

تدريس مهارة المحادثة من النظرية إلى التطبيق:

ملاحظات بخصوص المعرفة البيداغوجية القاعدية لأساتذة اللغة العربية.

Teaching Speaking Skills from Theory to Practice: Notes regarding the Fundamental Pedagogical Knowledge among Arabic Language Teachers.

د. عبد الكريم جيدرور

مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية-الجزائر.

وحدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية في الجزائر-ورقطة.

Karimn2000@gmail.com

تاريخ النشر: 2021-09-25

تاريخ القبول: 2021-05-01

تاريخ الإرسال: 2021-03-02

المخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعريف بمهارة المحادثة، والتطرق إلى أهم القضايا المفاهيمية والنظرية المرتبطة بخصائصها، وعناصرها، وطريقة حدوثها. فضلا عن القضايا التطبيقية التي تطرأ عند الممارسة الفعلية في حجرة الدراسة. ويكتسي البحث أهمية خاصة بالنظر لعدة جوانب؛ أما الجانب الأول فيتعلق بقلة الدراسات العربية المتخصصة التي تناولت هذا الموضوع، بحيث تقدم خطابا سلسا يستفيد منه كل من الأستاذ المتربص والممارس. وأما الجانب الثاني فيتعلق بتنامي الاهتمام العالمي بهذه المهارة، وذلك جلي الوضوح في استقراء الأدبيات الصادرة حوله خلال العقدين المنصرمين. وقد خلصت الدراسة إلى أهمية أن يتحلى الأستاذ بروح المبادرة- بعد التزود بالمعرفة النظرية اللازمة- للإقدام على تنمية هذه المهارة بصورة منتظمة لدى طلابه، إذ تفترض الدراسة أن الأستاذ سيكون هو الرابح الأكبر من هذه الخطوة، بعد أن يلاحظ قوة تأثير هذه المهارة على بقية المهارات اللغوية الأخرى، ناهيك عن تأثيرها الممتاز على سلوك الطالب. كما أوصت الدراسة بضرورة تخصيص القسط الساعي المناسب لاستكمال البناء الصحيح لهذه المهارة، بما يوازي أهميتها في التعليم والإعلام والتواصل الضروري.

الكلمات المفتاحية:

تدريس، مهارة، محادثة، نظرية، تطبيق.

ABSTRACT:

This study aims at introducing the skill of Speaking, and to address the most important conceptual and theoretical issues related to its characteristics, elements, and the way of its occurs. As well as the practical issues that arises during the daily practice in the classroom. This study study is of particular importance considering several aspects; As for the first aspect, it relates to the lack of specialized Arab studies that have dealt with this topic, which provide simple message that benefits both the student teachers and the practitioner ones. As for the second aspect, it relates to the growing of global interest in this skill. The study concluded that it is important for the teachers to have a spirit of initiative - after acquiring the necessary theoretical knowledge - to develop this skill regularly among their students. The study assumes that the teacher will be the biggest winner from this step, after he notices the strong influence of this skill on the other language skills. As well as its excellent impact on student behavior. The study also recommended the necessity to customize the appropriate time to complete the correct construction of this skill, in parallel with its importance in education, information and necessary communication.

Keywords:

teaching, skill, speaking, theory, practice.

1. مقدمة:

تتفق معظم الدراسات المتفرغة لبحث الملف الخاص بتعليم مهارة المحادثة على الأهمية القصوى لهذه المهارة، كما تقرر في الوقت نفسه بالصعوبة الشديدة التي تكتنف عملية تعليمها¹. وتعد هذه القضية مشكلة عامة ودولية. ومع ذلك فإن المقررات والبرامج الخاصة بتعليم اللغات سواء في ذلك اللغات الوطنية والرسمية أو اللغات الأجنبية، تكشف عن قصور واضح ونقص كبير في العناية المناسبة بهذه المهارة، وتتأكد هذه الملاحظة حينما نقارن اهتمام هذه المقررات والبرامج بمهارتي القراءة والكتابة².

إن التعرف على طبيعة مهارة المحادثة، وإدراك خصائصها الجوهرية، وفهم المسائل التي تتعلق بتنميتها وصقلها لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، كلها أمور هامة ينبغي أن تكون جزءاً محورياً في المعرفة البيداغوجية القاعدية لأساتذة اللغة العربية. ومن أجل المساهمة في مراجعة هذا النقص، والمساهمة في تقريب الخطاب الأكاديمي للأستاذ المتكوّن، والأستاذ الممارس، فضلا عن بقية المهتمين من الباحثين والمربين، سنتطرق في الفقرات الموالية إلى جملة من المعارف والحقائق المرتبطة بمهارة المحادثة، نجمع فيها بين القضايا النظرية والإجراءات التطبيقية، مع اقتراح أفكار وتدريبات عملية يمكن للأستاذ أن يستأنس بها في إعداد الدروس، كما يمكن لواضعي المناهج أخذها في الحسبان عند معالجة هذه المهارة الهامة.

2. المبادئ العامة لتدريس المهارات اللغوية³:

يقصد بمصطلح "المهارات اللغوية" في علم تعليم اللغات النمط أو الأسلوب الذي تستعمل به اللغة؛ والذي يندرج تحت نوع من الأنواع الأربعة الآتية: الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة. وهي التي يطلق عليها "المهارات اللغوية الأربع". في بعض الأحيان يطلق على التحدث والكتابة المهارات الإيجابية أو الإنتاجية في مقابل الاستماع والقراءة التي يطلق عليها المهارات السلبية أو

الاستقبالية. وفي أغلب الأحيان كل مهارة كبرى من هذه المهارات الأربع تنقسم بدورها إلى مَهَبَرَات أصغر، فعلى سبيل المثال: تندرج تحت مهارة الاستماع: مهارة تمييز ثنائية الأصوات المتحركة والساكنة، وتمييز الحزم الصوتية عند ترابط الكلام واتصال بعضه ببعض. يطلق على هذا المستوى من المهارات في بعض الأدبيات التعليمية "المهارات الصغرى" (micro skills) وتسمى أيضا مهارات التمكن أو التمكين، كما تسمى أحيانا المهارات الجزئية.⁴

يمكن بالاستناد إلى التعريفات السابقة الملاحظة بأن المهارة⁵ تتميز أول ما تتميز بأنها مظهر إنجازي يتضمن الكثير من الآليات والأعمال الجزئية، والوصول إلى الأداء النموذجي المنشود يتطلب وقتا طويلا⁶، وتفهما جيدا لخاصية التدرج والبناء البطيء الذي يقوم به المتعلم؛ فهو في أثناء صعوده إلى المستوى المهاري الذي نصبو إليه، ينمي داخله قدرات ومهارات أخرى لا تُنجز المهارة المستهدفة إلا بها، ذلك أنه يكتشف وينمي المستوى النشط من الذاكرة المسمى بذاكرة الاشتغال، وينمي في الوقت نفسه المستوى الإجرائي من الذاكرة المسمى بالذاكرة الدالية⁷، التي هي العامل الأساسي المسؤول عن تخزين مهارات التحليل والتركيب وفك التشفير وغير ذلك من متطلبات التعلم الإجرائية⁸.

