الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة الجزائر-2-
كلية الآداب واللغات
قسم علوم اللسان

تعامل تلاميذ السنة الأولى متوسط مع زمني الحاضر المستمر و الحاضر البسيط

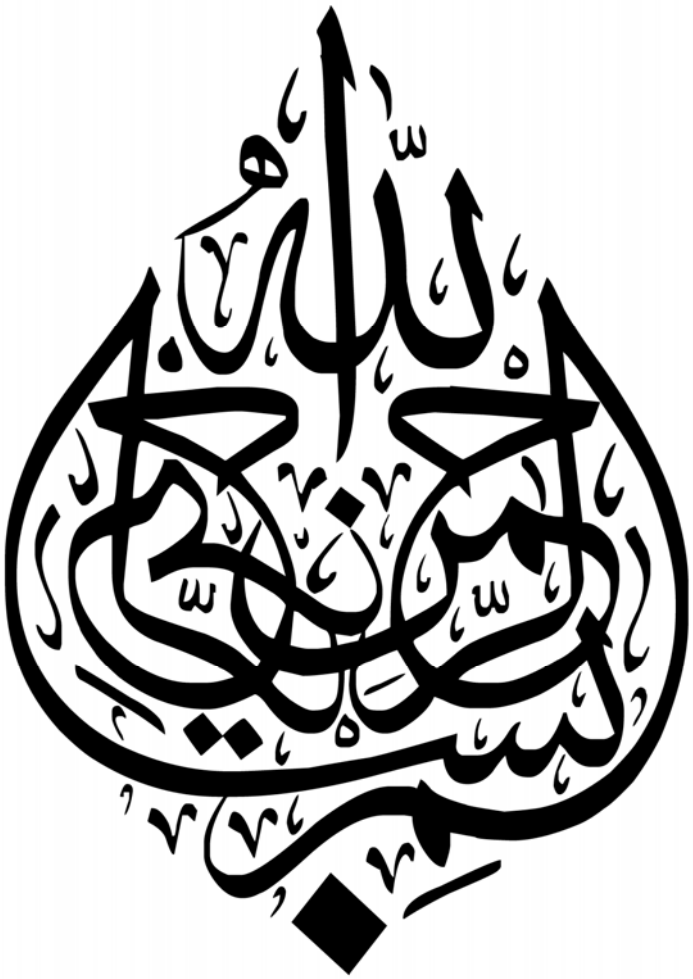
(Present simple - Present continuous) في اللغة الانجليزية -دراسة تحليلية ميدانية-

مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علوم اللسان و التبليغ اللغوي

إعداد الطالبة **إشراف الأستاذ:**

خالي صفية **بوحساين نصرالدين**

السنة الجامعية: 2013- 2014



الإهداء

إلى الوالدين الكريمين فهما المنبع و الأصل

إلى أخي وأخواتي

إلى رفيق دربي الذي ساعدني أيّما مساعدة

إلى قرّة عيني ريان

إلى كل من شجعني و أعانني من قريب أو بعيد.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
المقدمة	8
الفصل الأول: تعليم و تعلم نحو اللغة الانجليزية كلغة أجنبية و مشكلاته	
المبحث الأول: تعليم و تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية	13
1. مناهج تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية	13
2. نظريات تعلم اللغات الأجنبية	21
1-الاتجاه السلوكي	21
2-الاتجاه المعرفي	26
المبحث الثاني : تعليم و تعلم نحو اللغة الانجليزية كلغة أجنبية	30
1. تعليم نحو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية	30
2. تعلم نحو اللغة الانجليزية كلغة أجنبية	41
المبحث الثالث: مشكلات تعلم نحو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.	46
1. مشكلات تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية	46
2. دراسة أخطاء النحو في اللغة الانجليزية و كيفية التعامل معها	48
الفصل الثاني: واقع تعليم وتعلم زمني الحاضر البسيط و المستمر في مستوى السنة أولى متوسط في الجزائر.	

المبحث الأول: تعلم وتعليم مادة اللغة الانجليزية لتلاميذ السنة الأولى متوسط في الجزائر 56

1. مقرر الإنجليزية في السنة الأولى متوسط 57
2. مضمون الوحدة التعليمية في كتاب اللغة الانجليزية للسنة الأولى متوسط في الجزائر 58
3. تدريس المعلم و تلقي التلميذ لمختلف جوانب اللغة الإنجليزية في مستوى السنة الأولى متوسط 61

المبحث الثاني: تعليم وتعلم التلاميذ زمني الحاضر البسيط و المستمر في السنة الأولى متوسط في الجزائر 63

1. مقرر النحو في كتاب اللغة الانجليزية للسنة أولى متوسط 63
2. تدريس وتعامل التلاميذ مع زمني الحاضر البسيط و الحاضر المستمر في السنة الأولى المتوسط 66

المبحث الثالث: أخطاء تعلم زمني الحاضر البسيط و المستمر في السنة أولى متوسط، أسباب ورودها و كيفية التعامل معها. 78

1. عوامل و أسباب ورود الأخطاء في تعلم زمني الحاضر البسيط و الحاضر المستمر في السنة الأولى متوسط 78
2. تحليل أخطاء تعلم زمني الحاضر البسيط و المستمر في السنة الأولى متوسط 81
3. كيفية تصحيح أخطاء الحاضر البسيط و الحاضر المستمر في السنة الأولى متوسط 87

الخاتمة 90

قائمة المصادر و المراجع 93

الملاحق 99

Abstract :المستخلص

The subject matter of our study is how do pupils of first year middle school deal with the present simple and the present continuous. Therefore, we divided our research into two chapters.

In the first one, we focused on the theoretical view of learning and teaching English as a foreign language. Firstly, we looked at some methods and theories of teaching and learning English as a foreign language. Secondly, we dealt with the learning and teaching of English grammar. Thirdly, we investigated errors through contrastive hypothesis and error analysis.

In the second chapter, we tried to find solutions to our problematic which is the difficulties of learning the present simple and the present continuous in the first year middle school in Algeria. First, we handled the English curriculum of the first year middle school, and how it is divided. Then, we described the English grammar curriculum, and we presented lessons of present simple and present continuous from the first four units, in order to show how the learners react to them. Finally, we investigated the pupil's errors in the present simple and the present continuous to find causes of problems and to treat them.

To conclude, we gave some observations about the book, the lessons and the classes, and we gave some suggestions and solutions to the problems.

Key words:

Learning and teaching English – learning and teaching of English grammar – error analysis – contrastive hypothesis – problems of learning the present simple and the present continuous.

المقدمة

المقدمة:

منذ أن أصبحت اللُغة الإنجليزية اللغة الأولى عبر العالم من حيث الاستعمال، برزت الضرورة لدى الدول غير الناطقة بها إلى إدراجها ضمن المسار التعليمي. بل أنّ تعلمها غدا مسألة ضرورية، و ذات أبعاد إستراتيجية لِما يحمله ذلك من تأثيرات إيجابية على المجال العلمي و الاقتصادي، فلم يعد هنالك مناص من إدراجها عبر مختلف الأطوار الدراسية و إسداء مكانة خاصة لتعليمها.

غير أنّ المسار التعليمي للإنجليزية قد تشوبه الكثير من التحديات و الإشكالات التي تستدعي البحث و الدراسة ، فما عدا المشاكل المادية و التقنية التي تعرفها بعض الدول-من بينها الجزائر- هناك العديد من القضايا البيداغوجية الّتي تطرح نفسها بشدة و تستوجب من الباحثين في هذا المجال أن يُعيروا لها كلّ الاهتمام.

ضمن هذا النطاق يندرج بحثنا هذا، الّذي يحاول دراسة إحدى الإشكاليات التي يصادفها المعلم و المتعلم على حدّ سواء، و المتعلقة بمجال النحو الّذي يُعد الأداة الأساسية لإتقان أي لغة.

إنّ الملاحظات التي يتم رصدها باستمرار من قبل المعلمين، والتي وقفنا عليها خلال تجربتنا في تعليم اللغة الانجليزية، تُظهر أنّ المتعلمين في طور الأولى من التعليم المتوسط يواجهون، في الكثير من الأحيان، صعوبات في تعلم زمني الحاضر البسيط و الحاضر المستمر (Present simple/Present continuous) و توظيفهما، و يظهر ذلك على مستوى الاستعمال الشفهي و الكتابي للمكتسبات المتعلقة بهذين الزمنين، مع كلّ ما ينجر عن ذلك من أخطاء قد تتراكم و تنتقل مع التلاميذ من مستوى إلى آخر ، فيصعب حلّها مستقبلا، و تُنتج إخفاقات عديدة ضمن المسار التعليمي للمتعلم.

إنّ الأهمية القصوى التي ينطوي عليها جانب النحو، و ضرورة معالجة الإشكالات المتعلقة بتعليمه، هي من بين الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع، فالمهارات الأربعة من كتابة و كلام و قراءة و حتّى السماع، كلّها تتأثر بمدى تحكم المتعلم في النحو، كما أنّ تعلمه و تمكّنه من زمني الحاضر البسيط present simple و المستمر Present continuous في هذا الطور الدراسي، يساعده على تعلم الأزمنة الأخرى البسيطة و المركبة.

هناك العديد من الفرضيات الممكنة التي قد تُشكّل تفسيرا للأخطاء، و للخلط الحاصل لدى المتعلمين بين زمني الحاضر البسيط و الحاضر المستمر، و هذه أهمها:

- قد يكون مَكمَن هذه الصعوبات في عدم قدرة المتعلم على استيعاب زمني الحاضر البسيط والحاضر المستمر باعتبار طبيعتهما الاستثنائية، حيث لا نجد مثيلا لهما في نظامي اللغة العربية أو الفرنسية.
- قد تعود هذه الصعوبات إلى ضآلة الحجم الساعي المخصص لمادة اللغة الإنجليزية، ممّا ينتج عنه نقص في التطبيقات التي تدعم فهم التلميذ لهذين الزمنين، وتساعده على استعمالهما بطريقة صحيحة و عفوية في التعبير الكتابي و الشفهي.
- قد تعود الصعوبات أيضا، إلى التداخل اللغوي بين اللغة الانجليزية و العربية، أو الانجليزية و الفرنسية، بحيث يخلط التلميذ بين أنظمة هذه اللغات.
- من الوارد أيضا أن يكون سبب حصول الخلط هو الطريقة المتبعة في تدريس الانجليزية و مقتضيات المقاربة بالكفاءات التي تُدرس النحو ضمنيا، و تفترض أنّ على المتعلم استنتاج القاعدة بنفسه.

و من أجل تحديد مجال البحث و رسم حدود له، يتوجب علينا طرح الأسئلة التالية:

ما هي طبيعة الصعوبات التي يواجهها تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط في تعلم زمني الحاضر البسيطpresent simple و الحاضر المستمر present continuous ؟ هل هي صعوبات على مستوى الفهم أم التوظيف ؟

ما هي أسبابها بالتحديد ؟ و ما هي العوامل التي تتدخل في عملية التعلم وتؤدي إلى وقوع الأخطاء ؟

ما هي الحلول التي يمكن اقتراحها لتجاوز هذه الصعوبات؟

سعيا منا للإجابة على هذه الإشكالات، ارتأينا اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، الّذي يُعد أساس الدراسات اللغوية الحديثة. فالاتجاهات الحديثة تسعى إلى اكتشاف العلاقات القائمة بين الظواهر اللغوية عن طريق وصفها و دراستها في الواقع .
إنّ علم اللغة الوصفي يتناول اللغة، أو الظاهرة اللغوية بالدراسة في زمن و مكان معينين كما هي من دون زيادة أو نقصان،كما يسمح لنا بالتحليل و التقييم و إبداء آرائنا ، و كذا اقتراح الحلول للمشاكل الّتي يواجهها المتعلمون أثناء العملية التعلمية.

أمّا عن خطة البحث فقد قسّمناها إلى مقدمة، و فصلين، و خاتمة.
في الفصل الأول تطّرقنا إلى تعليم و تعلم نحو اللغة الانجليزية كلغة أجنبية و مشكلاته.
أمّا الفصل الثاني فيشتمل على دراسة ميدانية تحت عنوان: واقع تعليم و تعلم زمني الحاضر البسيط و الحاضر المستمر في مستوى السنة الأولى متوسط في الجزائر.

لقد جزّأنا الفصل الأول إلى ثلاثة مباحث. حيث ناقشنا في المبحث الأول تعليم و تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية ثمّ قسّمناه إلى مطلبين:

يتمحور المطلب الأول حول مناهج تعليم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، أمّا المطلب الثاني فيتضمن نظريات تعلم اللغة الانجليزية ببعديها السلوكي و المعرفي.

في المبحث الثاني ناقشنا تعليم و تعلم نحو اللغة الانجليزية كلغة أجنبية ضمن مطلبين:

الأول ركّزنا فيه على تعليم نحو اللغة الانجليزية، أمّا الثاني فركّزنا فيه على تعلم نحو اللغة الانجليزية.

في المبحث الثالث الّذي عنوناه :مشكلات تعلم نحو اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، ناقشنا ضمن مطلبين أهم مشكلات تعلم نحو هذه اللغة، بالإضافة إلى دراسة الأخطاء النحو وكيفية التعامل معها.

أمّا الفصل الثاني فلقد قسمناه إلى ثلاثة مباحث:

المبحث الأول تحت عنوان: تعلم و تعليم مادة اللغة الانجليزية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط.

و ينقسم بدوره إلى ثلاثة مطالب : المطلب الأول يتمحور حول مقرر الانجليزية في السنة الأولى متوسط، أمّا المطلب الثاني فحلّلنا فيه مضمون الوحدة التعليمية في كتاب اللغة الانجليزية للسنة الأولى متوسط، أمّا المطلب الثالث فيتمحور حول تدريس و تعلم التلاميذ لمختلف جوانب اللغة الانجليزية في السنة الأولى متوسط.

في المبحث الثاني ناقشنا تعليم وتعلم التلاميذ زمني الحاضر البسيط و الحاضر المستمر في السنة الأولى من التعليم المتوسط، و ينقسم إلى مطلبين هما: وصف مقرر النحو في كتاب اللغة الانجليزية للسنة أولى متوسط، وتدريس و تعامل التلاميذ مع زمني الحاضر المستمر و الحاضر البسيط في السنة الأولى من التعليم المتوسط.

أمّا المبحث الثالث المعنون بأخطاء التلاميذ في تعلم زمني الحاضر البسيط و المستمر في السنة الأولى من التعليم المتوسط.أسباب ورودها وكيفية التعامل معها. فلقد قسّمناه إلى ثلاثة مطالب:

في المطلب الأول تطرقنا إلى عوامل و أسباب ورود الأخطاء في تعلم زمني الحاضر البسيط و الحاضر المستمر في السنة الأولى متوسط، أمّا المطلب الثاني فيتمحور حول تحليل أخطاء زمني الحاضر البسيط و المستمر.و في المطلب الثالث و الأخير، تطرقنا إلى كيفية تصحيح أخطاء الحاضر البسيط و الحاضر المستمر في السنة أولى متوسط.

أمّا الخاتمة فضمّناها أهم النتائج التي توصّلنا إليها بالإضافة إلى بعض المقترحات والحلول.

لقد اعتمدت في هذا البحث على مجموعة من المراجع و المصادر القديمة و الحديثة باللغة الانجليزية مثل:كتاب اللغة الانجليزية للسنة الأولى متوسط و الوثيقة المرافقة ، بالإضافة إلى بعض المراجع باللغة العربية التي تخدم الموضوع.

أمّا بالنسبة للصعوبات التي واجهتنا فأهمها: صعوبة الحصول على المراجع الحديثة باللغة الانجليزية، و المراجع المترجمة إلى اللغة العربية، وكذا صعوبة ترجمة بعض المصطلحات النحوية من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية.

و لا يفوتنا أخيرا، تقديم الشكر للمشرف الدكتور "بوحساين نصر الدين" على إرشاداته و توجيهاته القيّمة.

و نسال الله التوفيق و السداد في كلّ أعمالنا.

خالي صفية

الجزائر 2014/01/29

الفصل الأول:

تعليم و تعلم نحو اللغة الانجليزية كلغة أجنبية و مشكلاته.

المبحث الأول: تعليم و تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

1 - مناهج تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية:

مع تطور تدريس اللغات الأجنبية و ازدياد الحاجة إلى ذلك، ظهرت العديد من المناهج التي استُخدِمت جُلّها في تعليم اللّغة الإنجليزية كلغة أجنبية عبر العديد من دول العالم، ولقد عرفت هذه المناهج تطورات و تحولات عدّة منذ ظهورها مع نهاية القرن التاسع عشر، فأصبح لكلّ منهج مزاياه و أوجه قصوره، كما تعدّدت آراء المنظرين ومواقفهم حول ضرورة تعليم النحو و الطرق المتبعة في ذلك، فمنهم من يعتمد الطرق المباشرة التي تهتم بأدوات اللغة، و منهم من يركّز على اللغة عموما كأداة تواصل.

سنأتي في هذا الفصل على ذكر أهم المناهج والتفصيل في محتواها.

- منهج القواعد والترجمة: The grammar- translation method

تعود جذور هذه الطريقة إلى المنهج الكلاسيكي ّالذي استخدم قديما في تدريس اللّغتين اللاتينية و الإغريقية، و هو يُركز على القواعد النحوية، و حفظ المفردات، و ترجمة النصوص و القيام بالتمارين كتابيا.

مع نهاية القرن التاسع عشر، استخدم هذا المنهج في تدريس العديد من اللغات الأجنبية، و بعد التغيرات التي طرأت عليه أصبح يعرف بمنهج القواعد والترجمة، و لقد لخّص خصائصه كل من "براتور" و "سيلسي مورسيا" فيما يلي:[1]

- تُستعمل اللغة الأم في القسم دون قيود، بينما يكون استخدام اللغة الهدف محدودا.

- يَدرس الطلاب معظم المفردات في شكل قوائم منفصلة عن السياق.

- يتم شرح القواعد النحوية المركبة شرحا معقدا و مطولا.

- يحتوي درس النحو على مجموعة من القواعد حول كيفية تركيب المفردات مع بعضها البعض، و تركز التعليمات على البنية و إعراب المفردات.

_ يتم إدراج النصوص الكلاسيكية الصعبة مبكرا.

[1] Prator, Clifford, H and Celce-Murcia, M. *An Outline of Language Teaching Approaches.* In Celce-Murcia and Mc Intosh.1979. p3.

- لا يولى مضمون النصوص أهمية كبيرة فهي مجرد تمارين في التحليل اللغوي.

- تتم التمارين التطبيقية بتكرار جمل منعزلة و مترجمة من اللغة الهدف إلى اللغة الأم.

- عدم الاهتمام بالنطق، إلاّ نادرا.

-المنهج المباشر: The direct method

يركّز هذا المنهج على مهارتي الكلام و الاستماع بدلا من مهارتي القراءة و الكتابة. حيث يعتقد كلّ من "برليتز" و "قوين"، اللّذان وضعا أسس هذا المنهج، أنّ المتعلم يمكنه تعلم لغة ثانية، تماما مثلما تعلم لغته الأم، عن طريق الكلام الذي يسمعه منذ اليوم الأول من ولادته، والتفاعل معها بالحركات و الكلام بعد ذلك. [2]

و حتى يتحقق ذلك، يرى واضعو هذا المنهج ضرورة الاعتماد على ما يسمى بالانغماس اللغوي، أي وضع المتعلم ضمن المحيط اللغوي المناسب الذي يدفعه إلى استعمال اللغة الهدف بشكل عفوي. و يمنع بتاتا استخدام اللغة الأم أو الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الهدف مهما كانت الأسباب، بالإضافة إلى عدم تحليل القواعد النحوية، لأنّ ذلك لا يساعد على تعلم اللغة الهدف، و لقد لخص كل من "ريتشارد و روجرز خصائص هذا المنهج"[3] فيما يلي :

- يتم تقديم التعليمات للمتعلمين باللغة المنشودة.
- يتم التركيز على تعلم المفردات و الجمل ذات الاستعمال اليومي فقط.
- تبنى مهارة المشافهة و التواصل تدريجيا عن طريق الأسئلة و الأجوبة بين المعلم و المتعلم.
- يتم تدريس النحو ضمنيا عن طريق الاستنباط دون التطرق إلى القواعد النظرية.
- يتم تدريس النقاط الجديدة شفهيا.
- يُخصص مجال واسع لدراسة مهارتي السماع و الكلام.
- يكون التركيز على تصحيح الأخطاء النحوية و النطق.
- يتم تدريس المفردات باستخدام الصور و الأشياء الحقيقية فيما تعلّق منها بالمواد المحسوسة، أمّا المجرّدة فيتم ربطها بالأفكار ضمن السياق المناسب.

[2] Douglas, Brown, H*; Principles of language learning and Teaching.* Addison Wesley Longman 2000.p45.

[3] Richards, Jack, C, and Rodgers, Theodore, S. *Approaches and Methods in Language Teaching.* Combridge University Press 1986. P9.

-المنهج السمعي الشفهي: The audio-lingual method

يرتكز هذا المنهج على النظرية السلوكية التي ترى أنّ تعلم أي لغة، إنّما هو تعلم مجموعة من العادات الكلامية الصحيحة من خلال تعزيز سلوك المتعلم بالجزاء.

يعتمد هذا المنهج على المشافهة عبر تكرار و إعادة البنيات المدروسة، وحفظ الحوارات وتكرارها في جماعات لترسيخها في ذهن المتعلم بالاستعانة بالوسائل السمعية الشفهية،[4] أما فيما يخص شرح القواعد النحوية فانه يتم بعد أن يتمرن المتعلم جيدا على البنيات و يكتسب العادات الصحيحة.فالهدف من هذا المنهج هو إكساب المتعلم مهارة استعمال التراكيب بطريقة عفوية دون الرجوع إلى القواعد النحوية و إكسابه القدرة على الربط بين الجمل، و إنشاء نصوص لغوية حسنة التركيب.

إنّ تمارين المشافهة من أهم خصائص هذا المنهج، فهي تُركز على تعلم النطق و التدرب على الحوارات،و تكرار التراكيب النحوية.أمّا تعليم القواعد النحوية، فيتم بطريقة غير مباشرة عن طريق تقديم الأمثلة التي تحتوي على القواعد المراد تدريسها، بينما يقوم التلاميذ باستنتاجها و استنباطها.

-المنهج الاتصالي : The communicative approach

لقد تأثر هذا المنهج بعلم اللغة الاجتماعي، و يظهر ذلك جلّيا من خلال اعتباره أنّ الهدف من تعلم أية لغة ثانية ليس تعلم القوالب اللغوية بحدّ ذاتها، بل لاستعمالها في الحياة اليومية و هو ما يعرف بالكفاءة الاتصالية .و هكذا يصبح تعلم اللغة مجرد وسيلة تؤدي إلى تطوير الكفاءة الاتصالية . إنّ أول من قدّم مفهوم الكفاءة الاتصالية، هو "هايمز دل"في الستينات من القرن التاسع عشر. حيث يرى إنّ قدرة الأفراد على تحقيق أهدافهم في الحياة اليومية يرتكز أساسا على كفاءتهم الاتصالية، و أنّ معرفة القواعد النحوية ليس كاف للتكلم بلغة ما أو التواصل بها[5]. كما أنّ الفائدة من تعلم اللغة الهدف تكمن في قدرة المتعلم على استعمال هذه اللغة كوسيلة اتصال بينه و بين أفراد المجتمع في مختلف مواقف الحياة، مثل :السؤال عن مكان ما ،أو وصف شخص، و الموافقة على أمر أو رفضه. و هذا ما يسمى بوظائف اللغة التي يمكن أن تتعدد و تختلف حسب السياق الذي يكون فيه المتعلم، حيث أنّ لكلّ قالب لغوي معانٍ متعددة، فالجملة الواحدة قد تحمل عدة معاني حسب الهدف المراد منها.

