة العربية": مرجع سابق، ص 38

المتطوعون 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 (استندر - قف - اجلس - اففز - اجلس - اقفر - 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 الدرج" 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 لكل الدارسين بالتنفيذ ولم يتأثر الدارسون سوى مرة واحدة عندما قال لهم: "بدّل حقيبتك بحقيبة زميلك" فأعاد المعلم الأمر ونقّده 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 على الدرج" وقد يتردّد الطلاب المتطوعون قليلاً 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 الدارسين الماضيين ليتأكد من حفظهم لتلك الأوامر يبدأ معهم بكلمات وعبارات جديدة وموسّعة كثيراً، ويختار المعلم بعض الطلاب المتطوعين لبدء معهم النشاطات، فيأمر أحمد من مجموعة المتطوعين: "ضع يدك على الطاولة" ويقول عمر: "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" فينقّد 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: "اخرج كل ما في جيبك" "أعطه لصديقك" فيحتج الدارسون لتفاوت قيمة ما في جيوبهم، ولاحظنا أنّ الدارسين ينقّدون 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⁽¹⁹²⁾.

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، ويأمر المدرس (اجلس في مكاني) فيندهش الطلاب ثم يردف (افتح الحقيبة) (استخرج الكتاب) (افتح على الصفحة الخامسة عشرة) و بعد أن يلاحظ تلكؤ 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، فيأمر الطلاب بأن يخرجوا الواحد تلو الآخر، ويؤدوا له التحية العسكرية، ويصرخ بهم (حَيَّيْ) ثم يأمر الطلاب (ناموا) (استيقظوا) تعال يا حسين (قتل يدي) فتتعالى أصوات الاحتجاج على أوامر أمين.

ثم يأتي الدور على "عمر" المعروف بعدم حبه للالتزام، فيأمر الطلاب (أغلقوا الكتب) (ضعوها في الحقائب) (تكلّموا 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 تقتزن بمشاكل معينة ويتدرب من خلالها على إصدار الأوامر اللفظية فضلاً عن فهمها وتنفيذها⁽¹⁹³⁾.

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

ثم يأمر المعلم المنهمك بإطفاء الحريق المفترض أحمد أن يأمر الطلاب بفتح الشبايك، وإحضار جهاز الإطفاء، فيصيح أحمد (حسين افتح النوافذ) (محمود اكسر زجاج جهاز الإطفاء وأحضره بسرعة).

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

(192) ينظر: "أساليب ومبادئ في تدريس اللغة": دايان لارسن، فريمان، مرجع سابق، ص 127.

(193) ينظر: "أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى": عبد العزيز العصيلي، مرجع سابق، ص 352.

ثم يقلد أحد الطلاب صوت الإطفائية فيفرح الجميع لوصولها.

وينادي فاتح الذي تقمص شخصية رجل الإطفاء: (مدّوا الخراطيم) (افتحوا المياه بسرعة) (ابتعدوا عن الناركي 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 بأن 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 بملائمة هذا الأسلوب لما هو أعلى من المستوى المبتدئ من خلال محاولته تطبيق أسلوب تمثيل الأدوار على دارسين من المستوى المتوسط الأدنى.

الخبرة العملية في غرفة الصف:

يدخل المعلم غرفة الصف، ويسلم على الطلاب باللغة الهدف، ويطلب منهم أن يفتحوا الكتاب على الصفحة الثانية والعشرين، ويقول لهم: إن موضوع درسنا اليوم عن الطب، ويتحدث لهم قليلاً عن أهمية الطب والطبيب في حياتنا.

كلمات الدرس: (إصابة، ينزف، جرح، إغماء، نحي).



تعبيرات الدرس: حالة إسعاف.

ثم يشرح بشرح الكلمات، وقبل أن ينطق أي كلمة يتعمد أن ترتطم قدمه بمصطبة الصف، فيتظاهر بالسقوط متألماً، ويصيح ماسكاً قدمه، متألماً: (أنا مصاب) (أنا مصاب) ويشير إلى قدمه قائلاً: (إصابتي قوية).

ثم يأمر المعلم فاتح أن يخبر بقية الطلاب فيقول فاتح للطلاب: (معلمنا مصاب إصابة شديدة).

ثم يكشف المعلم عن ساقه التي كان قد طراها بطلاء أحمر اللون مسبقاً ويصيح متألماً يا إلهي: هذا (جرح) (جرح).

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

ثم يسأل حسين: ما به جرحي يا حسين؟

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

ثم يتابع المعلم تمثيله للمشهد الذي يشرح فيه كلمات الدرس؛ ويربح رأسه على الطاولة قائلاً: (سُغْمِي عَلَيَّ) (سُغْمِي عَلَيَّ) أخير الطلاب يا فاتح، فيقول لهم فاتح: (أُغْمِي عَلَى الْمَعْلَم) فيخبر الطلاب بعضهم البعض ويكررون: (لقد أغمى على المعلم).

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

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

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

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

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

حيث يتكلّم المعلم مع طلابه حول معاني تلك الكلمات، ويسمع تجاربهم وقصصهم الخاصة من خلال حوارٍ حرٍّ لم يحضّر له الطلاب مسبقاً، ويبدأ المعلم بتوجيه أسئلته لأحد الدارسين:

- هل أغمى عليك ذات مرّة يا شريف؟

- نعم أغمى 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 ماردن، وكيف أنه تعرّض لضربة شمس قويّة فسقط مغشياً عليه.

ثم يسأل المعلم محمّد المعروف بحبّه لكرة القدم.

- كم مرّة أصبت إصابة قويّة - يا محمّد - وأنت تلعب كرة القدم؟

- أصبت مرتين.

- في أي مكان من جسدك أصبت؟

- مرة في ركبتي ومرة في رأسي.

- هل كنت حزينا عندما غبت عن الملاعب؟ وكيف استطعت العودة بقوة إلى كرة القدم؟

- نعم كنت حزينا وبكيت كثيرا، ورجعت لكرة القدم بفضل الإرادة القوية والتدريب المستمر.