ومن المعلوم أن ذاكرة الاشتغال⁹ (Working Memory) تؤثر تأثيرا حاسما في عموم نشاطات التعلم، ولها ضلوع مباشر في التعاضمية الكمية والنوعية للحصيلة الإفرادية التي يكتسبها متعلم اللغة، ثم إن هذه الحصيلة هي التي ستمكن المتعلم من مباشرة النشاطات المعرفية الضرورية لاستكمال ملكته اللغوية لا سيما القراءة والكتابة والتحليل المنطقي، فضلا عن التعبير الشفهي الذي يعد أهم المؤشرات الدالة على نضج الملكة اللغوية وتبلورها. ترجع الصياغة الحديثة لذاكرة الاشتغال إلى جهود عالم النفس ألان بادلي Alan Baddeley وحسب تعريفه تقوم هذه الذاكرة بما يلي: الاحتفاظ المؤقت بالمعلومات، انتقاء المعلومات، ثم استخدامها في إنجاز المهام المعرفية المختلفة: فهم النصوص، حل المشكلات، والتفكير الذهني¹⁰.

ومن المهم التأكيد بأن المهارة في حد ذاتها، بمعنى كونها حذقا وإتقانا يستبطنه المتعلم تدريجيا بفعل الممارسة الثابتة والمنظمة، هي شيء مفارق ومختلف عن مكونات اللغة الجزئية

ذلك أن كثيرا من التجارب أثبتت بأن التدريب على عناصر اللغة ومكوناتها لا يؤدي بالضرورة إلى التدريب على المهارات اللغوية وإتقانها؛ وعلى ذلك، يمكن أن يحفظ المتعلم كل قواعد النطق الصحيح وهو مع ذلك لا يستطيع أن ينطق النطق الصحيح. وينطبق الأمر نفسه على قواعد النحو والتصريف. هذا يعني أن المهارة عموما، والمهارة اللغوية تحديدا، تحتاج إلى طرق خاصة في التدريب والتدريس. وخلاصة القول أن الأهمية القصوى للمهارات اللغوية تكمن في كونها همزة الوصل بين أهداف البرنامج التعليمي وفلسفته من جهة، وبين المادة اللغوية التي يراد العمل عليها وإنجازها من جهة أخرى¹¹.

إن الفهم بشكل عام؛ وبالأخص فهم الخطاب المنطوق، وإدراك العناصر السياقية التي تحيط به وتضمن نجاحه، هو الهدف النموذجي الذي تتعقد الهمم لبلوغه، ومع ذلك فمن الضروري، ولا سيما بالنسبة للمدرسين أن يدركوا بأن هناك محاولات عديدة لتصنيف الفهم اللغوي العام وتقسيمه إلى فهم خاص يشمل لغة العلوم ولغة الأدب، والفهم الأخص المرتبط بتعلم اللغات الوطنية والأجنبية. وهناك من جهة أخرى، محاولة مفيدة للتفريق بين الفهم الواسع والفهم الضيق الذي يتم إنجازه داخل الفصل الدراسي تحت إشراف مباشر من قبل المعلم. ولذلك يستخدم في المقررات الحديثة ما يسمى بدروس التيقظ، التي ترمي إلى تنشيط الإدراك الواعي لدى المتعلمين لمنحهم فرصة تأسيس معرفة ذاتية وتصورات شخصية حول اللغة وحول خصائصها، وحول الطريقة المناسبة لتعلمها¹².

وبما أن المحادثة هي مهارة اجتماعية تواصلية في المقام الأول، إذ من النادر جدا أن يتحدث الإنسان وحده، وبما أن الاتصال هو جوهر الاتجاهات السائدة في علم تعليم اللغات المعاصر، فليس من الغريب أن نجد تأكيدا متكررا على تنمية ما يسمى بعادات الحديث الصحيحة سواء في النطاق النظري البحث أو الجانب التطبيقي داخل الصفوف الدراسية.

وينبغي على التوجهات السابقة ضرورة ملحة لتحديد أهداف عملية لتدريس مهارات التحدث، وهي أهداف ينبغي أن تكون مفصلة ومتدرجة حسب حاجات الفئة الطلابية، ومدى استيعابها، بما يتناسب مع القدرات الذاتية ومستوى النمو النفسي-العقلي. ومن الجهود التي يحسن الإشارة

إليها في هذا السياق نموذج مركب¹³ اقترحه بعض الباحثين¹⁴ يجمع بين تفصيل جزئي لمهارات اللغة، بما فيها المحادثة، إلى خمسة مستويات مهارية متدرجة، داخل مصفوفة مزدوجة للتقييم أحدها اختبار مهاري منفصل والآخر مركب؛ يغطي الاختبار المنفصل المهارات الأساسية الأربعة انطلاقاً من إدراك أصوات اللغة فمفرداتها فسياقها وصولاً إلى صياغة الكلام صياغة قواعدية وظيفية صحيحة. في حين يركز الاختبار المركب الموصوف بالمتكامل على معدل تسارع الكلام بوصفه أبرز وجوه الطلاقة اللفظية¹⁵.

3. الصعوبات النمطية التي يواجهها المتعلمون عند التعامل مع هذه المهارة:

يدرك المربون أن معرفة العوائق والصعوبات التي تواجه المتعلم عند الشروع في التدريب على مهارة معينة، يعد مرحلة أساسية لفهم هذه الصعوبات، وللتفكير في الطرق التربوية التي تناسب التعامل معها، من أجل تذليلها وتقليلها. كما أن التعامل مع هذا النوع من الصعوبات ضروري لأنه يكشف الأنماط الدائنة والأخطاء الشائعة التي يتكرر وقوع المتعلم فيها. ولا يمكن للمعلم أن يحقق الأهداف المعرفية والتربوية المتوقعة من إتقان مهارة المحادثة، إلا وهو على إدراك تام بهذه الأنماط وبالطرق الملائمة للتعامل معها. وسوف نذكر فيما يلي أبرز الصعوبات الشائعة التي لاحظها الباحثون عند تعامل المتعلم مع الخطاب المنطوق:

(1) عدم القدرة على متابعة التفاعل الكلامي بسبب المقاطع القصيرة للعبارات. وقد تكون العبارات قصيرة حقاً كما هو الشأن في المحادثات العامة واليومية، غير أن الدراسات تكشف بأن هذا القصر هو في الحقيقة موقف نفسي يشعر به المتعلم بفعل سرعة التحدث الذي يتزامن مع ضغط أنظمة المراقبة النحوية التي يحاول فرضها على المقاطع الكلامية قصد تحليلها وتصحيحها أولاً بأول¹⁶.

(2) الافتقار الملح إلى مفردات بعينها عند محاولة التعبير عن حالات أو طلبات أو بناء أفكار وتصورات، وقد بينت الدراسات أن مصدر الافتقار قد يكون حصراً دلالياً أحياناً وقد يكون حصراً تذكرياً أحياناً أخرى، كما أن مكونات المعجم تتفاوت من حيث خضوعها

لضغط الافتقار؛ ومما تؤكد الدراسات أن أدوات الربط وأشباه الجمل هي الأكثر احتياجا تليها المصطلحات المتخصصة واللفظ الكامن الذي لا يظهر إلا باستدعاء سياقاته.

(3) الافتقار إلى استراتيجيات فعالة لفتح قناة التواصل الكلامي وتعميقها وتوسيعها ومن ثم غلقها بالأسلوب المناسب. ولا يتعلق الأمر هنا بمعلومات لغوية فقط، فمن الواضح أن المحادثة الجيدة تتطلب إدراكا مناسباً للقضايا التواصلية والثقافية؛ فهناك ما يجوز قوله وما لا يجوز، وهناك تعبير أوفى وأليق من غيره، وهناك ما يناسب الصغار ولا يناسب الكبار، وثمة لغة خاصة بالشباب والمراهقين، وغير ذلك من الاعتبارات.

