

تطوير مهارة التحدث عند متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة وصفية تحليلية

## Developing Speaking Skills in Arabic Learners who are Non-Native Speakers: A Descriptive and Analytical Study

<sup>1</sup>Amar Faryat, <sup>2</sup>Otman Ahmiani

Email : <sup>1</sup>[amarfaryat@gmail.com](mailto:amarfaryat@gmail.com) , <sup>2</sup>[otmanahmiani1@gmail.com](mailto:otmanahmiani1@gmail.com)

<sup>1,2</sup>Mohammed V University in Rabat, Morocco

### ABSTRACT

This study explores the development of speaking skills among Arabic language learners who are non-native speakers, considering it a fundamental skill for achieving effective communication that allows learners to participate confidently in various life situations. The research emphasizes the importance of the interactive aspect of teaching, drawing on social and cultural theories that view interaction as a key means of language acquisition. The study presents the various challenges faced by learners, including linguistic difficulties, cultural gaps, and the fear of making mistakes, and proposes a range of solutions to address these challenges, such as adopting interactive activities, promoting active listening, and providing constructive feedback. It also recommends the use of modern technology to create a communicative environment that transcends the limits of the traditional classroom, offering learners opportunities to interact with native Arabic speakers in diverse ways. The study further advocates for the development of educational programs that consider cultural diversity and integrate Arabic culture into the educational content, aiming to enhance learners' understanding of the linguistic and cultural context, which in turn helps build their confidence when speaking, in line with the guidelines of the American Council on the Teaching of Foreign Languages.

### Article history

Received 2024-11-14

Revised 2025-01-10

Accepted 2025-01-13

### Keywords

Arabic Speaking Skills;  
Arabic for non-native  
speakers;  
guidelines of the  
American Council on the  
Teaching of Foreign  
Languages (ACTFL).

This is an open access article under the [CC-BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) license.



### المقدمة

اللغة هي الوسيلة الأساسية للتواصل والتفاهم بين البشر، ويكون ذلك عن طريق تعلم اللغات وتعليمها سواء للناطقين بها أو للناطقين بغيرها، وهذا يحتم على المهتمين والمختصين في تعليم اللغات

وتعلمها وضع أطر عامة ومعايير محددة تكون دليلاً مرجعياً للمعلمين والمتعلمين على حد سواء، يمكن قياس محتويات هذه الأطر من خلال مؤشرات أداء علمية دقيقة؛ ليكون التعليم صحيحاً يوتي ثماره ويحقق أهدافه من خلال مخرجاته. ومن أهم الأطر العالمية في تعليم مهارات اللغات الأجنبية، إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL، وقد قام بوضع هذه الأطر فريق من المتخصصين والعاملين في حقل تدريس اللغات. ويعد هذا الإطار دليل مرجعي عالمي في تعليم اللغات الأجنبية. ومهارة المحادثة باعتبارها المهارة اللغوية الرئيسة الثانية بعد الاستماع وذات أهمية للتواصل الشفهي مع الناطقين بالعربية؛ والطلاب بصورة عامة من غير الناطقين بالعربية يحفظون المفردات وأساليب اللغة العربية، لكن معظمهم عاجزون عن تطبيق ما يتعلمونه من المفردات والأساليب في المحادثة. والعينة التي تم اختيارها للدراسة ٣٠ طالباً وطالبة في الفصل الثاني في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة محمد الخامس. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. الاستقرائي في إطار ميداني، للكشف عن مستوى أداء الطلاب في المحادثة، وأسباب ضعفهم، وتم استخدام الملاحظة والاختبار في جمع البيانات كأداة للدراسة. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي أن الطلبة الناطقين بغير العربية ورغم دراستهم لست وحدات دراسية، خاصة بمهارة المحادثة (٣ مستويات)، وبمختبر اللغة العربية (٣ مستويات)، لم يحققوا المستوى المطلوب المعياري، وذلك لعدة أسباب، منها: قلة الساعات المخصصة لتعليم مهارة المحادثة، ودوافعهم لدراسة هذه اللغة، والمحتوى الدراسي العلمي للمنهج، وطرائق التدريس، ووسائل وأنشطة التعليم، وأخيراً التقويم.

تعد دراسة اللغات الأجنبية وإجاداته استماعاً، وتحديثاً، وقراءةً وكتابةً من العوامل المهمة في تقوية الاتصال العالمي القائم على التواصل اللغوي والاجتماعي بين الشعوب. وقد زاد إقبال غير الناطقين بالعربية على تعلمه، مما أدى إلى زيادة أعداد المراكز وأقسام الجامعات الأجنبية إلى تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. وبالرغم من الجهود المبذولة في تعليم اللغة العربية وتعلمها على مستوى تأليف الكتب والمواد التعليمية، وإعداد المناهج، وملاءمتها للأغراض إلا أن هناك بعض جوانب القصور من حيث استيفائها لكل المقومات، والأسس العلمية في تعليم العربية؛ ويعتبر تقويم الطلاب وتحديد مستواهم سواء للمبتدئ أم المتوسط أم المتقدم من أهم أهداف التقويم الرئيسة. وقد أكد الحبيبي. نقلاً عن شاندا فيمول [١]. على أهمية وصف الاختبار وتحديد معايير مرجعية تصنيف الطلاب؛ لأنهما من العوامل المهمة في تحديد درجات الكفاءة اللغوية ووصفها وصفاً دقيقاً في جميع مهارات اللغة، من الأدنى إلى الأعلى (٢٠١٢م، ص ٥). ومن أهم الأطر العالمية في تعليم مهارات اللغات الأجنبية، إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL، وقد قام بوضع هذه الأطر فريق من المتخصصين والعاملين في حقل تدريس اللغات. ويعد هذا الإطار دليل مرجعي عالمي في تعليم اللغات الأجنبية (الحجوري، ٢٠١٦م، ص ٨٤).

إن كل المهارات اللغوية تتداخل وتتكامل بعضها مع البعض في استخدام اللغة استخداماً طبيعياً. والتحدث هو الشكل الرئيس للاتصال اللغوي لأي إنسان وأهم جزء في الممارسة اللغوية (الحلاق، ٢٠١٤م، ص ١٥٤). والكلام نشاط أساس من أنشطة الاتصال بين البشر، وهو الطرف الثاني من عملية الاتصال

الشفوي. وإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم، فإن الكلام وسيلة للإفهام. فالفهم والإفهام طرفا عملية الاتصال (طعيمة، ٢٠١٠م، ص ٤٠٥).

إن تعلم المحادثة باللغة العربية، مهارة يمكن من خلالها توظيف خريجي اللغة العربية في المهام والنشاطات الاقتصادية والتعاون التجاري مع البلدان العربية، مما يعود بمردودات مالية للبلد. وطبق المنهج الدراسي المقرر من قبل وزارة التعليم العالي المغربي، فإن الطلبة يجتازون ست وحدات دراسية مختصة بمهارة المحادثة، حيث تحاول هذه الدراسة أن تكشف عن مستوى مهارة الطلاب في التواصل مع اللغة العربية بعد اجتيازهم للوحدات الدراسية للمحادثة، وبعد التخرج من قسم اللغة العربية وآدابها.

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم مهارة المحادثة للطلاب في أقسام اللغة العربية، حيث تعتبر المهارة الأعدق والأصعب من المهارات اللغوية؛ لأنها تتكون من مجموعة من العناصر المختلفة التي تتفاعل معا من أجل تحقيق التواصل الفعال، وقد تم اختبار مهارة المحادثة لطلبة مرحلة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة محمد الخامس بالرباط، وفقاً للإطار العالمي ACTFL المعياري في تعليم اللغات الأجنبية حيث شملت ٣٠ طالباً وطالبة من طلاب الفصل الثاني.

شهد العقدان السابع والثامن من القرن الماضي حركة نشطة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وانتشرت معاهد تعليمها في العالم العربي. والجدير بالذكر أن هذه الحركة تميزت بشكل عام بالمنهجية العلمية التي استفادت من التجارب العالمية وخبرات الدول التي قطعت شوطاً في تعليم لغاتها لغير أبنائها (طعيمة، ٢٠٠٦م، ص ٩٥).

