تعليمية المحادثة بين الأساليب التقليدية والاستراتيجيات النشطة

أ.ساطع العباس

جامعة ماردين كلية العلوم الإسلامية

Sateeabbass89@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2020-08-28	تاريخ القبول:2020-10-22	تاريخ النشر:2020-10-31

الملخص:

تعتبر المحادثة من أهم أهداف تعلم اللغات بشكل عام واللّغة العربية بشكل خاصٍّ ويكتنف هذه المهارة الكثير من الغموض والالتباس مع محاور أخرى مثل الكلام والحوار، وتتعدد طرق تعلّمها وتعليمها بين التقليديّة القائمة على حفظ الحوارات وتكراراها عبر تلقين المعلم، والجديدة القائمة على استراتيجياتٍ هادفةٍ تكسب المتعلم الخبرة التعليمية، والمهارة المستهدفة في أقصر وقتٍ وأمتع وسيلةٍ.

إنّها استراتيجيات التّعلم النّشط، الذي نهض هذا البحث بمهمة التعريف به والدعوة إلى اعتماده وتنويع الأساليب التعليمية في إكساب المهارة المرجوة، بدل الاعتماد على التلقينّية، القائمة على الحفظ والتكرار.

حيث جاء البحث في مبحثين في المبحث الأول تعريف بمفهوم التّعلم النّشط، والفرق بينه وبين التعليم التقليدي، والمبحث الثاني متحدثاً عن المحادثة ومفهومها ومناهجها ومواصفاتها بحسب الأطر المرجعية العالمية لتعليم اللغات، والفرق بينها وبين الحوار، ثم جاءت الخاتمة فالنتائج والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: ألتعلم النّشط، التّعلم التقليدي، الاستراتيجية، المحادثة، المناهج، الطرائق.

Abstract:

Conversation is considered one of the most important goals of learning languages in general and Arabic language in particular, but this skill is ambiguous and confused with other axes such as speech and dialogue, and its learning and teaching methods vary between the

traditional ones which are based on memorizing and repeating dialogues after the teacher, and the new ones which are based on purposeful strategies that help The learner to acquire an educational experience, and the target skills a short time and the most enjoyable way.

This research tries to define the active learning strategies and call for the adoption of this method instead of relying on memorization and repetition.

This research comes in two chapters, the first one, introduces the concept of active learning, and the difference between it and traditional education. The second one deals with conversation, its concept, methods and specifications according to the global reference frameworks for language education, and the difference between it and dialogue. The conclusion includes the main results and recommendations.

Key words: active learning, traditional learning, strategy, conversation, approaches, methods

الـمُـقـدّمـة:

يشهد حقل التّعليم، منذ بدايات القرن العشرين، وحتّى الآن قفزاتٍ، ونقلات نوعيّةٍ، في تحديث، وتطوير مناهج التّعليم، وإكساب المعلّم كفاياتٍ وكفاءاتٍ يستطيع بواسطتها نقل هذه الكفايات والمهارات إلى المتعلّم، بما ينعكس إيجابًا على بيئة التّعلّم الصفيّة، ثم المؤسسة التّعليميّة، فالمجتمع.

وإذا كان الحال كذلك في حقل التّعليم، فإن البحث في مجال تعليمية اللغات هو الآخر: شهد نقلاتٍ نوعيّةٍ، تمثّلت في صياغة الأطر المرجعيّة التي تستهدف المعلّم، والمتعلم، والمناهج التدريسيّة، والسلاسل التّعليمية، وفق محدّداتٍ ومواصفاتٍ معيّنةٍ، وقد اصطلح في هذه الأطر على تقسيم مهارات اللغة إلى أربع مهاراتٍ أساسيّةٍ: الاستماع، والمحادثة، القراءة، والكتابة. يُستهدف بتعليم هذه المهارات: الوصول إلى عددٍ من الكفايات، وهي: الكفاية اللغويّة، والمعجميّة، والتواصليّة، والثّقافيّة، والتّداوليّة، والحِجاجيّة...

مع هذا التّطور الذي شهده التعليم على نحو عامٍّ، وتعليم اللّغات على وجه الخصوص، ما زالت مهارة المحادثة تشتكي قلّة الأبحاث التي تتناولها، وذلك يعود لعاملين:

الأول: صعوبة هذه المهارة إكسابًا واكتسابًا، تعليمًا وتعلّمًا.

الثّاني: الركون إلى الموروث من تقاليد تعليم المحادثة، وعدم التفكير في التجديد.

مشكلة الدّراسة:

خلال معايشة الباحث للواقع التعليمي، في أكثر من مؤسسةٍ تعليميةٍ، في مجال تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، وجد رغبةً جادّةً عند الطلبة في تعلّم العربية لأهدافٍ، ودوافع متعدّدة، في تعلّم اللّغة العربيّة عامّةً، والمحادثة على وجه الخصوص، وما زالت المناهج التعليمية في العموم تفتقر في وثيقة إعداد مناهجها، إلى استراتيجيّات التّعلم النّشط، فضلًا عن تطبيق هذه الاستراتيجيّات داخل الحجرة الصفيّة، ولنقل هذه الاستراتيجيّات من مجال التّعليم العام إلى مجال تعليم اللغات للناطقين بغيرها، لم يألُ الباحث جهدًا، ولم تمنعه المعوّقات المختلفة عن بلوغ هدفه، وغايته المذكورة سابقًا، وذلك بعد أن أثبتت استراتيجيّات التعلم النّشط جدواها في مختلف مجالات التّعليم ومستوياته.