وهذه المناقشة الحرة (ميزة مهمة في هذا الأسلوب حيث يمكن استخدام هذا الأسلوب في تدريب الدارسين على التعبير الحر، ويتكلمون مستخدمين ما لديهم من حقائق وأفكار، وما اكتسبوه من تنظيم للحديث، وذلك لأنهم مارسوا مواقف الحديث تلك التي ارتبطت بواقع الحياة، وبأحداثها اليومية)⁽¹⁹⁵⁾.

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

حيث يدخل المعلم قاعة الدرس، ويدفع كرسيًا يحاكي فيه نقالة المرضى في المستشفى ويصرخ (أين الطبيب، أين الطبيب) موجهاً كلامه للطلاب بكل انفعال، ويطلب المعلم من أحد الطلاب أن يستفسر عن مكان الطبيب، فينادي الطالب: (أين الطبيب) (أين الطبيب) (نريده حالا) ثم ينتقل المعلم - الذي سيؤدي كل الأدوار - لأداء دور الممرضة مغيّراً نبرة صوته: (خير إن شاء الله ماذا حدث؟)

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

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

- ويهرول المعلم الذي يقوم بدور الممرضة نُجاء الطبيب المفترض قائلاً: (أيها الطبيب عندنا رجل مصاب، إنه في حالة إغماء وجرحه كبير).

- (خذوه إلى غرفة العمليات سيكون بخير إن شاء الله) ثم يحرك المعلم النقالة (الكرسي) نُجاء غرفة العمليات.

وبعد أن يشاهد الدارسون أداء المعلم وحركاته التمثيلية، وبعد أن يفهموا ويستوعبوا كل جمل الحوار يتوزع المعلم وطلابه الأدوار، ويؤدون الحوار مرة أخرى، وهنا يبدأ المعلم بإضافة لمساته الخاصة ليستخرج أفضل ما عند الطلاب، فمثلاً يقوم المعلم بدور الطبيب، وعندما تطلب منه الممرضة إسعاف المريض تحدث المفاجأة:

- الممرضة: عندنا رجل مصاب إنه في حالة إغماء.

(195) "تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى" محمود كامل الناقية، مرجع سابق، ص 171.

- الطبيب: عندي اتصال مهم انتظروا حتّى أنهي 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 المتفق عليها.

(ونلاحظ أن المعلّم هنا أجبر الطالب على أن يخرج عن النص ويّرّد 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 والعبارات الإضافيّة.

وفي الدرس الذي يليه يبدأ الطلاب بأداء مسرحياتهم التي حضّروها، ويكلّف طالب بتصوير أصدقائه، وهم يؤدّون أدوارهم، ويقوم المعلّم خلال العرض بتسجيل بعض الأخطاء التي لا يمكن تجاهلها، ويناقشهم بما بعد نهاية العروض، وبعد أن ينتهي الدارسون من عروضهم يطرح عليهم المعلّم فقرة **"مثل اليوم"** ومثلنا لهذا اليوم: (كلّ 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 طلاب في زوايا الصف، ويطلب منهم أن يتوجّهوا إلى ذلك الكرسي، فيتوجّهون كلّ من زاويته، ويعلّق المعلّم أثناء ذلك على مسار كلّ طالبٍ منهم (هذا الطريق يؤدّي إلى روما، وذاك يؤدّي إلى روما، وذاك إلى روما)

ثمّ 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 ثمّ 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 لنقل معنى جملة ما، وإفهامها للآخرين دون النطق بأيّ حرف؛ وهنا يبدأ المعلم الإعداد بجديّة لهذه اللعبة، وذلك لأنّ 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 طلبته بتجربة اللعبة ويبدأ المعلّم بنفسه⁽¹⁹⁶⁾ حيث يؤدّي معنى جملة بسيطة بحركات وإشارات، ويحاول الدارسون أن يعرفوا ما هي، ثمّ يبدأ المعلم بتجربتها مع الطلاب، 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 ورقة مكتوب عليها الجملة، ويشرحه للطالب ويتأكّد من فهم الطالب المعنى بشكلٍ دقيق ويلتزم المعلّم بجملٍ بسيطة بادئ ذي بدء، وتكون الجملة الأولى: (إسطنبول عروس الدنيا) فيدخل الطالب، ويشير بأصابعه على العدد⁽¹⁹⁷⁾ أي تتكوّن الجملة من ثلاث كلمات، ثمّ يذهب إلى الخريطة، ويشير إلى إسطنبول، فيصيح الطلاب (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، ثمّ يقول آخر: عروس، بعد أن يوضح الطالب الذي يقدّم الجملة بعض التوضيحات، ثمّ يشير لهم أن بقي كلمة واحدة فقط: (إسطنبول عروس.). ثمّ يتّجه إلى خريطة تركيا ويشير بأصبعه تجاهها، ثمّ ينفي أن تكون هذه فيشير بيديه إلى محيط أكبر من مصوّر تركيا، فتصبح الكلمة واضحة، فيصيح أحد الطلاب: (الدنيا) (إسطنبول عروس الدنيا)

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

(196) ينظر: عزو إسماعيل عفانة، جمال عبد ربه الزعانين، نائلة نجيب الخزندار: "التعلم في مجموعات" ط1 عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2008، ص130.

(197) ينظر: يحيى علي النبهان: الأساليب الحديثة في التعليم والتعلّم، دار البازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008م، ص59-60.

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

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

مبادئ هذا الأسلوب:

* لاحظنا أن الطلاب صامتون في الدروس الأولى.

1- فهم اللغة يجب أن يأتي قبل إتقانها.

* لاحظنا أن المعلم في بعض الأحيان كان يصدر أوامره بشكل سريع.

2- الاعتماد على الاستجابات الجسدية للأوامر اللفظية في تعلّم شيء من اللغة بشكل سريع.

* رأينا أن المعلم كان يصدر الأوامر للمتطوعين والطلاب.

3- صيغة الأمر من أقوى الآلات اللغوية التي يستخدمها المعلم لتوجيه سلوك الطلبة.

* كان المعلم يوجه الطلبة غير المتطوعين، ويطلب منهم أن ينتبهوا.