وتعليم اللغة العربية لغير العرب لا بد أن يتطور بصورة متوازنة ومتوازنة مع التطورات التي تحدث في مجال التعليم بصورة عامة، ويوازي أهميتها بين اللغات، إلا أن الواقع يدل على أن الجهد المبذول في تطوير تعليم هذه اللغة لا يوازي أهميتها بين اللغات (أحمد، ٢٠٠٦م، ص ٢٩٠)، خاصة في ظل عصر العولمة الذي يؤكد أهمية اللغة الإنجليزية، بوصفها لغة دولية دون ما سواها من اللغات (الفر والغلبنان، ٢٠٠٥م، ص ٩٧٣). يمكن تلخيص أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أنهم سيمتلكون النظام اللغوي العربي لمعرفة الألفاظ العربية والتراكيب اللغوية، لكي يستخدموها في التواصل مع الناطقين بتلك اللغة.

إن تمكين المتعلم من اكتساب اللغة العربية وتعلمها رهين بمجموعة من المهارات اللغوية؛ وامتلاك هذه المهارات أصبح مطلباً جوهرياً لتحقيق التواصل اللغوي الفعال، ضمن إطار شمولي متكامل؛ لأن ضعف أحدهما يؤثر سلباً في ضعف المهارات الأخرى وأن تنمية أحدهما يؤثر إيجاباً في تنمية المهارات الأخرى (الناقبة، ٢٠٠٦م، ص ٢٠). تتألف اللغة من أربع مهارات أساسية ويتوقف تعلم اللغة وتعليمها على هذه المهارات، وهي الاستماع، والمحادثة، والكتابة، والقراءة.

ولا يمكن الفصل بينها، إلا أن مهارة خاصة تتجلى بشكل أوسع بحسب أهداف عملية التعلم. تشير أكثر المصادر التربوية الرصينة إلى أن تعلم اللغة وتقويمها يعتمد على أربع مهارات أساسية ومكوناتها اللغوية الأصيلة، منها: دراسة باكمين ١٩٩٠م؛ وباكمين وبالم، ١٩٩٦م؛ وبراون ولي، ٢٠١٥م؛ وآر، ٢٠١٢م؛ وهدي،

٢٠٠٣م؛ وهارمر ٢٠١٥م. وبحسب هذه الدراسات، فإنّ مهارات الاستقبال اللغوي تحدّد بمهارتي الاستماع والقراءة، ومهارات الإنتاج اللغوي تحدّد بمهارتي النطق والكتابة.

إنّ الكلام الذي يعرف بالمحادثة أو الإنشاء الشفهي؛ هو مهارة من مهارات اللغة التي بها تنتقل الأفكار، والمعتقدات، والآراء والمعلومات، والطلبات إلى الآخرين بوساطة الصوت، فهو ينطوي على لغة وصوت وأفكار وأداء (عطية، ٢٠٠٦م، ص ٢٠٤)، وهي عملية إنتاج الأصوات التي يتألف منها الكلام وفق نظام اللغة العربية (الزيني، ١٩٩٦م، ص ٣١). ونقصد بالمحادثة النطق بشقيه المونولوج، أي النطق من قبل الشخص، والديالوج، أي النطق على شكل حوار ثنائي بين طرفين.

الكلام كنشاط اتصالي عبارة عن حوار يدور بين شخصين يتبادلان الأدوار. فالفرد يمكن أن يكون متكلماً ثم يصير مستمعاً وهكذا. فالتركيز على الطرق السابقة في تدريس الكلام أو المحادثة يقوم على بنية اللغة، وليس على مدى مناسبتها للسياق؛ فعلى سبيل المثال: بعض كتب تعليم اللغات تورد الحوار بين أشخاص لا أسماء لهم، وإنما تكتب بدلا عنها رموز، مثل: ألف، وباء ... والخ، وهذا يتنافى مع الاتصال الحقيقي، حيث يختلف الحوار باختلاف أطراف الحديث، مجرد نطق جمل وعبارات لا يعني أن مهارة الكلام قد تم تنميتها؛ ولهذا فإن السياق مهم جداً في بيان أدوار طرق عملية الكلام (طعيمة، ٢٠٠٦م، ص ٤٢؛ وطعيمة وآخرون، ٢٠١٠م، ص ٤٠٦).

من أهداف تعليم مهارة المحادثة هو التدريب على مهارة الاتصال اللغوي؛ إذ لا بد من أن يوضع الطلاب في مواقف الكلام بكل حرية، ليتكلموا عن كل شيء يريدون، وكما يشاؤون ولمن يشاؤون، ويمكن طرح أسئلة في موضوع الموقف، كما يمكن خلق مواقف جديدة (السيد، ١٩٨٠م، ص ٩١).

من أهداف تعليم هذه المهارة، اكتساب ثروة لفظية كلامية واستخدام هذه الثروة في الاتصال مع الناطقين باللغة العربية من أبنائها أو غير أبنائها. ويحدّثنا تاريخ تعليم اللغات. بما مرّ به من صعاب وتحديات. أنّ أساليب ومناهج مختلفة سادت الأوساط التعليمية منذ القدم وحتى يومنا هذا، وكان الاهتمام منصباً على مهارة أو مهارتين من هذه المكونات، وذلك بحسب الأهداف التي يتوخّاها تعليم اللغة في كل عصر وبحسب الفلسفة السائدة على الأوساط التعليمية لذلك العصر؛ فعلى سبيل المثال: عند سيادة أسلوب القواعد والترجمة، لم يكن ثمة اهتمام بمهارتي الاستماع والتكلم، وتبعاً لذلك مهارة النطق والتلفظ، وعلى العكس فقد كان اهتمامهم منصبا على مهارة القراءة والكتابة والإلمام بكمّ كبير من المفردات والكلمات، كما أنّ إلمام الطالب بالقواعد النحوية كان بمثابة الهدف الذي لا مناص منه (براون، ٢٠٠٧م؛ ريتشارد وروجرز، ٢٠١٤م؛ لارسن فريمن وأندرسون، ٢٠١١م)؛ ومن جانب آخر، شهدت العصور الأخيرة وبحسب المداخل الحديثة كالطريقة المباشرة، والطريقة السمعية البصرية، والطريقة التعاونية، والطريقة التواصلية، الإقبال المتزايد على المهارات المعنية بالاستماع وبخاصّة التحدّث والنطق والتلفظ (المصادر نفسها).

التقويم هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، بحيث يكون عوناً لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية

التعليمية ورفع مستواها. إن الهدف الأساس من التقويم هو تحسين العملية التعليمية وتمكينها من تحقيق أهدافها (طعيمة، ٢٠١٠م، ص ٥٤٥-٥٤٤). والتقويم عملية منظمة تهدف إلى معرفة جوانب القوة وجوانب الضعف لدى الممتحن، وطرق التدريس، والوسائل، والأنشطة في تحقيق الأهداف التعليمية.

تأسست الجمعية الأميركية لتعليم اللغات الأجنبية في عام ١٩٦٧م. تعدّ جمعية ACTFL منظمة وطنية أعضاؤها هم أناس متخصصون في اللغات الأجنبية يعملون على الترويج والنهوض بمستوى الدراسات اللغوية والثقافات. ينتمي إليها أكثر من ١٢٠٠٠ متخصص في اللغات في كافة المستويات التعليمية، من مديرين، ومتخصصين، ومشرفين، وباحثين وسائر الراغبين في تعليم اللغات؛ وقد قدّمت جمعية ACTFL معايير لاختبار المهارات اللغوية لكل اللغات وعلى كافة المستويات؛ وقد استفاد أخصائيو الكفاءات اللغوية من خبرات السنوات الطويلة في مجال تعليم اللغات وصمّموا تعليماتها.

تبين هذه التعليمات أهداف تعلّم اللغات لدى طلبة المدارس والجامعات في المجالات المهارية الأربعة الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة، كما تحدّد معايير تقويم المستويات اللغوية المختلفة لمتعلّمي اللغات الثانية / الأجنبية، ووفقاً لهذه التعليمات. فإنّ أيّ مستوى يشتمل على كافة المستويات السابقة من السهل إلى الصعب، وتحدّد هذه المهارات ما يمكن للفرد المتعلّم أن يفعله أو يعجز عن فعله، وذلك بغض النظر عن خلفية المتعلم الخاضع للاختبار، وأين تعلم اللغة ومتى وفي أيّ ظروف؟ (كنت، ١٣٩٠هـ، ص ٦٦٥). أعد المجلس الأمريكي لتعليم اللغات إطاراً علمياً ACTFL لتقويم الكفاءة اللغوية سنة ٢٠١٢م، لتوضيح مستويات الأداء اللغوي في مهارات اللغة، والاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة، وتنقسم فيه مستويات الأداء إلى أحد عشر مستوى، تتكون من خمسة مستويات رئيسية، هي: المبتدئ والمتوسط، والمتقدم والمتفوّق والمتميز، وتنقسم المستويات الثلاثة الأولى إلى ثلاثة مستويات فرعية كما نلاحظه في الجدول (١) (ريتشارد، ٢٠١٢م، ص ٣٧).