هدف البحث إلى تقديم استراتيجيّات التّعلم النشط تنظيرًا لها، ومن ثم تطبيقها في مجال إكساب الطالب مهارة المحادثة باللغة العربية

وقد أجاب البحث عن الأسئلة التّالية:

– ما التعلّم النشط ؟وما أثره على العمليّة التعليمية بشكلٍ عامٍّ، وأثر بعض ظواهره على تعليم المحادثة؟

– ما أهميّة مهارة المحادثة بالنّسبة لباقي المهارات؟

وما الفرق بين تعليم المحادثة بالطّريقة التّقليديّة، وتعليمها باستراتيجيّات التّعلم النّشط؟

أهميّة البحث:

تكمن أهميّة البحث في النّقاط الآتية:

– تقديم أساليب تعليمية جديدةٍ، ونشطةٍ، قائمةٍ على استراتيجيّات وطرقٍ ترقى بتفكير المتعلّم وتكسبه المهارة في جوٍّ من التفاعليّة، والفاعليّة، والتشاركيّة، التعاونيّة.

– مساعدة معلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومعلّمي المحادثة على تشكيل صورةٍ عن مكانة مهارة المحادثة، و وضع رؤىً، وتصوّراتٍ جديدةٍ، في مجال إكسابها، و اكتسابها.

– السعي إلى إثراء البحث في تعليم اللغة العربية للنّاطقين بغيرها، وتعليم المحادثة على وجه الخصوص.

– تضيء للقائمين على إعداد المناهج، والسلاسل التعليمية، طرقًا جديدةً واستراتيجيّاتٍ نشطةً، في إعداد المنهج التّعليميِّ.

– تتفق هذه الدّراسة مع الأساليب غير التقليديّة في التعليم عمومًا، وتعليم اللّغة على وجه الخصوص.

حدود الدّراسة:

تم إجراء هذا البحث وفق الحدود التّالية:

الحدود الموضوعيّة: وهي مهارة المحادثة للناطقين بغير العربيّة، عبر استراتيجيّات التعلّم النّشط.

منهجية البحث:

يعتمد البحث المنهج الوصفيّ في توصيف المهارات والاستراتيجيات والتحليليّ للوصول إلى نتائجه وتوصياته.

المبحث الأول:

وفيه ثلاثة مطالب: المطلب الأول :التّعلم النّشط ومفهومه، والمطلب الثاني: التّعلم النّشط والتّعلم التّقليدي وسمات كلٍّ منهما، المطلب الثالث: استراتيجيات التعلّم النشط.

المطلب الأول: التعلّم النشط:

نركّز هنا على بيان مفهوم التعلّم النشط، وعلى الفرق بينه وبين التعلّم التقليدي، وعلى طرائقه.

مفهوم التعلّم النشط:

يصف التربويّون عصرنا الذي نعيش فيه: بأنه عصر التعليم النشط أو عصر التعلم القائم على الأنشطة التعليميّة التفاعلية والتعاونية، ويُعرّف التعلّم النّشط activ learning بأنّه:" ما يقصد به ممارسة الطلبة لدورٍ فاعلٍ في عمليّة التّعلّم، عن طريق التّفاعل مع ما يسمعون، أو يشاهدون، أو يقرؤون، في الصفّ ويقومون بالملاحظة، والمقارنة، والتّفسير، وتوليد الأفكار، وفحص الفرضيّات، وإصدار الأحكام واكتشاف العلاقات، ويتواصلون مع زملائهم، ومعلّمهم، بصورةٍ

ميسّرةٍ". [1] ونرى أن هذه الأنشطة المرجوّة، وهذا الأسلوب التّعليمي المختار، لابدّ أن يكون ضمن منهجٍ، يُراعى في إعداده ويستهدف في مخرجاته: إكساب المتعلّم هذا البعد التعليميّ، والهدف التربويّ، إلى أنْ يتحوّل إلى طريقةٍ وأسلوبٍ في التفكير، والتّحليل، والاستنتاج، لذلك فإن المنهج النّشط يعتمد على إيلاء الأهميّة للمستهدف من العملية التعليميّة، وهو الطّالب، قبل الوسيلة التعليميّة، ويمثّل هذا المنهج ثورةً على الأساليب التعليميّة التقليديّة، التي تجعل الوسيلة التعليميّة هدفًا وغايةً، ولا تعطي الأنشطة إلا حيّزًا يسيرًا من وقت الطالب وهذا إن توفرت.[2]

ويُمكن الإشارة باختصارٍ إلى أنّ المنهج القائم على الأنشطة يُراعي ثلاث حيثيّاتٍ:

1"- ارتباط مواقف التّعليم بميول الطلبة وحاجاتهم، واستعداداتهم، ومطالبهم في المجتمع.

2- إيجابيّة الطالب في الموقف التعليميّ وفعاليّته.

3- عن طريق النّشاط: يكتسِب الطّالب المعلومات، والمهارات، والحقائق، والاتجّاهات" .[3]

---

[1] شحاتة، حسن والنجار، زينب وعمار، حامد، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانيّة، 2003-1424هـ، ص 115

[2] ينظر زاير، سعد علي، وعايز، إيمان إسماعيل، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء، عمّان، 2014-1435، ط1، ص109.

[3] نفسه ص109.

وعند أخذ هذه الحيثيات الثلاثة بالاعتبار، في المنهج النّشط لإكساب مهارة المحادثة، وتنميتها، تصبو نفس الباحث، وتتطلّع إلى طالبٍ يتمتّع بالطّلاقة في التّعبير، والتّفكير،لقد عرّف فيدلروبرينت التعلّم النّشط بأنّه: إشغال المتعلّم بشكلٍ مباشرٍ، في العمليّة التعليميّة، عبر إشراكه في الأنشطة الصفيّة، وإلا سيصبح المتعلّم: مجرد متلقٍ للمعلومة، دون إعمال الفكر [1] ولهذا المصطلح التّربويّ مرادفاتٌ مثل: التعلّم الفعّال، التّعلّم التلقائيّ، والتعلّم بطريقةٍ متبادلةٍ. [2] وتعدُّ هذه الطريقة التعليميّة مع وسائلها وإجراءاتها، ثورةً على طرق التّعليم المنتشرة، وتصنع تعلّمًا، وبيئةً تعليميةً، متكاملة الأركان. فالتعلّم النّشط يُشرك المتعلّم في العمليّة التعليميّة بصورةٍ أقوى.

