

تعليم المحادثة لغير الناطقين بالعربية الأهداف - الصعوبات - الاستراتيجيات

د. هاني إسماعيل رمضان

كلية العلوم الإسلامية - جامعة غيراسون

تركيا

الملخص

تحظى المحادثة بأهمية بالغة في تدريس اللغة ذلك لأنها من أهم معايير مخرجات التعلم - إن لم تكن أهمها على الإطلاق - فهي تمثل الجانب التطبيقي والعملي لاكتساب اللغة. ومن ثم تسعى هذه الدراسة إلى تناول أهداف تدريس المحادثة وأهم الصعوبات التي تكتنف طرائق تدريسها، وتشخيص أبرز الأسباب التي تعيق تعليمها، مع تقديم بعض الحلول والمقترحات، التي نأمل أن تسهم في تطوير هذه المهارة، داخل قاعة الدرس وخارجها.

مقدمة

تحظى المحادثة بأهمية بالغة في تعليم اللغة، ذلك لأنها من أهم معايير مخرجات التعلم - إن لم تكن أهمها على الإطلاق - فالغاية العظمى لاكتساب اللغة - أي لغة - هي تحقيق الكفاية التواصلية، من خلال القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر واستقبالها في آن، فهي تمثل الجانب التطبيقي والعملي لاكتساب اللغة.

وتعد المحادثة إحدى أضلاع المهارات الأربعة المطلوبة لاكتساب أي لغة، وهي الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، وبالرغم من هذه المكانة إلا إن تعليم المحادثة وإكسابها ليس باليسير، وإنما تكتنفه صعوبات جمة، مما يتطلب بذل الجهد لتذليلها، وتيسيرها، مما يساعد في تحقيق الأهداف المرجوة من اكتساب اللغة وتمييزها عند الدارسين.

من هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتتناول أهداف تعليم المحادثة وأهم الصعوبات التي تكتنف طرائق تعليمها، وتشخيص أبرز الأسباب التي تعيق تعليمها، مع تقديم بعض الحلول والمقترحات، التي نأمل أن تسهم في تطوير هذه المهارة، داخل قاعة الدرس وخارجها.

الدراسات السابقة

مع أهمية المحادثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين وتعلمها إلا إنها لم تزل حظاً وافراً من اهتمامات الباحثين، ولم ترق الدراسات التي تناولتها إلى حد الكفاية، فلم تتناولها إلا بعض دراسات قليلة، مثل دراسة (ساريني، ٢٠١٢)، وقد اهتمت بالتوجيهات العامة التي قد تسهم في تطوير تعليم الكلام، دون التطرق للصعوبات أو أهداف تعليم الكلام، ودراسة (Yaqub, 2012)، وهي دراسة باللغة الإنجليزية تناقش صعوبات تعلم مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية في جامعات نيجيريا، ودراسة (الترك، ٢٠١١) التي ركزت على الألعاب وأهميتها، ومن ثم أهمية تمثيل الأدوار في تعليم المحادثة العربية، ويشير (الناقة، ١٩٨٥) إلى التركيز على أهداف تعلم الكلام والجوانب المهمة في تعليمه من نطق ومفردات وقواعد، إلا إنه لم يعرض للاستراتيجيات والصعوبات.

فهذه الدراسات وغيرها يحمد لها أنها أثارت المشكلة وطرحتها للبحث والدراسة، إلا أنها لم تستوف الظاهرة حقها من البحث والدراسة، وهذه سمة البشر إذ الكمال لله وحده، مما يوجب على الباحثين والدارسين مضاعفة الجهد في الدراسة والبحث في مجال تعليم المحادثة العربية لغير الناطقين بالعربية خاصة، وفي مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عامة، خدمة للإسلام وكشفاً لجماليات لغة القرآن، ولله در أمير الشعراء شوقي حين قال:

إن الذي ملأ اللغات محاسنا جعل الجمال وسره في الضاد

خصوصية الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على مهارة المحادثة دون غيرها من المهارات اللغوية، وذلك لثلاثة أسباب:

الأول: قلة الدراسات حول مهارة المحادثة مقارنة بالمهارات اللغوية الأخرى.

الثاني: أهمية تعليم المحادثة العربية لغير الناطقين، وحاجة المتعلمين للكفاية التواصلية في اللغة العربية.

الثالث: أن تكون هذه الدراسة حلقة من دراسات تالية، تتناول باقي المهارات اللغوية من حيث الأهداف والصعوبات والاستراتيجيات على غرار هذه الدراسة.

تنظيم الدراسة

تناولت هذه الدراسة مهارة المحادثة من ثلاثة جوانب، هي: أهداف تعليمها، والصعوبات التي تواجهها، والاستراتيجيات التي يمكن الاستفادة منها في تعليمها، وعليه جاء تقسيم هذه الدراسة على النحو الآتي:

- ١ - الأساس النظري.
- ٢ - أهمية المحادثة وأهداف تعليمها لغير الناطقين بالعربية.
- ٣ - صعوبات تعليم المحادثة لغير الناطقين بها وأسبابها.
- ٤ - استراتيجيات تعليم المحادثة لغير الناطقين بها.
- ٥ - أهم النتائج والتوصيات.

الأساس النظري

في مجال تعلم اللغات تتمتع اللغة العربية بمزية أفضل وفرصة أكبر من سواها من اللغات الأخرى، حيث تشهد إقبلاً غير مسبوق من جميع الجنسيات ومختلف الأقطار، وبالرغم إنه لا توجد إحصائيات دقيقة عن عدد الدارسين للغة العربية من غير الناطقين بها، إلا أن الواقع الملموس يشير إلى اتساع رقعة الدارسين، في البلاد العربية والأجنبية على حد سواء.

ويرجع الإقبال المتزايد على اللغة العربية واتساع رقعتها في البلاد،

لأسباب عديدة ومتنوعة، لكن أهمها على الإطلاق هو كونها لغة القرآن الكريم، مما منحها صبغة من التقديس مستمدة من الإسلام الحنيف وشعائره، فإن نفس اللغة العربية من الدين، ومعرفتها فرض واجب، فإن فهم الكتاب والسنة فرض، ولا يفهم إلا بفهم اللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب (ابن تيمية، ١٩٩٩: ٥٢٧) لذا كانت - وما زالت - اللغة العربية جزءاً لا يتجزأ من عقيدة كل مسلم ودينه مهما تباين لسانه أو اختلف جنسه أو تنوع وطنه.

وترتب على هذا الاصطفاء الرباني للغة العربية نقلها من لغة بدوية تنحصر في شبه الجزيرة العربية وصحرائها إلى لغة عالمية تتجاوز الحدود وتعتبر التخوم، ليس على المستوى الجغرافي فحسب، بل على المستوى المعرفي والحضاري أيضاً، فباتت لغة العلم والمعرفة والسياسة والاقتصاد والجبر والهندسة، بدلاً من أن كانت لغة الشعر والخطابة، فتجاوزت اللغة العربية فصاحة الشعراء، وبلاغة الأدباء، وبراعة الخطباء؛ لتستوعب الرياضيات المجردة والعلوم التجريبية.

وأسهم هذا الارتباط الوثيق بين الإسلام والعربية من الفتوحات الإسلامية إلى الآن على استقطاب العديد من الأجناس والأجيال لتعلم اللغة العربية، وربط الثعالبي (٢٠٠٢: ١٥) منذ أكثر من ألف عام في مقدمة كتابه "فقه اللغة وسرّ العربية" بين حب الله ورسوله وتعلم اللغة العربية، فقال: إِنَّ مَنْ أَحَبَّ اللَّهَ أَحَبَّ رَسُولَهُ، وَمَنْ أَحَبَّ النَّبِيَّ أَحَبَّ الْعَرَبَ، وَمَنْ أَحَبَّ الْعَرَبَ أَحَبَّ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ الَّتِي بِهَا نَزَلَ أَفْضَلُ الْكُتُبِ عَلَى أَفْضَلِ الْعِجَمِ وَالْعَرَبِ وَجَعَلَ هَذَا سَبَباً رَئِيسِيّاً، وَدَافِعاً قَوِيّاً لِلْمُتَابَرَةِ عَلَى تَعْلَمِهَا وَاكْتِسَابِهَا، فَأَرْدَفَ قَائِلاً: وَمَنْ أَحَبَّ الْعَرَبِيَّةَ عُنِيَ بِهَا وَثَابَرَ عَلَيْهَا، وَصَرَفَ هِمَّتَهُ إِلَيْهَا.