## المنهجية

### مدخل البحث ونوعه

تستخدم هذه الدراسة المنهج النوعي. يهدف هذا المنهج إلى استكشاف المعلومات بشكل عميق حول أهمية تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، بالإضافة إلى استكشاف التقنيات والطرق المختلفة المستخدمة في تعليم مهارات اللغة العربية، لا سيما في مهارة التحدث أو المحادثة. يركز البحث على تحليل مختلف النظريات والممارسات التعليمية وكذلك تقييم المهارات اللغوية، التي تتم من خلال مراجعة الأدبيات ذات الصلة وتحليل البيانات التي تم الحصول عليها من أدوات الاختبار.

### أساليب جمع البيانات

تقنيات جمع البيانات المستخدمة في هذه الدراسة هي: (١) دراسة الأدبيات: يقوم الباحث بمراجعة مختلف المصادر المرجعية، الكتب، المقالات، والدراسات السابقة حول تدريس اللغة العربية، لا سيما تلك

المتعلقة بأربع مهارات لغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة) وكذلك اختبار مهارة التحدث. (٢) اختبار مهارات التحدث: تشمل الدراسة أيضاً اختباراً شفوياً مصمماً لتقييم قدرة الطلاب على التحدث باللغة العربية. يتكون هذا الاختبار من سلسلة من الأسئلة التي تهدف إلى تقييم جوانب مثل النطق، استخدام المفردات الصحيحة، وقدرة التحدث في سياقات مناسبة. (٣) المقابلات والملاحظة: يمكن للباحث إجراء مقابلات مع المعلمين أو المدربين في اللغة العربية للحصول على رؤى حول أساليب التدريس المتبعة وكيفية تقييمهم لمهارات التحدث.

### أساليب تحليل البيانات

بعد جمع البيانات، تشمل تقنيات التحليل المستخدمة ما يلي: (١) التحليل الوصفي النوعي: يقوم الباحث بتحليل النتائج المستخلصة من دراسة الأدبيات للتعرف على الأنماط التي تظهر في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. يتضمن ذلك الأساليب المستخدمة في تطوير مهارات التحدث، بالإضافة إلى تقييم فعالية أساليب التدريس المتبعة. (٢) تحليل نتائج الاختبارات: لتقييم نتائج اختبار التحدث، يستخدم الباحث معايير تقييم تم تطويرها استناداً إلى معايير اختبار مثل ACTFL (المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية). يتم تحليل الدرجات التي تم الحصول عليها من اختبار التحدث لتحديد مستوى إتقان مهارة التحدث لدى الطلاب. (٣) الصلاحية والموثوقية: لضمان صحة ودقة البيانات، يقوم الباحث باختبار صلاحية وموثوقية اختبار التحدث باستخدام اختبار صلاحية من قبل خبراء المادة ومعامل الموثوقية (مثل معامل ألفا كرونباخ) لقياس التناسق الداخلي للاختبار.

### نتائج البحث والمناقشة

#### أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

شهد العقدان السابع والثامن من القرن الماضي حركة نشطة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وانتشرت معاهد تعليمها في العالم العربي. والجدير بالذكر أن هذه الحركة تميزت بشكل عام بالمنهجية العلمية التي استفادت من التجارب العالمية وخبرات الدول التي قطعت شوطاً في تعليم لغاتها لغير أبنائها (طعيمة، ٢٠٠٦ م، ص ٩٥).

وتعليم اللغة العربية لغير العرب لا بد أن يتطور بصورة متوازنة ومتوازنة مع التطورات التي تحدث في مجال التعليم بصورة عامة، ويوازي أهميتها بين اللغات، إلا أن الواقع يدل على أن الجهد المبذول في تطوير تعليم هذه اللغة لا يوازي أهميتها بين اللغات (أحمد، ٢٠٠٦ م، ص ٢٩٠)، خاصة في ظل عصر العولمة الذي يؤكد أهمية اللغة الإنجليزية، بوصفها لغة دولية دون ما سواها من اللغات (الفرا والغلبان، ٢٠٠٥ م، ص ٩٧٣). يمكن تلخيص أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أنهم سيمتلكون النظام اللغوي العربي لمعرفة الألفاظ العربية والتراكيب اللغوية، لكي يستخدموها في التواصل مع الناطقين بتلك اللغة.

## المهارات اللغوية الأربع

إن تمكين المتعلم من اكتساب اللغة العربية وتعلمها رهين بمجموعة من المهارات اللغوية؛ وامتلاك هذه المهارات أصبح مطلباً جوهرياً لتحقيق التواصل اللغوي الفعال، ضمن إطار شمولي متكامل؛ لأن ضعف أحدهما يؤثر سلباً في ضعف المهارات الأخرى وأن تنمية أحدهما يؤثر إيجاباً في تنمية المهارات الأخرى (الناقة، ٢٠٠٦م، ص ٢٠). تتألف اللغة من أربع مهارات أساسية ويتوقف تعلم اللغة وتعليمها على هذه المهارات، وهي الاستماع، والمحادثة، والكتابة، والقراءة.

ولا يمكن الفصل بينها، إلا أنّ مهارةً خاصةً تتجلى بشكل أوسع بحسب أهداف عملية التعلم. تشير أكثر المصادر التربوية الرصينة إلى أن تعلم اللغة وتقويمها يعتمد على أربع مهارات أساسية ومكوناتها اللغوية الأصيلة، منها: دراسة باكمين ١٩٩٠م؛ وباكمين وبالم، ١٩٩٦م؛ وبراون ولي، ٢٠١٥م؛ وآر، ٢٠١٢م؛ وهدي، ٢٠٠٣م؛ وهارمر ٢٠١٥م. وبحسب هذه الدراسات، فإنّ مهارات الاستقبال اللغوي تحدّد بمهارتي الاستماع والقراءة، ومهارات الإنتاج اللغوي تحدّد بمهارتي النطق والكتابة.

### مهارة المحادثة

إن الكلام الذي يعرف بالمحادثة أو الإنشاء الشفهي؛ هو مهارة من مهارات اللغة التي بها تنتقل الأفكار، والمعتقدات، والآراء والمعلومات، والطلبات إلى الآخرين بوساطة الصوت، فهو ينطوي على لغة وصوت وأفكار وأداء (عطية، ٢٠٠٦م، ص ٢٠٤)، وهي عملية إنتاج الأصوات التي يتألف منها الكلام وفق نظام اللغة العربية (الزيني، ١٩٩٦م، ص ٣١). ونقصد بالمحادثة النطق بشقيه المونولوج، أي النطق من قبل الشخص، والديالوج، أي النطق على شكل حوار ثنائي بين طرفين.

### أهداف تعليم مهارة المحادثة

الكلام كنشاط اتصالي عبارة عن حوار يدور بين شخصين يتبادلان الأدوار. فالفرد يمكن أن يكون متكلماً ثم يصير مستمعاً وهكذا. فالتركيز على الطرق السابقة في تدريس الكلام أو المحادثة يقوم على بنية اللغة، وليس على مدى مناسبتها للسياق؛ فعلى سبيل المثال: بعض كتب تعليم اللغات تورد الحوار بين أشخاص لا أسماء لهم، وإنما تكتب بدلاً عنها رموز، مثل: ألف، وباء ... والخ، وهذا يتنافى مع الاتصال الحقيقي، حيث يختلف الحوار باختلاف أطراف الحديث، مجرد نطق جمل وعبارات لا يعني أن مهارة الكلام قد أمكن تنميتها؛ ولهذا فإن السياق مهم جداً في بيان أدوار طرق عملية الكلام (طعيمة، ٢٠٠٦م، ص ٤٢؛ وطعيمة وآخرون، ٢٠١٠م، ص ٤٠٦).