(4) الاضطرار للتحدث ببطء شديد، خوفا من الخطأ، ومراقبة آنية متداخلة لتركيب العبارة ومكوناتها، وذلك يؤدي إلى استغراق وقت طويل في إنشاء العبارات. وقد بينت الدراسات أن المستمع، وخاصة إذا كان متقنا للغة الهدف، يفضل أن يكلمه المحاور بسرعة طبيعية ولو اشتمل كلامه على أخطاء كثيرة نسبيا. تدخل هذه الظاهرة ضمن ملاحظة وجيهة، قلما تشير إليها الدراسات المعنية بتعليم المهارات اللغوية، وهي ظاهرة التداخل أو التأثير المتبادل بين المهارات، فمن الواضح أن المحادثة ليست إرسالاً سلبياً، ففي الغالب هناك مستقبل يستمع ويحلل في انتظار دوره للرد. والعكس صحيح.

(5) عدم القدرة على المشاركة النشطة في المحادثات، ويرافق ذلك شعور المتعلم بأنه خارج النطاق الطبيعي للتواصل مع الآخرين، فكأنه معهم بجسده لا بوعيه وإدراكه.

(6) الإحساس بقلق قبلي من قلة المعرفة بالقواعد النحوية/ الصرفية، والقلق يؤدي غالبا إلى الشك والتردد، وذلك يؤدي بدوره إلى الخطأ أو التلعثم. والتوتر المصاحب لتعلم اللغات يعد لدى المتخصصين نوعا قائما بذاته، يشابه إلى حد كبير من حيث أعراضه القلق والتوتر الشديد الذي ينتاب بعض الأشخاص عند مخاطبة الجمهور. إن الدراسات المتفرغة لدراسة هذا الجانب تركز أولا على تحديد ما إذا كان هذا التوتر هو السبب الحقيقي والأساسي في مشكلة التعلم، أو أنه محصول لإنجاز تعليمي ضعيف. ومما يركز عليه أيضا دراسة هذا التوتر في إطار شروط تعليمية محددة، ومما يعد حديثا في هذا الفرع من الدراسات التفريق بين التوتر العام، والتوتر الخاص الذي يسجل على المتعلم عند اكتساب مهارة لغوية معينة كالاستماع أو المحادثة مثلا¹⁷.

4. الأسباب المؤدية إلى نقص الكفاءة في مهارات التحدث:

هنالك أسباب عديدة يمكن أن تؤدي إلى حرمان المتعلم من بلوغ المستوى المهاري الممتاز في ملكة التحدث، وهو الذي يعرف في الأدبيات التربوية أحيانا "بطلاقة اللسان" أو "الشجاعة الأدبية" حيث تدل هذه المصطلحات الوصفية على إدراك المربين بحسهم وحسهم مكن الخل في هذا القسم من مهارات اللغة، وهو الجانب الإدراكي ثم النفسي-الشعوري. كما تؤكد هذه النظرة، ويصدقها البحث المنهجي الحديث، تلك العلاقة الطردية بين طلاقة التكلم من جهة، وقوة الفهم وتبلور الأفكار عند المتعلم من جهة أخرى. فكم يجد المربون من حالات لحُبة إدراكية يُعتقد أنها لا تحل أبدا، ثم تتلاشى وتزول تدريجيا بعد تدريب التلميذ بروية وثبات على التعبير عن مكنوناته وحاجاته، ليتحول من تقوقعه وانكفائه ذي الصبغة المرضية، إلى حالة أفضل من المشاركة والمتابعة وقوة التركيز. لذلك يحتاج كل مربي إلى معرفة الأسباب التي تعرقل نمو ملكة التواصل الشفهي لدى طلابه، وفيما يلي محاولة لذكر أهمها على النحو الآتي:

1. خلو المقرر الدراسي أو برنامج التكوين من التركيز على مهارة التحدث بشكل واضح ومستقل، سواء من حيث المبادئ النظرية أو الممارسة التطبيقية داخل الفصل الدراسي.
2. تسجيل نقص واقعي وحقيقي في مهارة التحدث، ولا سيما المستويات العليا من السلاسة والإتقان، وهو نقص يلاحظه المعلمون على أنفسهم.
3. بيئة التدريس القائمة حصريا على الفصل الدراسي غير مشجعة على الاستعمال المكثف لمهارات التحدث، بل بالعكس، لوحظ أن المعلم يمكن وبسهولة أن يكيف عملية التدريس بحيث يكون التحدث العفوي قليلا جدا¹⁸.
4. البيئة الاجتماعية والأسرية خارج المدرسة لا تمنح الكثير من الفرص لممارسة التحدث باللغة المدرسية بشيء من الأريحية والطلاقة، سواء في ذلك اللغة العلمية أو الأدبية.

5. نظام الاختبارات بكل أشكاله يخلو تقريبا من أي تقويم يتعلق بقياس مهارة التحدث، وهي مشكلة عويصة، وتتطلب عناية رسمية وعاجلة¹⁹.

5. الملامح الجوهرية للخطاب المنطوق:

يتميز الخطاب الشفهي المنطوق بجملة من الملامح اللغوية والسياقية والتواصلية، ومن المهم بمكان أن يعرف المعلم، وكذا واضعوا المناهج التعليمية، هذه الملامح لأن ذلك سيزيد فهمهم لآلية التحدث، كما أنه يقوي قناعاتهم بضرورة الاجتهاد لتكثيف الدروس بما يوفر مجالا أرحب للممارسة التطبيقية الناجحة التي تؤخذ هذه المهارة الحيوية بعين الاعتبار. وفيما يلي إشارة مركزة إلى أهم هذه الملامح التي تميز الخطاب المنطوق، والتي قام باستقصائها باحثون تربويون ونفسانيون من أمثال لوما²⁰ وماكارثي²¹ وغيرهم:

1. استخدام أنماط مختلفة من الكلام تحددها العديد من العوامل التي يعرفها المتكلم الماهر تلقائيا نتيجة خبرته الطويلة، وتمثل هذه الأنماط بالنسبة له نوعا متعودا عليه من الروتينات الحوارية التي يستخدمها بحسب الحاجة، وقد يدمج أكثر من نمط في محادثة واحدة.

2. التفاوت الكبير بين الجمل والعبارات من حيث الطول والقصر، الوضوح والغموض، وغير ذلك.

3. صعوبة تحديد موضوع الكلام أو مجاله من أول وهلة، وقد تشتمل المحادثات العفوية اليومية على مواضيع مفتوحة للغاية، وأحيانا على عدة مواضيع لا يبدو أن بينها علاقة منطقية أو ضرورية. يلاحظ من جهة أخرى أن تعليم مهارة التحدث يواجه صعوبة كبيرة مع المواضيع الضيقة والتي تنتمي إلى مجال تخصصي دقيق أو غير مشهور.

4. من المميزات الواضحة للمتكلم الماهر إدراكه القوي لوظائف العناصر اللغوية وسياقات ورودها بما في ذلك الاختيارات الوظيفية المرتبطة بنبرة الصوت وتنغيماته.