أما في العصر الراهن فلا تكاد تخلو بلد من البلاد الإسلامية إلا واللغة العربية تحظى فيها باهتمام بالغ رسمي أو شعبي إن لم يكن كليهما، كما أن الجاليات الإسلامية - أيضاً - في الدول غير الإسلامية لا تألوا جهداً في تعلم وتعليم اللغة العربية، كل ذلك رغبة في تعلم شعائر الإسلام وتلاوة القرآن وفهم أحكامه.

وعلى صعيد آخر نجد أن الأحداث السياسية بعد الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١ وما تلاها من ثورات الربيع لها دور بارز في اهتمام الدول غير الإسلامية بتعلم اللغة العربية، وتعليمها، حتى أن الرئيس الأمريكي الأسبق جورج بوش الابن اعتبر تعلم العربية من ضروريات الأمن القومي الأمريكي حين أطلق المبادرة اللغوية للأمن القومي في ٢٠٠٦، التي ضمت ثلاث وزارات (التعليم، والخارجية، والدفاع) بالإضافة إلى جهاز الاستخبارات الأمريكية CIA.

وعلى إثر هذه المبادرة زاد عدد الدارسين للغة العربية من خمسة آلاف إلى اثني عشر ألفاً في ٢٠٠٧، بينما وصل في عام ٢٠١٠ إلى خمسين ألف طالب كما جاء في دراسة أمريكية أصدرتها "رابطة اللغات الحديثة"، وكانت قد أشارت دراسة سابقة في ٢٠٠٧ لجمعية دراسة اللغات المعاصرة في الولايات المتحدة إلى أن نسبة الدارسين للغة العربية بلغت ٩٣,٣٪، ويعد هذا أعلى ارتفاع يشهده تدريس لغة أجنبية في الولايات المتحدة (ماضي، ٢٠٠٧، ٩ أكتوبر).

في حين ارتفعت النسبة بعد ثورات الربيع العربي بشكل ملحوظ، لتصل في ٢٠١١ نسبة دارسي العربية بالولايات المتحدة إلى ٨٦٪ في حين أن نسبة دارسي الصينية ٣١٪ ونسبة دارسي الإسبانية ٢٨٪ وبلغت نسبة الإقبال على تعلم العربية ١٧٦٪ بين الأمريكيين (عبد الله، ٢٠١٣).

أهمية المحادثة وأهداف تعليمها:

يستمد الكلام أو المحادثة^(١) أهميته من أهمية اللغة ذاتها، فاللغة وعاء الفكر للإنسان، وأداة تواصله مع الذات والمجتمع، ولا يستطيع المرء أن يعيش دون لغة، بيد أن الكلام يمثل المهارة الأكثر أهمية من مهارات اللغة، إذ هو الصورة المسموعة للغة، وهو الوسيلة التي يتواصل بها المرء مع نفسه أولاً ومع الآخرين ثانياً، فعندما يقوم العقل البشري بعملية التفكير؛ يقوم بها في صورة

(١) تجدر الإشارة بأن الدراسة لا تفرق بين مصطلح: (مهارات الكلام) و(المحادثة) و(التعبير الشفوي) وتتناولها بوصفها مترادفات.

حوار داخلي يتماهى مع الفكر فيصبح الفكر لفظياً، والكلام عقلياً (جرين، ١٩٩٢: ١٢٤) على حد قول فيجوتسكي، وأشار الشاعر العربي إلى هذه الثنائية فقال:

إن الكلام لفي الفؤاد وإنما
جُعلَ اللسان على الفؤاد دليلاً

ومن ثم تكون الوظيفة الفكرية للغة مختزنة في صورة الكلام الداخلي، وعلى هذا فإن وظائف اللغة في جميع أحوالها الذاتية والخارجية تتجلى في الكلام، فهو الوسيلة الطبيعية للتعبير عن اللغة (تراسك، ٢٠٠٢: ٢٥) وإن لم تكن هي الوسيلة الوحيدة، فالكتابة والإشارة - أيضاً - وسيلتان للتعبير عن اللغة، إلا أن الكلام هو الذي تنصرف إليه كلمة اللغة إذا أطلقت (وايف، ٢٠٠٤: ٨٦)، فالناس - بلا شك - في حياتهم اليومية يمارسون الكلام أكثر مما يمارسون الكتابة، ولعل من نافلة القول أن نشير إلى أن اللغة ظاهرة شفاهية (أونج، ١٩٩٤: ٤٣) وقد أشار ابن جني إلى هذه الظاهرة من قبل فحدّد اللغة بأنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم (د.ت: ٣٣/١).

وبهذا التعريف حاز ابن جني قصب السبق في مجال علم اللغة، إذ تكاد تدور جميع تعريفات اللغة في علم اللغة الحديث في فلك تعريفه، فهو يوضح الطبيعة الصوتية للغة ويؤكد أن اللغة أصوات، وهو بهذا يستبعد الخطأ الشائع الذي يتوهم أن اللغة في جوهرها ظاهرة مكتوبة (حجازي، د.ت: ١٠) ومن ثم لا يجانبنا الصواب إن قلنا أن الكتابة والإشارة ما هما إلا رموز لغوية تشير بين المرسل والمتلقي معاً حواراً داخلياً أو خارجياً.

كما أن لغة الإشارة تستعمل في نطاق محدود وفي ظروف خاصة، فضلاً عن أن نشأتها حديثة نسبياً مقارنة بالكلام والكتابة، وعلى الرغم مما تحمله الإشارة الجسدية من ثراء، فإن لغات الإشارة المتطورة ليست إلا بدائل للكلام، تعتمد على نُظمه الشفاهية، حتى عند استخدامها على يد الأصم خلقة (أونج، ١٩٩٤: ٤٣)، في حين أن الكتابة، وإن كانت أقدم من الإشارة؛ إلا أنها أحدث من الكلام، فالإنسان يتعلم الكلام قبل أن يتعلم الكتابة، وإذا نظرنا إلى لغات

الشعوب المختلفة، التي تصل إلى ٥٠٠٠ لغة تقريباً (تراسك، ٢٠٠٢: ٢٥) فإن معظمها ليس لها ألفبائية أو نظام كتابي، وحوالي ثمانٍ وسبعون لغة فقط هي التي تملك أنماطاً كتابية (أونج، ١٩٩٤: ٤٣) مع أن كلها - بلا استثناء - تمارس شفويا بمعنى أنه لا توجد مجتمعات لديها أنظمة لغوية مكتوبة فقط دون أنظمة لغوية منطوقة (جاس وسلينكر، ٢٠٠٩: ١١٣/١).

ومما لا ريب فيه أن الإنسان منذ خلقه الله تعالى ووهب له لساناً؛ اعتمد - أول ما اعتمد - على لسانه وسمعه للتواصل مع بني جنسه وللتعبير عما يجول في نفسه، وفي قوله تعالى: ﴿الرَّحْمَنُ ۝ عَلَّمَ الْقُرْآنَ ۝ خَلَقَ ۝ الْإِنْسَانَ ۝ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ ۝﴾ (سورة الرحمن: الآيات ١-٤) إشارة لهذا المعنى، فقد جاء في تفسير هذه الآيات الكريمة أن الإنسان يراد به جميع الناس، فهو اسم للجنس، و(البيان) على هذا: الكلام والفهم، وهو مما فُضِّلَ به الإنسان على سائر الحيوان (القرطبي، ٢٠٠٦: ٢٠/١١٣).

أما الكتابة فقد جاءت في مرحلة لاحقة بعد أن قطع الإنسان شوطاً كبيراً في الحضارة الإنسانية، ولما دعت الحاجة إلى تدوين ما يتكلم به اهتدى إلى اختراع الكتابة، لذا كان الموقف السلوكي التقليدي هو أن اللغة كلام أكثر من كونها كتابة، والكلام بالإضافة إلى ذلك شرط مسبق للكتابة (جاس وسلينكر، ٢٠٠٩: ١١٣/١) وقد مرت اللغة بأربع مراحل ذات شأن جلل في تاريخ الحياة الإنسانية، أولها: نمو اللغة نفسها، وثانيها: اكتشاف الكتابة، وثالث هذه المراحل اختراع الطباعة، وأخيراً ثورة الاتصالات المسموعة والمرئية والمكتوبة؛ (حسان، ١٩٥٩: ١٥).