من أهداف تعليم مهارة المحادثة هو التدريب على مهارة الاتصال اللغوي؛ إذ لا بد من أن يوضع الطلاب في مواقف الكلام بكل حرية، ليتكلموا عن كل شيء يريدون، وكما يشاؤون ولن يشاؤون، ويمكن طرح أسئلة في موضوع الموقف، كما يمكن خلق مواقف جديدة (السيد، ١٩٨٠م، ص ٩١).

من أهداف تعليم هذه المهارة، اكتساب ثروة لفظية كلامية واستخدام هذه الثروة في الاتصال مع الناطقين باللغة العربية من أبنائها أو غير أبنائها. ويحدّثنا تاريخ تعليم اللغات. بما مرّ به من صعاب وتحديات

أنَّ أساليب ومناهج مختلفة سادت الأوساط التعليمية منذ القدم وحتى يومنا هذا، وكان الاهتمام منصباً على مهارة أو مهارتين من هذه المكونات، وذلك بحسب الأهداف التي يتوخّاها تعليم اللغة في كل عصر وبحسب الفلسفة السائدة على الأوساط التعليمية لذلك العصر؛ فعلى سبيل المثال: عند سيادة أسلوب القواعد والترجمة، لم يكن ثمة اهتمام بمهارتي الاستماع والتكلم، وتبعاً لذلك مهارة النطق والتلفظ، وعلى العكس فقد كان اهتمامهم منصبا على مهارة القراءة والكتابة والإلمام بكم كبير من المفردات والكلمات، كما أنَّ إلمام الطالب بالقواعد النحوية كان بمثابة الهدف الذي لا مناص منه (براون، ٢٠٠٧م؛ ريتشارد وروجرز، ٢٠١٤م؛ لارسن فريمن وأندرسون، ٢٠١١م)؛ ومن جانب آخر، شهدت العصور الأخيرة وبحسب المداخل الحديثة كالطريقة المباشرة، والطريقة السمعية البصرية، والطريقة التعاونية، والطريقة التواصلية، الإقبال المتزايد على المهارات المعنية بالاستماع وبخاصة التحدث والنطق والتلفظ (المصادر نفسها).

### التقويم

التقويم هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، بحيث يكون عوناً لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها. إن الهدف الأساس من التقويم هو تحسين العملية التعليمية وتمكينها من تحقيق أهدافها (طعيمة، ٢٠١٠م، ص ٥٤٥ - ٥٤٤). والتقويم عملية منظمة تهدف إلى معرفة جوانب القوة وجوانب الضعف عند الممتحن، وطرق التدريس، والوسائل، والأنشطة في تحقيق الأهداف التعليمية.

### توجيهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)

تأسست الجمعية الأمريكية لتعليم اللغات الأجنبية في عام ١٩٦٧م. تعدّ جمعية ACTFL منظمة وطنية أعضاؤها هم أناس متخصصون في اللغات الأجنبية يعملون على الترويج والنهوض بمستوى الدراسات اللغوية والثقافات. ينتمي إليها أكثر من ١٢٠٠٠ متخصص في اللغات في كافة المستويات التعليمية، من مديرين، ومتخصصين، ومشرفين، وباحثين وسائر الراغبين في تعليم اللغات؛ وقد قدّمت جمعية ACTFL معايير لاختبار المهارات اللغوية لكل اللغات وعلى كافة المستويات؛ وقد استفاد أخصائيو الكفاءات اللغوية من خبرات السنوات الطويلة في مجال تعليم اللغات وصمّموا تعليماتها.

تبين هذه التعليمات أهداف تعلّم اللغات لدى طلبة المدارس والجامعات في المجالات المهارية الأربعة الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة، كما تحدّد معايير تقويم المستويات اللغوية المختلفة لمُتعلّمي اللغات الثانية / الأجنبية، ووفقاً لهذه التعليمات. فإنّ أيّ مستوى يشتمل على كافة المستويات السابقة من السهل إلى الصعب، وتحدّد هذه المهارات ما يمكن للفرد المتعلّم أن يفعله أو يعجز عن فعله، وذلك بغض النظر عن خلفية المتعلم الخاضع للاختبار، وأين تعلم اللغة ومتى وفي أيّ ظروف؟ (كنت، ١٣٩٠هـ.ش، ص ٦٦٥).

أعد المجلس الأمريكي لتعليم اللغات إطاراً علمياً ACTFL لتقويم الكفاءة اللغوية سنة ٢٠١٢م، لتوضيح مستويات الأداء اللغوي في مهارات اللغة، والاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة، وتنقسم فيه مستويات الأداء إلى أحد عشر مستوى، تتكون من خمسة مستويات رئيسة، هي: المبتدئ والمتوسط،



والمبتدئ والمتفوق والمتميز، وتنقسم المستويات الثلاثة الأولى إلى ثلاثة مستويات فرعية كما نلاحظه في الجدول (١) (ريتشارد، ٢٠١٢، ص ٣٧).

#### جدول رقم (١) تصنيف ACTFL للمستويات اللغوية

| المستوى الرئيس المستويات الفرعية |                        |
|----------------------------------|------------------------|
| المبتدئ                          | الأدنى، الأوسط، الأعلى |
| المتوسط                          | الأدنى، الأوسط، الأعلى |
| المتقدم                          | الأدنى، الأوسط، الأعلى |
| المتفوق                          |                        |
| المتميز                          |                        |

#### نتائج البحث والاختبار

من أهم مراحل تعليم اللغة، تقويم المهارة اللغوية، لأن ذلك يبين مدى نجاح المدرس في عمله، وكذلك يحدد نجاح المنهج الدراسي والوسائل التعليمية المساعدة. كما أنه يرسم طريقاً لمعرفة قدرات المتعلم وتقدمه. وقد حاولنا هنا استعراض خصائص الاختبار المصمم لتقديم مهارة المحادثة، والمواد التي تم اختبارها وطريقة تحديد الدرجات. وقد صمم الاختبار وإعطاء الدرجات وفق جدول مواصفات ACTFL.

#### الهدف من الاختبار

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى تمكن المتعلمين من مهارة المحادثة، وتحديد مستواهم العلمي في المحادثة طبق التصنيف العالمي وفق جدول مواصفات ACTFL.

#### طريقة الاختبار

الاختبار هو مجموعة أسئلة شفوية أعدت لقياس التقويم بطريقة كمية؛ ويهدف الباحثون إلى معرفة مستوى قدرة الطلاب في مهارة المحادثة من خلال استخدام هذه الطريقة.

#### محتوى الاختبار

وقد بذلت جهود ومساعد لإعداد الاختبار الخاص بمهارة التحدث، لتبيين مدى قدرة الطالب في هذه المهارة، كما يلي: نطق الكلمات العربية نطقاً صحيحاً، واستخدام الألفاظ الدقيقة والمصطلحات المتخصصة، والضبط السليم للكلمات تبعاً للموقف الإعرابي، واستخدام تراكيب لغوية صحيحة، ومراعاة المقام في اختيار المفردات والتعابير، واستخدام الأدلة المنطقية والشواهد، والتعريف بالنفس، ووصف الأشياء الخارجية، ووصف الأحاسيس الداخلية، وعرض وشرح المعلومات والأفكار، وتقديم أفكار واضحة

ومنظمة، وإظهار الحماس والتفاعل مع الموضوع الذي يطرح، ولفت انتباه المستمع، والإحاطة بموضوع الحديث وتناول جوانبه المختلفة (مصطفى، ٢٠١٠م، ص ١٤٠. ١٤٢).

#### صدق الاختبار

لتحديد مدى تقارب مواد الاختبار مع معايير ACTFL، قمنا باختبار صدق الامتحان وثباته. فمن أبسط تعاريف الصدق هو أن يقيس الاختبار ما يفترض أن يقيسه (جاي، ٢٠٠٥م، ص ١٧٣)، ولتحقيق الصدق؛ عرضنا الاختبار على مجموعة من المحكمين الخبراء والمتخصصين، لإبداء آرائهم حوله، وقد أجرى الباحثون بعض التعديلات على الاختبار، وفقاً لآراء المحكمين.

#### ثبات الاختبار

وتعريف ثبات الاختبار مدى الدقة التي يقيس بها الاختبار ما يقيسه. وكلما كان الاختبار أكثر دقة وثباتاً، استطعنا أن نحصل على الدرجات نفسها للأفراد أنفسهم عند إعادة تطبيقه عليهم (المصدر نفسه، ص ١٨٥). تم حساب معامل الثبات بتطبيق معادلة (ألفا كرونباخ)، وقد بلغ ثبات الاختبار (٠,٨٤)، وهو معامل ثبات مقبول إحصائياً، يدل على صلاحية الاختبار للتطبيق.