5. من المميزات الهامة للمتكلم الماهر وبخاصة ذوي المهارة التواصلية العالية استعانتهم الكبيرة بمن حولهم للمساعدة في إتمام فكرة معينة أو لتنشيط الجو الحوارى وغير ذلك. وقد لاحظ الدارسون أن هذه المهارة الجزئية، وهي مهارة تواصلية بحتة، تساعد أيما مساعدة على خفض مستوى التوتر والتردد أو حذفه نهائيا.

6. يتميز المتكلم الماهر بقدرته الفائقة على الانتقال بين مستويات الكلام؛ حسب متطلبات الموقف، كما يتميز أيضا بغزارة كبيرة وتنوع لافته في قاموسه الخاص بالمفردات والعبارات التي تقال بغرض إظهار التأدب والتقدير والاحترام. يقول الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح في هذا الصدد: "المتكلم أثناء كلامه يفكر بسرعة عجيبة فيما سيقوله، وفي الوقت نفسه، لا قبله ولا بعده، يعبر عما فكر فيه منذ لحظة. ولذلك فلا بد أن لا يتقيد تفكيره الصريح الواضح في الأغراض والمعاني بالتفكير في كيفية إحداث الكلام"²²

7. الأنماط الأساسية المستخدمة في التواصل المنطوق:

إن الملمح الأبرز لخطاب المحادثة الشفوية هو استعمال العبارات الثابتة، وهي التي يطلق عليها بعض المختصين سمة "الروتينات"²³ حيث إنها صيغ جاهزة للاستخدام المتكرر والفوري، يكون لها دائما وظيفة محددة في المحادثة، وتمنحها ميزتها العفوية والواقعية. ولقد لاحظ الباحثون أن هذه الروتينات تغطي جميع مراحل المحادثة وبكثير من التفصيل؛ فهناك صيغ جاهزة لما يسمى الإقلاع، أي المبادرة إلى فتح الحوار، وأخرى للقطع، والاستطراد، والإضافة، وتسويات لفظية معينة تحدد الوضع الذي يرغب المتكلم في اختياره، كأن يريد الجلوس بعد وقوف، أو العكس.²⁴ فمن الملاحظ أن المتحدث السلس والماهر هو ذلك الذي يمتلك رصيذا ثريا ومتنوعا من هذه الروتينات، بل لوحظ أنه يعمل بشكل مطرد ومستمر على زيادتها وتنويعها. ومن المنطقي الافتراض بأن جزءا جوهريا من طلاقة التحدث وجودته يرجع إلى طبيعة هذا السجل من الروتينات من حيث الكم والنوع.

1.7. النمط التفاعلي²⁵:

التكلم كمشاركة إيجابية ومنتجة هو جوهر التحدث بل هو عند كثير من المختصين مرادف صادق للمحادثة النموذجية، ذلك أنه أكبر مساعد وخادم للوظيفة التواصلية التي هي جوهر المظهر الاجتماعي والإنساني للكلام²⁶. وتشير معظم الدراسات إلى أن النمط الكلامي التفاعلي هو أصعب أنماط الكلام وأكثرها تعقيدا من حيث طريقة تدريسه، رغم أنه يبدو في مظهره الواقعي سهلا للغاية وسلسا إلى أبعد الحدود. هذا النمط الكلامي رغم كونه الأكثر استخداما من مجموع الكلام الاعتيادي اليومي، إلا أنه يكاد يخلو التذكير به في المقررات المدرسية. وهناك بطبيعة الحال حجج معقولة لهذا الاختيار، أرجحها أن الطفل يتعلم الكلام التفاعلي في المنزل، فهو أول وعاء لغوي تواصل يكتسبه من الأسرة والمجتمع، لكن المقصود هنا ليس كلام البيت أو الشارع حرفيا، إنما المقصود هو الكلام المقيس الفصيح الذي يتميز بالخفة والسلاسة، وهو جزء لا يتجزأ من بيان اللغة العربية وبلاغتها²⁷، وأهم من ذلك أنه مستوى أدائي ضروري جدا لإشعار المتعلم أن اللغة العربية لغة حية وطبيعية وليست مستوى واحدا شديد الخصوصية لا يتقنه إلا كبار العلماء وفحول الشعراء ومشاهير الأدباء.

1.1.7. مميزات النمط الكلامي التفاعلي:

تتميز المحادثات التفاعلية بجملة مشتركة من المظاهر اللفظية والسلوكية، وقد عرض الباحثان (براون ويال: 1983)²⁸ المصنوفة التالية:

الملصح اللفظي/ الذهني		الملصح السلوكي/ التواصل	
1	تجسيد العلاقات بين القواعد	1	يثبت امتلاك وظيفة اجتماعية
2	يخلط عادة بين المستوى الفصيح العالي وما دونه	2	يعكس شخصية المتحدث
3	يكثُر فيه اللوازم والتوافقات الكلامية	3	يعكس درجة معينة من الاحترام وحسن الأدب

4	تغلب فيه المفردات الشائعة	4	يتم بناؤه بالتعاون والمشاركة
5	يرتكز على سجل (خبرة مسبقة) من المحادثات المشابهة		

(الجدول رقم 1): ملامح المحادثات التعلّمية.

المصدر: Brown, Gillian, and George Yule (1983). Teaching The Spoken Language

ومن الملامح الأخرى التي تميز هذا النمط الكلامي، والتي تعد مهمة جدا بالنسبة للأستاذ، وبالنسبة لمن يريد تصميم دورة أو منهاج يراعي هذا النوع من المحادثات، فقد ذكر الباحثون النقاط الآتي بيانها:

1. يركز على تأسيس علاقة تواصلية واجتماعية.
2. يشترك في إثارته غالبا عدد من الأشخاص، وتلك ميزة التفاعل، إذ يتوسع الكلام أو يضيق بناء على استجابات المنخرطين في المحادثة.
3. تتمحور مواضيعه حول اهتمامات الأشخاص المشاركين فيه وقضاياهم اليومية، أو المواضيع والأحداث التي يشتركون في العناية بها.
4. يعتمد على التغذية الراجعة المستمرة بين المتكلمين، وكثيرا ما يكون على شكل مثير واستجابة.
5. تتفاوت مستويات اللغة المستعملة في أثناء المحادثة، وقد يلعب بعض الأشخاص دورا معينا في رفع المستوى أو خفضه.
6. يتقن المتحدثون بحكم الخبرات المتراكمة النمط الاعتيادي للكلام، يعرفون كيف يفتحون المحاوره وكيف يختارون الموضوع وكيف يعمقونه وكيف يغلقون قناة الاتصال دون مشاكل في العادة.

7. يتضمن عبارات روتينية كثيرة الاستخدام جدا: عبارات روتينية للتحية والسلام، عبارات روتينية للمزاح والسخرية والتعليق والنقد.

8. تتفاوت فيه اللغة من حيث المعجم والمصطلحات ونمط الأداء باعتبار السن والجنس تفاوتًا واضحًا للغاية²⁹.

2.1.7. أفكار لتدريس النمط الكلامي التفاعلي:

نقدم فيما يلي جملة من الاقتراحات والأفكار التي يمكن أن يستعملها الأستاذ بذاتها، أو أن يصوغ على منوالها؛ فيضيف ويكمل ويكيّف المضمون على أساس أهداف وحدته التعليمية، وحاجات الفئة الطلابية التي يتعامل معها:

1. استخدام المقاطع الحوارية المبسطة والمشوقة لتقديم هذا النمط وتعريف المتعلمين بشكله العام ومضمونه اللغوي.