[4] Hockett, C, F. *The objectives and process of language teaching.* Longman. 1969. p35.
[5] Hymes, D. *On Communicative Competence.* In pride and Holmes.1972. p15.

لقد لخّص "ريشاردز اماتو" بعض خصائص هذا المنهج فيما يلي:[6]

_ ترتكز أهداف الدرس على الكفاءة الاتصالية على غرار الكفاءات اللغوية أو النحوية.

_ تصمم تقنيات الدرس بطريقة تضع المتعلم في جوّ يدفعه إلى استعمال و توظيف اللغة الهدف.

_ تُعتبر سلامة وطلاقة الكلام عنصران أساسيان لتطوير تقنية التواصل.بل إنّ الأولوية أحيانا تمنح للطلاقة أكثر من الصحة و الدقة و ذلك لغرض ترك الفرصة للمتعلم للاسترسال دون مقاطعته.

- تستعمل اللغة المنشودة في القسم عبر الإنتاج سواء كان كلاما أو كتابة، و من خلال تلقي المادة التعليمية سماعا أو قراءة.

- المنهج المعتمد على الأنشطة: The task-based approach

يعتقد "برابهو" مؤسس هذا المنهج، أنّه بوسع المتعلم تعلم اللغة الهدف بعدم التفكير في الصعوبات التي يمكن أن تواجهه في مساره التعليمي، والتركيز على بعض التراكيب اللغوية. كما يمنح الأهمية القصوى للأنشطة التي ينجزها المتعلم في القسم. حيث يطرح المعلم عدة أسئلة ليتأكد من معرفة المتعلمين بالمفردات المتعلقة بالنشاط، ثمّ يفسح لهم المجال لطرح أسئلتهم لحل المشكل. أمّا فيما يتعلق بالقواعد النحوية، فلا يتم التركيز عليها بشكل مباشر، بل يقتصر الدرس حول مناقشة اللغة المستعملة و تصحيح التراكيب المستعملة.

لقد عمدت الباحثة "ويليس" في بحثها الذي يركز على أهمية الأنشطة، إلى حصر العملية التعليمية في ثلاث خطوات هي:[7]

-قبل النشاط: يتأكد المعلم من أنّ المتعلمين على معرفة بكلّ المفردات التي ستستعمل خلال النشاط كما يشرح التعليمات و محتوى النشاط.

-خلال النشاط: يشرع المتعلمون في انجاز النشاط ضمن مجموعات صغيرة ،بينما يقوم المعلم بإدارة العملية التعليمية دون تدخل مباشر، ثمّ يقوم متعلم من كلّ مجموعة بشرح النشاط المنجز لتتم المقارنة بعد ذلك .

[6] Richards-Amato, P. *Make it happen: Interaction in the second language classroom from theory to practice.* NY: Adison Wesley. 1996. P60.
[7] Willis, j . *A framework for Task-Based le*arning. Pearson education Ltd. 1996. p52.

- يتم التركيز في الخطوة الأخيرة على اللغة، حيث يتناقش المتعلمون حول النشاط بينما يقوم المعلم بشرح بعض التراكيب.

يُعدّ هذا المنهج تحولا كبيرا في دور المعلم الذي يدير العملية التعليمية، حيث يبقى دوره منحصرا في التوجيه و التنظيم فقط.

لقد وُجهت العديد من الانتقادات لهذا المنهج، أهمها: عدم إمكانية تطبيقه مع المتعلمين المبتدئين لعدم امتلاكهم المهارات اللغوية الكافية لانجاز النشاط. لكنّه على الرغم من ذلك عرف رواجا كبيرا ،حيث نجده موظفا في العديد من الكتب الخاصة بتعليم اللغة الإنجليزية، أو خلال بعض الأجزاء من الدروس.

-منهج المفردات المعجمي:The lexical approach

يرى"مايكل لويس" مؤسس هذا المنهج "أنّ اللغة لا تتكون من النحو الكلاسيكي و المفردات فقط، بل هي ،على العموم، مجموعة من الكلمات المركبة التي تشكل قطعا لغوية".[8] هذه القطع اللغوية هي عبارة عن حكم، و أمثال، و أشباه جمل ومصطلحات متداولة بين مستعملي اللغة تتكون من عدّة مفردات، لكنّها ليست بجمل و هي جزء مهم من اللغة. كما يعتبر "لويس" أنّ التمكن من أية لغة، ما هو إلاّ نتيجة اكتساب كم هائل من القطع اللغوية المركبة .

يُشكل منهج تعليم المفردات تغيرا نوعيا من خلال ابتعاده عن التدريس المكثف للقواعد النحوية و استعمال الأزمنة، و تركيزه على تدريس المفردات المركبة. كما يعتبر أنّ تقديم مادة تعليمية ملائمة و كافية للمتعلمين، و عدم الاعتماد على تدريس اللغة بشكل مباشر يُعين على إثراء لغة المتعلم.

لكنه يُغفل دور قواعد النحو في تعلم اللغة، حيث لا يتأتى ذلك للمتعلم إلاّ إذا استطاع تركيب القطع و الجمل مع بعضها البعض بعد إلمامه بالقواعد الأساسية للنحو.

-المنهج الجماعي Community language learning

لقد تأثر "تشارلز كارن"بنظرية "كارل روجرز"، الذي يذهب إلى أنّ العملية التعلمية هي عبارة عن تعاون بين المعلم و المتعلم ضمن سياق يمكّن من تقييم و مكافأة

[8] Lewis, M. *Implementing The lexical Approach*. Language Teaching Publications. 1197. p15.

كل متعلم على حدا.[9] إنّ دور المعلم في هذا المنهج يشبه دور المستشار التوجيهي حيث يرجع إليه المتعلم الذي يكون كالزبون الذي يحتاج إلى المساعدة.

أمّا طريقة سير الدرس فتتم بالشكل الآتي: يجلس المتعلمون في شكل دائرة و يقرّرون حول ماذا سيتحدثون، حيث لا حاجة إلى مقررات ضمن هذا المنهج. و يبقى المستشار خارج الدائرة ليُقدم المساعدة فقط عند الحاجة، عبر شرح المفردات و ترجمة ما يقوله المتعلم بلغته الأم، كما يتم أحيانا تسجيل المحادثة للرجوع إليها من أجل التركيز على بعض التراكيب اللغوية و المفردات.

بمرور الوقت يتعود المتعلم على اللغة المنشودة و يصبح مستقلا، حيث يتمكن من استعمالها في المحادثات دون مساعدة المعلم، و الهدف من كلّ ذلك هو السعي إلى تقليل التوتر لدى المتعلمين ليكتسبوا اللغة عفويا.

أمّا السلبيات، فيمكن حصرها في أنّ المعلم يجب أن يكون متمكنا من الترجمة، حيث أنّ أي ترجمة خاطئة قد تؤثر سلبا على العملية التعلمية ، كما يصعب على المتعلمين أن يتعرفوا على كلّ القواعد النحوية و الاستثناءات .

المنهج الإيحائي: Suggestopedia

يعتبر "لوزانوف" أنّ الجو العام السائد داخل القسم و كلّ ما يدور حول المتعلم، يلعبان دورا هاما في تعلم اللغة الهدف.

إنّ عوامل الراحة و الابتعاد عن القلق و التوتر، بالإضافة إلى الثقة في النفس، كلّها تساعد المتعلم على التعلم بشكل أسرع.

لقد تأثر "لوزانوف" بعلم النفس السوفيتي و فن اليوغا، لهذا فإنّ منهجه يركز على الهدوء ليتمكن المتعلم من تعلم كم كبير من المفردات.[10] كما تعتبر موسيقى "الباروك" ذات أهمية كبيرة لخلق أجواء هادئة و مريحة تؤدي إلى تحسين التعلم. حيث يجلس المتعلم على كرسي مريح و يتصرف مثل الطفل بينما المعلم هو القائد و يتخذ المتعلمون أسماء أخرى و يتقمصون شخصيات مختلفة.

لقد اعتمد مؤسسو هذا المنهج طرقا إبداعية جديدة لم تعرف من قبل، من خلال تقسيم الدرس إلى ثلاثة مراحل:

---

[9] Curran, Charles, A. *Counseling-Learning: A whole person model for education*. NY: Grune and Startton.1972.p111

[10] Lozanov, G, *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. NY: Gordon and Breach science publisher.1979.p68

مراجعة شفهية للدرس السابق، يليها تقديم و مناقشة للمحادثة التي ستتم دراستها، و أخيرا يستمع المتعلمون لموسيقى تساعدهم على الاسترخاء بينما يقوم المعلم في نفس الوقت بقراءة المحادثة بالتزامن مع الموسيقى ثمّ يغادر المتعلم القسم في صمت.

من الانتقادات الموجهة إلى هذا المنهج أنّ المتعلم لا يسعه حفظ كل المحادثات التي يتلقاها في الدرس ، كما أنّ طريقة استعمال الموسيقى بالتزامن مع إلقاء الدرس لا يمكن توظيفها إلاّ في جزء بسيط من الدرس لجلب انتباه المتعلم و تغيير نمط التعليم المتعارف عليه.

منهج الاستجابة الحركية الكاملة: Total physical response

اعتمد "جيمس اشر" في التأسيس لمنهجه على ظاهرة تعلم الأطفال للغتهم الأم، حيث يتلقون كما هائلا من اللغة منذ الولادة و يتفاعلون معها حركيا دون التمكن من النطق.[11] كما أكّد على توفير جو خال من التوتر يمُكّن للمتعلم الإحساس بالثقة في النفس ، و تعلم اللغة الهدف من خلال تنفيذ الأوامر و التعليمات حركيا دون الحاجة إلى الكلام. يرى مؤسس هذا المنهج أنّ مرحلة ما قبل الكلام مرحلة مهمة جدّا، و هذا من خلال تلقي المتعلم للمادة التعليمية و التعليمات التي يخزنها ليستعملها فيما بعد لتطوير مهاراته الكلامية. يطغى على هذه الطريقة استعمال أفعال الأمر مثل: افتح النافذة، اجلس، قُم.....الخ.

كلّما تقدم المتعلم في تعلمه يقوم المعلم بإدخال المفردات أكثر صعوبة و جملا أكثر تعقيدا، لكنّها دائما تصب في خانة إعطاء الأوامر و التعليمات. ثمّ يلجأ المعلم إلى استعمال صيغ السؤال تدريجيا ، فيسأل مثلا "أين القلم؟"، فيشير المتعلم إلى القلم. و هكذا إلى أن يصبح المتعلم قادرا على طرح الأسئلة بنفسه.

غير أنّ بعض العوائق تقف في وجه تطبيق هذا المنهج، فتطبيقه ممكن مع المبتدئين فقط، كما أنهّ لا يسع المتعلمين إعطاء التعليمات لزملائهم ما لم يتمكنوا من اللغة المنشودة، و النتيجة أنّ استعمال المنهج يقتصر على أجزاء من الدرس فقط، فمن الصعب اعتماده طيلة الدرس.

[11] Asher, James. *Learning Another Language Through Actions. The complete Teachers Guide book.* Los Gatos, CA: sky oaks Productions.1977.p55.

المنهج الصامت: The silent way

يرتكز هذا المنهج على حلّ المشاكل التي تصادف العملية التعليمية و تمكين المتعلم من اكتشاف اللغة عبر استعمال أدوات تسمى بcuisiners rods،[12] و هي عبارة عن قطع خشبية ذات أشكال و ألوان مختلفة تستعمل لتدريس المفردات مثل: الألوان، الأرقام، الأفعال....الخ. حيث يتلفظ المعلم بالكلمة أو الجملة ثمّ يشير إلى القطعة الخشبية كتنبيه للمتعلم الذي عليه أن يعيد وراء المعلم، و في النهاية يصحح المعلم الأخطاء إن وردت. كما تستعمل الخرائط لتعليم النطق و القواعد النحوية. يرى "كاتكنو" أنّ على المتعلم ، ضمن هذا المنهج، أن يطور الاستقلالية و المسؤولية ليتمكن من تعلم اللغة المنشودة،[13] و يساعده في ذلك التعاون مع أقرانه .لكن على المعلم أن يبقى صامتا قدر المستطاع كما تدل تسمية المنهج على ذلك.

لقد انتُقد هذا المنهج من حيث علاقة المعلم بالمتعلم و غياب التفاعل بينهما، كما أن هناك بعض المفاهيم النحوية التي يمكن تقديمها مباشرة إلى المتعلم و لا تحتاج إلى إضاعة الوقت في الشرح. أمّا بالنسبة للأدوات الخشبية فيمكن استعمالها مع المبتدئين فقط، و يستحسن استبدالها بوسائل أخرى أكثر فعالية عندما ينتقل المتعلم إلى مستوى أعلى.

المنهج الطبيعي: The natural approach

ارتكز هذا المنهج على نفس مبادئ منهج الاستجابة الحركية الكاملة، حيث يرى واضعه"ستفن كراشن" أنّ تطوير مهارة الكلام عند المتعلم يجب أن يتم تأخيرها إلى أن يكون المتعلم جاهزا لذلك، و أنّ مهمة المعلم هي توفير جو هادئ في القسم و مادة تعليمية مفهومة تُمكّن المتعلم من اكتساب اللغة المنشودة.[14] كما يعتمد هذا المنهج على تمارين لغوية مستمدة من منهج الاستجابة الحركية الكاملة مثل:الألعاب، والعمل في مجموعات صغيرة، وتعليمات و أوامر ينفذها المتعلم حركيا.و يبقى المتعلم صامتا في هذه المرحلة إلى أن يصل إلى مرحلة يكون فيها قادرا على إنتاج اللغة و التكلم.

من سلبيات هذا المنهج أنّ المتعلم يحتاج إلى الكلام و التواصل و التعبير سواء كانت اللغة المستعملة صحيحة أم خاطئة. كما أنّ العملية التعليمية ترتكز على الأخذ و العطاء

[12] Harmer, J. The Practice of English Language Teaching. Pearson Education1991. p88.

[13] Gattegno, C, *Teaching Foreign Languages in School: The Silent Way* . Second edition. NY: Educational Solutions.1972.p46.

[14] Krashen, S, *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford Pergamon Press1982. p138.

بين المعلم و المتعلم ،و ليس على طرف واحد و هذا ما يؤثر سلبا على اكتساب المتعلم للغة المنشودة.

2 - نظريات تعلم اللغات الأجنبية :

تعتبر العملية التعلمية عملية مركبة و معقدة، فشخصية المتعلم تتأثر باللغة المنشودة بما تحمله من ثقافة جديدة، و حتى تفكير المتعلم و إحساساته و تعامله قد يتغير. لقد اختلفت مفاهيم التعلم فهناك من يرى أنّ اكتساب المعرفة أو المهارة يتم من خلال الدراسة و التجربة، بينما يعتقد آخرون أنّه تغيير في السلوك.

باختلاف التعريفات و المفاهيم تختلف نظريات و مدارس تعلم اللغات الأجنبية، إلاّ أن جلها تُصنف إمّا تحت الاتجاه السلوكي أو الاتجاه المعرفي.

I -الاتجاه السلوكي:

يعتبر كل من" واطسون"، و "ثورندايك،و "سكنر" و "بافلوف" من مؤسسي المدرسة السلوكية.حيث يرون أنّ السلوك الإنساني يجب أن يكون محل عناية علم النفس، لأنّ السلوك الفردي ناتج عن عملية التعليم. تشترك مجموعة من النظريات في تبني هذا الاتجاه من حيث أنّ التعلم يكون استجابة لمثير ما. و إذا ظهر هذا المثير مرة أخرى فإنّ الاستجابة التي استثير بها سوف تظهر هي الأخرى. سنركز فيما يلي على نظريتين أساسيتين هما: نظرية الاشتراط الإجرائي ل"سكنر"،و نظرية المحاولة و الخطأ ل"ثورندايك" لما لهما من أثر كبير في تعليم اللغات الأجنبية.

1 - نظرية الاشتراط الإجرائي:

يعتبر "سكنر" مؤسس هذه النظرية التي تقوم من الناحية المنهجية على استخدام الملاحظة الموضوعية في دراسة المثير/ الاستجابة.[15] لقد قامت نظريته على المبدأ القائل أنّ المثير ينتج استجابة تتكرر إذا تمّ تدعيمها و تعزيزها عبر مكافأة مادية، كالحصول على الطعام، أو معنوية كالهرب من موقف مؤلم.

ولقد انصبّ اهتمام "سكنر" على التجارب الخاصة بتعلم الحيوان، و المتمثلة في تحديد كلّ خطوة من الخطوات المرغوب من الحيوان تعلمها و التي تؤدي في النهاية إلى تعلم السلوك المطلوب و تعزيزه. يؤكد "سكنر" على مجموعة من العوامل المهمة لتفسير عملية التعلم من خلال تجاربه:

[15] Williams, M and Burden, R. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Combridge university press.1997.p9.

- إنّ السلوك الذي ينتج عنه نتائج ايجابية يميل الفرد إلى تكراره، بعكس السلوك الذي له تأثير سلبي فإنّ الفرد لا يرغب في تكراره.

- إنّ سلوك الإنسان يمكن تعديله و التحكم فيه عن طريق التعزيز الإيجابي لذلك يفرق "سكنر" بين نوعين من التعزيز.

التعزيز الإيجابي: و هو أي مثير يؤدي إضافته للموقف التعليمي إلى زيادة الاستجابة، أي تقديم حافز ايجابي للسلوك المرغوب فيه.

التعزيز السلبي: أيُّ مثير يؤدي إبعاده عن الموقف التعليمي إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابة يعد تعزيزا سلبيا. كما يعتبر بمثابة مثيرات منفردة يعمل الفرد على تجنبها، فعلى سبيل المثال إبعاد مثيرات الضوضاء عن الموقف التعليمي يزيد من احتمال فهم الطالب للدرس.تتعدد أساليب التعزيز إلى عدة أنواع:

التعزيز المستمر: يأتي الثواب عقب السلوك المرغوب فيه، أي فور الاستجابة و يمكن استخدام هذا الأسلوب مع تلاميذ المرحلة الابتدائية و خاصة إذا كانت المهارة في بداية تعلمها.

التعزيز المتفاوت أو الجزئي: يتم تعزيز بعض الاستجابات الإجرائية دون الأخرى، إمّا في فترات ثابتة فيثاب المتعلم في فترات زمنية محدّدة (كلّ أسبوع أو كلّ شهر)، أو في فترات متغيرة غير ثابتة ممّا يدفع إلى استمرارية الاستجابة و هذا ترقبا للتعزيز.

كان لهذه النظرية أثر كبير في مجال التعليم عامة بعد أن اقترح "سكنر" أربعة خطوات تساعد في العملية التعليمية و هي:

- أن تكون المادة التعليمية و النشاطات المقدمة للمتعلم واضحة.

- أن تكون النشاطات مقسمة إلى خطوات مختصرة و مرتبة.

- تشجيع المتعلم على الاعتماد على النفس من خلال برامج تعليمية فردية.

- تركيز العملية التعليمية على التعزيز لضمان النجاح.

كما كان لنظرية الاشتراط الإجرائي الفضل في تطوير "مخابر اللغات"،[16] الّتي تقوم على فكرة استماع المعلم لمحادثة تضم المفردات أو الصيغ المراد تعليمها، ثمّ يقوم

[16]نصر الدين بوحساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية تعليميات اللغات. دار الأمل للطباعة والنشر.2012.ص71

المعلم بطرح الأسئلة أو تقديم تمارين لملئ الفراغات بهدف تدعيم السلوك اللغوي للمتعلم.

لقد تركت هذه النظرية تأثيرا كبيرا على تطور المنهج السمعي الشفهي، باعتبار أنّ تعلم اللغة هو تعلم مجموعة من العادات و السلوكيات حيث تُقسّم اللغة المراد تدريسها في هذا المنهج إلى نشاطات قصيرة و مرتبة عبر خطوات،[17] و يقوم المعلّم بالتنبيه من خلال تقديم الجملة النموذجية المراد تعليمها، ثمّ يستجيب المتعلم بدوره إمّا بتكرار الجملة أو استبدال جزء منها ، ليأتي دور المعلم في تعزيز الاستجابة .

2- نظرية المحاولة و الخطأ:

ينتمي" ثورندايك" إلى المدرسة السلوكية، لذلك فإنّه يسلّم بأنّ الوحدة (مثير/استجابة) هي أساس تغيير السلوك، فلكلّ مثير استجابة خاصة به تحدث عند ظهور المثير المساعد. و يرى أنّ الكائن الحي يولد بعدد غير محدّد من الروابط التي تربط بين مثيرات معينة في البيئة و استجابات خاصة بها. و وظيفة التعلم هي جعل هذه الارتباطات تقوى أو تضعف.

و لاختبار وجهة نظره، أجرى "ثورندايك" تجربة على القطط بوضعها فيما يعرف بالأقفاص المحيّرة ثمّ استثارها فاستجابت أولا عن طريق الخدش أو عض القضبان أو محاولة إزالتها. ولوحظ أنّه إذا وضعت في موقف جديد فإن هذا النوع من الاستجابات أو الروابط لا يجدي نفعا ،و من ثم تبدأ هذه الروابط في الضعف تدريجيا و تبدأ روابط أخرى في الظهور ،حيث تزداد قوتها تدريجيا حتى تصبح سائدة لأنها أكثر ارتباطا بمتطلبات الموقف الجديد.

لقد لخُصت أعمال "ثورندايك" في ثلاثة قوانين أساسية هي: قانون المران، قانون الأثر، و قانون الاستعداد، و أخرى ثانوية.[18]

[17] Williams, M and Burden, R. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach.* Combridge university press.1997. p10.

[18] عبد اللطيف حسن فرج، تحفيز التعلم. دار الحامد للنشر و التوزيع.2006.ص50.

1_ قانون المران:

يقصد بقانون المران أنّ الاستجابة تقوى بمداومة التنبيه بانتظام، وعلى العكس من ذلك، فإنّ إهماله يؤدي إلى ضعف الاستجابة و نسيانها. أي أنّ الاستجابة تقوى بالاستعمال و تضعف بالإهمال.

2_ قانون الأثر:

إنّ الاستجابات أو الحركات تثبت أو تحذف بحسب ما يتبعها، أي حسب الأثر المترتب على عملها.ويقصد بالأثر ما يحدث تابعا بعد الاستجابة بثوان قليلة. حيث أنّ عامل الارتياح و السرور الملاحظ لدى الحيوانات، هو نتيجة بعض الاستجابات التي تؤدي إلى تقوية الرابط بين الأثر الحادث و بين الاستجابات أو الحركات المؤدية إليه و لهذا يميل الحيوان إلى تكرارها.

3_ قانون الاستعداد:

يُحدّد هذا القانون الظروف التي يكون فيها الكائن الحي، في حالة ارتياح أو في حالة ضيق:

- عندما تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل فإنّ عملها يريح الكائن الحي.

- عندما تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل و لا تعمل فإنّ عملها يسبب ضيق للكائن الحي.

- عندما تكون الوحدة العصبية غير مستعدة للعمل و تجبر عليه فإنّ العمل يسبب الضيق للكائن الحي.

مرّت هذه القوانين بعدة تطورات و تعديلات وأضيفت بعض القوانين الثانوية.

- تعديل قانون المران:

تغيرت وجهة نظر "ثورندايك" فيما يخص هذا القانون، فأصبح يرى أنّ التكرار في حدّ ذاته لا يؤدي إلى أي تحسين في التعلم، فتكرار الموقف التعليمي بدون أن يعرف المتعلم أوجه الخطأ و الصواب، أو دون أن يثاب على ما يفعله لن يؤدي إلى أي تحسين التعلم و إن حدث ذلك فإنّه سيكون ضئيلا للغاية إذا ما قورن بالمران الموجه أو بالفعل المثاب.