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

* لاحظنا كيف كان المعلم يدخل أوامر جديدة بعد التأكد من إتقان الطلاب للأوامر القديمة.

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

* يغيّر المعلم تسلسل الأوامر.

6- يجب ألا يعتاد الطلبة على الحفظ الرتيب.

* يصدر المعلم أوامر جديدة لم يسمعها الطلاب 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 المعلم الأمر مع التمثيل.

8- الخطأ في البداية متوقع يجب أن يحتمله المعلم ويقوم بتصحيحه بطريقة غير معقدة⁽¹⁹⁸⁾.

* كان المعلم يصدر أوامر مضحكة (اقفز على الدُرَج)، ويستخدم جملاً تبتُّ المرح والسرور في الصف.

9- إزالة التوتر لدى المتعلم شرطاً أساسياً لفهم اللغة الهدف، والانطلاق في تعلّمها الذي يصبح أكثر فعالية حينما يكون خفيف الظل.

* كل أوامر المدرّس وكلماته ترافقت بحركات.

10- الاعتقاد بأن ربط الفهم بالحركة أسرع في التعلّم، وأبلغ أثراً من الكلام والقراءة⁽¹⁹⁹⁾.

* أولى المعلم المسرحية كثيراً من الاهتمام، وحاول أن يكسبها عنصر التشويق والمفاجأة، ووظف كثيراً من الطلبة فيها.

10- لا شك أن ميل هذا الأسلوب إلى الطبيعة الدرامية في تعلّم اللغات يُعدُّ أمراً مغرياً⁽²⁰⁰⁾.

الإجابة عن الأسئلة الستة:

والآن نعود إلى أسئلتنا الستة من أجل تعزيز فهمنا لإجراءات هذا الأسلوب:

س1- ما هي أهداف المعلم التي يحاول تحقيقها من اتباع طريقة الاسترخاء؟

ج- الهدف من استعمال طريقة الاسترخاء كما يعتقد أنصارها أن يستمتع الطلبة بتجربة تعلّمهم للغة، وتخطبهم بها، وقد أُعدت من أجل تخفيف الضغط العصبي عند متعلمي اللغات الأجنبية؛ لذا فالطلبة يُشجَّعون على استخدام مستوى فوق مستوى المتعلم الجديد، ويتم هذا في اعتقاد (آشر) بانتهاج المنهج الذي يسير عليه تعلّم اللغة الأم عند الأطفال⁽²⁰¹⁾.

فعن طريق التركيز على المعنى المعبر عنه بالحركة بدل الصيغة اللغوية المتعلّمة تجرّيداً يُقال: إن الدارس يتحرّر من المواقف المتوتّرة، والمقلقة ويصبح قادراً على تكريس كامل طاقاته للتعلّم⁽²⁰²⁾.

س2- ما هي وظائف المعلم، والمتعلم، والمواد التعليمية؟؟

أ- وظائف المعلم:

يلعب المعلم دوراً فعالاً ومباشراً في إجراءات أسلوب تمثيل الأدوار وأداء الحركات، فهو مؤلف المسرحية، ومخرجها، ومقدّمها، حيث

(198) ينظر: "أساليب ومبادئ في تدريس اللغة العربية": مرجع سابق، ص 128.

(199) ينظر: "أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى": عبد العزيز العصيلي، مرجع سابق، ص 349.

(200) ينظر: "أسس تعلّم اللغة وتعليمها": دوجلاس براون، مرجع سابق ص 198.

(201) ينظر: "أساليب ومبادئ في تدريس اللغة"، مرجع سابق، ص 129.

(202) ينظر: "مذاهب وطرائق في تعليم اللغات"، مرجع سابق، ص 174.

يقوم بإعداد المواد اللغوية، وترتيبها، وإعطاء الأوامر اللفظية التي تتطلب استجابات جسدية⁽²⁰³⁾، والمعلم هو الذي يقوم بتوجيه الحوار، وتوزيع الأدوار، كما أنّ المعلم هو الذي يبدأ هذا الحوار عادةً حتى وإن كان الحوار سيدور بين الدارسين فقط.

ويؤكد (آشر) على أن دور المعلم ليس التدريس بقدر ما هو خلق الفرص، وإنّ مسؤولية المعلم هي تعريض الطلاب لأفضل وجه في اللغة الهدف لكي يتمكنوا من استدماج قواعدها الأساسية في أذهانهم؛ وينبغي على المعلم أن يسمح لقدرات الكلام أن تنمو لدى الدارسين حسب سرعتهم الطبيعية في ذلك⁽²⁰⁴⁾.

ب- وظائف المتعلم:

إن أدوار الدارسين الرئيسية في هذا الأسلوب هي الاستماع والأداء، لذلك على الدارسين أن يستمعوا بانتباه، ويستجيبوا جسدياً للأوامر التي تُعطى لهم من قبل المعلم.

وينبغي عليهم أن يستجيبوا لهذه الأوامر جماعياً وفردياً، ولكن ليس للدارسين سوى أثر ضئيل على محتوى التعلم، نظراً لأنّ المدرّس هو الذي يقرّر المحتوى، ولكن يُتوقع من الدارسين أن يتعرفوا على التجميعات الجديدة لعناصر سبق تدريسها، ويستجيبوا لها.

يقول (آشر) مخاطباً المعلم: إن العبارات الجديدة مزيج من المكونات اللغوية التي سبق لك استخدامها مباشرة في التدريب. مثلاً عليك أن توجه الطلاب بأوامر مثل: (امشِ إلى الطاولة) و(اجلس على الكرسي) إن هذه الأوامر معروفة لديهم لأنهم قد تدربوا على الاستجابة لها. أمّا الآن فعليك أن تعرف هل سيفهمونك إذا فاجأهم بأمر جديد ابتكرته عن طريق إعادة تركيب عناصر معروفة لديهم مثل: (اجلس على الطاولة)؟

فضلاً عن ذلك ينبغي على الطلاب أن ينتجوا تجميعات جديدة من عندهم.