#### الخطة التنفيذية للاختبار

أدى كل طالب امتحانه بانفراد، وأتاحت الباحثة المطلعة بإجراء الاختبار للطالب فرصة كافية للإجابة ريثما يعطي الإجابة حقها، ثم طرحت عليه السؤال التالي وقد سجلت جميع الإجابات صوتياً، ثم قامت لجنة الباحثين بتقويم الإجابات وفق الإطار المعياري.

يناقش هذا الفصل وضعية التحدث داخل المجتمع من نقط مختلفة وذلك عبر الزمن وعن طريق النظرية اللغوية بالإضافة إلى التطبيق، ومن أهم المواضيع التي سوف يتم مناقشتها هو حقيقة أن مهارة التحدث يكسب أهمية كبرى في علوم اللغة خلال القرن العشرين إلى لحظة دمج اللسانيات التطبيقية ومحيط البحث في مفهوم الكلام بالموازاة مع اللغة، وبالتالي فإن لهذا تأثير على شكل التقييم و الأفكار كما سيتضح لاحقاً من خلال هذا الفصل.

يتضح وبشكل صريح التناقضات التي تؤدي إلى عدم وجود اهتمام صريح من طرف نظرية اللسانيات لمهارة التحدث في ذاتها، وتهدف النظرة العامة المفاهيمية والتاريخية إلى تقديم نظرة شاملة لبعض تطبيقات هذا الموضوع والتطبيق ونظريات اللغة في التدريس.

من أهم التحديات التي تواجه مهارة التحدث كونها ليست بمعزل عن باقي المهارات وتترابط بشكل مباشر مع مجموعة من المجالات والتخصصات، ونخص بالذكر هيكلية الحادثة والذي يكون محدد ثقافياً بالإضافة إلى كونه يتعامل مع التداوليات والاثنوغرافية، وسوف نحاول من خلال هذا البحث التركيز على الحادثة بشكل أخص وكذا ربطها من حين لآخر بالتخصصات الأخرى بشكل عام وعلى سبيل المثال لا الحصر؛ المستوى الخطابي ومستوى الكلام والإنتاج. هذه التخصصات الثلاث ترتبط بشكل أوسع بأنشطة

مستقرة إلى حد ما في مجال اللسانيات الخطابية والمعجم والقواعد وعلم الصوتيات/ الأصوات كما أنها تتداخل مع الخيوط الأخرى للدراسة واللسانيات التطبيقية.

### تدريس مهارة الكلام ليس بمعزل عن الأهداف الأخرى

عندما يكون تركيز المعلم على تدريس مهارة التحدث في القسم، لابد أن تكون أهداف أخرى مسطرة في نفس الوقت على سبيل المثال؛ مهام يمكن إنجازها والتي تهدف إلى توعية المتعلم بالإضافة إلى تطبيق بعض جوانب المعرفة اللغوية ( سواء القاعدة النحوية أو النظام اللغوي الذي تم تقديمه للطلبة خلال الحصّة)، أو تطوير المهارات الإنتاجية (مثلا، الإيقاع، التنغيم أو ربط الكلمات)، أو رفع مستوى التوعية حول بعض الجوانب الاجتماعية اللغوية أو البرغماتية ( على سبيل المثال، كيفية المقاطعة أثناء الكلام، الإجابة على شكوى بشكل مناسب أو العبير على الفهم).

### تدريس مهارة التحدث واستعمال التحدث والتدريس باستعمال التحدث

ربما، السؤال الرئيسي الذي يجب طرحه هو ما إذا كان المعلم منخرطاً في "التدريس في شقه المنطوق للغة" أو "تعليم اللغة من خلال التحدث". هذا التمييز مهم، على الرغم من أنه قد يبدو يسيراً للوهلة الأولى. إن إشكال اللغة المنطوقة لا يزال قيد البحث سواء على مستوى القواعد النحوية أو في الدراسات القائمة على النوع، وهذا راجع بالأساس إلى المواقف اتجاه البيانات اللغوية في النظرية اللغوية. قد يشعر المعلم ببعض الثقة في التعامل مع النماذج المكتوبة والأنواع الأخرى كالمقالة أو خطاب العمل أو تقرير المختبر والفهم الحقيقي للغة المناسبة للأحداث والخطابات، مثل البريد الإلكتروني أو النصوص. ومع ذلك، فإن الفكرة حول كيفية هيكلة الأنواع المنطوقة، والأشكال الأكثر شيوعاً، التي يصعب تأسيسها، ومن ناحية أخرى قد يكون قدر كبير من الحديث يجري في الفصول الدراسية، ولكن هذا قد يختلف عن التدريس الفعال للتحدث كمهارة شاملة، خاصة إذا كان هناك فصل كبير جداً، وبالتالي يصعب تدريس بعض السمات اللغوية والتي تعتبر أساسية في تطوير مهارة التحدث على سبيل الذكر (القواعد والمفردات) و(النطق و الطلاقة). وقد أدى هذا إلى تفكيك النسيج الأساسي للوضع المنطوق وهذا يحتاج إلى وضوح طليق عبر مجموعة متطورة من الأساليب والخطابات، كما أن هذه السمات تدرس بشكل فردي بعيداً عن التركيز عن مهارة التحدث، وأفضل مثال لتوضيح ذلك هو تدريس الأمثال الشعبية وكيفية وضعها في سياقها الثقافي في حوارات.

### الجمع بين جوانب التحدث

إن أهداف المحادثة قد داخل الفصل بشكل جذري في السنوات القادمة كونها تختلط بالخطاب الطبيعي كما أن للغة عملية ترابط تهدف إلى مساعدتنا على فهم الكلام في الواقع. تجدر الإشارة إلى أن متعلم اللغة كلغة ثانية يحتاج إلى لغة حية وجوانب أخرى للغة وليس فقط الاعتماد على تدريس النحو والمصطلحات، بل يجب تلقين الطلاب بشكل تواصل وتفاعلي من أجل إنجاز العملية التعليمية التعليمية بشكل صحيح، وهذا يرتبط بالأساس بالثقافة والتفاعل الاجتماعي وكيفية التواصل بشكل لبق والذي يوجد في اللغة الهدف. زيادة على ذلك، ومن أجل تعلم كيفية التواصل بشكل محترف باللغة الهدف، يجب على

المتحدث أن يوسع معارفه وذلك عن طريق تعلم العوامل الثقافية والاجتماعية والسياسية والتي تتداخل في اختيارات اللغة من أجل التحدث بالصوت الجديد، وبالتالي يجب التركيز على في تعلم اللغة على الخطاب والقواعد والصوتية وهذا يحتاج اقتراح تحليل موضوعات مهمة من طرف المعلم من أجل مساعدة المتعلمين للتواصل من المبتدئ إلى المستوى المتقدم في اللغة الهدف.