المطلب الثاني: التعلّم النّشط والتعلّم التقليديّ:

نرى أنه لابد من عقد مقارنةٍ بين التّعلم النّشط، والتعلّم التقليدي، وأن ملامح الطرق التقليديّة تتضح في النقاط الآتية:

1-الحفظ، والتلقين.

2- اختلاط الاستنتاجات بالحجج، وعدم انتظام المعلومات في تفكير الطّالب، وعقله.

---

[1] ينظر عوّاد، يوسف دياب، زامل، مجدي علي، التعلّم النّشط نحو فلسفةٍ تربويّةٍ تعليميّةٍ فاعلةٍ، دار المناهج، عمّان، الأردن، 2010- 1431، ص 22.

[2] نفسه، ص 22.

3- انفصال التّعليم عن واقع ومتطلّبات الحياة.[1]

أما في التّعلم النّشط فنجد:

1- الفهم الكلّي دون الإغراق في التفاصيل، والحفظ.

2- إعطاء الطّالب وقتًا للتفكير في أهميّة ما يفعله.

3- ربط الأفكار بمواقف الحياة.

4- ربط المعلومات الجديدة بالسّابقة.

5- ربط أفكار الدروس بعضها ببعضٍ.[2]

وبذكر الملامح السّابقة تتضّح لنا سمات التعلّم النشط، ويمكن أن يُضاف لها ما يلي:

6- الاهتمام بتطوير المهارات على مجرد الاهتمام بنقل المعلومات.

7- استخدام الطّالب أنماط التفكير العالية (التّحليل، التّركيب، التقييم).

8- إشراك الطّالب في القراءة، والمناقشة، والكتابة.

9- اكتشاف آراء الطلبة في الموضوع والمسألة [3].

---

[1] ينظر نفسه، ص 23.

[2] عوّاد، يوسف دياب، زامل، مجدي علي، التعلّم النّشط نحو فلسفةٍ تربويّةٍ تعليميّةٍ فاعلةٍ، ص 23.

[3] ينظر نفسه، ص 24.

والحقّ أن التعلّم النشط ينفتح على عدد كبير من الطرق والأساليب التي يجمعها التفاعل والتشارك والتعاون بين الأستاذ والطالب أو بين الطلاب أنفسهم، ونذكر منها على سبيل الاستئناس، المسابقات والألغاز، الألعاب الرياضية البدنية والعقلية.

المطلب الثالث: استراتيجيات التعلّم النشط

جاء المفهوم العامُّ للاستراتيجيّة في المجال التربويِّ والتعليميِّ، على النّحو التّالي:" الإجراءات المستخدمة في التعلّم، والتّفكير، ونحو ذلك وتخدمُ طريقة الوصول إلى الهدف" .

وتعرّفها كوجك بأنها: "مجموعة قراراتٍ يتخذّها المعلّم، وتنعكس تلك القرارات في أنماط من الأفعال، يؤدّيها المعلّم والتلاميذُ في الموقف التعليميِّ" وسأعرض لاستراتيجيّات التّعلم العامّ لأنها قابلةٌ في مجملها للتطبيق في الدّرس اللّغوي، في صف التعلّم النّشط، ثمَّ أثنّي بتعريف استراتيجيّات التعلّم في مجال اكتساب اللّغة:

1"- إستراتيجيّة حلّ المشكلات 2- إستراتيجيّة النّدوة 3- العصف الذّهني 4- تمثيل الأدوار 5- الألعاب والألغاز 6- خرائط المفاهيم 7- الاستقراء 8- القياس 9- الاكتشاف 10- التّعيينات 11- التعلّم التعاوني 12- التعلّم المبرمج 13- الذّكاءات المتعدّدة".

وقد ضربت صفحًا عن تعداد استراتيجيات تعليمٍ تقليديةٍ ،كالمحاضرة، والقصّة وغيرها، لأنّها لا تعتبر استراتيجياتٍ نشطةً، مع الأخذ بالاعتبار فاعليّتها

في بعض المواقف التعليميّة. أما تعريف استراتيجيّات التعلّم في اكتساب اللّغة: ففي معجم لونجمان لتدريس اللّغة، وعلم اللّغة التّطبيقيّ، يعرفها المؤلّفان "بالسلوك المقصود، أو المحتمل أن يكون مقصودًا لتنفيذ هدف التّعلّم

وبعد عرض التّعريفات وتعداد الاستراتيجيّات والّطرق: أشير إلى أنّ الدكتور هاني إسماعيل قد ذهب إلى "أنَّ جميعها يدور في فلك الإجراءات، والأدوات، التي يستخدمها المتعلّم، سواءٌ خطّطّ لها المعلّم أم المتعلّم، وسواءٌ صدرت عن المتعلّم بوعيٍ، أم دون وعيٍ، لإنجاز الهدف المطلوب، كما يلاحظُ أنّ المتعلّم هو المحور الرئيسيُّ في استراتيجيّات التعليم، والتّعلّم، على حدٍّ سواء، وأصبح دور المعلّم ميسِّرًا أكثر منه ملقّنًا"