يقوم الدارسون في طريقة الاستجابة الجسدية بمراقبة وتقييم تقدّمهم في تعلّم اللغة، ويشجّعهم المعلم على التحدّث عندما يشعرون بأنهم مستعدّون لذلك أي بعد أن يكونوا قد استدمجوا في أذهانهم أساساً كافياً من اللغة⁽²⁰⁵⁾.

ج- وظائف المواد التعليمية:

يجمع معظم الباحثين على أنّه ليس هناك كتاب دراسي تعتمد عليه طريقة الاستجابة الجسدية عموماً.

غير أنّ المواد التعليمية، والأشياء الحقيقية تلعب دوراً متزايداً في مراحل التعلّم المتأخرة. وبالنسبة للطلاب المبتدئين تماماً قد لا تتطلب الدروس استخدام المواد التعليمية، نظراً لأنّ صوت المدرّس وأفعاله وحركاته قد تشكّل قاعدة كافية للأنشطة الصفية. أمّا في المراحل

(203) ينظر: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى" مرجع سابق، ص 350

(204) ينظر: "مذاهب وطرائق في تعليم اللغات": مرجع سابق ص 178

(205) ينظر: "المرجع السابق"، ص 177.

التي تلي ذلك فقد يستخدم المدرّس الأشياء المألوفة الموجودة في غرفة الدراسة والأقلام والأقداح والأثاث. ولكن مع تقدّم المقرّر يحتاج المعلّم إلى استخدام جميع المواد التعليمية المساندة لكي تدعم النقاط التي يدرسها، وقد تشمل هذه المواد التعليمية المساندة على صور وأشياء حقيقية وشرائح مصوّرة، ولوحات كلمات.

لقد أعدّ (آشر) حقائب تعليمية لطلاب طريقة الاستجابة الجسدية الكاملة تركز على مواقف معينة مثل المنزل والأسواق المركزية والشاطئ، وبإمكان الطلاب استخدام هذه الحقائب في إعداد مشاهد تعليمية مثل: (وضع الموقد في المطبخ)⁽²⁰⁶⁾.

س3- ما هي بعض مميّزات عمليّة التدريس والتعلّم؟

- رأينا كيف مرّ الدارسون بمراحل ثلاث:

- المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل النطق وهي مرحلة تنمية مهارة فهم المسموع، حيث يصدر المعلّم الأوامر للطلبة وينقّذها معهم.
- المرحلة الثانية: مرحلة النطق المبكّرة (وهي مرحلة تطبيق، إذ ينقّذ الطلبة الأوامر وحدهم، كما تُتاح الفرصة للمراقبين من الطلاب، المشاركة في الأداء ممّا يعكس فهمهم للأوامر)⁽²⁰⁷⁾.

وهذه المرحلة تتميز بالأخطاء التي يرتكبها الدارسون في أثناء صراعهم هذا مع اللغة، وفي هذه المرحلة يركّز المدرّس على المعنى لا على الشكل، ولذلك لا يهتم المدرّس بتصحيح الأخطاء إلا إذا كانت أخطاء كبيرة تفسد المعنى أو تلغيه تماماً.

- المرحلة الثالثة: وهذه المرحلة رأيناها بوضوح في تطبيق الدرس الثاني الذي نقّده الباحث لإثبات أهمية هذا الأسلوب في المرحلة المتوسطة؛ وهي مرحلة تتميز بالانتقال من المنطق إلى الحوار الطويل مستعينةً بالألعاب المعقّدة، وتقمّص الأدوار، والحوارات المفتوحة، والمناقشات والمهمّات المعقّدة التي تُكلّف بها مجموعة صغيرة من الدارسين، وحيث إنّ هدف هذه المرحلة هو الارتقاء بمستوى الطلاقة، فإنّه ينبغي على المدرّس ألاّ يكثر من تصحيح الأخطاء⁽²⁰⁸⁾.

وبقي أن نذكر أن معظم الأنشطة الصفية في المراحل الثلاث المذكورة سابقاً تساعد على إزالة الخجل عند الطلاب، وتقوّي الدوافع لدى المتعلّمين، وتكسر حاجز الخوف من تعلّم اللغة الأجنبية والتحدّث بها، ممّا فاجأ الطالب الذي وجد نفسه في موقف جديد غير متّفق عليه، وأجبره على عصر ذهنه، والاستعانة بكلمات وجمل جديدة.

س4- ماذا فعل المعلّم لينتقل بالطالب من السطحية في استعمال اللغة إلى العمق والمنطق؟

- لم يفعل المعلّم الكثير لجعل الطالب يغوص في عمق اللغة والتعبير؛ لأن تركيز هذه الإجراءات ينصبّ على أداء الحركات،

(206) ينظر: "مذاهب وطرائق في تعليم اللغات": مرجع سابق ص180

(207) "أساليب ومبادئ في تدريس اللغة" مرجع سابق، ص130

(208) ينظر: "أسس تعلّم اللغة وتعليمها"، مصدر سابق، ص199.

والأدوار، والتمثيل. رغم أنه حاول في عدة مواقف أن يأخذ بالطالب بعيداً عن السطحية، فمثلاً عندما اصطنع موقف الحريق أجبر المعلم الطالب بطريقته على أن يعطي ما عنده، وفي الدرس الذي نقّده الباحث للمرحلة المتوسطة، رأينا أن المدرّس كان يستطرد في الحديث مع الطالب بعد أن يسأله بعض الأسئلة التي قد تؤدّي أجوبتها بحركات، فعندما سُئل محمّد عن عدد الإصابات التي تعرّض لها، وأجاب عليها، أردف المعلم: (هل كنت حزينا عندما ابتعدت عن الملاعب؟) (كيف استطعت العودة بقوة؟)

- ورأينا المعلم في موقف آخر يحاول أن يخرج عن النمطية والسطحية، ويضع الطالب في مواقف مفاجئة تجبره على الخروج عن المألوف، فعندما كان يؤدّي المعلم دور الطبيب في المسرحية مع طلابه خرج المعلم عن النص ورفض استقبال الحالة، ممّا فاجأ الطالب الذي حاول أن يعصر ذهنه وأن ينطق كلاماً يناسب الموقف الجديد، فاستعان بكلمات وجمل ليست موجودة في الدرس.