### المستويات المرجعية المشتركة:

يقسم الإطار تعلم اللغة إلى ثلاث مستويات أساسية: المستوى المبتدئ والمستوى المتوسط والمستوى المتقدم. تناول المستويات المرجعية العامة وهي مستوى الاستخدام الأولي للغة (2) A مستوى الاستخدام الذاتي للغة (1) B مستوى الاستخدام المتقدم للغة (1) C ويتفرع كل مستوى مما سبق إلى مستويين، أي أننا أمام ثلاثة مستويات رئيسية تشمل ستة فرعية، ويلاحظ هنا هذا التقسيم يختلف عن عدد مستويات معايير ILR التي تندرج إلى ستة مستويات رئيسية، ومستويات ACTFL التي تندرج إلى 5 مستويات رئيسية. (2015) Herzog (2012) ACTFL كما تناول التوصيف التفصيلي للمستويات المرجعية العامة وفي، ه نجد جدولا يوضح المقياس المتدرج العام الذي يوضح المستويات العامة الستة، ثم جدولا ل تقييم الذاتي " تقييم الشخص لنفسه " يغطي المستويات الستة عبر مهارات الفهم القرائي والفهم الاستماعي والكلام الفردي والتفاعلي ثم الكتابة، ثم يقدم جدولا لتقييم الاتصال الشفهي بالتفصيل متدرجا حسب المستويات أيضا بناء على التنوع والصحة والخلو من الأخطاء والطلاقة والتفاعل اللغوي والترابط موجه لاستخدام القائمين بالتقييم. كما يعرض كيفية اختيار المصنفات وصياغتها و خصائصها من كونا مرنة يمكن تكييفها حسب السياق الذي ستعمل فيه، ويلفت النظر أن التقسيم الثنائي لكل مستوى (2) A-A1 ليس جامدا ويمكن تقسيم كل مستوى فرعي إلى مستويات أدنى منه حسب ظروف المؤسسات والبرامج. تناول المستويات المرجعية العامة وهي 1 ( ) مستوى الاستخدام الأولي للغة (2) A مستوى الاستخدام الذاتي للغة (3) B (مستوى الاستخدام المتقدم للغة) C ويتفرع كل مستوى مما سبق إلى مستويين، أي أننا أمام ثلاثة مستويات رئيسية تشمل ستة فرعية، ويلاحظ هنا هذا التقسيم يختلف عن عدد مستويات معايير ILR التي تندرج إلى ستة مستويات رئيسية، ومستويات Actfl التي تندرج إلى 5 مستويات رئيسية. (2015) Herzog (2012) Actfl كما تناول التوصيف التفصيلي للمستويات المرجعية العامة وفي، ه نجد جدولا يوضح المقياس المتدرج العام الذي يوضح المستويات العامة الستة، ثم جدولا ل تقييم الذاتي " تقييم الشخص لنفسه " يغطي المستويات الستة عبر مهارات الفهم القرائي والفهم الاستماعي والكلام الفردي والتفاعلي ثم الكتابة، ثم يقدم جدولا لتقييم الاتصال الشفهي بالتفصيل متدرجا حسب المستويات أيضا بناء على التنوع والصحة والخلو من الأخطاء والطلاقة والتفاعل اللغوي والترابط موجه لاستخدام القائمين بالتقييم. كما يعرض كيفية اختيار المصنفات وصياغتها و خصائصها من كونها مرنة يمكن تكييفها حسب السياق الذي ستعمل فيه، ويلفت النظر أن التقسيم الثنائي لكل مستوى (2) A-A1 ليس جامدا ويمكن تقسيم كل مستوى فرعي إلى مستويات أدنى منه حسب ظروف المؤسسات والبرامج. يتكون نموذج استخدام اللغة من عدة أقسام

رئيسة هي: أولاً – سياق استخدام اللغة: ويتناول الدوائر التي يعيش فيها الإنسان "كالأسرة والمدرسة والعمل ... والمواقف التي يقابلها والعمليات التي يقوم الإنسان أثناء اتصاله بتلك الدوائر، كما يتناول الشروط المادية والاجتماعية والزمنية المرتبطة بعملية الاتصال تلك. ثانياً: موضوعات الاتصال: يقدم قائمة من ١٨ موضوعاً اتصالياً رئيساً، ثم يعطي مثلاً للموضوعات المندرجة تحت أحد تلك الموضوعات الرئيسية، ثم الموضوعات المندرجة تحت الموضوع الفرعية. ويشير الإطار إلى أن هذا الموضوعات تختلف من متعلمين لآخرين حسب طبيعتهم وأهدافهم، وتفيد هذه الأمثلة في إمكانية محاكمتهم مع الموضوعات الرئيسية الأخرى. ثالثاً – المهام والأهداف الاتصالية: ويتناول المهام التي يقوم بها متعلم اللغة في الواقع مثل البحث عن وظيفة أو التقديم لها أو الحصول على تصريح عمل و... إلخ وقد اعتمد في بناء هذه القائمة على دراسة سابقة بعنوان " مستوى العربية Threshold level 1990 رابعاً - الأنشطة والاستراتيجيات اللغوية الاتصالية: لكي ينجز المتعلمون مهامهم الاتصالية فلا بد من حدوث فعل اتصالي واستخدام استراتيجيات اتصالية لتحقيق تلك المهام ، وهذه الأنشطة تأخذ أشكالاً متنوعة • : أنشطة واستراتيجيات إنتاجية • أنشطة واستراتيجيات التلقي • أنشطة التفاعل واستراتيجيات ال: ه تفاعل التحريري ، التفاعل الشفهي ، استراتيجيات التفاعل ومن هذا القسم يبدأ عرض " مصنفات " كل نشاط موزعة على المستويات من ٢ C إلى ١ A وتتوافر جداول مصنفات موزعة بناء على الأنشطة السابقة. مثلاً الأنشطة والاستراتيجيات الإنتاجية يوجد لها خمسة جداول معايير: النتائج الشفهية عموماً، والحديث الفردي المتصل: عرض التجارب، الحديث الفردي المتصل: تقديم الحجج والبراهين (في حوار أو نقاش مثلاً)، إلقاء بيانات أو إعطاء إرشادات علنية، التحدث أمام الجمهور. ويلاحظ هنا التفصيل الدقيق لعملية الاتصال مقارنة بمعايير أخرى مثل معايير الس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL أو معايير معهد الخدمة الخارجية IL .

|                     |     |                                                                                                                                                                                       |
|---------------------|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مستخدم اللغة الماهر | ج ٢ | يمكنه التعبير عن نفسه بصورة تلقائية؛ ويتميز بالطلاقة والدقة، والتفريق بين المعاني المعقدة.                                                                                            |
|                     | ج ١ | يستطيع التعبير عن نفسه بطلاقة، وتلقائية؛ دون البحث كثيراً عن التعبيرات. يستخدم اللغة بمرونة، وفعالية لأغراض اجتماعية وأكاديمية، ومهنية.                                               |
| مستخدم اللغة الحر   | ب ٢ | يستطيع التفاعل بدرجة من الطلاقة التلقائية تجعل تعامله مع الناطقين باللغة مريحاً، كما يستطيع توضيح وجهة نظره في الموضوعات المطروحة، مع بيان مزايا وعيوب، الآراء المختلفة.              |
|                     | ب ١ | يستطيع أن يفهم النقاط الأساسية لحصيلة المعايير الواضحة في الموضوعات المألوفة التي يواجهها بانتظام في العمل، والدراسة، وأماكن الترفيه. يستطيع التعامل مع المواقف التي تقابله في السفر. |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |            |                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---------------------|
| <p>يستطيع فهم الجمل، والتعبيرات المتداولة ذات العلاقة بالمجالات المهمة مثل المعلومات الأساسية؛ الشخصية، والأسرية، ومعلومات عن التسوق، والمواقع الجغرافية، والتوظيف. كما يستطيع التواصل في المهام السهلة (الروتينية) التي تتطلب تبادل معلومات محددة ومباشرة في القضايا المألوفة. يستطيع كذلك أن يتحدث عن خلفيته، وعن البيئة المحيطة.</p> | <p>أ ٢</p> | <p>مستخدم اللغة</p> |
| <p>يستطيع فهم التعبيرات المألوفة يوميا، واستخدامها، والعبارات الأساسية الهادفة إلى تلبية الاحتياجات الملموسة. كما يستطيع أن يعرف نفسه، والآخرين، ويستطيع أن يسأل ويجيب عن: الأحوال الشخصية، مثل أين يسكن والأشياء التي يمتلكها. كما يمكن أن يتفاعل ببطء مع الآخرين ووضوح.</p>                                                           | <p>أ ١</p> | <p>المبتدئ</p>      |

#### المستويات المرجعية المشتركة – المقياس المتدرج العام

الجدول أعلاه يبين المستويات التي حددها الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات بالنسبة لمهارة الكلام والمستوى الذي يجب أن يكون عليه المتعلم في المستويات الثلاث. يجب على معلم العربية أن يكون على دراية بهذه المستويات كي يستطيع تصنيف المتعلمين ومعرفة الكفاءات التي يجب أن تتوفر في كل متعلم قبل أن ينتقل إلى المستوى الأعلى.