وفي هذه المرحلة الأخيرة مثلت مهارة الكلام بأشكالها المختلفة من حوار وخطابة ومحاضرة وإلقاء... إلخ أهمية قصوى في جميع مناحي الحياة، سواء الاجتماعية أم السياسية أم الاقتصادية، حتى قال هتزر كلمته المشهورة: إن من يملك السيطرة على الكلمة المنطوقة هو القادر حقاً على تملك زمام الحكم (حسان، ١٩٥٩: ١٥) وليس ذلك إلا لما تحظى به الكلمة المنطوقة من قوة تأثير

في العقل الجمعي، حتى إنها قد تصل إلى استلاب إرادي - إن جاز التعبير - لمتلقيها، ومن هنا يمكن اعتبار الكلام هو الشكل الرئيسي للاتصال اللغوي بالنسبة للإنسان، وعلى ذلك يعتبر الكلام أهم جزء في الممارسة اللغوية واستخداماتها (مذكور، ١٩٩١: ١٠٧).

وتحظى المحادثة في مجال تعليم اللغات وتعلمها بأهمية بالغة، فالهدف الأول - وإن لم يكن الأخير - من تعليم اللغات هو إكساب المتعلم القدرة على التواصل مع متحدثي اللغة الهدف، فيكاد الإجماع بين علماء اللغة ينعقد على أن الاتصال - إن لم يكن الاتصال والتفاعل - هو الهدف الرئيسي من استخدام اللغة (طعيمة، ٢٠٠٤: ١٥٣) ومع ذلك فإن المشكلة الرئيسية التي تواجه متعلمي اللغة العربية ومعلميها؛ معا هي كيفية تحقيق هذا الهدف المنشود.

فبالرغم من قدرة الطلاب على الفهم والاستيعاب وتحصيلهم قدراً مناسباً من المفردات والقواعد، إلا إنهم يواجهون صعوبة ملحوظة في توظيف مكتسباتهم اللغوية، قد يصل إلى العجز التام في المواقف الطبيعية والتلقائية، مما يتطلب من الباحثين والدارسين مزيداً من الاهتمام بمهارة المحادثة.

وللمحادثة أهمية خاصة في تعلم اللغات بصفة عامة وفي تعلم اللغة العربية بصفة خاصة، مما يستوجب الاهتمام بها، فهي تمثل أهم الغايات المنشودة من دراسة اللغات إذ تمثل الجانب التطبيقي لاكتساب اللغة وتعلمها، فمثلاً حينما نقول (فلان يعرف اللغة الإنجليزية مثلاً) يتبادر إلى الأذهان أنه يتحدثها (الناقة، ١٩٨٥: ١٥١) بالإضافة إلى أن نسبة عالية ممن يقبلون على تعلم اللغة العربية تهدف أولاً إلى التمكن من الكلام والتحدث بها.

وبناء على ما سبق يُمكن إيجاز أهداف تعليم المحادثة لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها فيما يلي:

أولاً - تدريب المتعلم على النطق الصحيح بالشكل الذي يمكن المتحدثين باللغة الأم من فهم ما يقول واستيعابه، وأن يؤدي المتعلم أنواع النبر والتنغيم المختلفة

مما يسهم في نجاح عملية الاتصال، ومن نافلة القول التأكيد على أن طريقة الأداء تؤدي إلى اختلاف المعنى، كما نرى في جملة الاستفهام: "محمد موجود؟" بنغمة صاعدة، وجملة الإخبار: "محمد موجود" بنغمة هابطة (ليلى، ٢٠١٠: ٢٦٣) فعادة ما يضيف التنغيم للكلمات دلالة إضافية، أكثر مما تدل عليه في الجملة، فالسخرية والدهشة والتعجب والاستكثار وغير ذلك من تعابير غير لفظية تستبطن من نبرة الصوت وتنغيم الجملة، وطريقة الأداء (Richards & Schmidt, 2002: 238).

ثانياً - إزالة الحاجز النفسي وتحقيق الألفة بين المتعلمين واللغة من خلال تنمية قدراتهم على التحدث مع الناطقين باللغة العربية بطلاقة وتلقائية دون تلعث أو حُبسة، مع الوضع في الاعتبار أن الطلاقة والتلقائية المستهدفة من المتعلمين لا تعني بالضرورة أن تعادل الطلاقة والتلقائية لدى المتحدثين باللغة الأم لكن يكفينا في ذلك مستوى المتعلم من التعبير عن أفكاره ومن تبادلها مع سامعه ومحدثه (الناقعة، ١٩٨٥: ١٥٩) فإن عجز المتعلم عن استخدام اللغة العربية خارج الصف وتكرار إخفاقاته في التواصل مع الناطقين بها في مواقف حياتية طبيعية يترتب عليه الاضطراب، وفقد الثقة بالنفس (إبراهيم، د.ت: ١٤٥)، مما يدفعه إلى اليأس من تعلم اللغة العربية، خاصة عندما يجد أن معظم المتعلمين لا يتقنون التحدث بها، بالإضافة إلى المفهوم الخاطئ الذي يرسخ في أذهان الكثير من المتعلمين أن اللغة العربية من أصعب اللغات إن لم تكن أصعبها على الإطلاق.

ثالثاً - تمكين المتعلم من التعبير عن أفكاره ومشاعره، وحوائجه اليومية بعبارات عربية سليمة وصحيحة، فكما أسلفنا أن الهدف الأسمى لمتعلمي اللغات عامة والعربية خاصة هو التحدث بها واستعمالها في ميادين الحياة المختلفة، وشؤونهم الشخصية، لذا كانت المحادثة تمتاز بأنها غاية فروع اللغة العربية، وما سواها من فروع ليس إلا وسائل معينة عليها، تساعد في تكوينها وتنميتها، فليس بين فروع اللغة العربية مادة تُعد بحق نتيجة للثقافة اللغوية مثل مادة التعبير أو الإنشاء؛ فهي الغاية من دراسة فروع اللغة العربية، وهي الغرض الأسمى من

الثقافة الأدبية، ولا فائدة من دراسة لا تمكن الإنسان من التعبير عما في نفسه في عبارة عذبة وأسلوب جميل (الإبراشي، ١٩٤٨: ١٣٤) وهذا ما يكاد يتفق عليه المتخصصون في مجال تعليم اللغة العربية من علماء اللغة والتربية.

رابعاً - تزويد المتعلم بالخلفية الثقافية المناسبة للناطقين بالعربية، فاللغة تحمل إرثاً ثقافياً يؤثر في المعاني والدلالة اللغوية، ولا يقتصر تعليم اللغة على المعاني المعجمية والتراكيب النحوية، دون الخلفية الثقافية والاجتماعية وما تتضمنه من تجارب المجتمعات الناطقة بالعربية وخبراتهم وعاداتهم وتقاليدهم، وإلا وقع المتعلم في الأخطاء الخفية التي تظهر في الموقف الذي ينتج فيه المتعلم صيغة اللغة الهدف الصحيحة نحويًا، الخاطئة دلاليًا أو تداوليًا (جاس وسليكر، ٢٠٠٩: ١١٣/١) تصوّر مدى سوء الفهم الذي يقع بين المتحدث والمتلقي عندما يصف المتحدث المتلقي الذي يشعر ببرودة الجو، بهذه الجملة: (أنت بارد)، الجملة على المستوى اللغوي صحيحة مائة بالمائة، ففي المعجم بَرْد يبرّد بَرْدًا وبُرْدًا: هبطت حرارته، فهو بارد، وبُرُود (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤: ٤٧) إلا إنها على المستوى الثقافي الاجتماعي تخرج من معناها الحرفي إلى المعنى المجازي، فتصبح تعبيراً سلبياً ويتحول الوصف من الشعور بالبرد إلى الوصف بتبلد الإحساس والمشاعر.

هذه أهم الأهداف التي يسعى المعلم والمتعلم إلى تحقيقها عند دراسة اللغة العربية، وبالإمكان إضافة أهداف أخرى إليها، مثل إثراء الثروة اللفظية الشفهية، ولكن في تقديري أن هذه الأهداف هي الأولى بالاهتمام والتركيز، وما عداها أهداف ثانوية يمكن إنجازها من خلال فروع اللغة الأخرى.

صعوبات تعليم المحادثة وأسبابها:

يُخفّ تعليم المحادثة صعوبات جمة، مقارنة بالمهارات اللغوية الأخرى، فتعليم مهارتي الكتابة والقراءة، حتى الاستماع أقل صعوبة من تعليم المحادثة، ويرجع السبب في ذلك - بشكل عام - إلى أن المحادثة تركز على الجانب

التطبيقي للغة الذي يسعى إلى إنتاجية اللغة بشكل تلقائي، التي تعني قدرة متكلمي لغة معينة على إنتاج وفهم عدد لا نهائي ومتجدد من الجمل (جمعة، ١٩٩٠: ٧٧) يتفق بالضرورة مع القوانين العامة والخاصة باللغة مما يتطلب قدرات لغوية عالية سواء على المستوى النظري أو التطبيقي.