تدريس المحادثة يعتمدُ على شيئين أحدهما: الشّكلُ: ويتمثّلُ في القوالب اللغويّة، أي هو الإنتاج اللغوي المتوقّع من الطّالب في كل مستوىً، وثانيهما: المضمون: وهو الموضوعات التي تناسب الطّالب في كلّ مستوىً، فكلا الأمرين مطلوبان في تدريس المحادثة بشكلٍ متوازنٍ، وهذا في حال كون المعلّم لا يعتمد في درسه منهجًا وكتابًا تامًّا، وهو ما يُطلق عليه: تدريس المحادثةِ عبر المنهجِ الحرِّ. أمّا الطريقة الثّانية لتدريس المحادثة فهي الطريقة الشائعة عبر المناهج والسلاسل التعليميّة، ورغْم كون المعلّم يعتمد فيها على منهجٍ بعينه، لابدّ له من الإتبّاع والإبداع وهنا تكمن خطورة وصعوبة تدريس هذه المهارة.

ومن معالم صعوبة تدريس هذه المهارة ما ذكره الدكتور خالد أبو عمشة على سبيل المثال: صعوبة الإجراء والتنفيذ، غنى العربيّة وغزارتها، عوامل الأداء

واختلاف اللهجات، والسّرعة، والعبارات، والمسكوكات...على ما سنبينه في المبحث الثاني.

المبحث الثاني:

وفيه ثلاثة مطالب، المطلب الأول: وأعرّف فيه المحادثة و مكانتها بين المهارات اللغوية، ومستوياتها، والمطلب الثاني: بينت فيه مناهج تعلّمها وطرائق تعليمها، والمطلب الثالث: وضّحت فيه الفرق بينها وبين الحوار.

المطلب الأول:

مهارة المحادثة تحتاج من الدّارس، والمدرّس اهتمامًا خاصًّا، وذلك لأنّها تعكس درجة إتقان اللغة عند الطّالب، وإتقان التّعليم عند المدرس، فبوساطتها تنتقل الأفكار والمعتقدات، والآراء، والمعلومات، والطّلبات إلى الآخرين، بوساطة الصّوت، فهي مهارةٌ تشتمل على لغةٍ، وأفكارٍ، وآراء.[1]

وتعدّ مهارة المحادثة الأكثر استعمالًا، فالنّاس يتحدّثون أكثر ممّا يقرؤون، ويكتبون.[2]

---

[1] شنيك، هبة عبد الطيف، تنمية مهارة المحادثة لدى الطّلبة الأتراك في ضوء تحليل سلسلة: top notch a summit
الإنجليزيّة نموذجاً، بحث منشور في مجلّة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانيّة، نقلاً عن (إيليغا، داود عبد القادر، حسين علي، المحادثة في اللغة العربيّة طرق تعليمها وأساليب معالجة مشكلاتها لدى الطّلبة الأجانب، مجلّة جامعة المدينة العالميّة، العدد: 10) ص 153

[2] نفسه، ص 154.

وقد عمدت إلى الرّبط بين تعليم المحادثة باستراتيجيّات التعلم النّشط، وبين الأطر المرجعيّة؛ إذ يعدُّ الانطلاق من إطارٍ مرجعيٍّ: ضرورةً للمدرّس لتحديد الوجهة والأهداف، وللطالب لمساعدته في تقويم نفسه أثناء، وبعد تعلّم اللغة.

ويمكن تعريف المستويات المعياريّة للمحادثة كما نقلت الباحثة هبة شنيك عن حافظ وحيد بأنها": جملةٌ خبريةٌ، تصف بدقةٍ ما يجب أن يعرفه الطّلاب عن فنِّ التحدّث وآدابه، وما يمكن أن يؤديّه من مهاراتٍ"[1] ونشير إلى أن المحادثة تتألف من ركنين: الطلاقة، والدّقة. فالمعلّم يهتمُّ بالطلاقة أكثر من الدّقة في المستويات المبتدئة، إذ إن الطلاقة تمثّلُ الجانب الشكليَّ من اللّغة، أمّا الدّقة فتتمثّل في معاني اللغة، ومضامينها.[2] ويزداد الاهتمام بالدّقة: ازديادًا مطّردًا، كلّما تقدّم الطّالب في المستويات اللغوية.

وتُعرّف المحادثة بحسب الدكتور **رشدي طعيمة** بأنّها "المناقشة الحرّة التلقائيّة، التي تجري بين فردين حول موضوعٍ معينٍ"[3] فهي تتألف من التناقش الحرّ، ويمثّل آلية المحادثة، والمتناقشين، وهما طرفا المحادثة، والموضوع المعيّن، وهو مادّة المحادثة. "كما أنّها لونٌ من ألوان الأنشطة المهمّة للصغار والكبار، وهي الخطوة الأولى في تعليم اللغة العربية وتعتمد أساسًا على الحريّة الفرديّة في

---

[1] نفسه، ص 155.

[2] شنيك، هبة عبد الطيف، تنمية مهارة المحادثة لدى الطّلبة الأتراك في ضوء تحليل سلسلة: top notch a summit الإنجليزيّة نموذجاً، ص 157.

[3] طعمية، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، مكة المكرمة، ج 1، ص492.