كفاءات مستخدم اللغة/الدارسين فان نموذج CEFR لاستخدام اللغة وهو "نموذج الكفايات"، ولا يجد المتخصص في التقييم اللغوي في الربط بين نموذج الكفاية اللغوية الذي يطرحه الإطار المرجعي، ونموذج القدرة اللغوية التواصلية الذي طرحه (Bachmann ١٩٩٠)، وهذا يظهر في مكونات الكفايات كما سيأتي فيما بعد. ويلاحظ أن النسخة العربية لا تفرق في الترجمة بين *competence*، *proficiency* وترجم المصطلحين "كفاءة"، رغم أن ما اختلف في النسخة الإنجليزية، وأن ترجمة المصطلحين الإنجليزين بمصطلح عربي واحد يعني المساواة بينهما وهو ما يشير إلى عدم الدقة في الترجمة. يتكون نموذج الكفايات من مجموعتين أساسيتين: الكفايات العامة، الكفايات اللغوية التواصلية أما المجموعة الأولى: الكفايات العامة هذه الكفايات تشمل المعارف التي يحصلها الإنسان الراشد نتيجة تجاربه وتعليمه وتربيته، وعادة تكون باللغة الأم، وهي تشمل أشياء كثيرة؛ منها الأماكن والأشخاص والأشياء والأحداث والتصرفات والعلاقات...إلخ، كما تشمل معرفة وممارسة الأحوال الحضارية والاجتماعية في اللغة الهدف، كما تحتوي تلك الكفايات معرفة العلاقات بين نطاق حياة الإنسان ونطاق الجماعة اللغوية للغة الجديدة، وتتضمن تلك الكفايات ما أطلق عليه "الكفايات الشخصية". أيضا تشمل الكفايات العامة "القدرة على التعلم" والتي تعني في مفهومها الواسع القدرة على الملاحظة والمشاركة في الخبرات الجديدة، وإدماج المعارف الجديدة في المعارف التي سبق اكتسابها، وتشمل الفهم لمبادئ تنظيم واستخدام اللغات و الوعي العام بقواعد الصوتيات والمهارات الصوتية و القدرة على الاستفادة من فرص التعلم المتاحة في الفصل الدراسي بشكل فعال وتشابه هذه الكفاية مع كفاية "معرفة العالم" في نموذج Bachmann (1990) اما المجموعة الثانية

من نموذج الكفايات هي: الكفايات اللغوية التواصلية ( انظر شكل ٢) المكون الثاني من مكونات نموذج الإطار المرجعي للكفايات اللغوية، ولا يختلف مضمونه كثيرا عن مضمون "الكفاية اللغوية" في نموذج Bachmann (1990)، أو كفاية معرفة اللغة في تعديل Bachmann (1996)، ويتكون من:

(١) الكفايات اللغوية: وهذه الكفايات هي تقريبا المدرجة تحت "الكفاية التنظيمية" في نموذج Bachmann (١٩٩٠)، الفارق هو أن توزيعها ضمن أقسام مختلفة، وتشمل الكفايات "المعجمية" و "الكفاية القواعدية"، و "الدلالية" كما تشمل الكفاية الصوتية والكفاية الإملائية وكفاية النطق الصحيح. (٢) الكفاية اللغوية الاجتماعية: وهذه المكونات أيضا تتشابه بشكل كبير مع الكفاية اللغوية الاجتماعية في نموذج Bachmann. وتشمل اللفة اللغوية للعلاقات الاجتماعية. وأعراف الخطاب المهذب، والتراكيب الاصطلاحية والحكم والأقوال المأثورة والأمثال، واختلاف المستويات اللغوية Register difference، والتنوعات اللغوية (اجتماعياً وإقليمياً وعرقياً... إلخ). (٣) الكفاية التداولية: وتشمل كفاية الخطاب التي يقصد به قدرة مستخدم اللغة أو الدارس على تكوين جمل متتالية متماسكة في نص، وتندرج هذه الكفاية في نموذج Bachmann ١٩٩٠ تحت الكفاية النصية، كما تشمل "الكفاية الوظيفية" سواء كان مكتوباً أو منطوقاً وتغطي تبادل المعلومات ووجهات النظر والاستفسار عنها والافتناع والتصحيح الذاتي و يتشابه مفهوم الكفاية هنا مع "الكفاية الطلبية" في نموذج Bachmann (1990)، والمعرفة الوظيفية.

#### دور المهام الاتصالية في تعلم اللغات الأجنبية وتدريبها

يرى معدو الإطار أن "المهام الاتصالية" قد تتميز في جوهرها حسب طبيعتها فقد تكون إبداعية مثل كتابة قصة، وقد تكون مهارة مثل تركيب شيء، وقد تكون حل مشكلة ما، كما أن المهمة قد تكون سهلة وقد تكون معقدة، وأن "تنفيذ المهام الاتصالية" يحتاج استدعاء العديد من الكفايات العامة مع العناصر اللغوية، وأن هذا التنفيذ يرتبط بشروط وقيود ترتبط بطبيعة المهمة والسياق الذي تستخدم فيه اللغة، ويمكن لمصممي الكتب التحكم في العديد من تلك الشروط لتسهيل أو تعقيد المهام. ويشير الإطار إلى أنه يجب مراعاة درجات صعوبة المهام الاتصالية من ناحية كفاءات وخصائص الدارسين بما فيها أهدافهم من تعلم اللغة، وشروط وقيود المهام المطلوب منهم أدائها.

#### التقييم

يوضح معدو الإطار أنه يستخدم فيما يتعلق بالتقييم في ثلاثة مجالات: الوصف الدقيق لمضمون الاختبارات والامتحانات (ما يتم قياسه)، ولتحديد المعايير التي نتأكد من تحقيق هدف التعلم، ولوصف مستوى الكفاءة للاختبارات والامتحانات، ويتناول المبحث الثاني كيف يمكن استخدام الإطار المرجعي في تلك الآليات الثلاثة. كما يناقش كيفية تطبيق المقاييس في الاختبارات بشكل عملي، وينصح المعلم بأن يختار المصنفات المناسبة للسياق الذي يستخدم فيه التقييم

#### خصائص المشاركين في الاختبار

تم اختيار المشاركين في هذه الدراسة ٣٠ طالباً وطالبة بشكل عمدي، وفق تقنية معيار الاختبار للمرحلة الجامعية في جامعة محمد الخامس. وكان المعيار في هذه الدراسة اجتياز دروس المختبر ودروس المحادثة بمستوياته الثلاث. وقد حرصنا على أن تكون لغة الأم لجميع المشاركين اللغة الإندونيسية. يبين الجدول رقم (٣) خصائص المشاركين في الاختبار. وفقاً لهذا الجدول، فإن عدد المشاركين هو ٣٠ طالباً إندونيسي من السنة الثانية للمرحلة الجامعية في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة محمد الخامس، ١٠ منهم من الذكور، و ٢٠ من الإناث، ولغة الأم هي اللغة الإندونيسية لجميع الطلبة.

#### مؤشرات الأداء في تقييم مهارة المحادثة

يحدّد الجدول رقم (٤) المعايير التي تبناها فريق التقويم لتحديد درجات الطلبة المشاركين في الاختبار. استمارة التقويم المدرّج لمهارة المحادثة صممت وفق معايير ACTFL وتقوم بتحليل نتائج البحث بإعطاء الدرجة من ١ إلى ٥، كما نشاهد في الجدول رقم (٤) (رمضان، ٢٠١٨م، ص ١١٢).

#### الخلاصة

في الختام، يتضح أن تطوير مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها يتطلب استراتيجيات تدريسية فعّالة تأخذ في الاعتبار احتياجات المتعلمين وخصائصهم الثقافية واللغوية. من خلال التركيز على مهارات التواصل العملي وتعزيز الثقة بالنفس، وكذلك تفعيل السياقات الاجتماعية في التعليم، يمكن تحسين مهارة التحدث بشكل كبير. كما أن اعتماد نظرية التعلم الاجتماعي الثقافي في برامج تعليم اللغة يوفر إطاراً شاملاً يساهم في جعل عملية التعليم أكثر تأثيراً وفعالية. لتحقيق ذلك، يجب تكامل جهود المعلمين والطلاب والمؤسسات التعليمية لتوفير بيئة تعليمية محفزة تدعم تطور مهارات التحدث بثقة ووضوح.

تتضمن التوصيات لتطوير مهارة التحدث عدة جوانب منها تفعيل الأنشطة التفاعلية، التكامل مع الثقافة العربية، واستخدام تقنيات حديثة مثل التطبيقات الرقمية التي تتيح التواصل مع ناطقين بالعربية. كما يُوصى بتقديم تغذية راجعة بناءة، وتنوع أساليب التقويم، بالإضافة إلى تطوير بيئات تعليمية داعمة وتشجيع المتعلمين على التحدث دون خوف من الأخطاء. من خلال هذه الاستراتيجيات، يمكن تعزيز ثقة المتعلمين بأنفسهم وتحفيزهم على تحسين مهاراتهم اللغوية بطريقة تدريجية وفعّالة.