ولا يشارك المحادثة في صورتها الإنتاجية هذه سوى الكتابة، بيد أن الكتابة لا تتطلب الإجابة أو الإتقان في فروع اللغة المختلفة مثلما تتطلب المحادثة، فتعليم الكتابة لا يرتبط بالنحو والصرف - مثلاً - إلا في حالات قليلة، إذ يمكن إتقان الكتابة من دون إتقان النحو والصرف، بل من دون تعلمهما، بينما المحادثة تتطلب من الطالب أن يكون عند مستوى جيد في النحو والصرف، فضلاً عن أن يكون لديه حصيلة من المفردات اللغوية مناسبة، إذن ليس مستغرباً أن يتمكن الطالب من قراءة لغة أجنبية دون التحدث بها، أو أن ترجح قدرته الاستماعية قدرته في الحديث (براون، ١٩٩٤: ٢٧٢) فالمحادثة هي البوتقة التي تنصهر فيها كل قوانين وقواعد اللغة المتنوعة، فإتقان المحادثة يعني إتقان الطالب لقوانين اللغة وقواعدها المطلوبة، وليس العكس، فإن إتقان الطالب لقواعد اللغة نحواً وصرفاً أو قدرته على القراءة والكتابة لا يعني بالضرورة قدرته على المحادثة.

ومن الصعوبات - أيضاً - التي تواجه الطلاب في المحادثة قلة ثروتهم اللغوية من المفردات والتراكيب مما يمثل عائقاً أمام قدرتهم أو رغبتهم في التحدث، فتتمية الحصيلة اللغوية للطلاب من المفردات والتراكيب تسهم بشكل رئيسي في تنمية الحس اللغوي، وتجعل الطالب أكثر استيعاباً لبنية اللغة ونظمها، مما يعينه على توظيف قواعدها وأصولها على الوجه الصحيح في التعبير عن أفكاره ومشاعره سواء على المستوى الشفوي أو الكتابي.

ويجب هنا التأكيد على أن الهدف الأول من الحصيلة اللغوية هو توظيفها لا تخزينها، وإلا بات الطالب بمثابة قاموس يحتوي على كمٍّ غزير من المفردات والألفاظ المجردة، التي لا قيمة لها قبل دخولها في التأليف، وقبل أن تصير إلى

الصورة التي يفيد بها الكلامُ غرضاً من أغراضه في الإخبار، والأمر والنهي، والاستخبار، والتعجب، وتؤدي في الجملة معنى من المعاني التي لا سبيل إلى إفادتها إلا بضم كلمة إلى كلمة (الجرجاني، ١٩٩٢: ٤٤) فالحصيلة اللغوية تتبع أهميتها من القدرة على استخدامها وتوظيفها للتعبير عن الأفكار ونقل المشاعر، ومهما بلغت مفردات الطالب من الثراء فلا قيمة لها ما لم تكن هناك قدرة على صياغة وتركيب وسبك، وربط المفردات اللغوية المكتسبة على نحو سليم، وطبقا للمقاييس والقواعد اللغوية المتفق عليها في اللغة الواحدة (الزواوي، ٢٠٠٥: ٩١).

وتجدر الإشارة هنا إلى التفريق بين حصيلة الطالب من المفردات الحقيقية التي يملك الطالب القدرة على استدعائها وإنتاجها في سياقات لغوية وقتما يشاء، وبين المفردات الاحتمالية أو السلبية التي يستطيع الطالب أن يتعرف عليها بسهولة، وإن لم يكن يطلع عليها في اللغة الهدف من قبل، إما بسبب شيوعها عالمياً أو بسبب التأثير والتأثر بين اللغة الأم واللغة الهدف، ومن الأمثلة عليها المصطلحات العلمية والتقنية الشائعة، ومعظم هذه المفردات تنتشر من لغة إلى لغة مع إشارة بسيطة حول إذا ما كان المصطلح قد ابتكره متكلم روسي، أو إنجليزي، أو ألماني، أو دنمركي (جاس وسلينكر، ٢٠٠٩: ٥٧٧/٢)، ومن الأمثلة المرتبطة باللغة العربية تلك الألفاظ العربية الموجودة في لغات الشعوب الإسلامية مثل اللغة التركية والفارسية والإندونيسية وغيرها، التي يسهل أن يتعرف الطالب على معناها بسبب اقتراضها من اللغة العربية (اللغة الهدف).

وعادة ما تساعد المفردات الاحتمالية الطالب في سرعة الاستيعاب والفهم، وتقليل نسبة صعوبة النص المقروء أو المسموع، إلا إنها لا تسعف الطالب في المحادثة لأنه عادة ليس لديه المعرفة التامة بالكلمات المقترضة في لغته الأم من اللغة العربية، مما يجعل هذه الحصيلة اللغوية من المفردات الاحتمالية ثروة كامنة وخاملة إلى حين التعرف عليها في السياق اللغوي للنص العربي، بيد أن استغلالها الاستغلال الأمثل وتنميتها بطريقة مدروسة يساعدان في إثراء الزاد اللغوي لدى الطالب.

وتمثل طبيعة عملية الكلام نفسها صعوبة من صعوبات تعليم المحادثة، فهي عملية عقلية معقدة، تتطلب بذل جهد ذهني، ومن التصورات الخاطئة أن الكلام لا يتطلب تفكيراً أو مجهوداً، أو على أقصى تقدير يتطلب مجهوداً ضئيلاً، فالكلمات تتدفق في أقل قدر من التمهين العقلي، فالمتحدثون يفكرون فيما يريدون قوله، وتقوم ألسنتهم بباقي المهمة، فتضع أفكارهم في كلمات بشكل آلي، غير أن مسألة عدم بذل المجهود في الكلام عملية خادعة (تراسك، ٢٠٠٢: ٢٨) فكثيراً ما تواجه المتحدثين - من أبناء اللغة - مواقف تجعلهم يتلعثمون ويتعثرون في الحديث، وكثيراً ما يقف المتكلم باحثاً عن كلمة أو جملة لتعبر عما يجول في ذهنه، أو مصححاً لكلمة أو جملة صدرت منه غلطاً، بل إن الأمر قد يصل إلى العجز والإغلاق على أهل الفصاحة والبلاغة فقد ذكر ابن عبد ربه تحت عنوان من ارتج عليه في خطبته (ابن عبد ربه، ١٩٨٣: ٢٣١/٤) طائفة من أهل الفصاحة والبلاغة، الذين لم يدروا ما يقولون من هيبة الموقف الذي هم فيه، مثل: عثمان بن عفان^(٢)، ومعاوية بن أبي سفيان، ويزيد بن أبي سفيان وغيرهم.

فإن عملية الكلام - كما ذكرنا - عملية معقدة وليست بسيطة، وتتطلب قدرة خاصة تتمثل في سرعة العمليات العقلية وهي تمر بخطوات أربعة طبقاً لما يقرره مذكور (١٩٩١: ١٠٩) على النحو التالي:

أولاً - الاستشارة: فالإنسان كي يتكلم لا بد أن تكون هناك استشارة سواء داخلية أم خارجية تدفعه للحديث، نحو الإجابة عن سؤال أو طرح سؤال، أو إبداء الرأي والمشاركة في حوار، إلى غير ذلك من مثيرات.

(٢) أورد ابن كثير في البداية والنهاية خطبة تامة لسيدنا عثمان بالمسلمين بعد بيعته، ثم علق قائلاً: وما يذكره بعض الناس من أن عثمان لما خطب أول خطبة ارتج عليه فلم يدر ما يقول حتى قال: أيها الناس، إن أول مركب صعب، وإن بعد اليوم أياماً، وإن أعش فستأتيكم الخطبة على وجهها، فهو شيء يذكره صاحب العقد وغيره، ممن يذكر طرف الفوائد، ولكن لم أر هذا بإسناد تسكن النفس إليه والله أعلم. (ابن كثير، ١٩٩٨: ٢١٦/١٠).

ثانياً - التفكير: وهي الخطوة التي تلي الاستشارة ويقوم فيها المتكلم بتجميع أفكاره وترتيب أولوياته، واختيار ما يجب أن يقول، وما يجب أن يدع.

ثالثاً - الصياغة: وهي بمثابة نتيجة طبيعية للخطوة السابقة، فبعد تجميع الأفكار وترتيبها، يبدأ الفرد في انتقاء الألفاظ والعبارات لصياغة الجمل والتراكيب المعبرة عما يجول في ذهنه، وفي هذه المرحلة يجب على الفرد أن يراعي حالة المستمعين النفسية والاجتماعية والعملية، فيخاطبهم بما يناسب عقولهم وقلوبهم.