- تعديل قانون الأثر:

لقد أعاد "ثورندايك" النظر في هذا القانون ، فذهب إلى أنّ الارتياح أو الثواب أبعد أثرا في تقوية الروابط من الضيق أو العقاب في إضعافها و إزالتها. فلا يؤدي عقاب التلميذ المخطئ، مثلا، إلى إضعاف الروابط فيقل إهماله، بل على العكس قد تتكون روابط جديدة سلبية كالهرب من الدرس. إنّ تكوين رابط آخر كفيل بأن يؤدي إلى اهتمامه بأداء واجباته.

القوانين الثانوية:

-قانون الانتماء: كلّما كانت أجزاء الموضوع مرتبطة ببعضها البعض، كلّما زادت فرصة تعلمها. أمّا العقاب و الثواب فيتوقف انتماؤهما على مدى ارتباطهما بالموقف ّالذي يشبع حاجة عند الشخص المثاب أو المعاقب، فإذا كوفئ المتعلم لأنه أجاب إجابة صحيحة، فإنّ الإثابة تنتمي إلى الموقف ، أمّا إذا كافأه المعلم لأنّه كان مسرورا في ذلك اليوم، فإنّ الإثابة لا علاقة لها بالموضوع.

-قانون التعرف: إذا استطاع المتعلم أن يتعرف على الموقف أو الموضوع الذي تحصل فيه على نتيجة سابقة، كان من السهل عليه أن يتعلمه.

- قانون شدّة التأثير: كلّما زادت شدّة المثير و شدّة الموقف زاد ميل الفرد إلى استجابة له.

تعتبر نظرية "ثورندايك" من النظريات النفسية التي نادت بأهمية النشاط الذاتي في التعلم، فقد قدّمت مبادئ هامة استفاد منها التعلم الذاتي، و من بين هذه المبادئ : الثواب، والتعزيز، و أهمية التعرف على استعدادات المتعلم و احتياجاته قبل التعلم و أثناءه و أهمية التوجيه و الإرشاد أثناء التعلم.

من أهداف التعليم الذاتي:

- تلبية حاجيات المتعلمين إلى الحرية، و هذا باتخاذ القرارات و اختيار الطريقة التي يتعلمون بها، و حب الاعتماد على النفس و العمل المستقل، و هذا الهدف نجده مطبقا في المنهج الجماعي، حيث تعطى للمتعلم الحرية المطلقة في اختيار المواضيع في القسم.

- تنمية الدافعية الذاتية لدى المتعلم بحيث يكون مدفوعا من ذاته لتزداد همته و نشاطه في العملية التعليمية.

- توظيف طرائق التعلم الذاتي التي تؤدي إلى تعميق فهم المتعلم للمادة التعليمية.

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من جهة، واهتمامات المتعلم من جهة أخرى.

II- الاتجاه المعرفي:

على عكس النظرية السلوكية التي تهتم بالسلوك الحركي و الخارجي للمتعلم، فإنّ هذه النظرية تهتم بكيفية تفكير و تعلم الإنسان، فهي تعتبر أنّ النظام اللغوي كامن في عقل الإنسان.كما ترى أنّ المتعلم هو طرف فعّال و إيجابي في العملية التعلمية من خلال استعماله استراتيجيات و تقنيات عقلية متعددة. وفيما يلي سنذكر نظريتين مهمتين و هما : نظرية التبويب ل"برونر" و النظرية الإدراكية ل"بياجيه".

1 نظرية التبويب:

تسمى نظرية" برونر" الخاصة بالإدراك، بنظرية التبويب، ومفادها أنّ التلاميذ يدركون الأشياء حولهم بتمييز صفات التشابه و الاختلاف بينها. كما أنّ عملية التصنيف و الإجراء التنظيمي أساسية لتدريب المجموعات أو تبويبها المتسلسل.[19]

لقد اهتم "برونر" بطرق تدريس العلوم و الرياضيات بصورة خاصة، و طرق تدريس اللغات و العلوم الإنسانية بصفة عامة، كما اهتم بما أسماه تعريف المتعلم للهيكل البنائي للمادة من خلال هدفين أساسين للعملية التعليمية هما:

1- الاهتمام بإعداد المنهج و تدريس المادة بطريقة تبرز اتصال أجزائها و ترابط مكوناتها من جهة، و صلتها بالعلوم الأخرى من جهة ثانية. فيتم مثلا التركيز عند تعلم قاعدة نحوية، على كيفية استعمالها بطريقة صحيحة و ليس على عملية استرجاعها كمادة صماء.

2- إنّ التفوق و الإبداع لا يتمّان إلاّ عن طريق مساعدة جميع المتعلمين على تنمية قدراتهم و استخدامها إلى أقصى مستوى، بدلا من تركيز الاهتمام على التلاميذ المتفوقين على حساب باقي التلاميذ.

لقد فُصّل هذا الهدف في ثلاثة نقاط:

- إنّ التفوق يعني أن يكون تحصيل الطالب مساويا لقدراته و لا ينتهي عند حدّ التفوق في التحصيل أو الحصول على تقديرات عالية، أي أنّ التفوق لا يقاس

[19] عبد اللطيف حسن فرج، تحفيز التعلم. دار الحامد للنشر و التوزيع.2006.ص59.

بتقدير درجات المادة المتحصل عليها بغض النظر عن قدرات التلاميذ العامة و الخاصة.

- أمّا الإبداع فهو مرتبط بتنمية القدرة الابتكارية، عن طريق تدريب الطلاب على مواجهة المشكلات و إيجاد الحلول المناسبة.

-دعوة المعلّمين إلى الاهتمام بجميع التلاميذ، و ذلك من أجل مراعاة العدالة بينهم و الأخذ بيد الجميع إلى التفوق و التحصيل الجيد.

كما يرى "برونر" أن هناك أربعة عوامل رئيسية يجب توفرها لكي تنجح العملية التعليمية، و هي:

1- طريقة تقديم المادة: ضرورة عرض المادة في إطار يبرز علاقتها بالحياة و العلوم الأخرى من جهة، وبشكل يساعد المتعلم على تعلم الأسس المفروض تعلمها بصورة جيّدة من جهة أخرى.

2- الاستعداد الطبيعي للتعلم: يختلف "برونر" في هذه النقطة مع من ينادي بضرورة تأخير تعليم بعض المواد للأطفال حتى بلوغهم درجة معينة من النضوج. و حجّته في ذلك أنّ الانتظار يؤدي إلى تضييع سنوات هامة من حياة الطفل. فهو يعتبر أنّ عامل السن ليس الحاسم في تحديد نوع المادة المتعلمة، بل المهم هو معرفة ماذا و كيف يقدم المعلم المادة التعليمية. فتعليم القواعد النحوية للصغار مثلا ممكن إذا عرفنا كيف نقدمها للطفل و نجحنا في اختيار الطريقة المناسبة للتدريس.

3-تشجيع المتعلمين على التفكير: يرى "برونر" أنّ تقديم المعلم لمجموعة من الأمثلة قبل شرحه للدرس هي طريقة تلقينية ناجحة في التحصيل، بحيث تشد انتباه المتعلم لمواصلة عملية التعلم و ليس التركيز على المعلومة الجوفاء فقط. عند تدريس المفردات مثلا، يمكن توجيه أنظار التلاميذ إلى كيفية استغلالها في حياتهم اليومية و تأثيرها عليهم ممّا يجعل تعلم اللغة أكثر إثارة و تشويقا.

3- مساهمة المعلم في إنجاح العملية التعليمية: يعتبر "برونر" أنّ للمعلم دورا بارزا في إنجاح العملية التعلمية، فهو الذي يقدم المعلومات الجديدة و يوجه التلاميذ للربط بين المعلومات السابقة و المعلومات الجديدة، كما أنّه يختار المعلومات المناسبة لأعمار التلاميذ و مستوياتهم.

2-النظرية الإدراكية:

تعتبر هذه النظرية من أكثر النظريات المعرفية تأثيرا. لقد كان لمؤسسها "بياجيه" عدّة أراء حول تطور الإدراك لدى الأطفال ،و طبيعة الذكاء، و التكيف مع البيئة، و كيفية التعلم، و طبيعة النمو الفردي. و يرى"بياجيه" أنّ تفاعل التلميذ مع بيئته ضروري لتطوير قدراته الفكرية ، و أنّ الذكاء يتجسد في كيفية و سرعة تكيف التلميذ مع بيئته"،[20] لهذا فإنّه يحدّد أربعة مراحل أساسية لنمو الإدراك و التطور العقلي هي:

1. المرحلة الحسية الحركية:

و تمتد من ولادة الطفل إلى الشهر الثامن من عمره. وهي الفترة السابقة لمعرفة الطفل بلغته الأم، كما تتميز باعتماد الطفل على الانعكاسات الفطرية اللاّزمة للمحافظة على حياته أثناء تعامله مع البيئة، كالقدرة على الرضاعة،و البكاء و الحركات العشوائية . كما يبدأ الطفل في إدراك مفهوم ثبات الأشياء و استمرارها ، و يزيد حبّه للاستطلاع و حب تقليد الغير.

2. مرحلة التفكير الحدسي أو ما قبل العملياتية:

تمتد من الشهر الثامن إلى سن السابعة من عمر الطفل. و في هذه المرحلة يتمكن الطفل من التعرف على الرموز و المفاهيم التي تكون الكثير منها في شكل لغة، ثم تبدأ وحدات المعرفة الجديدة بالسيطرة على ذهنه. تتميز هذه المرحلة بزيادة تأقلم وفهم الطفل لبيئته، كما يُجيد خلالها استعمال الرموز الخاصة (اللغة). لكن يصعب عليه تصنيف الأشياء في مجموعات، و يواجه صعوبات في العمليات الحسابية التي تحتاج إلى مقارنة و تحليل عند دخوله المدرسة الابتدائية.

3. مرحلة العملياتية الحسية:

تمتد من سن السابعة إلى الثالثة عشر. في هذه المرحلة يكتسب الطفل القدرة على انجاز العمليات التي تشتمل على تصور الحوادث بشكل متسلسل، و التعرف على أن الأشياء لا يتغير وزنها أو حجمها بمجرد تغير شكلها، و أنّ الكلّ و الجزء يرتبطان منطقيا، وإمكانية ترتيب الأشياء تبعا لأنواعها. كما تتميز هذه المرحلة بقدرة الطفل على إدراك العمليات الحسابية المختلفة فيصبح تفكيره مرنا ممّا يتيح له تحقيق التعاون و الأهداف المشتركة مع أفراد المجتمع.

[20] عبد اللطيف حسن فرج، تحفيز التعلم. دار الحامد للنشر و التوزيع.2006.ص61.

4. مرحلة التفكير العملياتي الصوري:

تتميز هذه المرحلة بقدرة الفرد على التفكير العقلي المنظم و التعامل مع الأشياء المجرّدة، كما يمكنه التعرف على المشاكل و تصور الفرضيات، و اختيار الحل المناسب، بالإضافة إلى تتبع خطوات التفكير المنطقي لحل المشاكل العملية وكذا قدرته على تصنيف الأشياء بعدّة طرق مختلفة.

زيادة على مراحل نمو الإدراك، اهتم "بياجيه" بأمرين أساسين هما: طريقة الأداء أو ما يسمى بعمليات الأداء الوظيفي، و الهيكل البنائي.

1) عمليات الأداء الوظيفية:

تتميز بالعلاقة الواضحة بين طريقة التفكير لدى الفرد و العوامل البيئية المحيطة به، و تنقسم إلى وظيفتين هما: التنظيم و التبني.

- التنظيم: أي تنظيم المعلومات الجديدة التي تصل إلى ذهن الفرد.
- التبني: يتبنى الفرد المعلومات بعد أن يكون قد أخضعها للعمليات العقلية اللاّزمة، و التجانس بحيث تصير متماشية مع المعلومات التي سبق له اكتسابها، ثمّ يخزنها في هيكله المعرفي. تنقسم عملية التبني بدورها إلى عمليتين فرعيتين:
  - تهيئة و تكييف النظام المعرفي الحالي للفرد لتقبل المعلومة الجديدة.
  - تأقلم الفرد مع الموقف الجديد.

2) الهيكل البنائي:

يمثل الهيكل البنائي الشكل الّذي تبدو عليه المعلومات بعد إتمام خطوات تبنيها، وهو غير ثابت فهو في تغيير متواصل تبعا لطبيعة المعلومات المكتسبة، و يتكون من مجموعات من الهياكل الفرعية المختصة بأنواع المعلومات المتعددة، التي تتغير أيضا بشكل مستمر لإيجاد نوع من أنواع التوازن العقلي اللازم للتأقلم مع المعلومات الجديدة التي تصل الفرد باستمرار.

لقد ركزّت الدراسات بعد ظهور هذه النظرية على أهمية العلاقة بين التطور العقلي و تعلم اللغات، حيث أصبح جلّيا أنّ تعليم اللغات المرتكز على الحفظ لا يدوم لوقت طويل، بل يجب تدخل النظام العقلي بما فيه من عمليات: التبني،و التأقلم، و التنظيم لتعلم النظام اللغوي.

المبحث الثاني: تعليم و تعلم نحو اللغة الانجليزية كلغة أجنبية.

1- تعليم نحو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية:

إنّ تعلم أي لغة أجنبية يعني التمكن من الجانب النحوي من بين جوانب أخرى مهمة أيضا كالمفردات و النطق. و مثل باقي اللغات فإنّ نحو اللغة الإنجليزية يعتبر أساسها و عمودها الفقري الذي ترتكز عليه. من هذا المنطلق سنتطرق إلى تدريس نحو اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها، لكن قبل ذلك يجدر بنا التطرق إلى تعريف النحو و تدريسه لدى المتخصصين في اللغة الإنجليزية.

هناك من يعرّف النحو على أنّه " مجموعة من القواعد التي تحدّد كيف أنّ المفردات، أو أجزاء من المفردات، يتم دمجها أو تغييرها للوصول في النهاية إلى وحدات مفهومة و صحيحة ضمن أي لغة".[21] بينما يرى الآخرون أنّ النحو هو "دراسة علم التراكيب و علم الصرف"،[22]فعلم التراكيب يمثل مجموعة القواعد ّالتي تحكم ترتيب المفردات في الجملة، أمّا علم الصرف فهو القواعد التي تحكم تركيب المفردات. كما عرّف " إليس " تدريس النحو بأنّه عملية تقديم و شرح التراكيب اللغوية.[23]

رغم اختلاف التعريفات و المفاهيم، إلاّ أنّ الهدف الذي يصبو إليه المتعلم يبقى التمكن من نحو اللغة الإنجليزية، بحيث يكون قادرا على التواصل سواء عبر التكلم أو الكتابة، و من ثمّ فإنّ الأسئلة التي تطرح نفسها تنصب حول القضية التالية: هل من المفضل تدريس النحو بشكل مباشر أو توفير الأجواء المساعدة على تعلمه تلقائيا؟ أي نوع من النحو يجب تدريسه و ما هي الطريقة الأنسب لتعلمه ؟ ما هو الوقت المناسب لتعليم النحو، هل في بداية المسار التعليمي أم يجب تأخير ذلك إلى ما بعد اكتساب المتعلم لبعض المهارات اللغوية ؟ ما هي التمارين اللغوية الملائمة التي تعين المتعلم على تعلم نحو اللغة الإنجليزية ؟

اختلفت الآراء و تضاربت حول تعليم نحو اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها، فهناك من يرى بأنّه من الضروري تعليمه بشكل مباشر، بينما يرى آخرون أنّ ذلك لا يجدي نفعا.

---

[21] Ur, Penny, *A course in language teaching, trainee book.* Combridge University Press 1996. p 87.

[22] Thornbury, S. *How To Teach Grammar?* Pearson Education 1999. P2.

[23] Ellis, R, *Current issues in the teaching of Grammar.* TESOL Quarterly.vol.40, no1, March2006.(83-103)

يُدّعم أصحاب الرأي الأول اتجاههم بالتأكيد على أنّ تعلم أي لغة لا يكون عبر حفظ العبارات والجمل ، فقد يلجأ الشخص عند السفر إلى حفظ بعض العبارات ٱلتي تعينه على التواصل مع أفراد البلد الذي سيسافر إليه ، لكن قدرة المتعلم على الحفظ تبقى محدودة، فهو لا يستطيع حفظ كلّ العبارات و التراكيب، بل هو بحاجة إلى تعلم النحو لكي يتمكن من إنتاج جمل جديدة لم يستعملها من قبل و لهذا يُعتبر" النّحو مثل الآلة التي تنتج الجمل "،[24]أي إنّ تعليم النحو هو تمكين المتعلم من إبداع لغوي غير محدود بإنشاء جمل غير محدودة.

كما يرى مؤيدو تدريس النحو أنّ تعليم النحو لمتعلمي اللغة الأجنبية يعطي المتعلم القدرة على تصحيح الأخطاء و إزالة الالتباس اللغوي الذي قد يصادفه في مساره التعلمي، فالقواعد النحوية تعتبر كمرجع يعود إليها كلما استلزم الأمر، كما يمكنه من التمييز بين الخطأ و الصواب و تصحيح الخطأ سواء كان نابعا من عنده أو من متعلم آخر.

كما يرى أصحاب هذا الرأي أنّ تعلم لغة أجنبية و التمكن منها يُشكل تحدي بالنسبة لأي متعلم، لاحتوائها على كم هائل من المفردات،و القواعد النحوية والنطقية و الإملائية، ولهذا فإن تقسيم و تحديد النحو في أصناف معينة مثل: زمن الحاضر، زمن الماضي، الأفعال، الصفات...الخ يعين المتعلم و يجعل اللغة سهلة الهضم.

أمّا أصحاب الرأي الآخر فيرون عدم الحاجة إلى تعلم النحو و يسوقون العديد من الحجج، من بينها:

أولا: يمثلون تعلم لغة ثانية بتعلم قيادة السيارة حيث أنّ تلقي المتعلم كما هائلا من التعليمات حول كيفية قيادة السيارة لا يجعل منه سائقا ماهرا، و هذا ما ينطبق على تعلم لغة أجنبية ، أي أنّ تعلم النحو لا يعني بالضرورة قدرة المتعلم على استعمال اللغة المنشودة في حياته اليومية، و لهذا فإنّ تعلم اللغة هو تعلم كيفية استعمالها في المهارات اللغوية (السماع، الكتابة، الكلام، القراءة).

ثانيا : إنّ تعلم اللغة الأجنبية ليس بالضرورة تعلم نحوها، فالجملة يمكن أن يكون لها عدّة معاني حسب وظيفتها في السياق أو ما يعرف بالاستعمال الاتصالي. كما أنّ الباحثين في مجال اللغة ، منذ ظهور المنهج الاتصالي التواصلي، اعتبروا أنّ معرفة النّحو أو ما سموه بالمهارات اللغوية، هو فقط جزء لا يتجزأ من المهارات الاتصالية ،

[24] Thornbury, S .*How To Teach Grammar?* Pearson Education 1999. P15.

و المهارة الاتصالية هي قدرة المتعلم على توظيف النحو و المفردات للوصول إلى أغراض اتصالية في الحياة اليومية.

ثالثا: لقد اعتُمد تعلم اللغة الأم كنموذج للباحثين في تعليم اللغات الأجنبية، فهم يعتقدون أنّ اكتساب اللغة الأم من غير تعلم النحو أمر ممكن التطبيق في تعلم اللغة الأجنبية أيضا. حيث فصَل" ستفن كراشن " بين العمليتين، فهو يُفرق بين مفهومين أساسين في العملية التعلمية، و هما التعلم والاكتساب"، فالتعلم هو ناتج عن جملة من التعليمات تُقدم للمتعلم خاصة في مجال النحو، أمّا الاكتساب فهو عملية طبيعية لانتقاء اللغة من خلال استعمالها في التواصل مع أفراد آخرين يستعملون نفس اللغة"،[25]كما أنّ اكتساب المتعلم للغة لا يتمّ إلاّ إذا كان في بيئة يتلقى فيها مادة تعليمية سليمة خالية من التوتر الّذي يحفزه على الإبداع في استعمالها. و بالنسبة ل" كراشن" فإنّ التفوق في اللغة الأجنبية يعود إلى الاكتساب و ليس إلى التعلم . و يعتقد "كراشن" أنّ هناك تسلسل طبيعي لاكتساب القواعد النحوية في ذهن المتعلم بغض النظر عن ترتيبها، و هي فكرة مستوحاة من نظرية "نعوم تشو مسكي"، المعروفة بنظرية النحو العالمية الّتي تعتبر أنّ أي متعلم مهيأ فطريا لتعلم أي لغة لامتلاكه مبادئ نحو عالمية فطرية تساعده على تعلم اللغات و التمكن منها. هذه المبادئ العلمية هي التي تحكم جميع اللغات الطبيعية، وتفسر أوجه الشبه بين اكتساب اللغة الأم و اللغة الأجنبية.[26] فهناك مثلا أخطاء متشابهة قد يقع فيها مكتسبي اللغة الإنجليزية كلغة منشأ و متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية مثل:

I no like milk ثمّ تصحح لاحقا إلى I don't like milk.

لكنّ السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو، أي نوع من النحو يجب تعليمه و ما هي خصائص اختيار المقرر؟

لقد كانت المقررات الكلاسيكية عبارة عن تراكيب مرتكزة أساسا على تدريس البنية على حساب المعنى، لكنّ المقررات الحديثة ترتكز على الوظيفة التي تؤديها القواعد النحوية، كما أنها تولي الاهتمام الأكبر إلى المعاني المختلفة التي تحملها مختلف التراكيب النحوية.

[25] Krashen, S , *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Oxford Pergamon Press 1981. p2.

[26] Chomsky, N. *On Nature and Language*. ed. A. Belletti, &L. Rizzi. Cambridge: Cambridge University Press.2002.p1.

هناك معياران أساسيان يساعدان على وضع المقررات النحوية أولا: اختيار المضمون و المحتوى. ثانيا: ترتيب المضمون المراد تدريسه . أمّا الاختيار فيخضع بدوره إلى معيارين هما:الاستعمال، و الألفة (التداول، التكرار).فالاستعمال يعتمد على احتياجات المتعلم اللغوية. إنّ المتعلم الذي يتعلم لغة من أجل الاستعمال الاتصالي لا يحتاج إلى نفس المقرر الذي يحتاجه المتعلم الذي يهدف إلى تطوير مهارة الكتابة. أمّا التكرار فليست كل التراكيب النحوية كثيرة الاستعمال هي كثيرة التكرار في الوقت نفسه ، فالمفردات المتكررة ،مثلا، بكثرة في اللغة الانجليزية هي: الضمائر،و أدوات التعريف و النكرة.

Articles: (a, an, the), Personal pronouns (You, I, we, she, he)

أمّا خاصية ترتيب المضمون فلها ثلاث ركائز هي: التعقيد ، التعلُمية ، و التعليمية.

كلّما كانت التراكيب النحوية مركبة و تحتوي على أكثر من وحدة كلّما كانت معقدة فمثلا:

زمن الحاضر التام المستمرpresnt continuous perfect أكثر تعقيدا من الحاضر المستمرpresent continuous. و لهذا فإنّ التراكيب الأقل تركيبا و تعقيدا هي التي تُدَرس في المقام الأول قبل التراكيب المعقدة.

أمّا خاصية التعلُمية فكلّما كانت التراكيب بسيطة كانت أسهل للتعلم.

لقد انتقدت هذه النظرية من طرف "كراشن"، حيث يرى أنّ" هناك تسلسل طبيعي لتعلم اللغة في ذهن المتعلم"،[27] و أنّ هناك مجموعة من التراكيب يتعلمها المتعلمون بنفس التسلسل، مثل تعلم الأفعال الشاذة irregular verbs قبل تعلم الأفعال القياسية regular verbs في زمن الماضي.