التعبير"[1]فالمحادثة وفق هذين التعريفين هي التجلي الأبرز لتعلّم الإنسان اللغة أيّ لغةٍ كانت، ولهذه المحادثة شروط وفروض لابد من حضورها حتى يسمى الكلام محادثةً، كما تبيّن سابقًا، فليس كل كلام محادثة والعكس صحيحٌ، فالكلام الذي يفتقد إلى روح المناقشة والحوار، ليس بمحادثةٍ، كذلك الأمر في التّعبير الذي لا يُراعى فيه ميول الدّارسين، والموضوعات التي تأخذ طابع التّلقين، ولا يُدرك الطّالب جدوى تعلّمها، ولا يقتنع بفائدتها في عمليّة التواصل، كل تلك الأمور لا تُثمر محادثةً، ولا تنمّي ملكةً، فالمحادثة تتمُّ في موقفٍ حرٍّ، ينُبع من ذاتيّة المتحدّث، وهي غير جامدةٍ بقوالب محدّدةٍ، بل هي عمليّةٌ تلقائيّةٌ، وتأخذ طابع العفويّة المقصودة، وهي تعني كذلك تفاعلًا بين متكلّمٍ جيّد، ومستمعٍ مجيدٍ، والمحادثة تدور حول قضيةٍ يشعر المتحدّثون بفائدة الحديث فيها[2].

إن حدود المحادثة كثيرةٌ ذكرنا منها السابق، ونذكر منها أيضًا الأشكال والموضوعات، "فأشكال المحادثة متعددة منها: محادثاتٌ حول الأفكار الذاتيّة، محادثاتٌ حول الحقائق الموضوعيّة، محادثاتٌ حول أشخاص آخرين، محادثاتٌ

---

[1] الشيخ، محمّد عبدالرؤوف، معايير تقويم مهارة المحادثة، بحث منشور ضمن كتاب معايير مهارات اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، أبحاثٌ محكمّة، تحرير:رمضان، هاني إسماعيل، منشورات المنتدى العربي التّركي، جراسون، تركيّا، 2018، ط1، ص72، نقلاً عن حامد إبراهيم، عليّة، فاعلية إستراتيجية مقترحة في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، في ضوء نظريّة الذكاءات المتعددة، جامعة القاهرة، 2007، رسالة ماجستير غير منشورة'.

[2] ينظر طعمية، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، مكة المكرمة، ج1ص493-.494

حول الذات، محادثة الوظيفة، الحديث الصغير، الأحاديث العفوية، الأحاديث الارتجاليّة" .[1]

" . ومن هذه الأشكال المتعددة تخصّص البحث في الحديث عن الأفكار الذاتية، والحقائق الموضوعيّة التي ستتجلّى في ظاهرة الحِجاج، وتمظهراته المتنوعة، من مناظرةٍ إلى ندوة أو جدلٍ وخطبةٍ...

أما عن موقع المحادثة بين المهارات اللغويّة، فمن المسلّم به في تعليّميّة اللغة العربيّة للناطقين بغيرها أنَّ مهارات اللغة العربية أربع مهارات، تنقسم إلى: مهارتين استقباليتين هما: الاستماع والقراءة، ومهارتين إنتاجيّتين هما: المحادثة أو التّعبير الشفوي والكتابة أو التّعبير الكتابي.

وبينما نجد المهارات الثلاثة عدا المحادثة استفاضت فيها البحوث والدّراسات، نجد شحًّا وإجحافًا لهذه المهارة في البحث والتطوير بله الطّرائق والأساليب. وذلك مع أهميّتها إذ تعدّ حصيلة تعلّم المهارات الأخرى وثمرتها المرجوّة.

إنّنا نجد كثيرًا ممّن يُقبلون على تعلّم اللغات واللّغة العربية على وجه الخصوص، يهدفون من تعلّم اللّغة القدرة على التواصل بها مع ناطقيها

[1] الشيخ، محمّد عبدالرؤوف، معايير تقويم مهارة المحادثة، بحث منشور ضمن كتاب "معايير مهارات اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، أبحاثٌ محكمّة، ت:رمضان، هاني إسماعيل، منشورات المنتدى العربي التّركي، جراسون، تركيّا، 2018، ط1، ص72.

الأصليّين[1]،والتواصل أحد أهداف تعلّم اللغة الأخرى، ويمكن حصر أهداف تعلّم المحادثة بالأهداف التالية:

1- "النّطق الصحيح، وتأدية المتعلّم لأنواع النّبر والتّنغيم، بحسب ما تتطلّبه المواقف الاتصاليّة.

2- كسْر حواجز التّواصل اللّغويّ، وذلك بأُلفة الطّالب اللّغة، وتواصله بها، دون حُبسةٍ أو تلعثمٍ، وهو ما يعبر عنه: بالطّلاقة والتلقائيّة.

3- استعمال المتعلّم اللّغة في التعبير عن موضوعاتٍ حياتيّةٍ مختلفةٍ، وحوائجه اليوميّة، والتعبير عن مشاعره وأفكاره.

4- عدم الاقتصار على التّراكيب النحوية، والمعاني المعجميّة، بل إكساب الطّالب البعد الخامس في اللغة وهو: ما وراء اللّغة وهي الكفاية الثّقافيّة، والبعد الاجتماعيّ، ممّا يمكّن الطالب من عدم الوقوع في الخطأ الدّلالي والتّداوليّ[2]

وإذا كان الحديث عن المحادثة وأهداف تعليمها: فحريٌّ بالبحث أن يعرّج على الأطر المرجعيّة، وموقع المحادثة فيها، ونوع الاستراتيجيّات التعليميّة

[1] ينظر النّاقة، محمود كامل، برامج تعليم العربيّة للمسلمين النّاطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم دراسة ميدانيّة، جامعة أم القرى، وزارة التعليم العالي، السعوديّة، مكة المكرّمة، 1406، ص63.

[2] ينظر رمضان، هاني إسماعيل، تعليم المحادثة لغير الناطقين بالعربيّة: الأهداف، الصعوبات، الاستراتيجيّات، المجلّة التربويّة، أبحاث محكمة، مج:31، جامعة الكويت، الكويت، 2017، ص247-247-248.