رابعاً - النطق: وهي الخطوة الأخيرة والأهم، فالخطوات الثلاثة السابقة خطوات عملية عقلية داخلية، بينما خطوة النطق تمثل المظهر الخارجي لهذه العمليات، فالمستمع لا يرى من عمليات الكلام سوى هذه الخطوة النهائية، التي يُقيم من خلالها منتج الكلام، ومن ثم ينبغي أن يكون النطق سليماً، خالياً من العيوب والأخطاء، حتى يكون الكلام مفهوماً مؤدياً رسالته، فمن غير النطق السليم لن تكتمل - بل لن تتم - عملية الكلام.

وأما عند جمعة (١٩٩٠: ٨٠-٨١) فتمر عملية الكلام بخمس مراحل بدلاً من أربع، كالتالي:

- ١ - تخطيط الحديث (الموضوع): وهي الخطوة التي يحدد فيها المتحدث نوع الحديث الذي سيخوض فيه، سواء أكان قصة يحكيها أم حواراً مع الآخرين، أم تعليمات سيصدرها.
- ٢ - التخطيط للجملة: وفي هذه الخطوة يختار المتكلم الخصائص العامة للجملة التي تقوم بنقل رسالته، والصورة التي ستكون عليها الجمل، هل هي ستكون بأسلوب مباشر أم غير مباشر من خلال الأساليب البلاغية والمجازات اللغوية.
- ٣ - التخطيط للمكونات: وفيها يختار المتكلم الكلمات والاصطلاحات، ويقوم بترتيبها الترتيب الصحيح، بحيث يقوم باختيار الكلمات المحددة للجزء تلو الآخر في الجملة.

٤ - البرمجة الصوتية: من خلال هذه الخطوة يقوم المتكلم بصياغة الكلمات المختارة في شكل برنامج صوتي في الذاكرة مماثلاً للمقاطع الصوتية الفعلية بنبراتها وتنغيماتها المتوقعة.

٥ - النطق المفصل: وهي مرحلة التنفيذ الفعلي لما سبق، التي تترجمها إلى أصوات مسموعة، من خلال جهاز النطق.

وعند المقارنة لا تختلف خطوات عملية الكلام كثيراً بين النموذجين المتقدمين، فكلاهما يتفق في المرحلة الأخيرة مرحلة النطق، كما يتفقان في مرحلة التخطيط للموضوع على حسب تعبير يوسف أو التفكير على حسب تعبير مذكور، إلا أن جمعة، قسم مرحلة الصياغة إلى قسمين: تخطيط للجملة وتخطيط للمكونات، وأضاف مرحلة جديدة، وهي مرحلة البرمجة الصوتية، في حين أن مذكور أضاف مرحلة الاستثارة، (انظر جدول رقم ١).

ويُمكن تفصيل مراحل عملية الكلام إلى ست مراحل بناء على دمج كل من النموذجين لتصبح كالتالي: (استثارة - تخطيط للموضوع - تخطيط للجملة - تخطيط للمكونات - البرمجة الصوتية - النطق المفصل).

جدول رقم (١)

خطوات عملية الكلام

المرحلة	مذكور	يوسف
الأولى	الاستثارة	-
الثانية	التفكير	التخطيط للحديث (الموضوع)
الثالثة	الصياغة	التخطيط للجملة
الرابعة		التخطيط للمكونات
الخامسة	-	البرمجة الصوتية
السادسة	النطق	النطق المفصل

وبالطبع لا تنحصر صعوبات المحادثة في الصعوبات السالفة الذكر دون غيرها، فهناك الكثير من الصعوبات الأخرى التي يمكن ملاحظتها، على سبيل

المثال - لا الحصر - ندرة المناهج المعدة خصيصاً لتعليم مهارة المحادثة لمستويات الطلاب المختلفة.

استراتيجيات تعليم المحادثة لغير الناطقين بها:

تميل الاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية إلى تنوع الاستراتيجيات، وهي فلسفة تربوية تقوم على أن المتعلم هو محور عمليتي التعليم والتعلم، مما يتطلب من المعلم أن يؤسس خطته التدريسية طبقاً لاحتياجات المتعلمين مراعيًا تنوع ميولهم واختلاف قدراتهم ومهاراتهم داخل الصف، وتتماشي مع ظروف وإمكانيات العملية التعليمية.

وفيما يبدو واضحاً أن بعض المتعلمين يمتلكون قدرات على التعلم وآخرين لا يمتلكون هذه القدرات، ومن هنا بدأ الاهتمام بالفروق الفردية في تعليم اللغة وتعلمها، وقد أصبح المعلمون والباحثون على إدراك قوي - بعد ازدياد معرفتنا عن اكتساب اللغة الثانية في السبعينيات - أنه لا توجد طريقة تعليم وحيدة تؤدي إلى يوتوبيا مطلقة من النجاح في تعليم اللغة الثانية (بروان، ١٩٩٤: ١٢٠)، لذا يقوم المعلم الناجح - دائماً - بتغيير الاستراتيجيات وتعديل عناصر المنهج لتتوافق مع خبرات المتعلمين، وأعمارهم، وتأخذ في عين الاعتبار أيضاً ظروف البيئة التعليمية، حتى قيل أن المعلم الناجح ما هو إلا طريقة ناجحة لأنه - دائماً - يُكَيِّف الاستراتيجيات وفق حاجات طلابه ومهام الدرس اللغوي فيختار الاستراتيجيات المناسبة في سلسلة تعليمية مفيدة تنجز الأهداف المطلوبة بشكل يسير.

ولا ينحصر توظيف الاستراتيجيات والاستفادة منها على المعلم فحسب، فالطالب يمكنه المشاركة في اختيار الاستراتيجية المناسبة له أيضاً، بل إن الدراسات الأولية عن الاستراتيجية كانت تبحث عن الاستراتيجيات لدى الطلاب، فقد بدأت نتيجة التطور في علم النفس المعرفي في بداية الستينيات وكان الهدف الرئيسي من الدراسات عن الاستراتيجيات حينذاك هو التعرف عن سلوك الطلاب المتفوقين في تعلم اللغة الثانية والأجنبية (داود ومصطفى،

٢٠٠٩: ٤٢٧) وما لبثت أن تطورت هذه الأبحاث حتى شملت الطلاب والمعلمين، فصارت - أو كادت - حجر الزاوية في العملية التعليمية، لها وظائفها الخاصة وأدواتها المحددة التي تتسم بالفاعلية في رفع كفاءة الطالب في اكتساب اللغة والتواصل اللغوي.

وبناء على ذلك تنقسم الاستراتيجيات إلى استراتيجيات تعليم واستراتيجيات تعلم، الأولى يطبقها المعلم والثانية يمارسها المتعلم، فالفارق بينهما من هذا الجانب فقط، ولا يوجد ثمة اختلاف يُذكر في الاستراتيجيات ذاتها، كما سيتضح من خلال استعراض مفاهيم مصطلح الاستراتيجية.

١ - المفهوم العام للاستراتيجية: الاستراتيجية في الأصل كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية Strategus التي تعني قيادة الجيش، وهي مركبة من مقطعين stratos وتعني الجيش و ago وتعني (يقود) قد عرفها معجم وبستر Webster في طبعة ١٨٨٦ بعلم قيادة التحركات العسكرية الكبرى (Goodrich & Porter, 1886: 1305) لذا ارتبط مفهوم الاستراتيجية بالمجال العسكري دون غيره لزمّن غير قصير، وانحصرت دلالتها في المهارات التي يمارسها كبار القادة العسكريين، بيد أنه في العصر الحديث انتشر استخدام مصطلح الاستراتيجية في كل المجالات تقريباً، ولم يعد محصوراً في المجال العسكري فقط، مما جعلها تكتسب مفهوماً عاماً لا خاصاً، فجاء تعريفها في قاموس وبستر (Webmaster 1963: 867) بأنها: (١) خطة (أو طريقة) دقيقة. (٢) فن أدوات (أو تطبيقات) الخطط.

٢ - المفهوم العام للاستراتيجية في المجال التربوي والتعليمي: جاء تعريف الاستراتيجية على النحو التالي: الإجراءات المستخدمة في التعلم والتفكير ونحو ذلك وتخدم طريقة الوصول للهدف (Richards & Schmidt, 2002: 515). وتعرفها كوجك (٢٠٠١: ٣٠٢) بأنها مجموعة قرارات يتخذها المعلم، وتتعكس تلك القرارات في أنماط من الأفعال، يؤديها المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي.