2. النشاطات التدريبية على أجزاء الكلام التفاعلي: بدايات الكلام، تعميق الحوار، غلق المحاورة. ويمكن للأستاذ اعتماد المصفوفة التالية لتقويم أداء الطلاب:

معيار مراقبة الأداء	التقويم	معيار مراقبة الأداء	التقويم
1 فتح الحديث وغلقه	*****	1 التحكم في مقدار الكلام المناسب	****
2 اختيار المواضيع	***	2 إضفاء روح الدعابة والمزاح	***
3 سرد تجارب وأحداث شخصية	***	3 القدرة على التراجع وإعادة الصياغة	***
4 استعمال أدوات الربط وعبارات الربط	*****	4 تقنية الاعتراض والمقاطعة	****
5 التأثير في الآخرين	*****	5 اختيار أسلوب خاص ومفضل للحديث	***

(الجدول رقم 2): معايير تربوية وسلوكية لتقويم أداء الطلاب أثناء التدريب على نمط الكلام التفاعلي.

يرتكز النشاط على تدريب أولي، يكتنفه جو السلاسة وتخفيف الضغوط، وخاصة الخوف من الأخطاء. ومن الأفضل أن يقسم الأستاذ الطلاب إلى أفواج زوجية أو ثلاثية، لتقوية استفادة الطلاب بعضهم من بعض، ولتقليل التدخل المباشر للأستاذ الذي يعيق أريحية المتعلمين في كثير من الأحيان. ويُعتمد في درجات التقويم على قصاصات أو نجوم أو أشكال مضحكة (إيموجي) مما يستلطفه الطلاب، ويُتجنب التقويم بالعلامات أو الأرقام لإشعارهم بأن التدريب ليس امتحانا رسميا. وعندما يمهر الطلاب في التدريب، يمكن للأستاذ أن يسند مهام إعدادة وتقسيم الأفواج ووضع التقويمات للطلاب أنفسهم.

3. نشاطات تعميق الفصاحة النطقية الاسترسالية من خلال الإجابة السريعة التلقائية على بطاقات أسئلة معدة مسبقا. تكون صيغة السؤال عامة لمنح إمكانيات كبيرة في تنويع الموضوع الفرعي. على سبيل المثال يمكن لبطاقات الأسئلة أن تكون على النحو الآتي:

1/ هل تحب ... (القراءة/ الكتابة/ الإنشاد/ الطبخ/ الأكل/ النوم/ كرة القدم/...)

2/ كم مرة في العادة/ ما الوقت الذي تقضيه عادة وأنت... (تقرأ/ تكتب/...)

3/ هل أنت (قارئ/ كاتب/...) جيد/نهم/....

4/ ماهي الأشياء التي تحب عادة أن (تقرأها/ تكتبها...)

5/ هل عندك (كتب/ كتاب/...) تحبهم وتفضلهم....

يُنصح في هذا التمرين أن تكون الاختيارات التفصيلية مكتوبة بخط واضح على قصاصات متوسطة الحجم، وأن يُمزج فيها بين المواضيع الجادة والترفيهية حتى لا يشعر الطلاب بالسأم والملالة. فإذا مهرؤا في الأداء، يمكن للأستاذ أن يسند المهام إليهم.

4. نشاط اختبار التحدث عن موضوع عشوائي (اختيار عشوائي للبطاقات) لمدة قصيرة.

5. نشاط اختبار التحدث الموجه: بطاقات تحمل مواضيع ومع كل موضوع عدد من المفردات المتعلقة به، يمنح المتعلم (أو الزوج التعليمي) مدة قصيرة (3-5د) لتحضير إجابة قصيرة، لا تتعدى دقيقة واحدة تتضمن الموضوع والمفردات المطلوبة.

2.7. النمط التعاملي³⁰:

يُقصد به الأوضاع والحالات التي يكون فيها التركيز منصبا على الكلام في حد ذاته، بمعنى الحالة التي يتحول فيها مضمون الكلام نفسه إلى قيمة جوهرية يلزم العناية بها عناية فائقة. ومن الوضعيات التي تحدث في حجرة الدرس وتدخل في هذا النمط نذكر ما يلي:

1. النقاشات والأسئلة الخاصة التي يطرحها الطلاب.
2. النقاشات التي تصاحب حل تمرين أو تصحيح قاعدة معينة.
3. النقاش المرتبط بخطة إعداد مجلة للفصل، أو عند التحضير لرحلة استكشافية.
4. عند السؤال عن جزئية محددة في الدرس.
5. عند تكليف الطلاب بمهمة تتكون من مراحل عديدة.

1.2.7. مميزات النمط الكلامي التعاملي:

يتميز النمط الكلامي التعاملي بجملة من المظاهر اللفظية والدلالية والتواصلية، التي تفرقه عن الكلام التفاعلي المشار إليه سابقا. مع أن بينهما نقاطا عديدة مشتركة، لا سيما من حيث الطبيعة التلقائية والخفيفة لمضمونه اللغوي، وفيما يلي بيان هذه المميزات:

1. جوهر التركيز فيه منصب على تقديم معلومات للطرف الآخر أو مساعدته في الحصول عليها.

2. لاحظ الدارسون أن هذا النمط مهيم بشكل واضح على التعاملات التجارية والمفاوضات وعقد الصفقات ونحو ذلك من النشاطات القائمة على العرض والطلب.
3. يلاحظ فيه ندرة الشرود عن الموضوع الأساسي، وينعكس ذلك في انضباط العبارات، وتميزها بالوضوح والقصر.
4. تكثر فيه بعض العبارات التعاملية المتفق عليها قصد التأكيد أو التأييد أو العكس.
5. يتميز بشبكة مستقلة من المصطلحات والمفردات وبعض الملامح المميزة في النطق.
6. يعتمد المتحدث في هذا النمط على عدد من الاستراتيجيات التواصلية، وهي إجراءات عملية تكتسب بالحنكة والتجربة، وتعد إطارا تواصليا فوق اللغة المنطوقة.
7. يلاحظ في هذا النمط قلة الاكتراث بالقواعد اللغوية عموما، يكثر فيه الحذف، والتقديم والتأخير، وفي المستوى النطقي يكثر فيه اختلاس المصوتات.
8. يلاحظ على هذا النمط سرعة زائدة في وتيرة الكلام³¹.

2.2.7. أفكار لتدريس النمط الكلامي التعاملي:

يحتاج تدريس النمط الكلامي التعاملي إلى تحضير مسبق، وإعداد جيد للمادة التعليمية، كما أثبتت التجارب أن أفضل الطرق لتنميته هي الاستعانة بالوسائط التكنولوجية، خاصة الفيديو، والبيت الحي، ونحو ذلك من التطبيقات. وقد يجادل بعض المربين بأن هذا النوع من الكلام غير مفيد لتلاميذ المدارس، إذ لا يساهم مساهمة مباشرة في إثراء ملكتهم، ولا يبدو أنه يساعد في أنشطة الفهم. والعكس هو الصحيح. إن تنمية هذا النوع من الكلام، من شأنه أن يكسب التلميذ رصيда من العبارات والاصطلاحات وطرق الصياغة التي تتميز بالحيوية والمرونة، كما يكسبه في الوقت نفسه، مقدارا من الثقة في النفس لا تعوضه أية أنواع أخرى.