المطلوبة لبلوغ المتعلّم المستوى المطلوب، في طلاقة التحدّث باللّغة الهدف، وعند الحديث عن الأطُر المرجعيّة: فلابدّ من التعريف بها بشكلٍ مختصرٍ، ثمّ الوقوف مع مهارة المحادثة ضمن هذه الأطر التعليميّة، وأشهر الأُطر: الإطاران الأوروبيّ والأمريكيّ.

فالمحادثة وفقًا للإطار الأمريكيّ تنقسم إلى خمسة مستويات: المبتدأ، ثمّ المتوسط، فالمتقدّم، ثم المتفوّق، والمتميّز[1].

1- فالمبتدأ: يتمثّل مستواه في أدنى حدود التّواصل، إذ يعتمد على الكلمات، والعبارات، والمسكوكات اللغويّة،

2- والمتوسّط: يركّب جملًا جديدةً، ويسأل ويجيب، في حدود المواقف الحياتيّة البسيطة،

3- والمتقدّم: يشارك بفاعليّة، ويسرُد، ويصِف، ويقارن، ويستخدم أنواع الأزمنة، ويعطي التعليمات، ويتعامل مع الموضوعات المجرّدة.

4- المتميّز: يفترض، ويؤيّد، ويحاجُّ، ويجادل، ويستطيع التعبير عن المجرّد والمحسوس، ومع كل الموضوعات، وقد يخطئ أحيانًا لكن أخطاءه لا تؤثّر على التواصل.

[1] ينظر أبو عمشة، خالد حسين، ملخّص محاضرة تدريس مهارة المحادثة للناطقين بغير العربيّة عبر المستويات اللغويّة، محاضرات الدورة الدولية لتأهيل معلّمي اللغة العربية للنّاطقين بغيرها، دليل العربية، 2017.

5- المتفوّق: يستخدم اللغة العالية، ويستخدم أساليب الإقناع، ويدحض الآراء بكفاءةٍ ونجاحٍ[1].

هذه مستويات الكفاءة في مهارة المحادثة بتصنيف المجلس الأمريكي، أمّا تصنيفاتها، ومستوياتها، ومعايير تقويمها، فتختلف عنها في الإطار المرجعيّ الأوروبيّ، وهو الإطار التي ترجع إليه أغلب السلاسل المؤلّفة في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

أمّا أقسام تعليم المحادثة وفقًا للإطار المرجعي الأوربي :CEFR فهي تتوزّع على المستويات الآتية:

1- مستوى الاستخدام الأوليّ للّغة.

2- مستوى الاستخدام الذّاتي للغة.

3- مستوى الاستخدام المتقن للغة.[2]

هذه تقسيمات المجلس الأوربي، وتصنيفاته لمتعلمي اللّغة، أمّا ما أنشدُه في هذا البحث فهو توصيفاته لمهارة المحادثة في مستوياتها المتقدمة، فمما ورد في توصيفات المجلس الأوربي حيث قسمها إلى قسمين: الأول: في الكلام المتداول؛ إذ يستطيع المتعلّم التفاهم بدرجةٍ من الطلاقة، والعفوية، التي تجعل

---

[1]) ينظر نفسه.

[2]) يسري، إسلام، مراجعة كتاب الإطار الأوروبّي المشترك للغات دراسة، تدريس، تقييم، موقع أكاديميا، ص 2.

التعامل العادي مع المتحدّثين الأصليّين باللّغة ممكنًا، كذلك التّحاور بصورةٍ إيجابيّةٍ في سياقات الحوار المألوفة تأييدًا لوجهات نظره، وفي إنتاج الكلام؛ إذ يستطيع أن يقدّم وصفًا واضحًا ومفصّلًا لعدد من الموضوعات التي يميل إليها، كما يستطيع أن يوضّح وجهة نظره، في مواضيع الحوار مبيّنًا مزايا وعيوب الآراء.

والقسم الآخر في الكلام المتداول؛ إذ يستطيع أن يعبّر عن نفسه بطلاقةٍ وعفويّةٍ، دون البحث كثيرًا عن التّعبيرات، ويستطيع استخدام اللغة بمرونةٍ، وفاعليّةٍ، لأغراضٍ اجتماعيّةٍ، ومهنيّةٍ، ويستطيع كذلك صياغة أفكاره وآرائه بدقّةٍ، وربط إسهاماته مع إسهامات الآخرين، باقتدارٍ، وفي إنتاج الكلام؛ إذ يستطيع تقديم وصفٍ واضحٍ ومفصّلٍ عن موضوعاتٍ معقّدةٍ، دامجًا الفرعيّة، ومطوّرًا لبعض النقاط بخاتمةٍ مناسبةٍ[1] أجد أنّ كليهما يصنّف ويصف الطالب في المستوى المتوسط الأعلى، والمستوى المتقدّم الأدنى. وسأحاول في هذا البحث : أن أنظّر لأسلوب التّعلم النّشط بما يرقى بمتعلّم اللغة العربيّة ليلامس ويصل إلى المستويين المذكورين، ويحقّق الكفاءة فيهما.

المطلب الثاني: مناهج تعليم المحادثة

تتنوع المداخل التعليمية في تعلّم اللغات وتعليمها، تبعًا لتطور الأبحاث التربويّة، واللسانيّة، وأهمّ هذه الطرق، والمداخل ما يلي:

---

[1] ينظر، ترجمة: عبد الجواد، علا عادل، و زاهر، ضياء الدين، ومدكور، ماجدة، وتوفيق، نهلة، الإطار الأوروبي المشترك للغات، دراسة، تدريس ، تقييم، مجلس أوروبا، مجلس التّعاون الثقافي، دار إلياس العصريّة، القاهرة، 2008 ، الطبعة العربيّة، ص 122.