أمّا الخاصية التعليمية فتتميز بسهولة تعليم التراكيب، حيث أنّ هناك تراكيب نحوية بالرغم من سهولتها إلاّ أنّها صعبة التقديم و الشرح مثل: صعوبة تعلم أدوات التعريف و النكرة articles بالرغم من تكرار وجودها في الاستعمال اللغوي.

بعد ظهور و انتشار المنهج الاتصالي في نهاية السبعينات، حدث تحول و استبدال للمقررات المرتكزة على النحو بمقررات ترتكز على أصناف المعنى مثل: المقررات الوظيفية التي تعتمد على الاتصال كالسؤال عن المكان ، الوصف، توجيه الدعوة....الخ

[27] Krashen, s, *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford Pergamon Press1982. P12.

طرائق تعليم النحو:

هناك ثلاث طرائق يتم من خلالها تعليم نحو اللغة الانجليزية:

تعليم النحو عن طريق القاعدة، عن طريق الأمثلة ، عبر النصوص.

تعليم النحو بدءا بالقاعدة:

هي طريقة مباشرة لتعليم النحو، حيث يبدأ المعلم بعرض القاعدة ثمّ تليها الأمثلة التطبيقية، و ترتبط هذه الطريقة بمنهج القواعد و الترجمة، حيث يبدأ مستعملي هذا المنهج الدرس بالشرح، و عادة ما يكون شرح النّحو باللغة الأم للمتعلم لتعطى له فيما بعد تمارين تطبيقية تعتمد على ترجمة الجمل من و إلى اللغة المنشودة.لكنّ الإشكال الأساسي في هذا المنهج هو عدم إعطاء المتعلمين الفرصة الكافية لاستعمال اللغة المنشودة كلاما و كتابة، و هو ما يمكن تجنبه عبر عدم استعمال اللغة الأم إلاّ عند الحاجة، و إدراج تمارين المشافهة و الاستماع باللغة المنشودة ، كما أنّ تمارين الترجمة يمكن أن تكون نصوص قابلة للاستعمال اليومي.

سلبيات الطريقة:

- إنّ تقديم القاعدة في بداية الدرس يمكن أن يطرح إشكالا بالنسبة للمتعلمين المبتدئين الّذين لا يملكون الذخيرة اللغوية الكافية للتعبير و فهم القاعدة المعروضة عليهم.

- إنّ استعمال هذه الطريقة يجعل المعلم محورا للعملية التعلمية، فتقدّم المعلومة مباشرة للمتعلم ليبقى هذا الأخير مجرد متلقي سلبي.

يمكن القول أنّ هذه الطريقة توحي للمتعلمين أنّ تعلم اللغة هو معرفة قواعد اللغة و ليس معرفة استعمالها سواء في الكتابة أو المشافهة.

أمّا الإيجابيات:

-اختصار الوقت خاصة بالنسبة لتعليم القواعد التي تبين شكل التراكيب rules of form مثلا: يتكون الحاضر المستمر present continuous من to be(present simple)+ verb+ing ، ممّا يمنح الوقت لإنجاز التطبيقات.

- تسمح هذه الطريقة للمعلّم أن يُقدم القاعدة النحوية كما هي دون أن يمهد أو يحضر لها.

حسب "مايكل سواين" هناك خصائص يجب أن تتوفر في القاعدة النحوية كي تكون جيدة:[28]

-يجب أن تكون حقيقية، أي أنّ وصفها ينطبق على الواقع و يمكن تطبيقها.

-أن تكون محدّدة، أي تحدد بشكل دقيق استعمال التراكيب المدروسة.

- أن تكون واضحة و بسيطة لكي لا يحصل التباس بين القواعد الأخرى.

- أن يكون شرحها باستعمال المفاهيم المعتاد عليها و أن تجيب على أسئلة المتعلم التي يحتاجها.

طريقة تعليم النحو من خلال الأمثلة :

يبدأ المعلم الدرس ببعض الأمثلة التي تحتوي على التراكيب المراد تدريسها بينما، يدرس المتعلم هذه الأمثلة و يستنتج منها القاعدة ثمّ يتدرب عليها حتى يصبح متمكنا منها.[29]

تعتبر هذه الطريقة السبيل الطبيعي لتعلم اللغة الأم، حيث أنّ بعض مناهج تعليم اللغات اعتُمد في بنائها على خصائص تعلم اللغة الأم، مثل: المنهج المباشر و المنهج الطبيعي. إنّ الطريقة الاستنتاجية هي الأكثر فعالية في العملية التعلمية- في نظر واضعي هذه المناهج- قياسا بالوسائل الأخرى، كاستعمال الترجمة أو عرض القاعدة مباشرة على المتعلم.

الإيجابيات:

-إنّ استنتاج القاعدة من قِبل المتعلم يساعده على استعمال قدراته العقلية و حفظ القاعدة بسهولة.

[28] Swan, M. *Practical English Usage.* Second Edition .Oxford University Press.1995.p56.
[29] Thornbury, S. *How To Teach Grammar?* Pearson Education 1999.p49.

-تسمح هذه الطريقة بتحفيز و تنبيه المتعلم، ممّا يجعله محور الدرس و ليس متلقيا سلبيا.

-تُهيأ هذه الطريقة المتعلم ليعتمد على نفسه و تشجعه على الذاتية.

-إنّ حل المسائل باللغة الهدف يعطي للمتعلمين فرصة توظيف المكتسبات اللغوية.

السلبيات:

-إنّ استعمال هذه الطريقة يتسبب في تضييع الكثير من الوقت، حيث يتوهم المتعلم أنّ تعلم القاعدة هو الهدف لكنها في حقيقة الأمر ما هي إلاّ وسيلة، و يمكن بدلا من ذلك حل تمارين تطبيقية حول القاعدة المدروسة.

-قد يلجأ المتعلم إلى تخمينات و استنتاجات خاطئة، خاصة عندما يتدخل المتعلم بإعطاء القاعدة كاملة أو بالتطبيق في التمارين .

- يُفضّل بعض المتعلمين تلقي القاعدة على استنتاجها من الأمثلة.

طريقة تعليم النحو من خلال النصوص:

تتأثر اللغة تأثرا كبيرا بالسياق، حيث أنّ الكلمة أو الجملة لا يكون لها نفس المعنى بل يختلف باختلاف السياق. توجد ثلاثة أنواع من السياق :

-شبه- النص: و هو النص المحيط الذي يضيف معنى للنص المدروس.

-سياق الوضع: و هو الحالة أو الوضع الذي استعمل فيه النص.

- السياق الثقافي: و هي مجموعة الخصائص الثقافية للنص.

إنّ تدريس النحو من خلال النص" يعني تدريسه عبر السياق، فالنص هو السياق الذي يحتوي على النحو المراد تدريسه"،[30] كما أنّ اللغة لا تستعمل مفردات أو كلمات متقطعة، بل جملا تُكَون نصّا متكاملا يصب في سياق معين، و تختلف أنواع النصوص فقد يكون ، تعليقا صحفيا، رسالة نصية، نكتة ، نصوص مأخوذة من الكتب و الجرائد ، و من الانترنت ، كما يمكن أن يكون النص من تأليف المتعلم نفسه، مثل: كتابة البرنامج اليومي أو برنامج العطلة.

[30] نفس المرجع السابق.ص 69.

الإيجابيات:

-إنّ استعمال النصوص في تعليم النحو يفيد المتعلم في التمكن من المفردات، و يمكّنه من استنتاج القواعد التي لا يعرفها من السياق.

-إذا كانت مفردات و جمل النص تدخل في الاستعمال اليومي، فإنّ المتعلم سيتعلم كيف يستعمل التراكيب النحوية في التواصل.

-تتحقق الفائدة أكثر إذا كان النص من إنتاج المتعلم، حيث يسهل عليه تعلم القواعد.

السلبيات:

-قد يصعب على المتعلم فهم النص إذا كان يحتوي على مفردات صعبة و تراكيب معقدة ممّا لا يحفزه على التعلم بل يعقد العملية التعليمية.

-إنّ تبسيط النصوص قد يعطي نظرة خاطئة للمتعلم عن استعمال النصوص .

ليست كلّ النصوص جالبة لانتباه المتعلم فهناك نصوص مملّة لا تثير فضول -المتعلم.

متى يجب تعليم النحو لمتعلمي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية؟

تتعدد الآراء حول هذه المسألة و لعلّ أهمها ما يلي:

-بالنسبة لأنصار المذهب السلوكي، يُعد تعلم نحو اللغة الانجليزية كلغة أجنبية تعلما للعادات الصحيحة، لذا من الأجدر تعلم هذه العادات منذ بداية المسار التعلمي، فالعادات الخاطئة يصّعب تصحيحها و استبدالها فيما بعد. كما أنّ تلقي المتعلم كما هائلا من اللغة المنشودة عن طريق الاستماع و القراءة التي تحتوي على نحو سليم، يمنح المتعلم قاعدة أساسية منذ البداية، حيث يساعده على تطوير قدراته اللغوية في الكتابة و التكلم، و لهذا فإنّ تعليم النحو منذ بداية المسار التعلمي يعتبر أساسيا.

-على خلاف المناهج المرتكزة على التراكيب التي تقوم على شرح التراكيب و الصيغ، فإنّ المناهج المرتكزة على المعنى مثل: المنهج المعتمد على الأنشطة، تشجع المتعلم على التواصل و استعمال اللغة المنشودة فقط، لذا فإنّ المناهج المرتكزة على التراكيب لا يمكن التخلي عنها في بداية المسار التعليمي لأنها تساعد على بناء قاعدة سليمة يمكن استعمالها فيما بعد.
-أمّا الرأي المخالف فيذهب إلى أنّ تعليم النحو يجب أن يتمّ بعد اكتساب المتعلم لبعض المهارات اللغوية ، لأنّه يركّز في بداية تعلمه على المعنى على حساب التركيب. كما أنّ

مؤيدي مبدأ الانغماس اللغوي يعتقدون أنّ المتعلم يمكنه أن يكتسب الطلاقة في الكلام دون دراسة القواعد النحوية، و هذا من خلال وضعه ضمن محيط لا يستمع فيها إلاّ للغة المنشودة. و كمثال على ذلك، لا يتلقى المتعلم مباشرة القاعدة التي تقول أنّ الفاعل يجب أن يكون قبل الفعل في الجملة في اللغة الانجليزية.

-إنّ تأخير تعليم النحو يستند إلى الطريقة التي يتعلم بها الطفل لغته الأم حيث لا يستعمل القواعد النحوية في كلامه بل يدمج المفردات مع بعضها ليركب الجمل التي يريد التواصل بها مع الآخرين،و يمكن فهم هذه الجمل من خلال السياق مثلا: عندما يريد الطفل أن يشرب الحليب يقول لأمه: أمي حليب

Me no, milk mummy.....الخ

إنّ استعمال هذه الطريقة يؤهل المتعلم لتطوير المهارات النحوية التي يستعملها فيما بعد في الكتابة و التكلم، فهو يُركّز أساسا على السياق و استراتيجيات التواصل.

تمارين التطبيق:

بعد تحليل القواعد و الحقائق و إعادة تركيبها، تأتي مرحلة التمارين من أجل نقل ما تمّ تعلمه من حقائق و قواعد نحوية من مجال الدرس إلى مجال التطبيق و تطوير مهارة الكتابة.

يمر تعليم النحو بثلاثة مراحل كلّها مهمة لنجاح العملية التعليمية و هي:

1- مرحلة العرض:

يكون المعلم هو العنصر الفعال خلالها، لأنّه يقدم المادة المعرفية عبر استعراض الأمثلة ثمّ صياغة القاعدة و النتيجة وهذا في طريقة تعليم النحو من خلال القاعدة. لكنّ هذا لا يعني أنّ المتعلم يبقى مجرد متلقي سلبي، بل تُجمع الدراسات الحديثة على إشراك المتعلم في بناء المادة التعليمية و ذلك لتحفيزه لاستنتاج القواعد النحوية و النتائج.

2- مرحلة التطبيق:

في هذه المرحلة يُصبح دور المتعلم أكثر فعالية، فهو من سيتدرب على ما حصّله من نتائج و قواعد في مرحلة العرض ثمّ يُطبقها على أمثلة تدريبية، و تنقسم هذه المرحلة إلى مستويين:

- مستوى التدريب: و هذا عن طريق تمارين تكون غالبا مباشرة و لها علاقة وطيدة بالمادة المعروضة، كأن تكون التمارين التدريبية معتمدة على أمثلة و نماذج من النص المقروء.

- مستوى التطبيق: و هي عبارة عن تطبيقات تهتم بإخراج المتعلم من دائرة المادة الدراسية المعروضة إلى دوائر أخرى، حيث يُطبق المتعلم ما تعلّمه على أمثلة و نماذج جديدة، و ربما إضافة بعض المعارف الأخرى التي تعلّمها من قبل ، و بهذا تصبح هذه المرحلة مفتوحة على معارف المتعلم السابقة.

3- مرحلة التقويم:

و تنقسم إلى قسمين:

- تقييم ما حصّله المتعلم و معرفة مدى تقبله و فهمه للمادة التعليمية و تحديد نقاط القوة و الضعف لديه.

-تزكية نقاط قوته و تقوية نقاط ضعفه.من الممكن استعمال التمارين و التطبيقات في هذه المرحلة مع الاختلاف في الهدف، إذ تهتم التمارين الأولى بالتدريب و التطبيق، أمّا الثانية فتهدف إلى التصحيح و الترسيخ.

تهدف التمارين اللغوية إلى الوصول بالمتعلم إلى الصحة و الطلاقة في الكلام ، فمن خلال التمارين التي تلي درس النحو يمكن للمتعلم استعمال ما تعلّمه، سواء في مهاراتي الفهم أي السماع و القراءة، أو مهارات الكتابة و الكلام.

التمارين اللغوية:

يعرّف "عبد الكريم عزيب"، التمارين اللغوية بأنّها "إجراء نقوم به لاختبار و تدريب المتعلم أو تكليفه بمهام معينة يكون موضوعها منصّبا في الغالب على التطبيق و المعالجة و في صيغة أسئلة إجرائية" .[31]

يحدّد هذا التعريف التمرين بكونه إجراء، و من خصائص الإجراء الإنجاز الفعلي، أي أنّ التمارين تُقدم للمتعلم بهدف الإنجاز و ليس لتقديم و عرض المحتوى التعليمي. أمّا أهداف التمرين بحسب التعريف ذاته فهي التدريب و التكليف و الاختبار، و لهذا فإنّ التمارين اللغوية هي مجموعة أنشطة و إجراءات تلي مباشرة المادة اللغوية ، و يكون الهدف منها إمّا التدريب، و في هذه الحالة لا ترد فيها عناصر جديدة لم ترِد في الدرس و إنمّا ترمي إلى تدريب المتعلم على ما اكتسبه سابقا، و إمّا التطبيق و هنا تتعدى ما ورد في الدرس من معلومات إلى كلّ ما حصّله المتعلم حول ذلك الموضوع أثناء مساره الدراسي.

إنّ قدرة المتعلم على الاستفادة من القواعد النحوية تُقاس بأدائه في الكلام و الكتابة، و هذا من خلال ترسيخ تلك القواعد في ذهن المتعلم.

[31] الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع و أفاق 2008. ص.44

أنواع التمارين اللغوية:

تخضع أنواع التمارين إلى تصنيفات حسب المدارس، فهناك تمارين بنوية نسبة إلى المدارس البنوية، و هناك ما يسمى بالتمارين السلوكية نسبة للاتجاه السلوكي، فحسب التصنيف المعتمد تتعدد الأنواع، لكنّ أشهرها التصنيف بحسب العمليات العقلية:

- تمارين الفهم: تتمثل أهداف هذا النوع في استخراج الحقائق و الأفكار من النصوص و عرضها و شرحها.
- تمارين التحليل: و تهدف إلى تحليل مضامين النص أو الفكرة.
- تمارين التركيب: يكّمل هذا النوع، النوع الذي سبقه لأنّه يهتم بإعادة تركيب ما تمّ تحليله.

لكن لا تنطبق هذه المراحل على كلّ التراكيب النحوية ، فهناك مجموعة من التراكيب تحتاج إلى العرض دون التطبيق أو العكس، بينما توجد تراكيب أخرى بإمكان المتعلم تعلّمها مباشرة دون عرض أو تطبيق، و هذا بوضع المتعلم في محيط ملائم لا يتلقى فيها إلاّ التراكيب المراد تعليمها ثمّ يعيد توظيفها ،كما يوجد تراكيب يمكن تعلمها من خلال تصحيح أخطاء المتعلمين في التمارين الشفهية. و يبقى الهدف واحدا ،و هو فهم المتعلم للقواعد النحوية و قدرته على استعمالها بشكل صحيح و عفوي في الكلام و الكتابة.

2- تعلم نحو اللغة الانجليزية كلغة أجنبية:

مع نهاية القرن العشرين ظهرت نظرية "كراشن" كأبرز نظريات تعلم اللّغات الأجنبية. واختلفت تسمياتها حيث أطلق عليها البعض اسم "نظرية المرشد" أو "نظرية الاكتساب و التعلم" the monitor hypothesis / the acquisition learning hypothesis.

لخص "كراشن" نظريته في خمس فرضيات ينصب جلّ اهتمامها على تعلم اللغة الثانية عموما، و تعلم النحو خصوصا،[32] و هذا ما يمكن إسقاطه على تعلم نحو اللغة الانجليزية كلغة أجنبية.

نظرية المرشد:

أولا: فرضية الفرق بين الاكتساب و التعلم:

يفرق "كراشن" في نظريته بين التعلم و الاكتساب، فيعتبرهما عمليتان مختلفتان تماما يلجأ إليهما المتعلمون، كبارا و صغارا، لتطوير قدراتهم اللغوية المتعلقة باللغة الثانية .إنّ عملية الاكتساب عند "كراشن" هي طريقة فطرية لا شعورية تستهدف بناء نظام لغوي معيّن من خلال انتقاء اللغة ضمن محيط يسمح بذلك. و هذه الطريقة تشبه طريقة تعلم الأطفال للغتهم الأم، حيث أنّ المتعلم للغة الثانية لا يعي ولا يعرف القواعد النحوية للغة المنشودة،بل يستعمل حدسه للفصل بين ما هو خطأ و ما هو صائب، فقد يصل المتعلم إلى أنّ عبارة ما غير صحيحة أو لا يمكن استعمالها في موضع ما دون معرفة القاعدة بل فقط الإحساس بالخطأ.

إنّ اكتساب النحو هو عبارة عن انتقاءه من المحيط دون التطرق إليه صراحة من خلال التعليمات و الدروس و هذا في نظر"كراشن" ما يعين على طلاقة الكلام، لذا فهو يشجّع على عملية الاكتساب، خاصة فيما تعلّق بالنحو، على حساب التعلم لكي لا يتقيد المتعلم و لا ينحصر في القواعد النحوية التي تعلّمها فهو لا يملك الوقت الكافي عندما يتكلم أو يكتب للتفكير فيما إن كانت القاعدة النحوية صحيحة أو خاطئة.

---

[32] Krashen, s*, Principle and practice in second language acquisition.* Oxford pergamon Press.1982.p10

أما التعلم فهو إدراك المتعلم للغة الهدف من خلال معرفة و دراسة نحوها و قدرته على التعبير بها، فالتعلم ليس القدرة على استعمال اللغة الهدف بل امتلاك المعرفة حول اللغة الهدف و ما يتعلق بها من قواعد نحوية.

ثانيا: فرضية التسلسل الطبيعي:

يعتقد "كراشن" أنّ المتعلمين خلال تعلمهم للغة ثانية يكتسبون القواعد النحوية ضمن تسلسل متوقع ، فهم يتعلمون بعض التراكيب قبل تراكيب أخرى.لقد تطرق العديد من الباحثين إلى دراسة التسلسل الطبيعي للصيغ و التراكيب الخاصة بنحو اللغة الانجليزية، من بينهم "براون" الذي استخلص بعد عدة دراسات أنّ الأطفال الذين يتعلمون اللغة الانجليزية كلغة أم يتعلمون أولا progressive form(ing) و صيغة الجمع (s)في بداية مسارهم الدراسي ، أمّا الضمائر it, he , she وs‘ possessive يتعلمونها لاحقا.

أمّا الباحثان "دولاي" و"بورت"، فقد أجريا دراسة حول تعلم الأطفال للغة الانجليزية كلغة ثانية حيث توصلا إلى أنّ هناك تسلسل طبيعي في تعلم نحو اللغة الانجليزية، و أنّ هناك فرق بين التسلسل الطبيعي للصيغ و التراكيب عند الأطفال الذين لغتهم الأم الانجليزية و أولئك الّذين يتعلمونها كلغة ثانية،[33] (كما هو مبين في الملحق رقم:1).

النتائج ذاتها تحصّلا عليها الباحثان لمّا قارنا بين المتعلمين الصغار و الكبار للغة الانجليزية كلغة ثانية ،حيث وجدا تشابها كبيرا في تسلسل تعلم النحو.و مثال ذلك:يتعلم التلاميذ في البداية أداة التعريف والنكرة articles، و الفعل to be (copula) ،وبعدها progressive(ing) ، ثم الجمع(s) .

أمّا "لارسن فريمن " فيعتبر أنّ التسلسل في التعلم يتأثر تأثرا كبيرا بالمادة التعليمية المقدّمة للمتعلم"،[34] و أنّ المتعلمين يكتسبون عفويا الصيغ و التراكيب كثيرة التكرار في المادة التعليمية.

و في نفس السياق يضرب "نونن" المثال بمراحل تعلم أداة النفي :[35]

[33] Dulay, H, and Burt, M, *Natural Sequences in Child Second Language Acquisition*. Language learning 24.George Town University Press,1974.p37

[34] Larsen-freeman, D, *An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners*. Laguage learning26.1976.p125

[35] Nunan, D, *Language Teaching Methodology. a text book for teachers*, New York prentice Hall 1991.p147

في المرحلة الأولى:يستعمل المتعلمون أداة النفي مباشرة قبل الفعل مثل:
I not work

في المرحلة الثانية الفعل المساعد to do قبل أداة النفي مثل: I do not work
يستعملون

في المرحلة الثالثة يستعملون الفعل can قبل أداة النفي مثل: I cannot work
المساعد

في المرحلة الرابعة:يصرّفون الفعل المنفي في الماضي مثل: I did not work

ثالثا: فرضية المرشد:

ترتبط هذه الفرضية بعملية التعلم و ليس بعملية الاكتساب"و هي عبارة عن القواعد النحوية الغائرة في التجريد التي تنحصر و وظيفتها في ضبط و مراقبة السلوك اللغوي للفرد أثناء عملية الإنتاج"

يعتبر "كراشن" أنّ الاكتساب يسبق التعلم و هو المسؤول عن الطلاقة في الكلام.لكنّ وظيفة التعلم تكمن في كونه مرشدا أو مراقبا قبل و بعد عملية الإنتاج، أي أنّ متعلم اللغة الثانية يستعمل القواعد النحوية التي تعلّمها سابقا كمرجع لمّا يكتب أو يتكلم.
و لتحقّق ذلك يجب توفر ثلاثة شروط هي:عامل الوقت: أن يكون للمتعلم الوقت الكافي للتفكير في القاعدة النحوية و استعمالها، ثانيا: عامل التركيز على القاعدة والتفكير في صحتها، و أخيرا معرفة القاعدة النحوية.