س5- هل يكفي المعلم بتعليم المحادثة أم أنه يعطي الدارسين فكرة عن ثقافة أهل اللغة؟

ج- لم تركز هذه الإجراءات على تعريف الدارس بثقافة اللغة الهدف.

س6- كيف تعامل المعلم مع أخطاء الدارسين؟

ج- أخطاء الطالب متوقعة في بداية عملية التعلم، وعلى المعلم أن يتبع طريقة الوالدين في ذلك.

فالوالدان في بادئ الأمر لا يصحّحان سوى قدرٍ يسيرٍ من لغة أطفالهم، ولكن عندما يُصبح أطفالهم أكبر سنّاً يقال إن الوالدين لا يتساهلان مع لغة أطفالهم، وهذا ما ينبغي أن يفعله معلمو هذا الأسلوب.

فيجب أن يمتنعوا عن كثرة التصويب، وألا يقاطعوا الطلاب مصحّحين أخطاءهم، نظراً لأنّ ذلك يحول دون انطلاق الدارسين، ولكن مع مرور الوقت يُتوقع أن يزيد المعلمون من الدخّل الذي يقدمونه إلى طلابهم عندما يصبح الكلام أكثر انسجاماً مع نظام اللغة⁽²⁰⁹⁾.

خاتمة:

بعد أن رأينا إجراءات أسلوب التمثيل وأداء الأدوار دعونا نختبر هذه الإجراءات، ونعرف مدى أهميتها لك في عملك كمدرّس، وحاول أن تجيب عن الأسئلة الآتية:

- هل من الحكمة تأجيل تدريس التحدّث باللغة الهدف؟

- هل من المفيد عدم تشجيع الطلاب على الكلام حتّى يبدوا استعدادهم؟

(209) ينظر: "مذاهب وطرائق في تعليم اللغات": مرجع سابق، ص179

- هل يغضّ المعلّم النظر عن الأخطاء في البداية؟⁽²¹⁰⁾.

- هل توافق الرأي الذي يقول: إن أكثر المستفيدين من هذا الأسلوب هم المبتدئون الذين لا خلفية عندهم تُذكر عن اللغة الهدف؟

- هل تؤيّد الرأي الذي يقول: هذه الإجراءات مفيدة لمعلّمي اللغة لأغراض خاصة ممّن ليس لديهم وقت طويل لدراسة اللغة، كالسيّاح والدبلوماسيين، ورجال الأعمال⁽²¹¹⁾.

مقترحات الباحث:

1- على المعلّم أن يستخدم الأداء التمثيلي لجملة ما في أكثر من سياق، لكي يتقن الطالب استخدامها، وبالتالي تتلافى مخاوف البعض من أنّ معظم المواقف في هذه الطريقة مصنوعة وربما لا يستفيد منها المتعلّم في مواقف اتصالية أخرى.

2- تصوير كل النشاطات والمواقف التمثيلية وتوزيعها على الطلاب لكي تدارك غياب بعض الطلاب عن الدروس ويستطيعوا تعويض ما فاتهم، وبالتالي نعالج نقطة ضعف طرحها الكثير من العلماء حول تخلف الغائب من الدارسين عن الركب في حال غيابه واحتمال خسارته للبرنامج⁽²¹²⁾.

3- محاولة المعلّم لبعض الدارسين وتنمية الحوار معهم يعالج المخاوف من أنّ هذا الأسلوب لا يهتم بالفروقات الفردية بين الطلاب.

4- عندما نقّذ الباحث الدرس الخاص بالمستوى المتوسط الأوسط أثبت لنا أن هذا الأسلوب ليس مقيداً للمبتدئين فقط.

الأنشطة:

أولاً: راجع فهمك لأسلوب تمثيل الأدوار وأداء الحركات والأعمال من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- هل تعدّد الأنشطة والإجراءات حافظ على حماسة الطلاب وجذب انتباههم⁽²¹³⁾؟ أثبت ذلك بالأمثلة.

2- أحد أهم مبادئ هذا الأسلوب ينصّ على أنّ كلّما قلّ قلق الطالب ارتفع معدل تعلّمه للغة. كيف تقلّل إجراءات هذا الأسلوب من قلق الطالب⁽²¹⁴⁾؟

ثانياً: طبّق ما فهمته من إجراءات أسلوب تمثيل الأدوار وأداء الحركات والأعمال على الحوار التالي، وقدمه لطلاب من المستوى المبتدئ المتوسط.

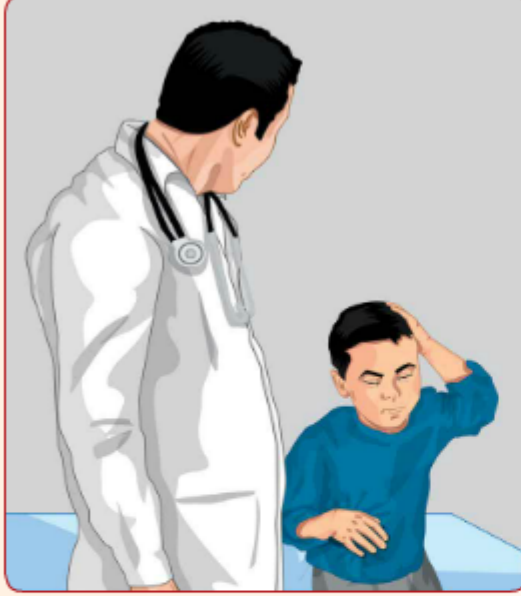
(210) ينظر: "أساليب ومبادئ في تدريس اللغة": مرجع سابق، ص 135

(211) ينظر: "أساسيات تعليم اللغة للناطقين بلغات أخرى" مرجع سابق، ص 354.

(212) ينظر: المرجع السابق، ص 383.

(213) ينظر: "دايان لارسن - فريمان" أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص 132.

(214) ينظر: المرجع السابق، ص 136.



الطبيب: ما بك؟

أحمد: أشعرُ بِالْمِ في بطني ورأسي.

الطبيب: لو سَمَحْتَ، اسْتَلَقِ عَلَى

السَّرِيرِ، وَاكْشِفِ عَنْ بَطْنِكَ.