وفيما يلي إشارة في شكل رؤوس أقلام لأفكار عامة يمكن أن تتخذ منطلقا لتدريب كلامي تعاملتي، كما يمكن أن تعد منطلقا نظريا لدورة تربوية في هذا المجال.

1. أنشطة الفجوة المعلوماتية:

إن مفهوم الفجوة المعلوماتية هو واحد من أهم المفاهيم التربوية التي عرفها علماء اللغة منذ زمن بعيد³²، ثم عُني بها الاتجاه الاتصالي في صيغته المعاصرة عناية فائقة، نظرا لارتباط الحياة بالمعلومات ارتباطا ليس له نظير في الأزمان السابقة. يقوم هذا النشاط على فكرة أساسية هي سعي المتحادثين ورغبتهم الدائمة في الحصول على المعلومات والمستجدات والتفاصيل التي ليست لديهم، فكأن المعلومة، بهذا الاعتبار، هي هدف المحادثة الأول.

ولاستغلال هذا المبدأ في السياق التربوي هنالك طرق عديدة، منها مثلا طريقة بطاقات المعلومات؛ حيث يفترض معد التدريب سيناريوهات لأدوار واقعية يتطلب إنجازها التحكم في معلومات مفصلة، وتكتب هذه المعلومات على بطاقات، ثم يطلب إلى الطلاب لعب هذه الأدوار بحيث يصل الطالب معرفته بالدور، وبمتطلباته المعلوماتية شيئا فشيئا.

2. أنشطة أداء الأدوار:

في مثل هذه النشاطات يقوم الطلاب بتحديد أدوار ويرتجلون مشهدا أو مقطع حواريا معينا، بناء على قرائن ومعلومات سبق إمدادهم بها في المرحلة التمهيدية من حصة النشاط.

3. أنشطة مجموعات الحوار:

بنفس الطريقة، وبعد أن يكون الأستاذ قد حضر خطة جيدة لهذا التدريب، يقوم بتفويض الطلاب إلى مجموعات حوارية (ثلاثية أو خماسية)³³ لكي يأخذ كل طالب قسطا مناسباً من المشاركة، ثم يتولى أحد الطلاب المهام القيادية. يكون الأستاذ قد حضر مواضيع النقاش مسبقاً، بحيث يراعي حاجات الطلاب وتوجهاتهم الثقافية دون إفراط أو إسفاف.

3.7. النمط الرسمي³⁴:

يسميه بعض المختصين النمط الأدائي³⁵، لأن فيه قدرا لا بأس به من التأدية والتقمص وأحيانا شيئا من الملامح الاستعراضية. وهو أسلوب في المحادثة يركز كليا على المتحدث وينفرد بهذه الميزة، كما يتأسس نجاحه على أمرين جوهريين أولهما: دقة المعلومات وأصالة مصادرها. وثانيهما: حسن الأداء اللفظي والمقامي عند تبليغ هذه المعلومات. ويمكن القول بأن هذا النمط قائم على فكرة التأثير العاطفي والوجداني الذي ينشد المتحدث نقله أو إحداثه لدى الجمهور المنصت إليه³⁶.

1.3.7. مميزات النمط الكلامي الرسمي:

يتميز النمط الرسمي في المحادثات بجملة مميزات لغوية ومعرفية وسلوكية سنذكر أهمها على النحو الآتي بيانه:

1. يوجه في العادة إلى جمهور من المتلقين.

2. يركز على مهارة الإلقاء والقدرات المرتبطة بالمواجهة وحضور البديهة.

3. المتحدث يقدم شيئا ملموسا، وهو ما يعرف في الأدبيات التعليمية التواصلية بالمنتج الكلامي أو الخطابي، الذي له مظهر محدد ومنظم، كأن يكون: محاضرة، رسالة تحفيزية، درس، ومضة إعلانية، وما شاكل ذلك.

4. يقوم على إنجاز متكلم واحد.

5. يتميز بالجمال والعبارات الطويلة نسبيا، وبكثرة الاقتباسات.

6. يطغى عليه المستوى الرسمي الأكثر قياسا وفصاحة من اللغة، ويعكس اهتماما واضحا بقواعد اللغة سواء في ذلك قواعد النطق الصحيح، أو قواعد النحو والصرف والبلاغة.

7. يعتمد المتحدث غالبا على ورقة أو خطاطة مكتوبة يجعلها مرجعا يستأنس به ويساعده في المحافظة على تنظيم الأفكار والمعلومات.

8. يمكن تحويله أو تفريغه إلى مادة مكتوبة دون تعديلات كثيرة.

2.3.7. أفكار لتدريس نمط الكلام الرسمي:

يعتقد بعض المربين أن هذا النمط هو الأصل في المضمون التعليمي الذي يفيد الطلاب، وهم محقون تماما، شريطة أن لا يُغفلوا أهمية النمطين السابقين، فهما بلا شك، جزء أصيل من ملكة التحدث، ولا يكتمل التواصل الوجداني ولا المعرفي ولا التواصل السليم إلا بها جميعا.

ولقد بذل الأساتذة والمختصون التربويون جهودا ضافية في البحث عن أفضل الطرائق لتمكين هذا النمط في مناهج تعليم اللغة العربية، وهذا الأمر منوط بالاجتهاد والابتكار، وهي أشياء ممتدة لا تتوقف، ولعلنا نورد فيما يأتي بعضا من الأفكار التي يمكن لأستاذ اللغة العربية أن يسترشد بها في تحضير الدروس الموجهة لتمكين هذا النمط لدى طلابه، وهي أفكار يحتاجها واضعوا البرامج التكوينية أيضا، ذلك لأنها -في رأينا- جزء مهم من المعرفة القاعدية لأساتذة اللغة العربية في مواجهة التحولات المعاصرة.

1. استخدام النصوص الرسميّة التي تمتاز بالواقعية والسهولة.

2. الانطلاق من مواضيع عامة، وأفكار ذات صلة بالحياة اليومية للفئة الطلابية وتتقاطع مع اهتماماتهم المعرفية والحياتية والوظيفية.

3. أنشطة اختبار الأداء المرتجل.

4. أنشطة إعادة تمثيل نموذج معين.

4. أنشطة إعادة البناء الشخصي لنموذج معين.

8. الاستنتاج:

إن الاستنتاج الرئيس الذي نخلص إليه بعد العرض السابق هو الأهمية القصوى لمهارة التحدث، وأنها جزء بالغ الأهمية وكبير التأثير في مجموع ملكة المتكلم، ومضمون كفاءة المتعلم لغويا وسلوكيا وتواصليا. ومن الضروري إعادة الاعتبار لهذه المهارة بالشكل الذي يتناسب مع قيمتها ودورها في مناهج تعليم اللغة العربية لأبنائنا في كل المراحل التعليمية، وبخاصة المرحلة التعليمية التمهيدية (التحضيرية) والمرحلة الابتدائية الأولى (السنوات الثلاث)، ومن المناسب جدا، بل لعله ضرورة واقعية في الوقت الراهن، تخصيص قسط ساعي أسبوعي من الحصص في المرحلتين المتوسطة والثانوية للتدريب على هذه المهارة، بما يوازي حصص الخطابة والإلقاء المعتمدة في كثير من المناهج التعليمية الناجحة حول العالم.