كما يُصنف "كراشن" مستعملي المرشد إلى ثلاثة أصناف:

الصنف الأول من المتعلمين، هم الذين يستعملون كثيرا القواعد النحوية التي تعلّموها من قبل للتأكد من أنّ المادة المنتجة صحيحة و تتطابق مع معلوماتهم حول القواعد النحوية.وكثيرا ما يلجأ هذا الصنف من المتعلمين إلى تصحيح أخطائهم أثناء الكلام، فلا يمكنهم الكلام بطلاقة. و يعود ذلك إلى سببين رئيسيين: انعدام الثقة في مكتسباتهم خلال مسارهم الدراسي، لذلك يعودون لما تعلّموه للتأكد من صحة معلوماتهم النحوية، أو أنهم تعلموا النحو من خلال التعليمات والدروس و لم يكتسبوه عفويا، لذا فهم مرتبطون ارتباطا وثيقا بالنحو.

أمّا الصنف الثاني من المتعلمين فلا يستعملون المرشد إلاّ قليلا، لأنهم لم يتعلموا اللغة الثانية بل اكتسبوها، أو لأنهم يفضلون عدم استعمال ما تعلموه في مسارهم الدراسي،

لهذا نجدهم لا يتأثرون بأخطائهم و لا يصححونها فهم يتبعون حدسهم فيما يتعلق بالأخطاء.

الصنف الثالث، هم المتعلمون الذين يستعملون المرشد في المكان و الزمن المناسبين من غير فرط أو تقليل ودون أن يسبب ذلك تقطعا في كلامهم، كما أنهم يستعملون نحو اللغة الثانية بشكل يكمل ما اكتسبوه من نحو.

رابعا: فرضية المادة التعليمية :

تهتم هذه الفرضية بالاكتساب عكس فرضية المرشد التي ترتبط بالتعلم، لهذا أولى لها " كراشن" اهتماما شديدا من حيث كيفية اكتساب المتعلم للغة الثانية، و كيفية انتقاله من طور إلى طور أعلى منه.

يعتقد "كراشن" أنّ المتعلم لكي ينتقل من مستوى رمز له بالحرف "م" إلى مستوى أعلى منه "م+1"، يجب أن يفهم المادة التعليمية التي يجب أن تكون فوق قدراته بمقدار ضئيل بحيث يتمكن من فهمها و التطور في اكتساب اللغة الثانية، ومن شروطها أيضا أن لا تفوق كثيرا قدرات المتعلم، "م+2" أو "م+3" ، و أن لا تكون في مستوى قدراته بحيث لا تأتي له بجديد في تعلم اللغة الثانية "م+0".

وفيما يتعلق بمهارة الكلام ، يرى "كراشن" أنّها لا يجب أن تُدرَس مباشرة لمتعلمي اللغة الثانية ، بل يجب منح الوقت الكافي للمتعلم حتى يصبح قادرا على الكلام باللغة المنشودة. إنّ الطريقة الأفضل لاكتساب مهارة الكلام هي إعطاء المتعلم مادة تعليمية مفهومة، "م+1"، لتُعين و تحفز المتعلم على بناء قدرته الإنتاجية التي تختلف من متعلم إلى آخر. كما أنّ هذه المرحلة تتميز بكثرة الأخطاء التي تُصحح لاحقا كلّما استمع و تلّقى المتعلم مادة تعليمية أكثر.

إنّ فترة ما قبل الكلام ذات أهمية كبيرة لمتعلمي اللغة الثانية، حيث تمنح لهم الفرصة لبناء مهارتهم اللغوية من خلال الاستماع و فهم المادة اللغوية المقدمة لهم، بينما لا يتوفر المتعلمون الكبار على هذه الفرصة فهم ملزمون بالكلام منذ الدروس الأولى و حتى قبل اكتسابهم تراكيب نحوية كافية للتعبير عن أفكارهم.

من ناحية أخرى يرى "نيو مارك"، أنّ متعلمي اللغة الثانية الذين يتمكنون من استعمال القواعد النحوية منذ بداية المسار الدراسي يلجئون في حقيقة الأمر إلى القواعد النحوية للغتهم الأم، فيستعملون تراكيب و صيغ من لغتهم الأم و يطبقونها على اللغة الثانية. قد تتشابه هذه القواعد مع القواعد النحوية للغة الثانية، لكنّها في الكثير من الأحيان تكون

مختلفة، ممّا يؤدي إلى الوقوع في الأخطاء التي تنتج عن ما يسميه الكثير من الباحثين التداخل بين لغتين. لكنّ "نيومارك" يرى أنّ "هذه الأخطاء ليست نتيجة تداخل القواعد النحوية للغة الأولى مع اللغة الثانية، بل هي نتيجة نقص اكتساب المتعلم للقواعد النحوية الخاصة باللغة الثانية التي يحتاجها في الكلام".[36]

خامسا فرضية المصفاة العاطفية:

يعتقد "كراشن" أنّ هناك مصفاة عاطفية تتدخل للمساعدة في تعلم اللغة الثانية، و تشمل هذه المصفاة ثلاثة عناصر أساسية هي: التحفيز، الثقة في النفس و التوتر.

يلعب التحفيز دورا هاما في عملية التعلم عبر منح الدافعية للمتعلم، كما أنّ المتعلم الذي يملك الثقة في نفسه و التقدير لذاته ينجح في تعلم اللغة الثانية. أمّا التوتر فإنّه كلّما قلّ في المحيط الدراسي تَمكَّن المتعلم من تحقيق ذاته. بالإضافة إلى المادة التعليمية المفهومة، يجب توفير جو ملائم و مشجع و ما يسمى بالمصفاة العاطفية التي تعين على تعلم اللغة الثانية.

[36] New Mark, L, *How not to interfere with Language Learning. Language learning the individual process.* International Journal of American Linguistics40.1966.p81

المبحث الثالث: مشكلات تعلم نحو اللغة الانجليزية كلغة أجنبية:

1- مشكلات تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية:

اهتمت اللسانيات التطبيقية في منتصف القرن العشرين بدراسة تباين اللغات من خلال مقارنة العديد من لغات العالم في شكل ثنائيات مثل: الانجليزية مع الاسبانية ، الفرنسية مع البرتغالية .لقد أدّت هذه الدراسة إلى ما سمي لاحقا ب"فرضية التباين" contrastive analysis،حيث قام الباحثون بدارسة الفروق بين اللغة الأم و اللغة الهدف، و تأثير اللغة الأم على اللغة الهدف، و كانت النتيجة أنهم توصلوا إلى تحديد الأخطاء اللغوية التي قد يقع فيها متعلم اللغة الهدف.

فرضية التباين:

تعتبر هذه الفرضية "أنّ الحاجز الأساسي في وجه اكتساب اللغة الثانية أو الأجنبية هو تداخل نظام اللغة الأولى مع نظام اللغة الثانية ".[37] فلغة المتعلم الأولى لها تأثير كبير على اكتساب اللغة الهدف، من خلال تصادم القواعد النحوية للغتين أو النظامين و هذا ما يؤدي في الكثير من الأحيان إلى الوقوع في الأخطاء، فعلى سبيل المثال يحدث أن يضع المتعلم، الّذي لغته الأم الإسبانية عند تعلمه الانجليزية كلغة ثانية ، الصفة بعد الاسم و هي قاعدة في اللغة الاسبانية . و يعتبر هذا النوع من الأخطاء ناتجا عن "النقل السلبي "negative transfer لنحو اللغة الأولى إلى اللغة الثانية ،و يطلق عليه أيضا مصطلح "التداخل"interference، أمّا" النقل الايجابي" positive transfer فهو تطابق القاعدة النحوية للغة الأم مع اللغة الثانية . كما يوجد احتمال آخر يتمثل في عدم وجود قاعدة نحوية في اللغة الثانية تقابل تلك الموجودة في اللغة الأم، و كمثال على ذلك، المتعلم الّذي لغته الأم الصينية يجد صعوبة في تعلم أدوات التعريف والنكرة في اللغة الانجليزية كلغة ثانية لأنها لا توجد في لغته الأم.

أمّا "كثرة أو فرط التعميم" overgeneralisation، فإنّه ليس ناتجا عن النقل من اللغة الأم بل هو ظاهرة في اللغة الهدف بحد ذاتها .و يرى بعض الباحثون أنّ التعميم مهم في تعلم اللغات لأنّه يساعد المتعلم على استنتاج قواعد اللغة الهدف من خلال تصنيف المعلومات في فئات اكبر ، كما أنّه يعتبر وسيلة مهمة يستخدمها الأطفال عند

[37] Douglas, B, H. *Principles of Language Learning and Teaching .* Addison Wesley Longman 2000.p208

تعلمهم لغتهم الأم، فقد يرى الطفل مثلا: العديد من الحيوانات التي يصنفها فيما بعد تحت مفهوم الحيوانات.

لكنّ كثرة التعميم قد ينتج عنه أخطاء خلال تطبيق بعض القواعد النحوية في غير موضعها. و مثال ذلك في اللغة الانجليزية يستعمل الأطفال« ed »مع كلّ الأفعال في زمن الماضي قبل معرفتهم بأنّه يوجد صنفين من الأفعال القياسية و الشاذة « regular / irrgular verbs »،و هذا النوع من الأخطاء ناتج عن طبيعة اللغة الهدف بحد ذاتها و ليس تداخل بين اللغة الأم و اللغة الهدف.

إنّ النقل السلبي أو ما اصطلح عليه بالتداخل و فرط التعميم مشكلتان أساسيتان في تعلم اللغة الانجليزية كلغة ثانية أو أجنبية خاصة في تعلم القواعد النحوية.كما أنّ عملية النقل سواء النقل السلبي أو الايجابي، فهو يتم بين لغتين، أي نظامين مختلفين، حيث أنّ المتعلم للغة ثانية في بداية المسار التعلمي تكون لغته الأم بالنسبة إليه النظام الوحيد الذي يستطيع الرجوع إليه قبل أن يألف اللغة الهدف.أمّا فرط التعميم فيكون خلال تعلم اللغة الأم أو أي لغة أخرى .و يرى الباحثون أنّ بداية المسار التعليمي للغة الهدف يتميز بكثرة التداخل اللغوي، بمعنى النقل من اللغة الأم إلى اللغة الهدف. لكنّ عند اكتساب المتعلم قدرا كافيا من النظام اللغوي الجديد يظهر استعمال التعميم في اكتساب اللغة الثانية، فكلّما تقدّم المتعلم في تعلمها يزيد تركيزه عليها و لا يرجع إلاّ قليلا للغته الأم.

أمّا بالنسبة ل"رود اليس"،فإنّ معظم الأبحاث حول أخطاء المتعلمين ركزّت على تحديد مدى ارتباط اكتساب اللغة الثانية بالنقل عن اللغة الأم أو أنّها ناتجة عن بناء إبداعي للنظام".[38] فأخطاء المتعلمين بالنسبة إليه ناتجة إمّا عن النقل من اللغة الأم، مثلما رأينا سابقا،أو ما سمّاه بالبناء الإبداعي. فالمتعلم يبني نظاما لغويا فريدا خاصا به، ثمّ يتحقق من فرضياته حول اللغة الهدف بمقارنتها مع معارفه الأخرى. مثال ذلك:معرفته للغة الأم أو معرفته المحدودة حول اللغة الهدف، معرفته حول اللغة عامة، معرفته في الحياة..الخ. فالمتعلم يبني نظامه اللغوي من خلال تأثره بمحيطه.

و هكذا أصبح ينظر للأخطاء التي يقع فيها متعلم اللغة الثانية على أنّها تشبه أخطاء الأطفال حين تعلمهم للغتهم الأولى، أي أنها ناتجة عن إبداع و ذكاء لغوي لمستويات منظمة لاكتساب اللغة الهدف، و من خلال هذه الأخطاء و التحقق من الفرضيات ينجح المتعلم تدريجيا في وضع نظام قريب من النظام اللغوي لمستعملي اللغة الهدف كلغة

[38] Rod, Ellis. *The Study of Second language Acquisition*. Oxford University Press 1994.p18.

أولى، و هذا ما أطلق عليه" سيلينكر" مصطلح "مابين اللغات"،[39] و يعني بذلك انفصالية نظام اللغة الثانية للمتعلم، فهو عبارة عن تركيب يحمل صفة الوسيط بين اللغة الأم و اللغة الهدف. و لأجل تحليل هذا النظام يجب دراسة ما ينتجه المتعلم من كلام أو كتابة ،لأنّ ذلك يعكس قدرات المتعلم في اللغة الهدف و دراسة أخطاءه أيضا، لأنّ المادة الإنتاجية الصائبة لا تعطي معلومات كافية عن النظام اللغوي للمتعلم بل المستوى الذي وصل إليه في اكتساب اللغة الهدف، و لهذا فإنّه من المهم تسليط الضوء على الأخطاء.

2 – دراسة أخطاء النحو في اللغة الانجليزية و كيفية التعامل معها:

يرتكب الأطفال حين اكتسابهم اللغة الأم العديد من الأخطاء و الغلطات، و من خلال الخطأ و التصحيح يبني الطفل نظامه اللغوي. الأمر نفسه بالنسبة للغة الثانية، فالمتعلم يمر بالعديد من الأخطاء في مساره التعلمي. اختلفت الآراء و أوجه النظر حول الأخطاء ففي منهج القواعد و الترجمة تدل الأخطاء عموما على قواعد تمّ تعلمها بشكل ناقص أو معرفة مستوعبة بشكل غير كامل. أمّا في المنهج السمعي الشفهي، فإنّ الأخطاء هي عادات خاطئة يجب تجنبها قدر الإمكان".[40]

مع أواخر الستينات و بداية السبعينات أصبح الباحثون يعتقدون أنّ الأخطاء ليست فشلا في النظام البيداغوجي، بل ربما تكون نتيجة مجهود إبداعي للمتعلم لبناء نظام لغوي جديد. وبهذا توصل الباحثون و المعلمون إلى أنّ الأخطاء التي يقوم بها المتعلم خلال مساره في بناء النظام اللغوي الجديد يجب أن تدرس وتحلل، بحيث يرى "كوردر" في مقالته حول دلالة أخطاء المتعلمين أّنه من الضروري التركيز على أخطاء المتعلمين في اللغة الهدف، لأنها تثبت استعمال المتعلم للغة الهدف و هي ذات دلالة من حيث أنها تزود الباحثين بتوضيحات حول كيفية تعلم أو اكتساب اللغة، و ما هي الاستراتيجيات والإجراءات التي يستعملها المتعلم لاكتشاف اللغة الهدف.[41] و بذلك أصبح ينظر للأخطاء على أنها جزء لا يتجزأ من العملية التعلمية.

---

[39] Selinker, L , *Interlanguage,* International Review of Applied Linguistics10.1972.p201.

[40] Leo-Vanlier, L. *The Clssroom and the Language Classroom*, Longman Group1988.p181.

[41] Corder, S, P, *The Significance of Learner's Errors,* International Review of Applied Linguhstics5.1967.p161.

الفرق بين الخطأ و الغلط:

ربما لا يوجد فرق بين هذين المصطلحيين في اللغة العربية، لكن في اللغة الانجليزية هناك تباين بينerrors وmistakes ،ولهذا قمنا بترجمة المصطلح errorإلى خطأ وmistake إلى غلط.

الغلط هو استعمال خاطئ للنظام اللغوي، أي أنّ المتعلم يعرف القاعدة لكنه يخطأ بسبب الارتباك و خلط في معلوماته .و في حالة الغلط يمكن للمتعلم أن يستدرك و يصحح بنفسه و هذا بالإشارة فقط إلى الخطأ من طرف المعلم. أمّا الخطأ فهو يعكس انحراف في قدرة المتعلم أي أنّه لم يفهم جيدا المعلومة المقدمة إليه، ومن خصائص الخطأ أنّه يتكرر عدّة مرات.

رغم التباين الموجود بين الخطأ و الغلط، إلاّ أنّ معظم الباحثين ركزوا في دراساتهم على تحليل أخطاء المتعلم التي تدل على تطور نظامه اللغوي في اللغة الهدف و كيفية التعامل معها.

وصف و تصنيف الأخطاء في اللغة الانجليزية:

الوصف و التصنيف هما المرحلتان الأساسيتان في دراسة و تحليل الأخطاء.و الأخطاء التي يمكن دراستها هي التي ترد في المادة الإنتاجية للمتعلم أي الكلام و الكتابة. لقد قدّم "كوردر" نموذجا لوصف الأخطاء، حيث فصّل بين الأخطاء الظاهرة و الأخطاء الخفية.[42] فالأخطاء الظاهرة هي الأخطاء النحوية التي تظهر على مستوى تركيب الجمل ، أمّا الأخطاء الخفية فتظهر عندما تكون الجملة صحيحة التركيب، لكنها خاطئة على مستوى السياق. " مثلا عند سؤال شخص: " من أنت؟" يجيب "أنا بخير". فجوابه من الناحية النحوية صحيح، لكنّه لا يتماشى مع السؤال" من أنت"، ولهذا يعتبر هذا التصنيف على مستويي الجملة و السياق.

أمّا التصنيف الآخر الذي صاغه "لينون" فقد قسّم فيه الأخطاء إلى أصناف:[43]

الصنف الأول: الأخطاء بالزيادة، أو الحذف، أو الترتيب، أو الاستبدال.

- الخطأ بالزيادة مثل: زيادة الفعل المساعد to do في السؤال:

does can he write ?

[42] Corder, S, P, *Idiosyncratic Dialects and Errors Analysis*. Internetional Review of Applied Linguistics9.1971.p147

[43] Lennon, P, *Errors : Some Problems of Definition, Identification, and Distinction*. Applied Linguistics12.1991. p196.

- الأخطاء بالحذف مثل حذف اداة التعريف (the) في she went to market

- الأخطاء في الترتيب مثل: I to go the movie

الأخطاء في الاستبدال مثل: استبدال مفردة road بمفردة way في : I lost my road

الصنف الثاني: تصنيف الأخطاء في مستويات: المستوى الفونولوجي(الإملائي)، مستوى التراكيب، المستوى النحوي، مستوى السياق. لكن الإشكال في هذا التصنيف هو صعوبة التمييز بين الأخطاء في مختلف المستويات، فعلى سبيل المثال مفردة ما ذات خطأ فونولوجي قد يكون لها أيضا خطأ تركيبي أو نحوي.

1-<u>الأخطاء على المستوى الفونولوجي</u>:

يخطأ المتعلمون في كتابة الشكل الصحيح للمفردة ،أي أخطاء إملائية كما في الجمل التالية:

I have many <u>thinks</u>

My brother is a <u>lower</u>

أخطأ المتعلم في كتابة المفردة thingsو وضع بدلا عنها مفردة thinks، و الجملة الثانية كتب مفردة lower بدلا عن مفردة lawyer.

2-<u>الأخطاء على مستوى التراكيب</u>:

أمّا على مستوى التراكيب فقد يخطأ المتعلم في اختيار المفردة الصحيحة التي تعبر عن المفهوم المناسب مثل:

My father was <u>stopping</u> in the door.

بدلا عن المفردة standing.

استعمل stopping

كما يخطأ المتعلمون في ترتيب المفردات مثلا:

The Sunday night past بدلا عن Last Sunday night

و يخطئون أيضا في تركيب الجمل، كالجمل الاستفهامية و الجمل في صيغة النفي مثل : What time it is?

بدلا عن what time is it ?

3-الأخطاء على المستوى الصرفي:

تتمثل في أخطاء تصريف الأفعال، مثلا تصريف الفعل الشاذ مثل الفعل القياسي:

yesterday, I speaked with my father about the problem.

و الصواب هو I spoke

كما يخطئ المتعلمون في اختيار الزمن المناسب لتصريف الفعل مثل:

The door bell rang when I watched TV.

و الصواب هو :

the door bell rang when I was watching tv

4- الأخطاء على المستوى السياق:discours errors

يرتبط هذا النوع من الأخطاء بطريقة ترتيب و ربط الجمل مع بعضها البعض لإنشاء نص متناسق مثلا:

At last when I finished it was seven o'clook

و الصواب eventually, when I finished it was seven o'clock

تعتبر هذه الأصناف من الأخطاء أخطاء كتابية، و بالنسبة للأخطاء الشفهية يمكن إضافة أخطاء النطق pronunciation errors

الصنف الثالث: هي الأخطاء التي يمكن تصنيفها من حيث أنها إجمالية globalأو موضعية local.

بالنسبة للأخطاء الإجمالية فهي تحول دون التواصل بين المتكلم و المستمع أو الكاتب و القارئ، أي لا يمكن فهم الرسالة.أمّا الأخطاء الموضعية فإنها لا تحول دون فهم الرسالة، لأن الخطأ عموما يكون صغيرا، و يمكن للسامع أو القارئ تخمين المعنى العام للرسالة الموجهة إليه.

الصنف الرابع: يفرق فيه بين خطأ المجال و خطأ الامتداد (الاتساع)، حيث إنّ خطأ المجال هو تصنيف الوحدات اللغوية من أصغر وحدة صوتية إلى السياق الذي يوضح

الخطأ ، أمّا خطأ الامتداد يكون في تصنيف الوحدات اللغوية التي يجب أن تحذف ،أو تستبدل،أو ترتب، أو تضاف من أجل تصحيح الجملة مثلا: a scissors خطأ المجال هو الجملة a scissors و خطأ الامتداد هو استعمال أداة النكرة indifinite article(a) مع اسم الجمع في اللغة الانجليزية.

كيفية التعامل مع الأخطاء :

بعد تحليل الأخطاء و تصنيفها ،لجأ الباحثون إلى دراسة كيفية التعامل مع الأخطاء اللغوية، أي هل يجب تصحيح الأخطاء كلّما وردت ، كيف و متى تصحح الأخطاء؟

مثّل"أولر و فيجيل" تصحيح الأخطاء بلوحتين لإشارة المرور،اللوحة الأولى أطلقوا عليها مصطلح التصحيح العاطفي، و الثانية التصحيح العقلي.[44] اللون الأخضر في التصحيح العاطفي يسمح للمتكلم بمواصلة كلامه،أمّا اللون الأحمر فيدل على ضرورة التوقف لوجود خطأ ما. أمّا اللون الأخضر في اللوحة الثانية والتي هي التصحيح العقلي، فيرمز إلى عدم تصحيح كلام المتعلم و اللون الأحمر يرمز إلى تصحيح المتعلم لأخطائه بنفسه و تدارك غلطاته.

خَلُص كل من"أولر و فيجيل" إلى أنّ التصحيح العقلي يجب أن يكون متوسطا ليكون فعالا ، لأنّ كثرة التصحيح العقلي السلبي بقطع كلام المتعلم و التركيز على أخطاء التركيب و النطق يؤدي إلى إحباط المتعلم و اعتقاده أن كلّ كلامه خاطئ و لا مجال للتقدم في تعلم اللغة الهدف. و على العكس من ذلك فإنّ كثرة التصحيح العقلي الايجابي عندما تمر الأخطاء مرور الكرام بهدف مواصلة تسلل الكلام يؤدي إلى تقوية و ترسيخ الأخطاء في ذهن المتكلم و السامع. و لهذا فإنّ دور المعلم هو إعطاء اللون الأخضر لإتمام المحادثة ،لكن دون التغاضي عن الأخطاء الفادحة ، و إعطاء اللون الأحمر الكافي للفت انتباه المتعلم للأخطاء المهمة دون تثبيط عزيمته عن مواصلة الكلام.

يرى "هندريكسن" أنّ على المعلم أن يفرق بين الأخطاء الإجمالية و الأخطاء الموضعية، فهو يعتبر أنّ هذه الأخيرة لا تصحح إذا كان كلام المتعلم مفهوما، لأنّ كثرة التصحيح تكسر مسار التواصل.أمّا الأخطاء الإجمالية فيجب أن تُصحح لأنها تمنع فهم الرسالة.[45]

---

[44] Vigil, Neddy, A, and Oller, John, w, *Rule Fossilization : a Tentative Model.* Language Learning26.1976.P281.

[45] Hendrickson, James, M. *Error Correction in Foreign Language Teaching ; Recent Theory, Research and Practice.* Incroft 1980.p93.