هل تَنَاوَلْتَ شَيْئاً الْيَوْمَ؟

أحمد: نَعَمْ. تَنَاوَلْتُ بَعْضَ الْحَلَوِيَّاتِ.

الطبيب: افْتَحِ فَمَكَ، وَقُلْ: آه.

أحمد: آه.

الطبيب: لا بَأْسَ. أَكَلْتَ طَعَاماً غَيْرَ نَظِيفٍ، وَيَجِبُ أَنْ تَتَنَاوَلَ بَعْضَ الْأَدْوِيَةِ. خُذْ هَذِهِ

الْوَصْفَةَ، وَسَتُسَاعِدُكَ عَلَى الشِّفَاءِ، إِنْ شَاءَ اللَّهُ.

أحمد: شُكْرًا لَكَ.

الطبيب: أَتَمَنَّى لَكَ الشِّفَاءَ.

أساليب تدريس المحادثة التي تُناسب مستويات تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية

مقدمة: إن نجاح عملية التعليم مرتبطٌ بنجاح الأسلوب المستخدم في التدريس، وعلى مدرّس المحادثة أن يختار الأسلوب المناسب لمستوى طلابه؛ حيث إن لكل مستوى من مستويات الطلاب أسلوب محادثة يناسبه أكثر من غيره، مع الأخذ بعين الاعتبار أن بعض الأساليب تناسب أكثر من مستوى، وتبقى فعالة في كل المستويات مع بعض الزيادة أو النقصان في التأثير.

ولا بُدَّ أن نذكر أيضاً أن بعض المستويات يُناسبها أكثر من أسلوب... رغم عدم وجود أبحاث علمية دقيقة توزع الأساليب على المستويات، إلا أنه ليس من الصعب معرفة ماذا يناسب كل مستوى من الأساليب، وذلك بسبب اختلاف حاجات الطلاب اللغوية في كل مستوى.

فمن غير المنطقي أن نعلّم طالباً في المستوى المبتدئ وآخر في المستوى المتقدّم بنفس الأسلوب والاستراتيجيات؛ لأن مدارك الطالب اللغوية تتوسع مع تقدّم الوقت، وتمكنه من اللغة يزداد، فما كان يؤثر عليه في بداية تعلّمه وتلمسه لطريق المحادثة غير الذي يؤثر عليه بعد أن يصل إلى مستويات متقدّمة.

1- المستوى المبتدئ: إن الطالب في بداية تعلمه للغة يفقد إلى الأساس الذي يجعله قادراً على التعامل مع التراكيب والجمل؛ وهذا يجعل تواصله مع الصورة والإيماءة والحركة أسهل وأسلس، ويرى الباحث أن أنسب الأساليب للمستوى المبتدئ هي الأساليب التي تندرج تحت مُسمّى (المدخل السمعي البصري)، ففي هذا المدخل تعتمد الأساليب على الصورة والتمثيل، وسلاسل من الأحداث والتعبير بالإيماءات والحركات والملاحم، وكل هذه الإستراتيجيات يُستعان بها لتفسير المعنى وربطه بالصوت ثم نطقه⁽²¹⁶⁾. ومن أهم هذه الأساليب:

1- الأسلوب المباشر: واخترنا هذا الأسلوب لأنه يربط بين الكلمات والأشياء الدالة عليها كما ذكرنا آنفاً، ويجب أن ننبه هنا أن الأسلوب المباشر يناسب كل المستويات؛ لأنه بعد أن يربط الكلمة بالشيء، يربط أيضاً الأشياء بالسياق، ثم يربط السياق بالتجربة كما ذكرنا سابقاً.

2- أسلوب الأسئلة والأجوبة: يعتبر هذا الأسلوب من أنسب الأساليب وأبسطها وأكثرها فعالية في تدريس المحادثة باللغة العربية، ويناسب المستوى المبتدئ كثيراً كما يرى الباحث، لا سيما إن اعتمد المعلم أسئلة وأجوبة قصيرة مثل:

- هل أنت طالب؟

- من أين أنت؟

ولا بُدَّ أن نذكر أن هذا الأسلوب أيضاً يناسب كل المستويات - ولو كان بدرجات مختلفة - إذا انتقل المعلم بالأسئلة إلى مراحل

(216) ينظر: محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص165.

أكثر تقدُّماً، فيتقدّم من السهل إلى المعقّد، ومن المواقف الصغيرة إلى مواقف جوهرية تستغرق عدّة دقائق.

ولكن بشرط أن تكون الأسئلة التي يجب أن يبدأ بها هذا الأسلوب تتّصف بما يلي⁽²¹⁷⁾.

1- إجابة سهلة واضحة خالية من استخدام الأفعال، ولا تحتاج لإضافة أكثر من كلمة لتحويل السؤال إلى جواب.

2- يجب ألا تحتوي الأسئلة على كلمات وحقائق وتراكيب غير معروفة للدارس.

3- يجب أن تكون أجوبتها مباشرة، ويساهم السؤال في مساعدة الدارس على تركيب الجواب لغوياً.

2- المستوى المتوسط: تناسب كثير من الأساليب هذا المستوى، منها: أسلوب التعلّم التعاوني، وأسلوب التدريس التبادلي، ولكن أنسبها برأي الباحث (أسلوب تمثيل الأدوار) حيث ينتقل هذا الأسلوب بالدارس من الكلمة والجملة إلى الموقف المتكامل المكوّن من سلسلة من الأحداث المترابطة، ويدربه على التعبير الحر التلقائي، ونرى أن هذا الأسلوب ملائم جداً للمستوى المتوسط، وذلك لأنه يسعى إلى إكساب الطلبة المعارف والمهارات والخبرات من خلال قيامهم بأدوار شخصيات تمارس تلك السلوكيات أو المهارات، أو تتبع تلك المعارف بقصد تسليط الضوء عليها وشد الانتباه وتعزيز عنصر الإثارة⁽²¹⁸⁾.