9. الخاتمة:

لقد تطرقت هذه الدراسة إلى مهارة المحادثة، من حيث طبيعتها، والجهود العلمية التي حاولت مقاربتها، والأفكار التربوية التي عملت على تطبيقها في حجرة الدراسة. وبعد هذه الجولة في أطراف هذا الموضوع هناك نتائج تهم كل معني بملف المهارات اللغوية، ومهارة المحادثة تحديدا من اللائق وضعها في ختام هذه الدراسة، وهي على النحو الآتي:

1. من الأفضل أن يتم تخصيص المهام والأنشطة وتقليل الصعوبات في التمرين الواحد قدر الإمكان.
2. كل نشاط يتطلب إعدادا مسبقا بطريقة مناسبة، مع تحديد المهارات الجزئية أو الملامح النطقية والقواعدية المستهدفة.
3. استخدام الاقتراح الخاص بأنماط الكلام من أجل إعداد أنشطة وتمارين أكثر فعالية، ولتغطية كل جوانب المهارة الكلامية؛ التفاعلية العفوية، التعاملية، والرسمية.

4. التحضير المسبق للمادة اللغوية المطلوب العمل عليها، بما في ذلك التسجيلات الصوتية، أو مقاطع الفيديو، فضلا عن النصوص والمواد المكتوبة.
5. من الضروري أن يراعى في إعداد الأنشطة أن توفر مؤشرات واضحة لتقييم كل من الصحة اللغوية وسلامة النطق وفصاحته.
6. تحضير أنشطة بمستويات متدرجة من الصعوبة، ومستويات متدرجة من تقييم الأداء، ومن المفيد أن تكون هذه التقييمات معلنة، وذات صبغة تنافسية بين الطلاب.
7. من الضروري العناية الشديدة بتوجيه الأخطاء بكل أنواعها؛ النحوية والنطقية والتواصلية. على أن يكون ذلك وفق الأصول التربوية الملائمة، بحيث لا يتم التصحيح في نفس وقت الأداء، ولا تستعمل الأساليب المباشرة أو القاذحة في تصويب الأخطاء.

10. قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- أيوب جرجيس العطية، اللغة العربية تثقيفا ومهارات، دار الكتب العلمية، بيروت. ط1: 2012م.
- جوناثان كي فوستر. الذاكرة: مقدمة قصيرة جدا. تر: مروة عبد السلام. مؤسسة هنداي-القاهرة، ط1-2014م.
- زينب طلعت حسن، المهارات اللغوية، الدار الثقافية للنشر. القاهرة. ط1: 2020.
- طلال أبو غزالة، الطلاقة في مهارات اللغة العربية: مرجع شامل وميسر في اللغة العربية. مؤسسة طلال أبو غزالة العالمية، عمان، الأردن. ط1: 2019م.
- طلال عبد الله المرشدة، بناء المهارات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية الرسمية (الأردنية، اليرموك، وآل البيت)، دار الجنان للنشر والتوزيع، عمان، ط1: 2016م.

- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، ط1: 2007م.
 - _____، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية (جزآن)، موفم للنشر، ط1: 2007م.
 - عبد الرزاق حسين، مهارات الاتصال اللغوي، دار العبيكان للنشر، الرياض، ط1: 1431هـ/2010م.
 - عبد الرؤوف الشيخ، تقويم مهارة المحادثة. ضمن أبحاث: معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها. تحرير: هاني إسماعيل رمضان. منشورات المنتدى العربي التركي. إسطنبول. 2018م.
 - لورون بوتوي، الذاكرة؛ أسرارها وآلياتها. تر: عز الدين الخطابي. هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة، ط1-1433هـ/2012م.
 - محمد عبد الرحمن العيسوي، موسوعة علم النفس الحديث، دار الراتب، لبنان، ط1: 2002م
- المراجع الأجنبية:**

Brown, Gillian, and George Yule (1983). Teaching The Spoken Language. Cambridge. Cambridge University Press.

Heini-Marja Paluku. Teaching speaking. Apples-Journal of Applied Linguistic Studies. Vol. 13, 1, 2019, pp. 95-111.

Jack C. Richards and Richard Schmidt. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. 3rd edu. London. 2002.

Richards, J. C. (1990). The Language Teaching Matrix. New York: Cambridge university Press, pp. 67-85

Krashen, Stephen (1977). "Some issues relating to the monitor model". In *Teaching and learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice: On TESOL '77*: pp. 144-

Louma, Sari (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.

McCarthy, M., and R. Carter (1997). *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London: Longman.

Thornbury, Scott, and Diana Slade (2006). *Conversation: from Description to Pedagogy*. New York. Cambridge University Press. pp. 132-133.

الهوامش:

- ¹ - يراجع حول المبررات الواقعية والتعليمية لهذا الموقف الدراسة الآتية: Heini-Marja Paluku. Teaching speaking. Apples-Journal of Applied Linguistic Studies. Vol. 13, 1, 2019, pp. 95-111.
- ² - يلاحظ أيضا أن مهارة الاستماع أكثر غيابا عن المقررات والبرامج التعليمية، وينبغي هنا أن نستحضر العلاقة المتداخلة بين المهارتين (الاستماع والتحدث) ونعلم أنه لا يمكن تنمية إحداها بمعزل عن الأخرى.
- ³ - من التعريفات التربوية للمهارة اللغوية أنها: "مجموعة الأداءات الصحيحة المتصلة باللغة التي نمت تدريجيا بالتعلم فمارسها الفرد بحذاقة وسهولة". زينب طلعت حسن، المهارات اللغوية، الدار الثقافية للنشر 2020، ص13.
- ⁴ - يراجع في هذا الصدد: Jack C. Richards and Richard Schmidt. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. 3rd edu. 2002. P 287-331 .
- ⁵ - في موسوعة علم النفس الحديث المهارة هي: القدرة على الأداء المنظم والمتكامل للأعمال الحركية المعقدة، بدقة وسهولة، مع التكيف مع الظروف المتغيرة المحيطة بالعمل. محمد عبد الرحمن العيسوي، موسوعة علم النفس الحديث، دار الراتب، لبنان، ط1: 2002م، مج9، ص277 .
- ⁶ - حدد معجم لونغان لتدريس اللغة المهارة كما يلي: " المهارة هي قدرة مكتسبة تمكن المتعلم من إنجاز النشاط المقرر بطريقة جيدة. غالبا ما تكون المهارة اللغوية حاصلا لمجموعة منظمة من الأعمال التي يمكن توجيهها وتعديل مسارها من قبل المعلم". ينظر: Jack C. Richards and Richard Schmidt. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. 3rd edu. 2002. p 489.
- ⁷ - لقد أدت الأبحاث المشتركة في علم النفس العصبي والحاسوبيات إلى إضافة هامة تخص نظام الذاكرة الطويلة، الذي يبدو أنه بدوره يشتمل على نوعين أساسيين من الأنظمة التذكرية الفرعية؛ الذاكرة الدلالية، والذاكرة المرحلية.(أول من تحدث عن هذا التمييز هو أندل تولفينغ 1972). أما الذاكرة الدلالية هي ذاكرة المفاهيم و المعارف بقطع النظر عن السياق الذي جاءت منه. وأما الذاكرة المرحلية هي التي تسمح للفرد بتذكر الأحداث الماضية.
- ⁸ - جوناثان كي فوستر. الذاكرة: مقدمة قصيرة جدا. تر: مروة عبد السلام. مؤسسة هنداوي-القاهرة، ط1-2014م. ص 40،54.
- ⁹ - اختار الأستاذ عز الدين الخطابي وغيره هذه الترجمة (ذاكرة الاشتغال) مقابلا للمصطلح الإنجليزي (working memory) والفرنسي (la mémoire de travail)، وهي الترجمة التي اعتمدها مكتب تنسيق

التعريب في الرباط. على أن كثيرا من الكتب وخاصة المترجمة منها تستخدم مصطلح (ذاكرة العمل) أو (الذاكرة العاملة) ومن الواضح أنها ترجمات حرفية.