إنّ كيفية تصحيح الأخطاء عملية صعبة و مركبة، حيث لم تصل البحوث حول كيفية تصحيح أخطاء المتعلمين في تعلم اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية إلى حلول يمكن تطبيقها في الواقع، في القسم أو خارج القسم. في بعض المناهج يعتبر تصحيح الأخطاء مهما و لا يمكن التغاضي عنه، مثل: منهج القواعد و الترجمة، و منهج السمعي الشفهي. أمّا في المناهج الأخرى مثل: المنهج الطبيعي، فإنها ترفض التصحيح المباشر للأخطاء كلّما وردت بل يكون ذلك في شكل تعقيب بعدما ينهي المتعلم كلامه.

لقد قام "بايلي" بتقسيم تصحيح الأخطاء في شكل" خيارات قاعدية" متبوعة بخصائص لخصّها فيما يلي:[46]

1 تصحيح أو تجاهل.

2 تصحيح في الحال أو مؤجل.

3 طلب التصحيح من متعلمين آخرين أو عدمه.

4 تحويل التصحيح إلى متعلم أخر، مجموعة أو كلّ القسم.

5 العودة أو عدم العودة إلى المتعلم الذي أخطأ بعد التصحيح.

6 السماح لمتعلمين آخرين بمباشرة التصحيح.

7 امتحان فعالية التصحيح.

الخصائص الممكنة:

1 الإشارة إلى وجود الخطأ.

2 الإشارة إلى مكان الخطأ.

3 إعطاء فرصة لمحاولة أخرى.

4 تقديم نموذج.

5 الإشارة إلى نوع الخطأ.

[46] Bailey, Kathreen, M. *Classroom-cenetered Research on Language Teaching and Learning.* In Celce_ Murcia 1985.p111.

6 الإشارة إلى التصحيح.

7 الإشارة إلى التطور.

8 الإشارة إلى التشجيع.

الفصل الثاني:

واقع تعليم و تعلم زمني الحاضر في مستوى السنة الأولى متوسط في الجزائر.

المبحث الأول: تعليم و تعلم مادة اللغة الإنجليزية لتلاميذ السنة الأولى متوسط في الجزائر:

لقد أدرجت اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية بعد اللغة الفرنسية في السنة الأولى متوسط سنة 2002، وهذا بعد الإصلاح البيداغوجي الذي طال كلّ المناهج عبر مختلف الأطوار (الابتدائي ، المتوسط، و الثانوي)، كما تمّ الانتقال من الاعتماد على المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات.

كان تدريس اللغة الإنجليزية، قبل اعتماد الإصلاحات، يتم ابتداء من السنة الثامنة أساسي و كانت المقاربة تعتمد على إستراتيجية تنظيم العملية التربوية و تعيين الأهداف المراد الوصول إليها بدقة.

أمّا بيداغوجيا الكفاءات فهي تجعل دور المعلم منحصرا في تنشيط و توجيه العملية التعليمية، و لا يعدو المتعلم أن يكون باحثا و مكتشفا و مساهما في بناء معارفه. كما ترتكز العملية التعليمية على منطق التعلم معتبرة المتعلم محور العملية و الكفاءات المستهدفة هي التي تحدد المحتويات. تعتمد هذه المقاربة أيضا على "النظرية المعرفية و البنائية الاجتماعية من خلال ربط المعارف المكتسبة في القسم مع تلك المكتسبة خارج القسم، كما تُكسب التلميذ ملكة التعلم و تبادل الأفكار، و التعاون و المشاركة مع الآخرين."[47]

أمّا عملية التقييم فقد كانت تتم ضمن المقاربة بالأهداف بشكل منفصل، بينما تتصف في بيداغوجيا الكفاءات بالشمولية و تتم بشكل إدماجي، فالمتعلم مطالب بتسخير و دمج مكتسبات تعلمه لتحقيق الكفاءة المطلوبة.

لقد نتج عن هذا التحول من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات تغييرات في الكتاب المدرسي و مضمونه بحيث يتماشى مع المقاربة الجديدة، لذا سنفرد مبحثا للتطرق إلى مقرر اللغة الإنجليزية للسنة الأولى متوسط بمختلف وحداته التعليمية، و مضمون الوحدة التعليمية كما سنفصل في كيفية تدريس المعلم و تعامل التلاميذ مع مختلف جوانب اللغة بما فيها النطق، و المفردات، و القواعد النحوية.

[47] *Document D'accompagnement des programmes de la 1ère année moyenne : langue arabe, amazigh, française et anglaise*. ONSP.Avril2003.p87

1. مقرر الإنجليزية في السنة الأولى متوسط :

« Spotlight on English » هو عنوان أول كتاب لتدريس اللغة الإنجليزية في السنة الأولى متوسط اعتمادا على المقاربة بالكفاءات و هو يرمي إلى الوصول إلى الكفاءات التالية : "التعامل شفهيا باللغة الإنجليزية، الفهم، و إنتاج رسائل شفهية و مكتوبة"[48]مع إعطاء الأولوية لمهارة الكلام فمهارة الكتابة تدريجيا.

و تظهر خصائص هذا المقرر من خلال تطبيق المقاربة بالكفاءات التي تجعل من التلميذ عنصرا فعالا في تعلم اللغة الإنجليزية. كما يتميز باحتوائه على المادة الخام التي يتعلمها التلميذ في مدّة زمنية معينة و ينتهي بانجاز مشروع يعتمد على العمل في مجموعات و التفاعل و النقاش بين أفراد المجموعة الواحدة والمجموعات الأخرى، و استخدام القواميس، و الانترنت. كما يهدف المقرر إلى إكساب التلميذ الكفاءات اللغوية، و المنهجية الثقافية ليتمكن من استعمال اللغة الانجليزية كأداة تواصل.

يتضمن مقرر اللغة الإنجليزية للأولى متوسط على وحدة تمهيدية و سبع وحدات تعليمية كما هو مبين في الجدول في الملحق رقم:2.

تحتوي الوحدة التمهيدية على لائحة للأبجدية الإنجليزية و مفردات الاستعمال اليومي مثل: أدوات القسم، و التعليمات التي يستخدمها المعلم مع التلاميذ داخل القسم في شكل صور توضيحية.

أمّا الوحدات السبع الأخرى فكل وحدة تدور حول موضوع معين ومقسمة إلى خمسة خطوات سنتطرق إليها بالتفصيل في النقطة الموالية.

- الوحدة الأولى عنوانها "مرحبا" Hello: تعتبر هذه الوحدة البداية الأولى للمتعلم حيث يتعلم خلالها تحية الآخرين والسؤال عنهم و تقديم معلوماته شخصية، كما تهدف هذه الوحدة إلى التواصل عبر الهاتف و التكلم عن الجنسيات المختلفة باستعمال الفعل to be في زمن الحاضر البسيط.
- الوحدة الثانية تحت "عنوان العائلة و الأصدقاء" Family and friends و يتعلم فيها التلميذ كيف يتعرف على الأشخاص الآخرين و تقديم معلومات عنهم، وكذا وصف أفراد العائلة الصغيرة و الكبيرة من خلال استعمال الحاضر البسيط.

[48] *Teacher's Handbook*, 1st year middle school.ONPS2004-2005.p4

- الوحدة الثالثة المعنونة ب"الرياضة Sport تتمحور حول وصف الأماكن والتكلم عن الأنشطة الرياضية، و وصف النشاطات اليومية باستعمال زمن الحاضر المستمر.
- الوحدة الرابعة تحت عنوان "في الداخل و الخارج" In and out وتهدف إلى تعليم التلميذ وصف الحيوانات والإخبار بالوقت باللغة الانجليزية.
- الوحدة الخامسة عنوانها" الغذاء" Food ترمي إلى تعليم التلميذ كيفية السؤال عن أسعار الأغذية و تقدير الكمية.
- الوحدة السادسة تحت عنوان "الاكتشافات والاختراعات" Inventions and discoveries يتعلم التلميذ خلالها التكلم عن المخترعين و الاختراعات القديمة و هذا باستعمال زمن الماضي البسيط.
- الوحدة السابعة المعنونة ب"البيئة" Environment يتعلم فيها التلميذ التكلم عن أحوال الطقس و هذا باستعمال زمن المستقبل البسيط.

من خلال حضورنا في الأقسام و الاستفسار من بعض الأساتذة تأكدنا أنّ العديد منهم يرون أنّ المقرر مكثف و لا يمكن إكماله و غالبيتهم يتوقفون إما عند الوحدة الرابعة أو الخامسة.

2. مضمون الوحدة التعليمية في كتاب اللغة الانجليزية للسنة الأولى متوسط في الجزائر:

"تنقسم كل وحدة من وحدات الكتاب المدرسي إلى خمس خطوات مرتبة كالتالي":[49]

1- تعلم اللغة Learn the language
2- الإطلاع على الثقافات Learn about culture
3- تذكير Reminder
4- التأكد من المعلومات Check
5- المشروع The Project

[49] *Teacher's Handbook,* 1st year middle school.ONPS2004-2005.p5

1- تعلم اللغة : Learn the language

يتضمن هذا القسم من الوحدة تراكيب و مفردات و وظائف لغوية معروضة في قالب تواصلي بهدف تنشيط عقل المتعلم و مساعدته في الخطوات القادمة، كما تركز على التفاعل بين المتعلمين شفهيا و من ثمّ إدراج القراءة و الكتابة تدريجيا.

إنّ الهدف من هذا القسم هو التعرف على مختلف المواضيع التي سيواجهها التلميذ في المشروع من خلال التمارين و التطبيقات. و ينقسم تعلم اللغة إلى ثلاثة أقسام (Sequences)، يركز كلّ قسم منها على جانب لغوي محدّد يتم التمرن عليه عبر ثلاثة مراحل: مرحلة السماع و الكلام، مرحلة التمرين، و مرحلة الإنتاج.

- خلال مرحلة السماع و الكلام يتعلم التلاميذ قواعد نحوية و إملائية، و الطريقة السليمة للنطق بالإضافة إلى المفردات حتّى تصبح اللغة الإنجليزية وسيلة تواصل بالنسبة لهم.

يتعود التلميذ تدريجيا على المفردات و التراكيب من خلال نشاطات تُركز على مهارة التواصل كما تولي اهتماما كبيرا إلى جانب النطق لما له من أهمية كبرى. و يتعرف التلميذ منذ بداية مساره التعليمي على مختلف الحروف الصوامت، النبر (intonation)، وحركة الحبس و التسريب(Stress)

- مرحلة التمرين: ضمن هذه المرحلة يكون المتعلم قد اكتسب تراكيب لغوية و مفردات جديدة أساسية تمكّنه من حلّ التمارين اللغوية كما تسمح له بتعلم مفردات جديدة.
- مرحلة الإنتاج: يكون التلميذ قادرا على استعمال مهاراته الإنتاجية المتمثلة في الكتابة و الكلام من خلال ما تلقاه من مادة تعليمية سواء عبر السماع أو القراءة.

2-الإطلاع على الثقافاتLearn about culture:

يتناول هذا القسم جانب الثقافات و المعلومات العامة حتى يطّلع المتعلم على ثقافات أخرى، خاصة تلك المتعلقة بالبلدان التي تُعد اللغة الإنجليزية لغتها الرسمية أو الوطنية، و كذا مقارنة أوجه الشبه بين ثقافته و الثقافات الأخرى.

يسترجع التلميذ خلال هذا المرحلة كلّ التراكيب التي اكتسبها في مرحلة تعلم اللغة، و بذلك يتعلم الربط بين هذه التراكيب و المظاهر الثقافية و الاجتماعية العامة.و يتم كلّ ذلك في إطار تواصلي عبر العمل في أزواج و جماعات بالإضافة إلى التفاعل بين التلاميذ. بينما ينحصر دور المعلم في تنظيم العمل الجماعي.أمّا الهدف الأساسي من

هذه المرحلة فهو إكساب التلميذ ثقة في نفسه و القدرة على إنشاء تعبير كتابي يحتوي على معلومات ثقافية.

3- تذكير:Reminder

يتم في هذا القسم تجميع كلّ المعلومات التي تلقاها المتعلم ضمن الوحدة التعليمية و هذا بهدف جلب انتباهه لكمية المعلومات الجديدة المكتسبة، كما يمكن للمعلم أن يتلو على تلاميذه شفهيا محتوى التذكير ثمّ يختبر فهمهم.

4-التأكد من المعلومات Check:

يسعى هذا القسم إلى التأكد من مدى اكتساب المتعلمين للمعلومات، كما يعطي لهم الفرصة لتصحيح التمارين بأنفسهم من خلال مجموعة تمارين ممنهجة. و ترسيخ ما اكتسبوه أو تخطي العقبات التي صادفتهم من قبل .

يمكن للمعلم أن يختار بعض التمارين لحلّها جماعيا كما يمكنه إضافة تمارين أخرى من خارج المقرر.

5- المشروع: The Project

في هذه المرحلة من الوحدة التعليمية يقوم التلميذ بدمج كلّ معارفه التي اكتسبها خلال الوحدة التعليمية و معارفه السابقة لانجاز المشروع و يستعين بوسائل أخرى مثل: الانترنت أو الكتب أو المجلات.

يتم انجاز المشروع عبر تقسيم التلاميذ إلى أفواج كما تقدم التعليمات و التوجيهات لقيادة المتعلمين نحو المعلومة الصحيحة .

بعد انجاز المشروع يتم عرضه في القسم، و تختار كل مجموعة عضوا منها لعرضه ثمّ يتم النقاش عبر طرح الأسئلة و الإجابة عنها.لتأتي بعدها مرحلة التقييم حيث يقوم المعلم بتصحيح الأخطاء و تقييم الانجاز.

3. تدريس المعلم و تلقي التلميذ لمختلف جوانب اللغة الإنجليزية في مستوى السنة الأولى: متوسط:

- المفردات:

يقع على عاتق المعلم مساعدة المتعلمين فهم المفردات الجديدة خلال الدرس و ذلك عبر استخدام الصور، أو الإشارة، أو التعريف أو الشرح انطلاقا من المضمون. أمّا في بداية المسار التعليمي فيفضّل استعمال الإشارة أو الصور، لكنّ بعد التدرب على السماع و القراءة يكتسب التلميذ مخزونا لغويا يسمح للمعلم بالشرح و التعريف دون اللجوء إلى الترجمة إلاّ عند الضرورة.

كما يقوم المعلم بتحفيز المتعلمين لإيجاد معنى المفردات بأنفسهم حتى يترسخ المعنى في أذهانهم. و من بين التوجيهات و الأفكار التي وردت في الكتاب الخاص بالمعلم"أن يلجأ التلاميذ إلى وضع قائمة للمفردات أو قاموس خاص يسجلون فيه الكلمات "[50]التي تعلّموها و هذا بشرحها، أو استعمال مرادفات لها، أو حتى عن طريق الرسم، و يبقى على المعلم أن يراجع تلك القوائم حتى يتأكد من خلوها من الأخطاء.

- النحو:

لا يوجد درس مخصص فقط للنحو في مقرر اللغة الإنجليزية للسنة الأولى متوسط، بل يدرس النحو مرتبطا بالمعنى في قالب تواصلي. و على عكس التدريس بالأهداف فإنّ المقاربة بالكفاءات تنص على تدريس القواعد النحوية ضمنيا من خلال مهارتي السماع و الكلام، و القراءة في وقت لاحق .

إنّ استماع التلميذ بكثافة لتركيبة محدّدة ،و لتكن مثلا صيغة الحاضر البسيط present simple و استعمالها كلاميا يكسب التلميذ القدرة على تصنيف و استنتاج القاعدة تلقائيا.

و مع ذلك يمكن للمعلم أن يلجأ إلى شرح بعض القواعد النحوية إذا استلزم الأمر، كأنّ يُبين الفرق بين الحاضر البسيطPresent simple و الحاضر المستمر Presentcontinuous حتى لا يتكرر الخطأ.

[50] *Teacher's Handbook,* 1st year middle school.ONPS2004-2005.p13

- النطق:

يكتسب تلاميذ السنة الأولى متوسط النطق السليم للمفردات و الجمل من خلال السماع و الكلام، ففي بداية كلّ وحدة تعليمية يقدم المعلم بعض الحوارات كأمثلة و يُسمعها للتلميذ بهدف تلقين المفردات، و تعلم النطق السليم ليتمكن من استخدامها خلال كلامه أو قراءة النصوص.

كما انه من الضروري أن يستمع التلاميذ للمتكلمين الأصليين للغة الإنجليزية، حيث يساعدهم ذلك في تعلم النبرintonation، و حركات الحبس و التسريبStress بالإضافة طبعا إلى النطق السليم للحروف.

المبحث الثاني:تعليم و تعلم التلاميذ زمني الحاضر البسيط present simple والحاضر المستمر present continuous في السنة أولى متوسط:

في هذا المبحث سنتطرق إلى تعليم و تعلم زمني الحاضر البسيط و المستمر من خلال وصف مقرر النحو في مختلف الوحدات التعليمية التي يتضمنها الكتاب المدرسي في مستوى السنة الأولى متوسط، كما سنعرض بعض الدروس النموذجية لتبيان كيفية تدريس و تعامل التلاميذ مع زمني الحاضر البسيط و المستمر.

1. مقرر النحو في كتاب اللغة الانجليزية للسنة أولى متوسط:

يحتوي مقرر اللغة الانجليزية على " عدة محاور في النحو مقسمة إلى أجزاء "[51] و تدرس ضمن قالب تواصلي عبر مختلف الوحدات التعليمية السبعة كما هو مبين في الملحق رقم:3.

-تتضمن الوحدة التعليمية الأولى تدريس الفعل To be في زمن الحاضر البسيط present simple بالاقتصار على الضميرين I/You . كما يتم تدريس أداة الإشارة it و حرفي الجر in/from، و ضمائر الملكية my/your . كلّ هذه الجوانب يتم التطرق إليها في شكل محادثات لتعليم التحية و كيفية السؤال عن المعلومات الشخصية مثل: what's your name ? أو Where are you from ?

كما يتعلم التلاميذ في هذه الوحدة مختلف الجنسيات بالإضافة إلى طريقة العد. و يُتوقع من المتعلم في نهاية الوحدة أن يكون قادرا على تقديم معلومات عن نفسه كتابيا أو شفهيا، عن عمره، و جنسيته، و بلده، و المدرسة التي يدرس بها.

-أمّا في الوحدة الثانية فيتعلم التلميذ الصفات مثل: short, tall, blue, dark ، وتصريف الفعل المساعد To have في زمن الحاضر البسيط ، بالإضافة إلى الضميرين he/she ممّا يمكنه من وصف الأشخاص الآخرين مثل: أفراد العائلة أو الأصدقاء، و إعطاء معلومات عن سنهم، طولهم، وزنهم، و وظيفتهم مثل:

My father is adoctor.

[51] *Spot light on English. First year middle school*. ONPS 2008_2009.

Sue is eleven. She is 1.60cm. She has blue eyes and long hair.

كما يتعلم التلاميذ أيضا طرح الأسئلة باستعمال الفعل To Beمثل:
how tall are you ?

Is she a teacher ?

-في الوحدة الثالثة يدرس التلاميذ أفعال أخرى في زمن الحاضر البسيط مثل: To watch, to practise, to like وكيفية تصريفها مع الضمائر we / they.

و يدخل استعمال هذه الأفعال و التراكيب في التعبير عن مختلف الرياضات، و لوازمها بالإضافة إلى التكلم عن الهوايات و النشاطات اليومية. على سبيل المثال
I practise basketball at 9 :30 :

I take my ball and my suit.

كما يَدرس المتعلم أيضا حروف الجر الدالة على الزمان والمكان: on the left/near/at +time و هذا لاستعمالها في وصف الأمكنة و تحديد الاتجاه مثل :

The restaurant is on the left near the bank.

بينما يتعلم التلاميذ كيفية طرح الأسئلة باستعمال أسماء الاستفهام when/where/what ، و الفعل المساعد Do /Does مثلا:

Does she go to the gym? / When do you get up?

و الإجابة عن الأسئلة بالتأكيد أو النفي Yes, she does.أوNo, she doesn't.

-في الوحدة الرابعة يدرس المتعلمون أفعالا جديدة في زمن الحاضر البسيط و زمن الحاضر المستمر بصيغة التوكيد ،و النفي، و السؤال. كما يتم التطرق أيضا إلى ظروف الزمان (التكرار)[52] الدالة على زمن الحاضر مثل: : sometimes /always /never/often… و حروف الجر الدالة على الزمان و المكان at/ on /in و صيغ

[52]أنس الرفاعي، المعين في قواعد اللغة الانجليزية. دار الفكر2010 .ص 20.

الجمع الغير قياسية irregular plurals ليتمكن التلاميذ من وصف نشاطاتهم اليومية مثل:

what is she doing ?

she is practicing sport.

و وصف أنواع الحيوانات، و طريقة عيشها، و غذائها مثل: lions live in the jungle, they eat meat, and they sleep 11hours.

كما يتمكنون من إعطاء الوقت باللغة الانجليزية .

-في الوحدة الخامسة:يدرس التلميذ الفعل المساعد can / can't في صيغة النفي و التوكيد و محدّدات الكمية Some / Any بصيغتي التوكيد و السؤال How many ? / How much ? ليتمكن التلاميذ من السؤال عن الأسعار و التعبير عن الكمية، بالإضافة إلى صيغة الأمر حتى يتمكن من توجيه تعليمات حول كيفية القيام بشيء معين أو طلب الأكل في المطعم مثلا: Please, I want a glass of water and a humberger.

و يتم التطرق أخيرا إلى الأسماء القابلة للعد و غير قابلة للعد للتفريق بين المواد الغذائية التي يمكن عدّها و التي لا تقبل ذلك.

-الوحدة السادسة: في هذه الوحدة يدرس التلميذ زمن الماضي past simple ، و الأفعال القياسية، و الشاذة regular /irregular verbs بصيغتي التوكيد و السؤال، و ظروف الزمان الدالة على زمن الماضي مثل:

In 1990/yesterday/last و ذلك لوصف أحداث وقعت في الماضي أو السؤال عن المعلومات، و الاختراعات القديمة و وصف الأشخاص في الماضي.

مثل: Who invented the braille ?

Luis Braille died in 1829

-الوحدة السابعة: يدرس التلاميذ في هذه الوحدة زمن المستقبلFuture simple بصيغتي التوكيد و النفي للتعبير عن توقعات و حالة الجو، بالإضافة إلى التشبيه و المقارنة في صيغة التفضيل و صيغة المساواة مثل:

I am as tall as Ahmed/Algeria is larger than France.

من خلال دراستنا لمقرر النحو لمستوى السنة الأولى متوسط لاحظنا أنّ برنامج النحو مكثف فالتلميذ مطالب باستيعاب أربع أزمنة في السنة الأولى من دراسته للغة الانجليزية و هي: Continuous, past simple, future
Present simple ,Presnt simple .

و هذا بغض النظر عن الصفات ، و ظرف الزمان و المكان و صيغ التشبيه و المقارنة و التفريق بين الأفعال القياسية و الشاذة...الخ. كلّ هذا لا يمكن لتلميذ مبتدئ استيعابه في ظرف سنة واحدة، خاصة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار كثافة مقررات المواد الأخرى، كما أنّ الحجم الساعي لا يكفي للتطرق إلى كلّ الدروس بالتفصيل و تطبيق التمارين الكافية التي تعين التلميذ على الفهم و تطبيق ما تعلمه.

2. تدريس وتعامل التلاميذ مع زمني الحاضر البسيط و الحاضر المستمر في السنة الأولى المتوسط:

مثلما أسلفنا سابقا فإنّ مقرر النحو في السنة الأولى متوسط يركز على تدريس النحو في قالب تواصلي و إكساب التلميذ القدرة على التواصل بشكل سهل و صحيح و واضح سواء شفهيا أو كتابيا، و سنعرض فيما يلي كيفية تعليم زمني الحاضر البسيط و الحاضر المستمر.