٣ - استراتيجيات التعلُّم في مجال اكتساب اللغة: يعرف جابر (١٩٩٩: ٣٠٧) استراتيجيات التعلم بالأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيما يتم تعلمه بما في ذلك الذاكرة والعمليات الذاكرة. أما أكسفورد (١٩٩٦: ٢١) فتعرفها بأنها أداءات خاصة يقوم بها المتعلم ليُجعل عملية التعلم أسهل وأسرع وأكثر إمتاعاً وأكثر ذاتية التوجه، وأكثر فعالية وأكثر قابلية على أن تطبق في المواقف الجديدة. بينما نجد ريتشارد وسكمدت (Richards & Schmidt, 2002: 301) في معجم لونجمان Longman لتدريس اللغة وعلم اللغة التطبيقي يعرفان استراتيجيات التعلُّم في اكتساب اللغة الثانية، بالسلوك المقصود أو المحتمل أن يكون مقصوداً لتنفيذ هدف التعلم.

بعد استعراض هذه التعريفات المتنوعة للاستراتيجية يُلاحظ أن جميعها يدور في فلك الإجراءات والأدوات التي يستخدمها المتعلم سواء خطط لها المعلم أم المتعلم، وسواء صدرت عن المتعلم بوعي أو من دون وعي لإنجاز الهدف المطلوب، كما يُلاحظ أن المتعلم هو المحور الرئيسي في استراتيجيات التعليم والتعلم على حد سواء، وأصبح دور المعلم ميسراً أكثر منه ملقناً.

استراتيجيات المحادثة العربية لغير الناطقين بها:

تتنوع الاستراتيجيات بتنوع ميول واحتياجات المتعلمين ومن ثم على المعلم الناجح والمتعلم المتفوق أن ينوع بين الاستراتيجيات لتتوافق مع الاحتياجات وال ميول المتنوعة، فبالنسبة للمعلم تنوع الاستراتيجيات يؤدي إلى إنجاز الأهداف المرسومة لأكبر قدر من المتعلمين، فإن اختيار الاستراتيجية يعتمد في الأساس على الأهداف التي نريد تحقيقها؛ حيث يتم اختيار الاستراتيجية التعليمية على أساس أنها أنسب وسيلة لتحقيق الهدف (كوجك، ٢٠٠١: ٣٠٢) وتنوع الاستراتيجية بالنسبة للمتعلم يساعد في إنجاز المهام بمهارة وسرعة.

وبالرغم من أهمية الاستراتيجيات في تنمية المهارات الأربعة إلا أنه سيتم التركيز على الاستراتيجيات التي تسهم بشكل بارز في تنمية مهارة المحادثة، ولا

يعني هذا بالضرورة إغفال باقي الاستراتيجيات أو التقليل من أهميتها في اكتساب اللغة، فاللغة كائن متكامل الأعضاء، لا يمكن الاستغناء عن أي عضو من أعضائه، وإلا أصبح معاقاً. تستعرض أكسفورد (١٩٩٦) مجموعة من الاستراتيجيات في تعلم اللغة ومن أهم هذه الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها في عملية تعليم المحادثة العربية لغير الناطقين بها وتعلمها:

أولاً - استراتيجية الممارسة: تعتبر استراتيجية الممارسة أولى الاستراتيجيات المعرفية عند ريبيكا أكسفورد، وتشتمل على خمس استراتيجيات فرعية ترتبط ثلاثة منها فقط بمهارة المحادثة بشكل مباشر وهي:

- ١ - التكرار: وهو تكرار جملة أو عبارة لعدة مرات.
- ٢ - التدريب الرسمي للنظام الصوتي والكتابي: وهو ممارسة الأصوات (مثل النطق، والتتغيم، والتجويد) بطرق عديدة إلا إنها لم تصل إلى درجة الممارسة الطبيعية.
- ٣ - الممارسة الطبيعية: وهي ممارسة اللغة الجديدة في مواقف طبيعية وواقعية.

نلاحظ أن الاستراتيجيتين الأولى والثانية تتناسبان مع مستوى الطالب المبتدئ، على حين أن استراتيجية الممارسة الطبيعية تتناسب مع مستوى الطالب المتقدم أو المتوسط.

ثانياً - الاستراتيجيات التعويضية: لا يتوقف استخدام هذه الاستراتيجيات على مستوى لغوي دون آخر، بل أبناء اللغة الأم يمارسون هذه الاستراتيجيات عندما يخمنون معنى كلمة لا يسمعونها جيداً أو لا يعرفونها، ويطلق عليها أحياناً الاستراتيجيات الاستنتاجية حيث يستخدم المتعلمون تلميحات لغوية أو غير لغوية ليخمنوا دلالة الكلمات التي لا يعرفون معناها (أكسفورد، ١٩٩٦: ٢١) وتتيح هذه الاستراتيجيات للمتعلمين فرصة التحدث برغم قصور إمكانياتهم الفعلية، فينتجون الجمل والتعبيرات دون الحاجة إلى المعرفة التامة باللغة الهدف، ويلجأ المتعلم إلى هذه الاستراتيجيات عندما

تواجهه عشرة في الكلام لذا المتعلم الذي يحسن توظيف الاستراتيجيات التعويضية تزيد من فرصة احتكاكه وممارساته الطبيعية للغة الهدف، بالإضافة إلى زيادة حصيلته اللغوية، وغالباً ما يكون المتعلم الذي يستخدم هذه الاستراتيجيات أكثر براعة من المتعلمين الذين يعرفون كلمات أو قواعد نحوية أكثر منه.

وتشتمل الاستراتيجيات التعويضية على عشرة استراتيجيات فرعية، تنقسم إلى مجموعتين، المجموعة الأولى: التخمين الذكي عند الاستماع والقراءة، والثانية: التغلب على القصور في التكلم والكتابة.

المجموعة الأولى - التخمين الذكي عند الاستماع والقراءة:

تحتوي هذه الاستراتيجية على استراتيجيتين:

١ - استخدام تلميحات لغوية: تعني تخمين معنى كلمة ما عند سماعها أو قراءتها بناء على معلومات سابقة يعرفها المتعلم سواء في اللغة الأم أم اللغة الهدف، أو حتى في لغة أخرى، فمثلاً الطالب التركي عندما يسمع أو يقرأ كلمة (اتفاق) مثلاً فإنه يخمن معناها لأنها تتوافق لفظاً ومعنى مع كلمة (ittifak) التركية، وتساعد هذه الاستراتيجية المتعلم في مواصلة حديثه بناء على تخميناته اللغوية.

٢ - استخدام تلميحات أخرى: يستمد المتعلم من سياق الحديث أو الموقف أو لغة الجسم بعض المعاني التي لم يعرفها من قبل، فمثلاً لو سمع الطالب كلمتي (ممنوع) و(مسموح) لأول مرة في سياق نصائح الطبيب له فإنه سيخمن معناهما من خلال القرائن السياقية أو الحالية، وكما تساعد هذه الاستراتيجية - كسابقها - في مواصلة الحديث بناء على تخميناته التلميحات الأخرى؛ فإنها أيضاً تساعد في إيصال المعنى المراد باستخدام هذه التلميحات كلفة الجسد وسياق الحديث ليستعوض عن نقصه اللغوي.

المجموعة الثانية - التغلب على القصور في التكلم والكتابة:

تضم هذه المجموعة ثماني استراتيجيات وتساعد المتعلم في أن يستمر في حديثه دون انقطاع حتى لو نسي بعض المفردات أو القواعد، وهذه الاستراتيجيات هي:

١ - الارتداد إلى اللغة الأم: وهذه الاستراتيجية يلجأ إليها الطالب عندما لا تسعفه الذاكرة بالكلمة المناسبة للمعنى الذي يريده وقد تتجح هذه الاستراتيجية في توصيل المعنى عندما يكون المستمع لديه خلفية بلغة الطالب الأم أو لديه حس لغوي يجعله يفهم مراد الطالب وإن لم يفهم معنى الكلمة، كأن يستخدم الطالب كلمة Bus أو Autobus عندما لا يتذكر كلمة حافلة.

٢ - طلب المساعدة: تعتمد على طلب المساعدة من الآخرين لمعرفة معنى كلمة، إما بطريقة مباشرة بالسؤال، أو بطريقة غير مباشرة وذلك عندما يتلعثم فيقوم المستمع بإسعافه بالكلمة المطلوبة.