¹⁰ - لورون بوتي (Laurent Petit): الذاكرة؛ أسرارها وآلياتها. تر: عز الدين الخطابي. هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة، ط1-1433هـ/2012م. ص 17.

¹¹ - طلال عبد الله المرشدة، بناء المهارات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية الرسمية (الأردنية، اليرموك، وآل البيت)، دار الجنان للنشر والتوزيع، عمان، ط1: 2016. ص14-15 وما بعدها.

¹² - Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. 3rd edu. 2002. P 287 .

¹³ - النموذج مركب من أعمال كل من: هاريس Harris وأولر Oller وجاك ريتشاردز J.C. Richards وكارول Carool. وكلها تتعلق ببناء عتبات نموذجية لتقويم المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغات.

¹⁴ - النموذج اقترحه الباحث عبد الرؤوف الشيخ في دراسة عنوانها: "بناء اختبار الكفاءة اللغوية في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية". رسالة دكتوراه، جامعة طنطا. جمهورية مصر العربية. 1988م.

¹⁵ - ينظر البحث التالي: عبد الرؤوف الشيخ، تقويم مهارة المحادثة. ضمن أبحاث: معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها. تحرير: هاني إسماعيل رمضان، منشورات المنتدى العربي التركي. إسطنبول. 2018م.

¹⁶ - فرضية المدخلات وتعرف أيضا بنموذج المراقبة، عبارة عن مجموعة مكونة من خمس فرضيات تتعلق باكتساب اللغة، وبخاصة اللغة الثانية، اقترحها أحد أبرز الباحثين المتخصصين في هذا المجال وهو ستيفن كراشن، خلال أواخر السبعينات وأوائل الثمانينات. وكانت فرضية المراقبة في أول الأمر واحدة فقط من الفرضيات الخمس، ثم اكتسب المصطلح تعميما مع الوقت.

تؤكد فرضية المراقبة بأن التعلم الذي يصحبه وعي وإدراك كامل لا يمكن أن يحدث إلا في حالة مراقبة المخرجات أي فحصها والتأكد من صحتها وسلامتها. ولا يمكن أن يترافق هذا المستوى من الوعي مع حالة التعلم السلس والتلقائي التي نريد في الواقع الوصول إليها.

لكل متعلم نظام تعليمي مزدوج؛ جزء أساسي منه عبارة عن مرشح يعمل على مراقبة وفحص الإنتاج اللغوي الذي يحرزه المتعلم. وجزء آخر يعمل على منح القدرة والمعلومات لتصحيح الأخطاء، وهو الموسم بالنظام التعليمي. قبل أن يصوغ المتعلم أية عبارة، يقوم على الفور بمسح شامل لتصحيح الأخطاء بواسطة نظام المراقبة، وبواسطة النظام التعليمي يقوم بتصحيح ذاتي فوري. يلاحظ أن التصحيح الذاتي نوعان؛ نوع يحدث تلقائيا أثناء الصياغة، فتظهر العبارة المنجزة صحيحة. أما النوع الثاني فيحدث بعد صياغة العبارة، وهو الذي يؤكد سيطرة نظام المراقبة على متعلم اللغة المبتدئ. يراجع في هذا الصدد: Krashen, Stephen (1977). "Some issues

- relating to the monitor model". In Teaching and learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice: On TESOL '77: pp. 144-17*
Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. 3rd edu. 2002. P 285 .
- 18 - أيوب جرجيس العطية. اللغة العربية تنقيفاً ومهارات، دار الكتب العلمية، بيروت. ط1: 2012م. ص22-23.
- 19 - عبد الرؤوف الشيخ، تقويم مهارات التحدث. ص 65-69.
- 20 - ينظر البحث الآتي حول تقويم مهارة المحادثة: Louma, Sari (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 21 - يراجع الدراسة الآتية: McCarthy, M., and R. Carter (1997). *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London: Longman.
- 22 - عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجوائر، ط1: 2006م، ص235.
- 23 - تسمى في الأدبيات التعليمية المعاصرة: الروتينات أو اللوازم الحوارية conversational routines أو بشكل أعم اللوازم الكلامية speaking routines
- 24 - ينظر الدراسة الآتية: Richards, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. New York: Cambridge university Press, pp. 67-85.
- 25 - يسمى في الأدبيات التعليمية المعاصرة: Interactional Speaking. ويعني مستوى عالياً من الانخراط والمشاركة النشطة والإيجابية في المحادثات.
- 26 - يراجع: Jack C. Richards (2008). *Teaching Listening and Speaking From Theory to Practice*. Cambridge. Cambridge University Press.
- 27 - عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص203. و ج2: 163، 178، 184.
- 28 - Brown, Gillian, and George Yule (1983). *Teaching The Spoken Language*. Cambridge. Cambridge University Press.
- 29 - للمزيد من التوضيحات يراجع الدراسة الآتية: Thornbury, Scott, and Diana Slade (2006). *Conversation: from Description to Pedagogy*. New York. Cambridge University Press. pp. 132-133.

³⁰ transactional speaking model - يطلق عليه في الأدبيات التعليمية المعاصرة:

- 31 - نقصد هنا ما يعرف في الأدبيات التعليمية بريتم الكلام (rhythm of speech) وهو مظهر أساسي من مظاهر الفصاحة.
- 32 - يوضح تاريخ العلوم اللغوية أن ارتباط الكلام بالمعلومة مُدرك قديم. ومن الواضح تماما أن العلماء المسلمين أدركوا هذه الحقيقة، فقد قالوا جميعا بأن حد الكلام المستقيم هو الإفادة. بل إن بعضهم كعيسى بن علي الرمانى ذهب أبعد من ذلك، إذ قدم محاولة مبكرة جدا لتكميم الفائدة في العبارة اللغوية. وهي فكرة متقدمة سابقة بقرون طويلة على نظرية المعلومات الحديثة التي أطلقها شانون الأمريكي في منتصف القرن العشرين.
- 33 - يُنصح أن لا يزيد العدد على خمسة تفاديا لاتكال الطلبة على بعضهم، كما يُنصح بالعدد الفردي لأن المجموعة الحوارية غالبا ما تختار قائدا يتولى التوجيه وتوزيع المهام.
- 34 - يطلق عليه في الأدبيات التعليمية المعاصرة: performance speaking model. وترجمته الحرفية تكون: النمط الكلامي الأدائي أو القائم على الأداء. أما فحوى هذا النمط إذا ما قورن بالنمطين الآخرين (التفاعلي/التعاملي) فهو تركيزه على المستوى الرسمي القياسي من اللغة.
- 35 - يراجع كلام الجاحظ عن مقام الحرمة والانقباض. البيان والتبيين، ج3/114.
- 36 - عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص177.