- زمن الحاضر البسيط:

إنّ تدريس هذا الزمن يتم عبر عدة أجزاء خلال الوحدات التعليمية الأربع الأولى، و ذلك في شكل حوارات و نصوص قصيرة.

في الوحدة التعليمية الأولى يدرس المتعلم الفعل to be ليتمكن من إلقاء التحية، و التعريف بنفسه، و السؤال عن أسماء الآخرين. و في المثال التالي سنعرض مجموعة دروس نموذجية من الوحدة الأولى .

الوحدة الأولى / القسم الأول / الدرس الأول:

المرحلة التمهيدية: يمهد المعلم للدرس بكتابة المثال التالي على السبورة My name is… ثم يقرأ الجملة و يشير إلى نفسه مُقدما اسمه، ثمّ يكرر التلاميذ وراءه مع تقديم أسمائهم واحدا تلو الآخر.

- في هذه المرحلة يجد بعض التلاميذ صعوبة في نطق الكلمات بشكل سليم،لأنّ النطق في اللغة الانجليزية يختلف تماما عن ما تعلمه التلميذ سابقا في اللغة الفرنسية التي تستعمل نفس الحروف. لذا يحاول المعلم التصحيح و يطلب من التلميذ إعادة العبارة للتأكد من النطق الصحيح.

مرحلة السماع و الكلام: يكتب المعلم العبارة التالية على السبورة

What' s your name ?

My name is Sally

يقرأ المعلم الجملة ثم يردد التلاميذ وراءه مثنى مثنى. ثم ينتقل إلى جملة أخرى

what is your name ? I'm Sally

- يُبيّن المعلم للتلميذ في هذه العبارة أنه يمكن استعمال I'm….أو my name …..للتعريف بنفسه.

مرحلة التمرين: يكتب المعلم الحوار التالي:

Sami : Hello. My name is Sami.

What's your name?

Sally: Hi ! Sami. I am Sally.

يقرأ المعلم الحوار ليعيد التلاميذ وراءه مثنى مثنى، ثمّ يمثلونه لكن باستعمال أسمائهم الشخصية.

- في هذا التمرين لاحظنا أن العديد من التلاميذ يجدون صعوبة من حيث نسيان الكلمات في بداية التمرين لكن بعد تكرار الحوار و سماعه مرارا يستوعبونه ويكررونه بشكل صحيح.

مرحلة الإنتاج:يكتب المعلم الحوار ويطلب من المتعلمين ملأ الفراغات.

Amine: Hel.o, my name i. Amine.

W.at’s your n.me?

Riyad: H.! Amine…’m Riyad.

يقرأ التلاميذ الحوار في عمل ثنائي ثمّ يملؤون الفراغات، و يصحح المعلم التمرين مع كتابة الإجابة الصحيحة على السبورة.

- هذا التمرين يساعد التلاميذ على التركيز و استيعاب كيفية كتابة الكلمات بشكل صحيح.

الوحدة الأولى / القسم الأول / الدرس الثاني:

المرحلة التمهيدية: يسأل المعلم التلاميذ عن أسمائهم و يجيبون الواحد تلو الآخر what’s your name ?

M y name is…

هذه المرحلة تعين التلميذ على تذكر ما درسه في الحصة السابقة و كذا تمهد للدرس الذي يليه.

مرحلة السماع و الكلام:يكتب المعلم الحوار التالي ثم يقوم بقراءته

Sally :Hello. I am Sally. What’s your name?

Ogla: Hi Sally! My name is Ogla.

Sally: nice to meet you, Ogla.

Ogla: glad to meet you Sally.

يستمع التلاميذ ثم يقرؤون الحوار، بعدها يختار المعلم تلميذين للقيام بالأدوار و هكذا مع كلّ التلاميذ.

- لاحظنا في هذا الحوار أن التلاميذ لم يفهموا العبارتين الأخيرتين لذا حاول المعلم استعمال الإشارة لشرح العبارة.

مرحلة التمرين: يمسح المعلم الأسماء في الحوار السابق و يطلب من التلاميذ استبدالها بالأسماء التالية:… Aminata/ Ivan/ Iva / Steve

يقوم التلاميذ بأداء أدوارهم بينما يوجه المعلم و يصحح إن وجدت أخطاء.

مرحلة الإنتاج:يكتب المعلم التمرين من الكتاب و يطلب من التلاميذ إعادة ترتيب الجمل و كتابة الحوار ثمّ يصححه جماعيا على السبورة، وعلى التلاميذ أن يكتبوا نفس الحوار في المنزل لكن باستعمال أسمائهم الشخصية و أسماء أصدقائهم.

الوحدة الأولى / القسم الأول / الدرس الثالث:

المرحلة التمهيدية: يقوم التلاميذ في هذه المرحلة بمطالعة الحوارات التي أنجزوها في المنزل.

مرحلة السماع و الكلام: يختار المعلم حوارا و من ثمّ يكتبه على السبورة ليقرأه بصوت عال و يعيد التلاميذ وراءه.

مرحلة التمرين: يقرأ المعلم الحوار التالي جملة بجملة باستخدام النبرة Intonationكما يصحح علامات الوقف.

- Ahmed: Hello! My name is Ahmed. What's your name?

مثال:

- Ali: Hi, Ahmed. My name is Ali .
- Ahmed: Nice to meet you Ali.
- Ali: Glad to meet you Ahmed .

- يمُكّن هذا التمرين الخاص بالنطق التلميذ من التعرف على النبرة في اللغة الانجليزية و كيفية نطق الجمل لكن معظم التلاميذ يجدون صعوبة في استيعاب النبرة لأنهم لا يعلمون في أي كلمة يجب رفع الصوت أو خفضه.

مرحلة الإنتاج: يفتح التلاميذ الكتاب في الصفحة 22 ثمّ يطلب منهم وضع علامات الوقف للجملة التالية:.

Hello sami my name is michel nice to meet you

يكتب المعلم الحوار وهذا لتصحيحه على السبورة، كما يشرح لهم أين يجب وضع علامات الوقف.

الوحدة الأولى/ القسم الثاني/ الدرس الأول:

المرحلة التمهيدية : يسأل المعلم التلاميذ عن أسمائهم? What's your name

My name is…

مرحلة السماع و الكلام: يكتب المعلم الأرقام من1 إلى 19 ،يقرأ الأعداد و التلاميذ يعيدون وراءه.

يرسم المعلم الجدول التالي على السبورة ثم يمثل دور سامي: .My name is Sami I'm12.

Name	Age
Sami	12
Aminata	14

ثمّ يعيد نفس الشيء باستخدام الاسم الثاني My name is Aminata . I' m 14

يستمع التلاميذ للمعلم ثم يعيدون الجمل بتوظيف معلوماتهم الشخصية.

- يشرح المعلم للتلاميذ أنّه للإخبار بالعمر يجب استخدام عبارة ….I'm

مرحلة التمرين:يقدم المعلم معلومات عن أسماء أخرى مثل: Sally 10. Wang 11.Sana 12

و يطلب من التلاميذ تركيب جمل باستعمال المعلومات كما في مرحلة السماع و الكلام مثل :

My name is Sally. I am 10.

- من الملاحظ أنّ معظم التلاميذ لم يجدوا صعوبة في الكتابة لأنهم تعودوا على الكتابة في اللغة الفرنسية كما أنهم ينقلون من الكتاب أو السبورة.

مرحلة الإنتاج:يطلب المعلم من التلاميذ فتح الكتاب في الصفحة 26 للقيام بالتمرين التالي ..=4+10

9+1=…

2+11=..

ينجز التلاميذ العمليات الحسابية ثم يختار من بينهم تلميذان لأداء الأدوار التالية حسب المثال :

I’m 4 and 8. What’s my age?

You are 12.

يصحح المعلم للتلاميذ شفهيا ثم يكتب التصحيح على السبورة.

الدرس الثاني القسم الثاني الدرس الثاني.

المرحلة التمهيدية : يراجع المعلم الأرقام مع التلاميذ من 1الى 19

بالإضافة إلى جملة التقديم :.My Name is Sally . I am 10

مرحلة السماع و الكلام

يحضر المعلم خريطة العالم و يشير إلى بعض الدول مثل: Algeria, America, England, France…

ثم يقوم برسم الجدول الموالي:

Name	Country
Sami	Algeria
Michel	France

يركب المعلم الأمثلة التالية:

My name is Sami. I am from Algeria.

My name is Michel. I am from France.

يستمع التلاميذ ثمّ يعيدون وراءه واحدا تلو الآخر.

-يبرز هذا التمرين للمتعلم كيفية التعريف بجنسيته باستعمال الجملة I am from…

بعدها يضيف المعلم خانة أخرى في الجدول:

Name	Country	Nationality
Sami	Algeria	Algerian
Michel	France	French

يقرأ المعلم الجمل التالية:

My name is Sami .I'm from Algeria. I' m Algerian.

I'm from France. I'm French. My name is Michel.

بينما يستمع التلاميذ و يرددون.

مرحلة التمرين:يقدم المعلم المعلومات التالية.

Sally /England/English

Aminata/Nigeria/Nigerian

ينجز التلاميذ النشاط شفهيا.

-يبرز هذا التمرين للتلميذ الفرق بين التعبير عن جنسية و موطنه.

مرحلة الإنتاج:يرسم المعلم الجدول التالي و يطلب من التلاميذ ربط كل بلد بالجنسية المناسبة له.

Country	Nationality
Poland	Egyptian
Indian	Polish
Australia	Indian
Egypt	Australian

-يسمح هذا التمرين للتلميذ بمعرفة البلدان و الجنسيات الأخرى.

الوحدة الأولى /القسم الثالث/الدرس الأول

المرحلة التمهيدية:يسأل المعلم التلاميذ الأسئلة التالية:

Are you from America ?

No, I am not

Where are you from?

I’m from Algeria.

مرحلة السماع و الكلام: يفتح التلاميذ الكتاب في الصفحة 28 ،يقرأ المعلم الحوار ثم يؤدون الأدوار.

مرحلة التمرين: يكتب المعلم بعض المعلومات عن أشخاص و يطلب من التلاميذ أداء الأدوار حسب المثال:

Sami/ Algeria

Sally / England

Wang/ Chinese

E.g : Sami, are you Chinese ?

No, I am not. I’m Algerian.

- من الملاحظ في هذا التمرين أنّ بعض التلاميذ لا يكملون كل الجملة في صيغة النفي،و يكتفون بالإجابة ب : No, I am Algerian

مرحلة الإنتاج: يكتب المعلم الحوار ويطلب من التلاميذ ملئ الفراغات

Sami: Hello, Wang.

Wang: Hello,…. .

Sami: …..you from England?

Wang: No, …….. I’m from ……

ثمّ يطلب المعلم من التلاميذ انجاز التمرين كواجب منزلي.

Eg: Where is London?

It’s in England

Where is Algiers? /Cairo/ Beirut/ New York

الوحدة الأولى / القسم الثالث/الدرس الثاني

التمهيد:يتم تصحيح الواجب المنزلي.

مرحلة السماع و الكلام:يفتح التلاميذ الكتاب في الصفحة 29، يقرأ المعلم النص بينما يستمع التلاميذ ويعيدون وراءه كما يصحح الأخطاء النطقية إن وردت.

مرحلة التمرين: يطلب المعلم من التلاميذ ملئ البطاقة التالية بالاعتماد على النص السابق.

Name :…… Surname : Smith . Age :……. Country :……. Nationality :……..

- يتعلم التلميذ في هذا التمرين انتقاء المعلومات من النص و ملئ البيانات المناسبة في المكان المناسب.

مرحلة الإنتاج: يطلب المعلم من التلاميذ كتابة بطاقة المعلومات الخاصة بهم.

يختار تلميذ لكتابة بطاقته على السبورة ثم تصحح الأخطاء جماعيا.

الوحدة الأولى / القسم الثالث/ الإطلاع على الثقافات:

يسأل المعلم التلاميذ ? where’s Maqam Eshahid و هم يجيبون It’s in Algiers.
يفتح التلاميذ الكتاب في صفحة 33 و يقومون بالنشاط، بعدها يصحح النشاط و يؤدي التلاميذ الأدوار.

التمرين:يكتب المعلم الحوار ثم يقرأه.

IS the statue of liberty in Algiers?

No, it’s not.

Where is it then?

It is in New York.

بعد الاستماع الجيّد يُطلب من التلاميذ إعادة الحوار ليقدم لهم المعلم بعد ذلك معلومات أخرى عليهم أن يستعملونها في إنتاج حوارات على نفس المنوال.

The TajMahal/ Paris /New Delhi

The Tower Bridge/ Beirut/ London

- يجيب التلاميذ أولا في الكراس و هذا بكتابة الحوار عبر توظيف المعلومات الجديدة ثم يصحح على السبورة.

-يواصل التلاميذ تعلمهم لزمن الحاضر البسيط مع ضمائر أخرى و صيغ أخرى خلال الوحدة التعليمية الثانية و أقسامها الثلاث.

يتعلم التلاميذ تصريف الفعل to be مع الضمائر she / He في صيغة التوكيد، و النفي، و السؤال كما يبين النشاط التالي الذي ينجزه التلاميذ في مرحلة الإنتاج.

- T: What’s your name?
- P: My name is ……..
- T: are you12?
- P: No,……..I am…….
- T: How tall are you?
- P: I am …….

- T: What is your weight?
- P: …….
- T: What is your job?
- P: I am……

يتعلم التلاميذ من خلال هذا التمرين السؤال و إعطاء معلومات خاصة بهم مثل: العمر و الطول و الوزن و العمل وهذا باستعمال الفعل to be.

يتعلم التلاميذ أيضا تصريف الفعل المساعد to have مع الضمائر she / he/ I / you في صيغة التوكيد كما يبينه المثال التالي: E.g:

she has a board, then she is a teacher.

She/ a board/ a teacher

He/ a hat/ a policeman

Yasmine / a stethoscope/ a doctor

Karim and Sami / a camera / a journalist.

- من الملاحظ في هذا التمرين أن بعض التلاميذ يخطئون في تصريف الفعل خاصة إذا كان الفاعل في الجمع في شكل اسمين و ليس ضمير.

في الوحدة الثالثة يتعلم التلاميذ الأفعال الأخرى مثل: to practice, to like, to watch, to play في زمن الحاضر البسيط مع الضمائر I / you / he /she/ they/ we في صيغ التوكيد ،و النفي، و السؤال كما هو مبين في نشاط السماع و الكلام التالي:

Amira: Does Yacine practice sport?

Rachid: Yes, he practices jogging .

Amira: Where does he practice it?

Rachid: In the stadium.

Amira: When does he go to the stadium?

Rachid: On Monday.

Amira: What time does he finish?

Rachid: He finishes at 9:00.

هذا التمرين يبين للتلميذ كيفية طرح الأسئلة في زمن الحاضر البسيط ومن الملاحظ أن التلاميذ يجدون صعوبات في تركيب السؤال خاصة عند استعمال الفعل المساعد To do.

في الوحدة الرابعة يدرس التلاميذ زمن الحاضر المستمر مع كلّ ضمائر بصيغة التوكيد، و النفي، و السؤال كما هو مبين في النشاط الموالي المنجز خلال مرحلة الإنتاج.

يلاحظ التلاميذ الصور المبينة في الكتاب ثمّ يُركّبون الجُمل حسب المثال:

e.g: who is riding a bicycle?

-A boy is.

What are the two girls doing?

-They are playing chess.

1- Ride a bicycle/ a girl

2- Play chess/ two girls

3- walk/ a girl and a boy

4-Paint/ a man

5-Run/ children

من الملاحظ أن بعض التلاميذ يخطئون في صيغة الحاضر المستمر و هذا إما بنسيان الفعل المساعد to be أو نسيان وضع ing للفعل،كما يخلطون بين استعمال الحاضر البسيط و الحاضر المستمر.

- المبحث الثالث: أخطاء التلاميذ في تعلم زمني الحاضر البسيط و الحاضر المستمر في السنة الأولى متوسط، أسباب ورودها و كيفية التعامل معها:

لمعرفة طبيعة الصعوبات التي يواجهها تلاميذ السنة الأولى متوسط في تعلم و استعمال زمني الحاضر البسيط و المستمر، قمنا بدراسة ميدانية لأخطاء التلاميذ في هذين الزمنين الكتابية منها و الشفهية. فمن خلال الحضور في بعض الحصص للغة الانجليزية لأقسام مختلفة في متوسطة عبتوت بالجزائر العاصمة و تحليل إجابات التلاميذ في الامتحانات رصدنا بعض الأخطاء التي سنفصل فيها فيما بعد.

تنقسم أخطاء التلاميذ إلى أخطاء كتابية و أخرى شفهية .فالأخطاء الشفهية تحصل في مرحلة الكلام و السماع لكنّها عموما لا تتجاوز مجال النطق لأنّ التلاميذ يسمعون التراكيب و يرددونها وراء المعلم.

تحدث الأخطاء الكتابية خاصة في مرحلتي التمرين و الإنتاج، أو خلال الامتحانات و التقويمات. فيما يلي سنعرض تحليل بعض الأخطاء الكتابية في زمني الحاضر البسيط و الحاضر المستمر، لكن بعد أن نتطرق إلى عوامل و أسباب ورود الأخطاء في تعلم زمني الحاضر البسيط و الحاضر المستمر في السنة الأولى متوسط.

1. عوامل و أسباب ورود الأخطاء في تعلم زمني الحاضر البسيط و الحاضر المستمر في السنة الأولى متوسط:

العوامل المتدخلة في ورود الأخطاء في تعلم زمني الحاضر البسيط و الحاضر المستمر في السنة أولى متوسط:

تتأثر العملية التعليمية بأربعة عوامل مهمة بحيث يشكل المتعلم العنصر الفعّال و النشيط فيها، يتأثر و يؤثر في مجموعة من العناصر:[53] تتمثل في المعلم، و الفوج الدراسي، و الموضوع .تربط العناصر الأربعة علاقات انعكاسية بحيث أن كل عنصر يتأثر و يؤثر في العناصر الأخرى.

[53]نصر الدين بوحساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية تعليميات اللغات. دار الأمل للطباعة والنشر.2012.ص22

يعتبر المتعلم في دراستنا هذه تلميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط، و الموضوع هو تعلم زمني الحاضر البسيط والحاضر المستمر،و الفوج الدراسي هو قسم السنة الأولى متوسط بما فيه من تلاميذ و أستاذ اللغة الانجليزية، و الأستاذ هو أستاذ اللغة الانجليزية. هناك عاملين آخرين يؤثران في العملية التعليمية بشكل غير مباشر و هما الوسط الدراسي و الوسط العام.فالوسط الدراسي يتكون من المتوسطة و ما تحويه من طاقم إداري و الأقسام المهيأة للعملية التعليمية ، أما الوسط العام فهو الوسط الاجتماعي الذي يحيط بالوسط المدرسي والذي يؤثر في تعلم التلميذ.

التلميذ له كيان نفسي و عقلي و اجتماعي يتأثر بالموضوع الذي يدرسه وهو في هذا المقام زمني الحاضر البسيط و المستمر حيث أن التلميذ يتعلم الزمنين للتواصل بهما شفهيا و كتابيا، أو للفهم سواء السماع أو القراءة، كما أن طبيعة الموضوع ذات أهمية سواء كان زمني الحاضر البسيط و المستمر بسيطين أو معقدين في تركيبهما ، فالمواضيع البسيطة لا تحتاج الكثير من الشرح و التطبيق و على العكس من ذلك فإنّ المواضيع المعقدة تتطلب الكثير من التطبيق و التمرين لترسيخ المعلومات في ذهن التلميذ.ولهذا فإنّ عدد الحصص و الوقت المخصص لتدريس زمني الحاضر البسيط و المستمر يلعب دورا هاما في إنجاح العملية التعليمية من عدمها، حيث يجب توفير الوقت الكافي للتطبيق و التمرين الكتابي ،و كذا الشفهي لبلوغ الكفاءات المراد تحقيقها.

كما يتأثر التلميذ بالمعلم الذي يوجه و يقود العملية التعليمية فلكل معلم طريقته ، كما يعد مستوى الأستاذ ومدى تمكنه من اللغة الانجليزية و قواعدها مهم جدّا و كذلك إلمامه بمختلف الجوانب الاجتماعية و الثقافية التي تعينه على التدريس و التواصل مع تلاميذه.

يتأثر التلميذ ويؤثر في الفوج الدراسي المتكون من مجموع التلاميذ، و قد يكون التأثير إيجابا عبر خلق جو من التنافس بين تلاميذ القسم الواحد، وبالتالي يؤدي إلى نجاح العملية التعليمية، وقد يؤثر سلبا على تحصيل التلميذ من حيث اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ و كثرة الفوضى ،أو عدم وجود توازن بين مستويات التلاميذ و قدراتهم العقلية و التحصيلية.

أسباب ورود الأخطاء في تعلم زمني الحاضر البسيط و الحاضر المستمر:

مثلما هو الحال في كلّ دروس النحو، لا يخلو تعلم زمني الحاضر البسيط و المستمر من الأخطاء، و لكن قبل تحديد كيفية تصحيح الأخطاء يجب تحديد أسبابها.

مثلما رأينا في الفصل السابق فإنّ معظم أخطاء التلاميذ في تعلم اللغة الثانية هي ناتجة إمّا عن احتكاك اللغة الهدف و اللغة الأم intralingual[54] وهذا ما يؤدي إلى النقل السلبي من اللغة الأم إلى اللغة الهدف بسبب المقارنة بين اللغات، و هذا وفق نظرية التباين التي يعتبر أحد روادها "روبرت لادو" أنّه من خلال مقارنة نظامين لغويين يمكن توقع و وصف التراكيب التي قد تعيق العملية التعلمية و الأخرى التي لا تعيق العملية.

من الملاحظ خلال تعلم التلاميذ لزمني الحاضر البسيط و الحاضر المستمر ورود أخطاء كثيرة ناتجة عن النقل السلبي من اللغة العربية ، و هي اللغة الأم للتلاميذ في الجزائر، أو اللغة الفرنسية و هي اللغة الأجنبية الأولى التي يتعلمها التلاميذ ابتداء من السنة الثالثة ابتدائي . وكمثال عن النقل السلبي من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية هو وضع التلاميذ أداة النفي قبل الفعل عند تصريفه في زمن الحاضر البسيط مثل:

He not is a doctor.

و هذا نتيجة لتطبيق التلميذ معارفه السابقة بقواعد الصرف في اللغة العربية حيث أنّ تصريف الفعل في الحاضر في صيغة النفي يتم بوضع أداة النفي قبل الفعل مثل: هو لا يأكل.و العكس في اللغة الانجليزية فإن أداة النفي توضع بعد الفعل.

بينما في حالات أخرى قد يستعمل التلميذ الحاضر البسيط بدلا من الحاضر المستمر و هذا ناتج عن النقل السلبي من اللغة الفرنسية حيث تكون الجملة كالتالي: Now, I practice football

. Maintenant, je joue au football

و هنا يظهر اللجوء إلى استعمال الحاضر البسيط عند التعبير عن حدث يقع في نفس الوقت الذي نتكلم فيه ، بعكس الانجليزية التي تحتوي على صيغة محدّدة هي الحاضر المستمر عند التعبير عن حدث يقع في وقت الكلام

[54]Lado, Robert. *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor.MI:University of Michigan Press.1997.p4.

Now, I am practicing football.

أمّا السبب الثاني لوقوع الأخطاء فهو في اللغة الهدف بحد ذاتهinterlingual و تسمى أخطاء انتقالية developemental errors ، أي أنّ التلميذ له قدرة إبداعية على بناء نظام لغوي انتقالي خاص بين لغته الأم و اللغة الهدف .فالتلميذ يُركب عدد لا متناهي من الجمل انطلاقا من عدد محدد من قواعد تكوين الجمل بالإضافة إلى قواعد تحويل الجمل بالزيادة أو النقصان أو الترتيب، و هكذا فإنّ الخطأ الانتقالي ينتج إمّا عن عدم اكتمال تعلم التلميذ لقواعد اللغة الهدف أو كثرة تعميم قواعد اللغة الهدف.