1"- طريقة القواعد والترجمة

2- الطريقة المباشرة

3- الطريقة السمعيّة الشفهيّة

4- الطريقة التواصليّة

5- الطريقة الانتقائيّة[1]

والذي يدرسه البحث ويخدمه: هو المدخل التواصليّ أو الاتصاليّ، فما هو المدخل التواصليّ؟ وما علاقته بالمحادثة؟ من أبرز ملامح هذه الطّريقة والتي نقلها **دوجلاس براون** عن **سافيفون** في كتابه الشهير (أسس تعلّم اللّغات وتعليمها) ما يلي:

1"- لا تقتصر قاعة الدّرس على القدرة النحويّة، أو اللغويّة، وإنما تركّز على مكوّنات القدرة الاتصاليّة.

2- لا تمثّل الأشكال اللغويّة أساسًا لتنظيم الدّروس، وترتيبها، وإنّما تُقدّم من خلال تعليم الوظائف.

3- الدقة اللغويّة: ليست غايةً في حدِّ ذاتها، وهي أمرٌ ثانويٌّ في التّعبير، ومن ثَمّ فإنَّ الطلاقة أهمُّ من الدّقة، والمعيار: هو التعبير الحقيقيُّ عن المعنى المراد، وفهم

[1] الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، إضاءات لمعلّمي اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، العربيّة للجميع، ص85.

المعنى المراد على وجهه الحقيقيّ"[1].

وهنا لابد من وقفةٍ قصيرةٍ، لشرح المدخل الوظيفيّ، الذي هو نتيجة، وهدف الطريقة الاتّصاليّة، هذا المدخل الذي ترجع إليه معظم كتب تعليم اللغات في تطوير منهجيّاتها، "والصفة المميّزة لهذا المنهج اهتمامه بالوظائف اللغويّة، باعتبارها هي التي تحّدد عناصر تعليم اللغات الأجنبيّة، أمّا النحو فلا مكان له إلا فيما يتّصل بتوضيح بعض التراكيب التي تؤدّي هذه الوظائف"[2].

وهنا لابد من ذكر أمثلةٍ توضّح هذه الوظائف، ومنها بالتأكيد ما يتصل بصلب القضيّة التي ينشدها هذا البحث: "التحيّات والوداع، الطلب والأمْر، المجاملات والتّهنئة، النّصيحة، والقصد، التّعبير عن الرأي، مقاطعة حديث شخصٍ ما، تغيير موضوع الحديث، والوحدة النمطيّة التي تبنى عليها هذه الكتب التي تعتمد هذه المنهجيّة، تشتملُ على حواراتٍ، ومحادثاتٍ بين الزملاء في قاعة الدرس، ومواقف يعرض الدارس ما يقوله منها، وتقمّص الأدوار، والعمل الجماعيُّ، وتدريبات الاختيار من متعدّدٍ، ومناقشاتٌ وتدريباتٌ جماعيّةٌ لممارستها خارج قاعة الدرس"

وقد ارتبط تعليم المحادثة بالطريقة التقليديّة ارتباطًا وثيقًا بحفظ الحوارات، وترديدها، بل أصبح أوّل ما يتبادر إلى الذهن عند تخيّل درس المحادثة هو:

---

[1] هـ، براون دوجلاس، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ت: عبده الراجحي، علي شعبان، دار النّهضة العلميّة، بيروت، 1994، ص261.

[2] نفسه، ص262.

أسلوب تبادل الحوار المحفوظ في مشهد تبادل الأدوار، وقد نجد كتبًا تتزيّن أغلفتها بعناوين تعليم المحادثة، لكن عند الاطّلاع عليها نجدها محشوّةً حشوًا عشوائيًا أو مرتّبًا بالحوارات طويلةً كانت أم قصيرةَ.[1]

المطلب الثالث: العلاقة بين الحوار والمحادثة

إنّ الحوار كما نقل تعريفه الدكتور محمد عبد الرؤوف الشيخ، عن الباحثة عليّة إبراهيم "هو محادثةٌ بين شخصين أو أكثر، تقوم على تبادل الأفكار، والآراء حول موضوعٍ معيّنٍ بطريقةٍ متسلسلةٍ ومترابطةٍ، بهدف الوصول إلى الخطوط العريضة للحوار[2].

فالحوار نشاطٌ لغويٌ، محادثةٌ بين طرفين، تتضمّن تبادل الآراء والأفكار، حول موضوعٍ معيّنٍ، بغرض تحقيق أكبر قدرٍ من الفهم، والتفاهم، والنقد، والصراع الفكريّ، لتحقيق أهدافٍ معيّنةٍ نحو موضوعٍ معيّنٍ، على أساسٍ من الحريّة، والشّورى، والتّعاون، لتفضيلِ أمرٍ، أو بثِّ شكوى ...[3].

---

[1] ينظر عبدالرحيم، ف، تدريبات في المحادثة، الهند، 2012.

[2] ينظر: الشّيخ، محمّد عبد الرؤوف، معايير تقويم مهارة المحادثة، أبحاثٌ محكّمة، تحرير: رمضان، هاني إسماعيل، منشورات المنتدى العربي التّركي، جامعة جيريسون، كليّة العلوم الإسلاميّة، ، 2018، ط1، ص 72.

[3] ينظر: نفسه، ص 73.

مما سبق اتّضح لي: أنّ الحوار هو واحدٌ من استراتيجياتٍ تعليميةٍ للوصول إلى الهدف التعليمي، وهو المحادثة، وتسمّى هذه الاستراتيجيات مجالات التّحدث، وهي على النّحو التّالي:

1-" المقابلة 2- المناقشة 3- سرد القصص 4- الوصف 5- العرض 6- الاجتماع 7- المؤتمرات 8- المحادثة 9- الحوار 10- الخطبة 11- فنّ الخطابة 12- النّدوات 13- المناظرة 14- المحاضرة"[1].