3- المستوى المتقدّم: تناسب كثير من الأساليب هذا المستوى، كأسلوب المناظرة، وأسلوب الأسئلة والأجوبة، ولكننا نستعرض هنا (أسلوب الحوار والمناقشة): ولعلّ هذا الأسلوب من أنسب الأساليب لتدريس المستوى المتقدّم؛ لأنه يحثّ مشاركة الدارسين بعد أن يثير تفكيرهم، كما ينمي هذا الأسلوب شخصية الدارس معرفياً ووجدانياً؛ لأنها تقوم في جوهرها على البحث وجمع المعلومات وتحليلها، والموازنة بينها ومناقشتها داخل الحجرة الصفية، ولها أنواع: كالمناقشة الاكتشافية الجدلية، والمناقشة الجماعية الحرة، والندوة، والمناقشة الثنائية، ومجموعات العمل⁽²¹⁹⁾.

(217) ينظر: محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص172.

(218) ينظر: الخوالدة، يحيى عيد، طرق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية، مكتبة الفلاح، الكويت، ط2، 2003، ص360.

(219) ينظر: جامعة الملك سعود، كلية المعلمين، إستراتيجيات التدريس. /faculty.ksu.edu.sa/47637/doclib



الخاتمة

وفي نهاية هذه الرسالة نقدم أهم ما توصلنا إليه من نتائج وتوصيات.

أولاً: النتائج:

- 1- التأكيد على أهمية (المحادثة) الشق الإبداعي لمهارة الكلام.
- 2- بينا أن إتقان المحادثة هو هدف مهم لمعظم الدارسين من الناطقين بلغات أخرى.
- 3- أكدنا على ضرورة البدء بتعلم المحادثة في بداية تعلم الدارسين للغة العربية وعدم تأجيلها.
- 4- هناك ركائز للمحادثة يجب أن يهتم بها الدارسون، كحفظ عدد كبير من المفردات، وفهم بعض القواعد النحوية المهمة.
- 5- قدمنا قواعد للمحادثة من أجل ضبطها وتبيان مدى تمكّن الدارسين بها.
- 6- قدمنا أهداف تعليم المحادثة موزعة حسب المستويات اللغوية.
- 7- وضعنا أسساً واضحة ومبادئ دقيقة لكل أسلوب قدمناه من أساليب تدريس المحادثة.
- 8- طبقنا بعض أساليب المحادثة بشكل دقيق، حيث عرضنا أهم الإجراءات العملية داخل حجرة الصف لتسهيل مهمة مدرس المحادثة.
- 9- وضحنا دور المعلم البارز في تعليم المحادثة، وشرحنا الإستراتيجيات التي يجب أن يلتزم بها المدرس المبدع.

ثانياً: التوصيات:

- 1- التعامل مع مصطلحات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بدقة، والحد من حالة الفوضى في استخدام تلك المصطلحات.
 - 2- اعتماد مدرسي المحادثة على أساليب علمية في تدريسهم أساليب تتناسب مع شخصياتهم وإمكاناتهم وواقع طلابهم وظروف العملية التدريسية.
 - 3- الاهتمام بتدريس المحادثة أكثر وأكثر، وتقديم الدعم وحشد الجهود لها لأنها بلا شك رأس الحربة في عملية تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.
 - 4- وأخيراً أوصي إخواني الباحثين بمتابعة البحث في هذا الموضوع المهم، وتخصيص كتب وأبحاث تهتم بالمحادثة وأساليب تدريسها على وجه الخصوص.
- وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.



فهرس المصادر والمراجع

- الباقوري، أحمد حسن: أثر القرآن الكريم في اللغة العربية، دار المعارف، الطبعة الرابعة.
- براون، دوجلاس: أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994.
- بلحبيب، رشيد: مهارات اللغة العربية: أهميتها وطرق اكتسابها، المؤتمر الثاني للغات 22-24 أبريل، 2011، مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا.
- ابن تيمية: اقتضاء السراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم: تحقيق الدكتور ناصر بن عبد الكريم العقل، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الأولى.
- التهالبي: فقه اللغة وسر العربية، تحقيق مصطفى السقا وآخرين، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، 2008.
- جابر، وليد أحمد: تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، دار الفكر، عمان، ط1، 2002م.
- الجاحظ: البيان والتبيين، قدمه وشرحه الدكتور علي بوملحم، دار ومكتبة الهلال، 2002.
- حسين، أحمد، الجمل، علي: معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس 1996.
- الحسين، بدر: كيف تكون معلماً مؤثراً؟ التأثير طريق التغيير، دار الفكر للنشر والتوزيع، دمشق، ط1، 2009.
- الحسين، حمدو: معلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها (كيف تكون معلماً مبدأ؟) المؤتمر الثاني لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، 16-18 كانون الأول 2016م، إسطنبول، جامعة إسطنبول.
- الحلاق، علي سامي: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها / المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010.
- الحلاق، علي سامي: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، مرجع سابق.
- ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، تحقيق درويش الجويدي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 2007.
- ابن خلدون، عبد الرحمن: المقدمة، تحقيق عبد السلام الشدادى، خزنة ابن خلدون بين الفنون والعلوم والأدب، الطبعة الأولى، الدار البيضاء.
- الحوالدة، محيى عيد: طرق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية، مكتبة الفلاح، الكويت، ط2، 2003.
- الحوالي، محمد علي: الحياة مع لغتين. الثنائية اللغوية، جامعة الملك سعود ط1 الرياض، 1988م.
- الراجحي، عبدة: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2013.
- رشدي خاطر، محمود، وآخرون: طرق تدريس العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، القاهرة، دار المعرفة، ط1، سنة 1980.
- الرهبان، أحمد، خلف، محمد، حميدو، محمد: دليل تطبيقي لمعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دار أكدم إسطنبول 2016.
- روجرز، ريتشارد: مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، 1410هـ، الرياض.
- ريتشارد، جاك سي، فيريل، توماس: التنمية المهنية لمعلمي اللغة (إستراتيجيات لتعلّم المعلم)، ترجمة عمر الصديق عبد الله وصديق عمر الصديق عبد الله، جامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة العربية، الطبعة الأولى، 2016م.
- الزبيدي: لحن العامة، تحقيق الدكتور عبد العزيز مطر، دار المعارف، 1981.
- الزبيدي، أبو بكر محمد بن حسن: طبقات النحويين واللغويين، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، الطبعة الثانية.
- سلسلة اللسان الكتاب التمهيدي، الجزء الثاني.
- سلسلة اللسان، الكتاب المبتدئ، الجزء الأول.
- شرف الدين، خليل: ابن خلدون، منشورات دار مكتبة دار الهلال، بيروت، 1985.
- الشنطي، محمد صالح: المهارات اللغوية، دار الأندلس، حائل 1415هـ، ط5.
- طعيمة، رشدي أحمد، الناقة، محمود كامل: تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1427هـ - 2006م.
- طعيمة، رشدي: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، (ط1)، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