٣ - التمثيل الصامت أو الإشارات: تعني الاستعانة بالحركات الجسدية مثل التمثيل الصامت أو الإشارات بدلاً من الألفاظ والمفردات، فمثلاً للتعبير عن النوم يضع الطالب يديه تحت رأسه، وللتعبير عن الأكل يضم أصابعه ويشير إلى فمه، ونحو ذلك، وهذه الاستراتيجية مفيدة جداً في توصيل الكثير من المعاني، وتستمد جدواها من جدوى لغة الإشارة ذاتها.

٤ - التجنب الكلي أو الجزئي للاتصال: هي أن يتحاشى المتعلم الحديث في موضوع يتوقع فيه صعوبة، أو يتحاشى استعمال تعبيرات يتوقع أنه سيخطئ فيها نطقاً أو تركيباً، وهذه الاستراتيجية تمثل عائقاً فعلياً في اكتساب اللغة، لذا يجب على المعلم أن يشجع طلابه على الكلام والحديث، وعدم الاكتراث للأخطاء التي قد يقعون فيها، أو الصعوبات التي قد تواجههم، فإنما العلم بالتعلم.

٥ - اختيار الموضوع: هي أن يعطي المعلم الطالب الحرية في اختيار الموضوع الذي يريد الكلام فيه، أو أن يقوم المعلم باختيار موضوع يعلم أن الطالب لديه القدر الكافي من المفردات والقواعد للحديث فيه، أو أنه يلقي اهتماماً من جانب الطالب.

٦ - تطويع أو تقريب الرسالة: تعتمد هذه الاستراتيجية على تبسيط الفكرة أو المعنى المراد توصيله، أو استبدال بعض المفردات بمفردات قريبة في المعنى بالرغم من أنها لا تعني المعنى الأصلي، مثال ذلك أن الطالب يستخدم كلمة "سيارة" للتعبير عن "الحافلة".

٧ - تخليق كلمات: هي عملية تأليف كلمات أو مصطلحات جديدة لتوصيل المعنى المراد، كأن يقول الطالب (غطاء القدم) للتعبير عن الحذاء أو (بيت الطائر) للتعبير عن العش، وغالباً ما يفهم المتحدث العربي مراد الطالب، وخاصة إذا عززها بالإشارة أو استراتيجية أخرى.

٨ - استخدام الوصف أو المرادفات: ويقصد بهذه الاستراتيجية أن يقوم المتعلم بتوصيل المعنى من خلال شرح مفهومه أو وصفه، أو استخدام مرادف له، مثل أن يقول المتعلم: ذلك الشيء الذي تستخدمه مع الماء لغسل اليدين، ويقصد به الصابون، أو يستخدم كلمة مقعد ويقصد الكرسي.

وبالإضافة إلى الاستراتيجيات التي عرضتها روبيكا أكسفورد هناك استراتيجيات أخرى يمكن الإفادة منها في تعليم المحادثة، منها على سبيل المثال لا الحصر:

١ - استراتيجية لعب الأدوار: تقوم هذه الاستراتيجية على محاكاة موقف واقعي، من خلال تقمص المتعلم أحد الأدوار التي توجد في المواقف الحياتية، ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم، مما يكسب المتعلم القدرة على التعبير بتلقائية، وتوظيف اللغة في الحوار الطبيعي، وتعتبر هذه الاستراتيجية من أكثر العوامل التي ترفع دافعية

المتعلم على التعلم وتحفزه (الترك، ٢٠١١: ٣١٨) مما ينمي خبراته السلوكية والاجتماعية، ومما يحسّن من قدرات اتصاله اللغوي.

٢ - استراتيجية الألعاب الاتصالية: تهدف الألعاب الاتصالية إلى استخدام اللغة استخداماً طبيعياً من خلال إتمام مهمة خاصة كأن يقوم طالب بوصف صورة حيوان لزميله الذي يجب أن يرسمها من خلال الوصف، لذا تهدف هذه الألعاب إلى تدريب نقاط خاصة في النطق والتراكيب النحوية، دون أن تبذل محاولات شاقة لضبط اللغة التي تستخدم أو ينبغي أن تستخدم في أية لعبة (عبد العزيز، ١٩٨٣: ٢٦) وغالباً ما تولد هذه الألعاب تنافساً بين المتعلمين مما يؤدي إلى بذل أقصى مجهود لاستعمال ما يملكون من مصادر لغوية لإنجاز المهمة بنجاح.

٣ - استراتيجية الألعاب الشفهية: تحفز هذه الاستراتيجية المتعلم على التحدث وتقوم على الاهتمام بالجانب الشفوي لدى المتعلم، فتصمم الألعاب بشكل يتطلب من المتعلم المشاركة شفويّاً، ومن أهم الألعاب الشفهية، ألعاب التعرف، واستمع ونفّذ، وألعاب السلسلة والموازنة والسؤال والجواب (عبد العزيز، ١٩٨٣: ٢٠) ومن مزايا هذه الاستراتيجية أنها تتناسب مع كل المستويات، فيمكن تطبيقها مع جميع الطلاب بلا استثناء مما يخفف من رتابة الدرس ويجعل المتعلمين أكثر تجاوباً وتفاعلاً.

أهم النتائج والتوصيات:

اتضح من خلال الدراسة أهمية تعليم المحادثة، وتجلت ضرورة الاهتمام بها، إذ هي الصورة البارزة للغة، والهدف الأول من تعلمها، بيد أنها تواجه صعوبات جمة مما يستوجب علينا الابتكار والإبداع في تذليل هذه الصعوبات وتلك العقبات، لذا يوصي الباحث بالتالي:

١ - أن يمارس المعلم الأنشطة الشفوية في جميع فروع اللغة ولا يوقفها على دروس المحادثة فقط، فكل دروس فروع اللغة يمكنها أن تسهم في تنمية

مهارة المحادثة لدى المتعلم فالنظرة التكاملية للغة تجعل من الضروري أن تكون كل مجالات اللغة موضوعات للتعبير الشفوي (المحادثة) والتحريري على السواء (مدكور، ١٩٩١: ٨) وبالتالي يمكن الإفادة من جميع الحصص المخصصة لباقي فروع اللغة فليس للتعبير (المحادثة) زمن معين، ولا حصة محددة، بل هو نشاط لغوي مستمر يجب على المدرس أن ينتهز له كل فرصة، وأن يهيئ له نصيباً من كل حصة (إبراهيم، د.ت: ١٤٩) من خلال تحفيز المتعلم وتشجيعه على التحدث من خلال المادة المطروحة في الدرس، فيطرح عليه الأسئلة وينصت لإجاباته الشفوية، وتجدر الإشارة إلى أنه يجب على المعلم أن يصبر على الطالب وأن يعطيه الوقت الكافي للإجابة (Yaqub, 2012: 145) كما يجب ألا يقاطعه أثناء حديثه، وأن يتجاوز عن أخطائه لحين إنهاء فكرته، ثم يعقب بعد ذلك.

٢ - الاهتمام بالمدخل الاتصالي في تعليم اللغة بصفة عامة والمحادثة بصفة خاصة، لأن تعليم اللغة اتصالياً يعني انخراط المتعلمين في محادثة شفوية يتفاعل فيها أطراف المحادثة Conversational Interaction وفي مثل هذا التصور تعطى المحادثة والاتصال المباشر أولوية على مختلف أشكال السلوك اللغوي الأخرى (طعيمة، ٢٠٠٤: ١٧٩)، مما يترتب عليه قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي وتوفر له حساً لغوياً يجعله يدرك الوظائف المختلفة للغة في مواقف الحياة الفعلية، مما يلبي احتياجات الفرد. فأفضل طرق تعليم اللغة عندما تستخدم اللغة في توصيل رسائل، وليس من خلال تلقين مفرداتها بشكل مباشر وتدریس قواعدها بصورة صريحة (Krashen and Terrell, 1995: 55).

٣ - يقتضي الاهتمام بالمدخل الاتصالي إعداد المناهج التعليمية بحيث يكون محتواها متوافقاً مع الأهداف المرسومة والغايات المطلوبة، فالبون شاسع بين تعليم اللغة العربية لغرض الاتصال، وبين تعليم اللغة العربية لفهم النصوص الدينية والتراثية، فالمناهج المعدة لفهم النصوص الدينية لا تحقق أغراض المدخل الاتصالي للغة، مما يترتب عليه تدني القدرة

اللغوية الاتصالية للمتعلمين، وقلة استخدامها في المواقف الحياتية، بالطبع لا نقلل من قيمة هذه المناهج، إلا أن الاقتصار عليها وانحصار المحتوى فيها يحرم المتعلمين الأجانب من إجادة اللغة العربية بصورة كاملة وشاملة.