#### المراجع

- 'Alyān, A. F. M. (1992). *Al-Mahārāt al-Lughawiyya, Māhīyatuhā wa Ṭarā'iq Tadrīsihā*. Riyadh: Without Publisher.
- Abd al-Rahman al-Hāj, Ş. (2004). *Muḥāḍarāt bi-Markaz al-Buḥūth al-'Ilmīya wa al-Taqnīya li-Tarqīyah al-Lugha al-'Arabīya*. Algeria.
- ACTFL. Retrieved from <https://www.actfl.org>
- Al-Batal, M. (2007). Arabic as a foreign language: Issues and challenges. 34. Allen, R. (2004). The role of input and interaction in second language acquisition



- Al-Batal, M. (Ed.). (2017). *SLA and Arabic Language Teaching*. Georgetown University Press.
- Al-Burazi, M. M. al-Bakir. (1989). *Mushkilat al-Lugha al-Arabiyya al-Mu'Asira*. Maktabat al-Risala al-Haditha.
- Al-Fawzan, A. R. bin I. (2011). *Idā'at li-Mu'allimī al-Lugha al-'Arabiyya li-Ghayr al-Nātqīn bihā*. Riyadh: Without Publisher.
- Al-Habibi, S. M. (2012). *Tasawwur Muqtarah Li-Ikhtibarāt Taqdir al-Mustawa fi Maharat al-Lugha al-'Arabiyya lil-Natqīn Bil-Lughat Ukhra fi Dawa' Mafhum al-Kafa'a al-Lughawiyya* [Master's thesis, Cairo University, Institute of Educational Studies].
- Al-Haddidi, A. (1967). *Mushkila Ta'lim al-Lugha al-'Arabiyya Li-Ghayr al-'Arab*. Dar al-Kitab al-'Arabi li-Tiba'a wa al-Nashr.
- Al-Hajouri, S. I., & al-Jarrah, M. I. (2016). *Irshadāt al-Majlis al-Amrīki li-Ta'lim al-Lughat al-Ajñabiyya (ACTFL) Dirasat Wasfiyya Tahliyyiyya lil-Mustawāt wa al-Mahārāt wa al-Kafa'āt*. Al-Athar, 25, 210-221.
- Al-Hallaq, A. S. (2014). *Al-Marja' fi Tadrīs Mahārāt al-Lugha al-'Arabiyya wa 'Ulūmuhā*. Tripoli: al-Mu'assasa al-Haditha li-l-Kitab.
- Al-Nāqa, M. K. (2006). *Ta'lim al-Lugha al-'Arabiyya wa al-Tahaddiyāt al-Thaqāfiyya allatī Tawājjuhā*. Cairo: Dar al-Thaqāfa.
- Al-Nāqa, M. K. (2011). *Al-Madkhal fi Tadrīs al-Nahw*. Riyadh.
- Al-Rashidi, A. W. (2010). *'Ilm al-Aswāt al-Natqi*. Matba'at Jāmi'at Mawlānā Malik Ibrāhīm al-Islāmiyya al-Hukūmīya.
- Al-Zamakhshari, A. Q. M. bin O. (2004). *Al-Mufasssal fi 'Ilm al-'Arabiyya* (F. S. Qādara, Ed.). Dar 'Ammār.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- Bakhman, L. F. (1990). *Al-Kafa'a al-Ṭulābiyya*.
- Bashir, K. (2000). *'Ilm al-Aswāt*.
- Bashir, K. (2003). *Fann al-Kalām*. Dar Gharib.
- Ben Lazreg, H. (2021, June 19). *Bringing diglossia to the Arabic language classroom*. Retrieved from [https://www.academia.edu/31027385/Bringing\\_Diglossia\\_to\\_the\\_Arabic\\_Language\\_Classroom](https://www.academia.edu/31027385/Bringing_Diglossia_to_the_Arabic_Language_Classroom)
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Blake, R. J. (2013). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning*. Georgetown University Press.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). Longman.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching principles: An interactive approach to language pedagogy*. Pearson Education.
- Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4th ed.). Pearson Education.

- Bunajma, M. (2009). *Taqyīm al-Kafa'a al-Lughawiyya al-Shafawiyya li-l-Nātqīn Bil-Lughāt Ukhra min Khilāl Manhaj ACTFL Namādhij Tatbiqīya*. Al-Mu'tamar al-'Ālamī li-Ta'lim al-Lugha al-'Arabiyya li-Ghayr al-Nātqīn bihā, Riyadh, 177-230.
- Bunajma, M. (2009). *Taqyīm al-Kafa'a al-Lughawiyya al-Shafawiyya li-l-Nātqīn Bil-Lughāt Ukhra min Khilāl Manhaj ACTFL Namādhij Tatbiqīya*.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide*. Cambridge University Press.
- Dawood, M. M. (2001). *Al-Sawā'it wa al-Ma'na fi al-'Arabīya*. Dar Gharib.
- Dikūri Masīri, & Daf' Allāh, S. (2012). *Al-Mushkilāt al-Sawtiyya*.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2014). Input, interaction, and output in second language acquisition. In *Theories in second language acquisition* (pp. 194-220). Routledge.
- Gass, S., & Mackey, A. (2007). Input, interaction, and output in second language acquisition. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 175–200). Lawrence Erlbaum.
- Hamoud al-Taymi, S. (2010). *'Ilm al-Aswāt 'Ind al-Sibawayh lil-Mustashriq al-Almānī Artur Shādah*. Ādāb al-Rāfidīn.
- Hyland, K. (2018). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge University Press.
- J. (2011). *Learning teaching: The essential guide to English language teaching*. Macmillan Education.
- Jiang, W. (2019). The role of auditory discrimination training in second language acquisition.
- Jiradat, A., & Nasrin. (2015). *Tadrīs al-'Arabiyya Kālughah Wasīṭa*.
- Khālif, A. (1994). *Aswāt al-Lugha al-'Arabiyya*. Maktabat al-Adab.
- Mawdoo3. Retrieved from <https://mawdoo3.com/>
- Mobt3ath. Retrieved from <https://www.mobt3ath.com>
- Murray, D. (2017). *Task-based language teaching: A practical guide*. Oxford University Press.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Omar, A. M. (1997). *Dirāsāt al-Sawt al-Lughawi*. Alam al-Kutub.
- Omar, A. M. (1997). *Dirāsāt al-Sawt al-Lughawi*. Alam al-Kutub.
- Omar, A. M. (2004). *Dirāsāt al-Sawt al-Lughawi*.
- Qadur, A. M. (1996). *Mabadi' al-Lisanayat*. Dar al-Nahda li-Tiba'a wa al-Nashr.
- Qadūrī al-Ḥamd, G. (2004). *Al-Madkhal ilā 'Ilm al-Aswāt al-'Arabīya*. Dar 'Ammār.
- Ramadan, H. I. (2018). *Ma'āyir Mahārāt al-Lugha al-'Arabiyya lil-Nātqīn bi-Ghayrihā Abḥāth Muḥakkamah*. Jirsūn: Al-Muntadā al-'Arabī al-Turkī.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: From theory to practice*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

- Rose, Y. (2016). Effects of repetition on pronunciation improvement in second language learners. *Journal of Second Language Pronunciation*, 2(1), 22-45.
- Ryding, K. C. (2006). *Teaching Arabic in the United States*.
- Sāmī, I. Ḥ., & Karīm, Z. Ḥ. (1997). *Muʿjam al-Lisāniyyāt al-Ḥadītha*. Lebanon.
- Segalowitz, N. (2016). *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge.
- Skehan, P. (2017). *The role of interaction in language learning*. Cambridge University Press.
- Tāʾimah, R. A. (2006). *Maʾāhid Taʾlim al-Lugha al-ʿArabiyya li-Ghayr al-Nātqīn bihā*. Al-ʿArabīyya li-Nātqīn bi-Ghayrihā, 3, 95-120.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Pearson Longman.
- Ur, P. (2012). *A course in English language teaching*. Cambridge University Press.
- WorldCat identities. (2021, June 19). Retrieved from <https://www.worldcat.org/identities/lccn-n95050863/>
- Zāhir, M. M. bin H. (n.d.). *Manāhij wa Kutub Taʾlim al-Lugha al-ʿArabiyya li-Ghayr al-Nātqīn bihā*. Cairo.