فالحوار أحد مجالات التّحدث، وليس المجال كله، فكلّ حوارٍ محادثةٌ، وليس كل محادثةٍ حوارًا أما مجلاته فمتعددة تعدّد مجالات المحادثة نفسها، فمنه: "الحوار الدينيّ، الوطنيّ، الاقتصاديّ، التربويّ، السياسيّ، الاجتماعيّ، التلقائيّ".[2]

النتائج:

ممّا سبق نستنتج الأمور الآتية:

أولًا: مهارة المحادثة مهارةٌ صعبةٌ، ومعقّدةٌ.

ثانيًا: تتنوّع طرائق تدريسها، واستراتيجيات تعليمها.

ثالثًا: ينبغي اعتماد استراتيجياتٍ، وتطوير مناهج تأخذ بالطالب لتحقيق الكفاءات التواصلية

[1] ينظر: نفسه، من ص 69 إلى 74.

[2] ينظر: الشّيخ، محمّد عبد الرؤوف، معايير تقويم مهارة المحادثة، أبحاثٌ محكّمة، ص 73.

رابعًا: تختلف الكفاءة المستهدفة، والموضوعات، والوظائف، بحسب اختلاف المستويات التعليمية كما شرحته، وتعرّضت له في فصل الأُطُر المرجعيّة.

التوصيات:

إن الواقع التعليمي يشير إلى جنوح كثيرٍ من معدّي المناهج والمؤسسات التعليميّة، إلى التقليديّة في تناول مهارة المحادثة على أهميتها، التي وضّحها البحث، وهو ما يكسب اللغة العربيّة صفة خاطئةً أصبحت ملازمةً لها وهي صفة الصعوبة.

ولتغيير هذه الصورة المشوهّة عن اللّغة العربيّة، وتعلّمها، لابدّ من اعتماد المعلّمين على استراتيجيّات التّعلم النّشط، إذ تضيف هذه الاستراتيجيات المتعة، مع المعلومة في الموقف التّعليميِّ.

مهارة المحادثة مهارةٌ صعبةٌ، ومعقّدةٌ.

– تتنوّع طرائق تدريس المحادثة، واستراتيجيات تعليمها.

– ينبغي اعتماد استراتيجياتٍ، وتطوير مناهج تأخذ بالطالب لتحقيق الكفاءات التواصلية والحِجاجيّة، وعدم الرُكون إلى المنتج التعليميّ، المنهجيّ، الموجود.

– تختلف الكفاءة المستهدفة، والموضوعات، والوظائف، بحسب اختلاف المستويات التعليمية.

قائمة المصادر والمراجع:

1- أبو عمشة، خالد حسين، ملخّص محاضرة تدريس مهارة المحادثة للناطقين بغير العربيّة عبر المستويات اللغويّة، محاضرات الدورة الدولية لتأهيل معلّمي اللغة العربية للنّاطقين بغيرها، دليل العربية، 2017.

2- الشيخ، محمّد عبدالرؤوف، معايير تقويم مهارة المحادثة، بحث منشور ضمن كتاب معايير مهارات اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، أبحاثٌ محكمّة، تحرير: رمضان، هاني إسماعيل، منشورات المنتدى العربي التّركي، جرسون، تركيّا.

3- النّاقة، محمود كامل، برامج تعليم العربيّة للمسلمين النّاطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم دراسة ميدانيّة، جامعة أم القرى، وزارة التعليم العالي، السعوديّة، مكة المكرّمة، 1406.

4- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، إضاءات لمعلّمي اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، العربيّة للجميع.

5- حسن، أحمد، وحسن، نانسي، التلخيص في مهارات التّدريس، مكتبة الامين، تركيّا، بورصة، دط.

6- ريتشاردز، جاك سي، ويلات، ح، ويلات، هـ، وكاندلين، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، ت: محمود فهمي حجازي، ورشدي طعيمة، مصر الشركة المصرية العالمية للنشر، مصر، مكتبة لبنان، لبنان.

7- رمضان، هاني إسماعيل، تعليم المحادثة لغير الناطقين بالعربيّة: الأهداف، الصعوبات، الإستراتيجيّات.

8- زاير، سعد علي، وعايز، إيمان إسماعيل، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء، عمّان، 2014-1435، ط1.

9- شحاتة، حسن والنجار، زينب وعمار، حامد، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانيّة، 2003-1424هـ.

10- شنيك، هبة عبد الطيف، تنمية مهارة المحادثة لدى الطّلبة الأتراك في ضوء تحليل سلسلة: top notch a summit.

11- طعمية، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، مكة المكرمة، ج1.

12- عبدالرحيم، ف، تدريبات في المحادثة، الهند، 2012.

13- عوّاد، يوسف دياب، زامل، مجدي علي، التعلّم النّشط نحو فلسفةٍ تربويّةٍ تعليميّةٍ فاعلةٍ، دار المناهج، عمّان، الأردن، 2010- 1431.

14-عبد الجواد، علا عادل، وزاهر، ضياء الدين، ومدكور، ماجدة، وتوفيق، نهلة، الإطار الأوروبي المشترك للغات، دراسة، تدريس، تقييم، مجلس أوروبا، مجلس التّعاون الثقافي، دار إلياس العصريّة، القاهرة، 2008، الطبعة العربيّة.

15- كوجك، كوثر حسين، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، القاهرة، عالم الكتب، ط 2.

16- هـ، براون دوجلاس، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ت: عبده الراجحي، علي شعبان، دار النّهضة العلميّة، بيروت، 1994.

17- يسري، إسلام، مراجعة كتاب الإطار الأوروبّي المشترك للغات دراسة، تدريس، تقييم، موقع أكاديميا.