٤ - التنوع في الاستراتيجيات أمر ضروري بالنسبة لاختلاف الفروق الفردية بين المتعلمين وتنوع ميولهم واتجاهاتهم، وعلى المعلم الرائد والمتعلم النابغ أن ينوع من استراتيجياته، فلقد أصبح المعلمون والباحثون على إدراك قوي - بعد ازدياد معرفتنا عن اكتساب اللغة الثانية في السبعينيات - أنه لا توجد طريقة تعليم وحيدة تؤدي إلى يوتوبيا طرق وتقنيات التعلم (براون، ١٩٩٤: ١٢٠) فضلاً عن أن التنوع في حد ذاته يدفع الملل ورتابة الدراسة النمطية، ويهيئ للمتعلمين فرصة أكبر في إنجاز مهامهم بأقل جهد وفي أقصر وقت.

Teaching Speaking for Non-Arabic Speakers Goals - Difficulties - Strategies

Dr. Hany E. Ramadan

College of Islamic Sciences - Giresun University
Turkey

Abstract

The aim of this paper is to show the importance of speaking skills in the calssroom in order to get a perfect acquision of the second language. However, today's work requires that the goal of teaching speaking should improve students' communicative skills, because, the desired outcome of the language learning process is the ability to communicative effeciency. For this reason, this paper deals with some strategies to develop these skills and show why it is important to deal with the difficulites the learners might have.

المراجع

- ١ - الإبراشي، محمد عطية (١٩٤٨). أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية. القاهرة: نهضة مصر.
- ٢ - إبراهيم، عبد العليم (د. ت). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، (ط ١٤). القاهرة: دار المعارف.
- ٣ - ابن تيمية، تقي الدين (١٩٩٩). اقتضاء الصراط المستقيم في مخالفة أصحاب الجحيم، (ط ٧)، (ناصر عبد الكريم عقل، محقق). بيروت، دار الكتب العلمية.
- ٤ - ابن جني، عثمان (د. ت). الخصائص (ج ١)، (محمد علي النجار، محقق). القاهرة: دار الكتب المصرية.
- ٥ - ابن عبد ربه، أحمد بن محمد (١٩٨٣). العقد الفريد، (عبدالمجيد الترحيني، محقق). بيروت: دار الكتب العلمية.
- ٦ - ابن كثير (١٩٩٨). البداية والنهاية. (عبد الله بن عبد المحسن التركي، محقق). مصر: دار هجر.
- ٧ - أكسفورد، ربيكا (١٩٩٦). استراتيجيات تعلم اللغة (السيد محمد دعدور، مترجم). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٨ - أونج، والترج (١٩٩٤). الشفاهية والكتابية، (حسن البنا عز الدين، مترجم). الكويت: عالم المعرفة، (١٨٢٤).
- ٩ - براون، دوجلاس (١٩٩٤). أسس تعلم اللغة وتعليمها، (عبد الراجحي، وعلي علي أحمد شعبان مترجمان). بيروت: دار النهضة العربية.
- ١٠ - تراسك، ل. ر. (٢٠٠٢). أساسيات اللغة، (رانيا إبراهيم يوسف، مترجمة). القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
- ١١ - الترك، ريم عادل (٢٠١١). اكتساب مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية

- باستراتيجية اللعب؛ تمثيل الأدوار نموذجاً. في: ماهيرام أحمد، مجموعة أوراق بحوث المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية آفاق وتحديات. ماليزيا والصين. بكين: كلية اللغة العربية، جامعة الدراسات الأجنبية، ٣١٠ - ٣١٩.
- ١٢ - الثعالبي، أبو منصور (٢٠٠٢). *فقه اللغة وسر العربية*، (عبد الرازق المهدي، محقق). القاهرة: إحياء التراث العربي.
- ١٣ - جابر، عبد الحميد جابر (١٩٩٩). *استراتيجيات التدريس والتعلم*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١٤ - جاس، سوزان. م وسليكر، لاري (٢٠٠٩). *اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة*، (ماجد الحمد، مترجم). السعودية: النشر العلمي، جامعة الملك سعود.
- ١٥ - الجرجاني، عبد القاهر (١٩٩٢). *دلائل الإعجاز* (ط ٣)، (محمود محمد شاكر، محقق). القاهرة: مكتبة الخانجي.
- ١٦ - جردين، جوديث (١٩٩٢). *التفكير واللغة*، (عبد الرحيم جبر، مترجم). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ١٧ - حجازي، محمود فهمي (د. ت). *مدخل إلى علم اللغة*. القاهرة: دار قباء.
- ١٨ - داود، ندوة حاج وآخرون (٢٠٠٩). *استراتيجيات تعلم اللغة الثانية ودورها في تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في غير بيئتها*. في: أعمال مؤتمر اللغة من المنظور الثقافي الاجتماعي، (أندي هاديانتو وآخرون) أندونيسيا: أولى النهى للنشر.
- ١٩ - الزواوي، خالد (٢٠٠٥). *إكساب وتنمية اللغة*. مصر: مؤسسة حورس الدولية.
- ٢٠ - ساربيني، ألبار (٢٠١٢، يناير). *طريقة تعليم الكلام وتقنياته*. Jurnal Bahasa Arab dan Pembelajarannya (١٣) ١ - ١٣. تاريخ الزيارة ٢٦/٣/٢٠١٥

- ٢١ - طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤). المهارات اللغوية: مستوياتها تدريسها صعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٢٢ - عبد العزيز، ناصف مصطفى (١٩٨٣). الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية. الرياض: دار المريخ.
- ٢٣ - عبد الله، رجا زنتي (٢٠١٣). تعليم الكتابة للناطقين بغير العربية بين النظرية والتطبيق. الزيارة في ٢٠١٥/٤/١
- < /الملقى-الأول/الأبحاث/تعليم-الكتابة-لناطقين-بغير-العربية-ب/ <http://azhar-ali.com/go> >
- ٢٤ - الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم (١٤٢٨هـ). إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. السعودية: معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود.
- ٢٥ - القرطبي، محمد بن أحمد بن أبي بكر (٢٠٠٦). الجامع لأحكام القرآن، (عبد الله بن عبد المحسن التركي وآخرون، محقق). بيروت: مؤسسة الرسالة.
- ٢٦ - كوجك، كوثر حسين (٢٠٠١). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس (ط ٢). القاهرة: عالم الكتب.
- ٢٧ - لويس، م. م (١٩٥٩). اللغة في المجتمع، (تمام حسان، مترجم). القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.
- ٢٨ - ليلي، سهل (٢٠١٠). التنعيم وأثره في اختلاف المعنى ودلالة السياق. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، (ع ٧) الجزائر: جامعة محمد خيضر ٢٦١-٢٧٨
- ٢٩ - ماضي، محمد (٢٠٠٧، ٩ أكتوبر). تعليم العربية في أمريكا بين الثقافة والأمن القومي. الزيارة في ٢٠١٥/٤/١
- < /تعليم-العربية-في-أمريكا-بين-الثقافة-والأمن-القومي/ <http://www.swissinfo.ch/ara> >
- ٣٠ - مدكور، علي أحمد (١٩٩١). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الشواف.

- ٣١ - الناقبة، محمود كامل (١٩٨٥). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه (ع ٩). مكة المكرمة: سلسلة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى.
- ٣٢ - وايفي، علي عبد الواحد (٢٠٠٤). علم اللغة (ط ٩). القاهرة: نهضة مصر.
- ٣٣ - يوسف، جمعة سيد (١٩٩٠). سيكولوجية اللغة والمرضى العقلي (ع ١٤٥٤). الكويت: عالم المعرفة.
- 34 - Goodrich, Chauncey A. & Porter, Noah (1886). **Webmaster's Complete Dictionary of English Language**. London: George Bell & Sons.
- 35 - Krashen, Stephen D. & Terrell, Tracy D. (1995). **The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom**, (3rd Ed.). Hertfordshire: Prentice Hall Europe.
- 36 - Richards, Jack C. & Schmidt, Richard (2002). **Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**, (3rd Ed.). New York: Longman.
- 37 - Webmaster's Seventh New Collegiate Dictionary. (1963) Massachusetts: G & C. Merriam Company.
- 38 - Yaqub, Muhammad Tunde (2012) Developing Speaking Skill Arabic Learners: A Proposal for Integration of Product and Process Approaches. **European Scientific Journal**, 8 (29), 140 - 149.