- طعيمة، رشدي: **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه**، مصر، منشورات المنظمة الإسلامية للعلوم والثقافة، 1989.
- طليب، إسماعيل: **المُرشد الوجيز لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستويات المتوسطة والمتقدمة**، كوالالمبور، 2003.
- عباس، محجوب، عبد النبي، محمد علي: **المهارات اللغوية**، جامعة السودان المفتوحة، الخرطوم.
- عبد الله، عمر الصديق: **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، الدار العالمية، 2008.
- العدواني، أحمد مشاري: **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**، المجرس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت.
- العربي، صلاح عبد المجيد: **تعلّم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق**، بيروت، مكتبة لبنان، 1981.
- العصيلي، عبد العزيز: **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1422 هـ، ط 1.
- عطية، محسن علي: **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، ط 1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.
- عفانة، عزو إسماعيل، الزعائن، جمال عبد ربه، الخزندار، نائلة نجيب: **التعلم في مجموعات**، ط 1 عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2008.
- عليان، أحمد فؤاد: **المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تدريسها**، الرياض، دار السلام، 1421 هـ، ط 2.
- العيسوي، راغدة: **تدريس الكتابة رؤية ومنهج**، دار السلام، القاهرة 1434 هـ الطبعة الأولى.
- الغالي، ناصر عبد الله / عبد الله، عبد الحميد: **أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية**، الرياض، دار الغالي (دون سنة).
- الفراهمي، الخليل بن أحمد: **كتاب العين**، تحقيق الدكتور مهدي المخزومي والدكتور إبراهيم السامرائي، مؤسسة دار الهجرة، الطبعة الثانية.
- فريمان، دايان لارسن: **أساليب ومبادئ في تدريس اللغة**، ترجمة عائشة موسى السعيد، مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1997م - 1418 هـ.
- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم: **إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**، 1431.
- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم: **إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، 1428 هـ، نقلاً عن وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، 255-256.
- فيشر، فولد: **معالجة القواعد في كتب تعليم اللغة العربية**، ندوة تأليف كتب تعليمية للغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرباط من 4-7 مارس، 1980.
- ابن قتيبة: **عيون الأخبار**، المؤسسة المصرية للتأليف والنشر.
- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر القرشي البصري: **تفسير القرآن العظيم**، تحقيق سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، (1420 هـ - 1999 م).
- ماكجوير، تشارلز، أبيتز، ديانا: **أفضل النصائح للمعلمين**، مكتبة جرير، الرياض، الطبعة الأولى 2005.
- مجاور، محمد صلاح الدين علي: **تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**، القاهرة، دار المعارف (1978).
- مجمع اللغة العربية: **المعجم الوسيط**، الطبعة الرابعة، 1425 هـ/2004م، مكتبة الشروق الدولية.
- مذكور، أحمد: **طرق تدريس اللغة العربية**، دار السيرة، عمان، 1427.
- مذكور، علي أحمد: **تدريس فنون اللغة العربية**، (ط)، مكتبة الفلاح، الكويت، 1984.
- مصطفى، عبد السلام: **أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم**، القاهرة، دار الفكر العربي، 2000م.
- موسى، نهاد: **مقدمة في تعليم اللغة العربية**، المجلة العربية للدراسات اللغوية، العدد الأول، السنة الأولى، أغسطس 1982، معهد الخرطوم الدولي.
- الناقة، محمود كامل: **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، منشورات جامعة أم القرى، 1985.
- الناقة، محمود كامل، وآخرون: **تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته**، مصر، دون ناشر، 1995.
- الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد: **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، 1424 هـ - 2003م، الرباط، مطبعة المعارف الجديدة.

النبهان، يحيى علي: الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم، دار البازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008م.
يونس، فتحي علي ، الناقة، محمود كامل: أساسيات تعلم اللغة العربية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ط1، (1977).
http://www.dinahlak.com/m/haber.php?id=142
learning.aljazeera.net/en/blogs
جامعة الملك سعود، كلية المعلمين، إستراتيجيات التدريس.





سيرة ذاتية

المعتصم العلي من مواليد سوريا /القامشلي / 1979، درس الابتدائية والاعدادية والثانوية في مدينة القامشلي وتخرج في كلية الآداب و العلوم الإنسانية /قسم اللغة العربية جامعة حلب 2002، عمل في تركيا مدرسا للمحادثة في جامعة أرتوقلو/ ماردين كلية العلوم الاسلامية من قبل ويعمل الآن في جامعة اسطنبول كلية الاهليات مدرسا للمحادثة ومشرفا على قسم اللغة العربية فئة بالمئة متزوج وله ابنان

ÖZGEÇMİŞ

Almüttasım Alali 1979 Suriye/Kamışlı doğumludur. İlk orta ve lise öğrenimini Kamışlıda tamamladı. Halep Üniversitesi Edebiyat ve Beşeri İlimler Fakültesi / Arap Dili Bölümü 2002 mezunudur.

Mardin Artuklu Üniversitesinde İslami Bilimler Fakültesinde görev yaptı. Halen İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde Arapça Konuşma Dersi vermektedir, aynı zamanda yüzde yüz Arapça eğitimi verilen bölümünün de koordinatörlüğünü yürütmektedir.

Evli ve iki çocuk babasıdır.