-و يدخل في إطار التعميم المثال التالي: ? Does he practices sportحيث أضيفت(s) للفعل في صيغة السؤال، و هذا لكثرة تعميم قاعدة الحاضر البسيط ،أي إضافةsإلى الفعل مع الضمائرshe / He/it فالتلميذ هنا يكون قد عمّم استعمال القاعدة على صيغة السؤال.

2. تحليل أخطاء تعلم زمني الحاضر البسيط و المستمر في السنة الأولى متوسط:

لقد لخص "رود اليس" الخطوات المتبعة في تحليل أخطاء المتعلمين ضمن خمس خطوات [55]:

1. جمع المادة اللغوية المراد دراستها، في دراستنا هذه المادة هي أخطاء المتعلمين في زمني الحاضر البسيط و المستمر.
2. تحديد الأخطاء، و هي الخطوة الأولى في تحليل الأخطاء و هذا بالتفريق بين الخطأ و الغلط.أمّا دراستنا فتنحصر في تحليل و دراسة أخطاء زمني الحاضر البسيط و المستمر.
3. وصف الأخطاء، أي تصنيف الأخطاء حسب مستويات اللغة مثل: المستوى الإملائي، و المستوى الصرفي، و المستوى التركيبي.
4. شرح الأخطاء وهذا بتحديد سبب ورودها، و تعتبر هذه الخطوة من أهم الخطوات لأنها تحدد الإشكال في العملية التعلمية و بالتالي معرفة كيفية التعامل معها.
5. تقييم الأخطاء من خلال آثرها على المستمع أو القارئ ومدى تشويشها على فهم الرسالة.

[55] Muriel Saville-Troike. *Introducing Second Language Acquisition*. Combridge University Press.2006.p39_40.

و فيما يلي نورد جدولا لحصر و تحليل أخطاء تلاميذ السنة الأولى متوسط في زمني الحاضر البسيط والحاضر المستمر، و أسباب ورودها اعتمادا على خطوات "رود اليس".

الخطأ	الزمن	الصيغة	نوع الفعل	موقع الخطأ	نوع الخطأ	سبب الخطأ
Amina and Riyad is 12.	الحاضر البسيط	التوكيد	الفعل to be	وسط الجملة	تركيبي عدم التوافق بين الاسم و الفعل	خطأ انتقالي استعمل التلميذ isبدلا عن are أي أن التلميذ لم يستوعب بعد تصريف الفعل to be في صيغة الجمع
She have a board.	الحاضر البسيط	التوكيد	الفعل المساعد to have	وسط الجملة	تركيبي عدم التوافق بين الاسم و الفعل	خطأ انتقالي استعمل التلميذ haveبدلا عن has. لم يستوعب بعد تصريف الفعل to have في صيغة الإفراد.
Yacine practice sport.	الحاضر البسيط	التوكيد	الفعل to practice	وسط الجملة	صرفي حذف s من الفعل في صيغة الإفراد.	خطأ انتقالي عدم استيعاب التلميذ بعد كيفية تصريف الأفعال مع الأسماء المفردة.
Sami and Riyad goes to school.	الحاضر البسيط	التوكيد	الفعل to go	وسط الجملة	صرفي إضافةesللفعل في صيغة الجمع	خطأ انتقالي عدم استيعاب التلميذ بعد كيفية تصريف الأفعال في الجمع.
Where	الحاضر	التوكيد	الفعل to	وسط	تركيبي	تعميم قاعدة

does he go? He <u>is</u> goes to school.	البسيط		go	الجملة	زيادة الفعل المساعد is قبل الفعل goes	تصريف الأفعال في الحاضر المستمر على الحاضر البسيط.
Every Friday, my father <u>visiting</u> grand mother.	الحاضر البسيط	التوكيد	الفعل to visit	وسط الجملة	صرفي زيادة ing للفعل visit	تعميم قاعدة تصريف الأفعال في الحاضر المستمر على الحاضر البسيط
No, he <u>not</u> is a doctor.	الحاضر البسيط	النفي	الفعل المساعد to be	وسط الجملة	تركيبي ترتيب الجملة في صيغة النفي أي تقديم أداة النفي على الفعل المساعد is.	نقل سلبي من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية لصيغة النفي
He <u>not practices</u> sport	الحاضر البسيط	النفي	الفعل to practice	وسط الجملة	تركيبي حذف الفعل المساعد does الخطا الثاني صرفي إضافةs للفعل في صيغة النفي	نقل سلبي من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية بحيث في اللغة العربية لا يستعمل الفعل المساعد عند تصريف الأفعال في صيغة النفي. خطأ انتقالي خلط بين صيغة

						التوكيد والنفي.
He do not play football.	الحاضر البسيط	النفي	الفعل to play	وسط الجملة	صرفي حذف es من الفعل المساعد	خطأ انتقالي لم يستوعب التلميذ تصريف الأفعال في صيغة النفي المفردة.
He does not practices sport.	الحاضر البسيط	النفي	الفعل to practice	وسط الجملة	صرفي إضافةs للفعل practice	تعميم قاعدة تصريف الأفعال في صيغة التوكيد على صيغة النفي
Does he play football ?No, plays basket ball	الحاضر البسيط	النفي	الفعل to play	وسط الجملة بداية الجملة	تركيبي حذف جواب النفي ,No he doesn't تركيبي حذف الضمير heفي جملة التوكيد	نقل سلبي من اللغة العربية إلى الانجليزية.في اللغة العربية عند الإجابة عن سؤال بالنفي لا يعيد الجملة منفية . خطأ انتقالي لم يستوعب التلميذ بعد وضع الضمير قبل الفعل.
He is a doctor ?	الحاضر البسيط	السؤال	الفعل to be	بداية الجملة	تركيبي ترتيب الجملة في صيغة السؤال	تعميم قاعدة تصريف الأفعال في صيغة التوكيد على صيغة السؤال.

Practice he sport ?	الحاضر البسيط	السؤال	الفعل to Practice	بداية الجملة	تركيبي حذف الفعل المساعد does	خطاء انتقالي لعدم استيعاب التلميذ لصيغة السؤال.
When does he watches T.V?	الحاضر البسيط	السؤال	الفعل to Watch	وسط الجملة	صرفي زيادة es للفعل في صيغة السؤال	تعميم قاعدة تصريف الأفعال في صيغة التوكيد على صيغة السؤال.
What does Ali and Sami like?	الحاضر البسيط	السؤال	الفعل to like	وسط الجملة	صرفي زيادةes للفعل المساعد do في الجمع	خطاء انتقالي لم يستوعب التلميذ تصريف الأفعال في الجمع في صيغة السؤال.
I eating an apple now.	الحاضر المستمر	التوكيد	الفعل to eat	وسط الجملة	تركيبي حذف الفعل المساعد is	خطأ انتقالي لم يستوعب التلميذ كيفية تصريف الأفعال في الحاضر المستمر.
He is play football now.	الحاضر المستمر	التوكيد	الفعل to Play	وسط الجملة	صرفي حذف ingمن الفعل	خطأ انتقالي لم يستوعب التلميذ كيفية تصريف الأفعال في الحاضر المستمر.
Rim and Samia is having a nice day.	الحاضر المستمر	التوكيد	الفعل to have	وسط الجملة	تركيبي عدم التوافق بين الاسم و الفعل المساعد	خطأ انتقالي لم يستوعب التلميذ كيفية تصريف الأفعال في الحاضر

						المستمر في الجمع.
They watch TV at the moment.	الحاضر المستمر	التوكيد	الفعل to Watch	وسط الجملة	صرفي استعمال Watchبد لا عن are watching	خطأ انتقالي خلط بين استعمال زمني الحاضر المستمر والبسيط
He not is practice ing sport.	الحاضر المستمر	النفي	الفعل to practic e	وسط الجملة	تركيبي ترتيب الجملة في صيغة النفي تقديم أداة النفي على الفعل المساعد is.	نقل سلبي من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية لصيغة النفي.
What does he doing now?	الحاضر المستمر	السؤال	الفعل to do	وسط الجملة	تركيبي خلط بين زمني الحاضر البسيط و المستمر وهذا بزيادة الفعل المساعد doesبدلا عن is	تعميم قاعدة السؤال في الحاضر البسيط على الحاضر المستمر

3- كيفية تصحيح أخطاء الحاضر البسيط و الحاضر المستمر في السنة الأولى متوسط:

يختلف تصحيح الأخطاء باختلاف الأخطاء و نوع النشاط، وباختلاف شخصية التلاميذ أيضا.

فيما يلي سنقدم مثالا عن خطأ ورد في مرحلة الإنتاج في الوحدة الثانية ، بحيث يطلب من التلميذ تركيب جمل حسب المثال: E. g : She has a board, then she is a teacher

She/ a board/ a teacher

Yacine/ a hat/ a policeman

جملة التلميذ:Yacine have a hat, then he is a policeman

عند التصحيح يطلب المعلم من التلميذ كتابة الجملة على السبورة

- يسأل المعلم التلميذ إن كان هناك خطأ في الجملة، و إن كان التلميذ قادرا على تحديد الخطأ و تصحيحه بنفسه.
- أو يسأل المعلم التلاميذ الآخرين عن الخطأ و يختار واحدا منهم للتصحيح.
- أو يعيد الجملة ... he have و هذا لحصر الخطأ و توضيحه للتلميذ.
- أو يشير المعلم للخطأ مباشرة على السبورة ليصححه التلميذ أو زملاؤه.
- أو يعيد صياغة الجملة مثل:? he have a hat, has he
- أو يعيد المعلم الشرح بالرجوع إلى تصريف الفعل المساعد to have مع الضمائر المختلفة ، بعدها يتأكد المعلم من فهم التلميذ و يطلب منه إعادة صياغة الجملة مرة أخرى.

و هذا مثال آخر ورد في مرحلة التمرين من الوحدة الرابعة، حيث يسأل المعلم:
Who is practicing sport ?

يجيب التلميذ: Yacine practices sport

- قد يستجيب المعلم للخطأ ب no و هذا يعتبر تصحيح سلبي يجب تفاديه قدر الإمكان خاصة مع التلميذ الخجول لأن رد فعل الأستاذ قد يحبط التلميذ.
- أو يصحح الخطأ مباشرة خاصة إذا كان النشاط شفهيا.

- أو يقول للتلميذ« no »أي يشير المعلم للخطأ و يطلب من التلميذ أن يصحح، و إذا لم يستطع يعطي الفرصة لتلميذ آخر.
- أو يقوم بحصر الأخطاء...Yacineبحيث يعيد الجملة و يتوقف عند الخطأ ليتعرف عليه التلميذ و يصححه بنفسه.
- أو يكتب المعلم الجملة على السبورة لتصحيحها لاحقا بعد أن يكمل التلميذ كلامه لكي لا يقاطع التلميذ و يحبطه بتصحيح الأخطاء كلما وردت.

أما إذا كانت الأخطاء في الامتحانات أو التقويمات فتخصص لها حصة للتصحيح.

الخاتمة

الخاتمة:

أخيرا ، و بعد المراحل التي قطعناها في الدراسة و البحث، يجدر بنا التأكيد على أنّ اللغة الإنجليزية، رغم كلّ النقائص، قد قطعت أشواطا طويلة في الجزائر، و عزّزت مكانتها بشكل أفضل قياسا بالسنوات الماضية، و لعلّ السبب الرئيس في ذلك هو الانفتاح الإعلامي و الإقبال على التكنولوجيات الجديدة للاتصال التي ساهمت أيما مساهمة في تبوأ الإنجليزية لهذه المكانة. و بالتوازي مع هذه الحركية كان لزاما على المنظومة التعليمية أن تواكب التغيرات الحاصلة عبر إدراج الإنجليزية من السنة الأولى متوسط (سبقت ذلك تجارب أخرى عبر إدراجها في الطور الابتدائي)، و تغيير المناهج، و تبني النظريات الحديثة في التدريس ، إلاّ أنّ الكثير من الصعوبات و النقائص لا تزال تقف في وجه هذه اللغة الحية و استيعاب المتعلمين لها.

لقد حاولنا في هذا البحث تحليل و دراسة أحد الأخطاء الأكثر شيوعا لدى المتعلمين في بداية مسارهم التعليمي في السنة الأولى متوسط في الجزائر، وهي تلك المتعلقة بتعلم زمني الحاضر البسيط و الحاضر المستمر.

و بغرض تبيان طبيعة الصعوبات و العوامل المتدخلة في العملية التعليمية – التعلمية، لجأنا إلى دراسة و تحليل أخطاء التلاميذ في هذين الزمنين عبر حصرها و تحديدها و تصنيفها ،و كذا تحديد عوامل و أسباب ورودها ثمّ تطرقنا ختاما إلى كيفية تصحيحها.

لقد تمخضت النتائج و الملاحظات التالية عن بحثنا:

- إنّ المقرر المرتكز على المقاربة بالكفاءات لا يتلاءم مع أقسام مكتظة تفوق الثلاثون تلميذا ، حيث لا يمكن للمعلم الاهتمام بكلّ التلاميذ و منحهم الفرصة لتوظيف مكتسباتهم و استعمال اللغة الإنجليزية .

- لا يمكن إهمال أهمية الكتاب المدرسي لما يوفره من دروس و تمارين، لذا يجب أن يتوفر على المواصفات اللازمة لتسهيل التعليم و التعلم. حيث إنّنا وقفنا خلال دراستنا لكتاب اللغة الانجليزية للسنة الأولى متوسط ، على عدّة نقائص، من بينها نوعية الورق و التصميم ، فلاحظنا أنّه يحتوي على صور و ألوان رديئة لا تجلب انتباه التلميذ، كما أنّه ممتلئ بالجمل و النصوص،و لو كانت قصيرة، ممّا يؤثر سلبا على التلميذ المبتدئ.

- كثافة المقرر و كثرة دروس النحو دون منح المجال الكافي للتطبيق و التمرين.

-ضآلة الحجم الساعي مما يُصّعب على المعلم التطرق إلى القواعد النحوية بالتفصيل، خاصة الأزمنة لما تحتويه من عدّة صيغ و عدّة أصناف من الأفعال، مثل الأفعال المساعدة.

أمّا المقترحات و الحلول التي نراها كفيلة بمساعدة التلميذ و المعلم على حدّ سواء، على تخطي مشاكل و صعوبات تعليم و تعلم اللغة الانجليزية عموما، و زمني الحاضر البسيط و المستمر خصوصا فهي كالآتي :

- التقليل من عدد الوحدات التعليمية ليتمكن المعلم من إعطاء كلّ درس حقه، و فتح المجال للتلميذ للتعبير و الاستفسار.
- التحسين من طريقة العرض في الكتاب المدرسي عبر تحسين نوعية الصور و الألوان، بالإضافة إلى إسداء مساحة أكبر للرسوم و الصور التوضيحية على حساب الجمل و النصوص، لأنّ حشو الكتاب بالكتابة يجعله مملا بالنسبة للتلميذ.
- إنجاز كتاب خاص بالدروس و آخر للتمارين التطبيقية التي تعين التلميذ على ترسيخ مكتسباته اللغوية.
-تقليص برنامج النحو ليتمكن التلميذ من استيعاب ما درسه، و إعطاء أهمية أكبر لنوعية التعلم و ليس للكم.
-توسيع حيز حصص التعبير حتى يتسنى للتلاميذ أن يعبروا شفهيا أو كتابيا، وعدم التقيّد بالحوارات المدرجة في الكتاب فقط. ممّا يُمكن التلميذ من استعمال ما تعلّمه في زمني الحاضر البسيط و المستمر، و كذلك التفريق بين استعمالات الحاضر البسيط و الحاضر المستمر.
-زيادة التطبيقات في زمني الحاضر البسيط والحاضر المستمر و استخدام الألعاب اللغوية ذات الطابع التعليمي و الترفيهي التي تُعين التلاميذ على فهم القواعد النحوية و الأزمنة، و تساعدهم على التعبير بعفوية و تلقائية.
-التقليل من عدد التلاميذ في الأقسام، أو تقسيمهم إلى أفواج ليتمكن المعلم من منح كلّ تلميذ حقه في الكلام و التعبير. فالهدف من بيداغوجيا الكفاءات هو جعل المتعلم محور العملية التعليمية و إكسابه كفاءة التواصل.

كلّ رجائنا أن يكون هذا البحث قد أعطى وصفا دقيقا لمشكلة تعلم زمني الحاضر البسيط و الحاضر المستمر، و أوجد حلولا تطبيقية لذلك ، وأن يساهم و لو بالنزر اليسير، في تطوير تعليم اللغة الإنجليزية في هذه المرحلة الحسّاسة من المسار التعليمي و التي تشكل البداية و النواة الأولى التي يبني عليها المتعلم قاعدته اللغوية.

قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر:

باللغة الأجنبية:

1. Document D'accompagnement des programmes de la 1ère année moyenne : langue arabe, amazigh, française et anglaise. ONSP. Avril2003.
2. Spot light on English. First year middle school. ONSP2008_2009.
3. Teacher's Handbook, 1st year middle school.ONSP2004-2005.

قائمة المراجع:

باللغة الأجنبية:

1. Asher, James. Learning Another Language Through Actions. The complete Teachers Guide book. Los Gatos, CA: sky oaks Productions.1977.

2. Bailey, Kathreen, M. Classroom-cenetered Research on Language Teaching and Learning. In Celce_ Murcia 1985.

3. Chomsky, N. *On Nature and Language*. ed. A. Belletti, &L. Rizzi. Cambridge: Cambridge University Press.2002.

4. Corder, S, P, Idiosyncratic Dialects and Errors Analysis. Internetional Review of Applied Linguistics9.1971.

5. Corder, S, P, The Significance of Learner's Errors. International Review of Applied Linguhstics5.1967.

6. Curran , Charles, A Counseling-Learning: A whole person model for education. NY: Grune and Startton.1972.

4. Douglas, Brown, H; Principles of language learning and Teaching. Addison Wesley Longman 2000.

5. Dulay, H, and Burt, M, Natural Sequences in Child Second Language Acquisition. Language learning 24. George Town University Press.1974.

6. Ellis, R. The Study of Second language Acquisition. Oxford University Press 1994.

7. Ellis, R, Current issues in the teaching of Grammar. TESOL Quarterly vol.40, no1, March 2006. (83-103)

8. Gattegno, C; Teaching Foreign Languages in School: The Silent Way . Second edition.NY: Educational Solutions.1972.

9. Hendrickson, James, M. Error Correction in Foreign Language Teaching ; Recent Theory, Research and Practice. Incroft 1980.

10. Hockett, C, F, The objectives and process of language teaching. Longman.1969.
11. Hymes, Dell, On Communicative Competence. In pride and Holmes.1972.

12. Harmer, *J. The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education1991.

13. Krashen,S , Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford Pergamon Press 1981.

14. Krashen, s, *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford Pergamon Press1982.

15. Lado, Robert. Linguistics Across Cultures. Ann Arbor. MI: University of Michigan Press.1997.

16. Larsen-freeman, D, An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners. laguage learning26.1976.
17. Lennon, P, Errors: Some Problems of Definition, Identification, and Distinction. Applied Linguistics12.1991.

18. Leo-Vanlier, L. The Clssroom and the Language Classroom, Longman Group1988.
19. Lewis, M. Implementing The lexical Approach. Language Teaching Publications. 1197.
20. Lozanov, G , Suggestology and Outlines of Suggestopedy. NY: Gordon and Breach science publisher.1979.

21. Muriel Saville-Troike. Introducing Second Language Aquisition. Combridge University Press.2006.

22. New Mark, L, How not to interfere with Language Learning. Language learning the individual process. International Journal of American Linguistics40.1966.
23. Nunan, D, Language Teaching Methodology. a text book for teachers, New York prentice Hall 1991.

24. Prator, Clifford, H and Celce-Murcia, M. An Outline of Language Teaching Approaches. In Celce-Murcia and Mc Intosh.1979.

25. Richards-Amato, P .Make it happen: Interaction in the second language classroom from theory to practice. NY Adison Wesley.1996.

26. Richards, Jack, C and Rodgers, Theodore, s. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press1986.

27. Swan, M. Practical English Usage. Second edition. Oxford University Press.1995.

28. Scott, Thornbury , How To Teach Grammar? Pearson Education 1999.

29. Selinker, L , Interlanguage, International Review of Applied Linguistics10.1972.

30. Ur, Penny, A course in language teaching, trainee book. Combridge University Press 1996.

31. Vigil, Neddy, A, and Oller, John, w, Rule Fossilization : a Tentative Model. Language Learning26. 1976.

32. Williams, M and Burden, R. Psychology for language teachers: a social constructivist approach. Combridge university press. 1997.

33. Willis, j. A framework for Task-Based learning. Pearson education Ltd.1996.

باللغة العربية:

1-أنس الرّفاعي، المعين في قواعد اللغة الانجليزية. دار الفكر2010.

2-الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع و أفاق،2008.مركز البحث و تطوير اللغة العربية.

3-عبد اللطيف حسن فرج، تحفيز التعلم. دار الحامد للنشر و التوزيع..2006

4-نصر الدين بوحساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية تعليميات اللغات. دار الأمل للطباعة والنشر.2012.

الملاحق

الملحق رقم:1

جدول يبين الفرق بين التسلل الطبيعي لتعلم النحو لمتعلمي اللغة الانجليزية كلغة أم ومتعلمي اللغة الانجليزية كلغة ثانية، المأخوذ من كتاب

Muriel Saville-Troike. Introducing Second Language Aquisition.
Combridge University Press.2006. p44.

English L1and L2 morpheme acquisition order.

English L1	Morpheme	Examples	English L2
1	Possessive ing	He is talking	3
2	Plural s	There are two cats .	4
3	Past irregular	We ate.	7
4	Possessive s	The child's toy	8
5	Article a / the	The car / A Sunny day	1
6	Past plural ed	They talked	6
7	Third person s	He sings	9
8	Copula be	He is tall	2
9	Auxiliar be	He is singing	5

الملحق رقم :2

مقرر كتاب اللغة الانجليزية للسنة أولى متوسط table content

TABLE OF CONTENTS

Pre file : You Know English !	**pages 13 - 18**
Schoolthings	**page 17**
School commands	**page 18**
File 1 : Hello !	
Sequence 1	**pages 21 - 23**
Sequence 2	**pages 24 - 27**
Sequence 3	**pages 28 - 30**
Listening Scripts	**page 31**
Learn about Culture	**pages 32 - 35**
Reminder	**page 36**
Check	**page 37**
Your Project	**pages 38 - 39**
File 2 : Family and Friends	
Sequence 1	**pages 43 - 46**
Sequence 2	**pages 47 - 50**
Sequence 3	**pages 51 - 54**
Listening Scripts	**page 55**
Learn about Culture	**page 56**
Reminder	**page 57**
Check	**page 58**
Your Project	**page 59**
File 3 : Sport	
Sequence 1	**pages 63 - 66**
Sequence 2	**pages 67 - 70**
Sequence 3	**pages 71 - 73**
Listening Scripts	**page 74**
Learn about Culture	**page 75**
Reminder	**page 76**
Check	**pages 77 - 78**
Your Project	**page 79**
File 4: In and Out	
Sequence 1	**pages 83 - 86**
Sequence 2	**pages 87 - 90**

Sequence 3	pages 91 - 93
Listening Scripts	pages 94 - 95
Learn about Culture	page 96 - 97
Reminder	page 98
Check	page 99
Your Project	page 100
File 5 : Food	pages 103 - 105
Sequence 1	pages 106 - 109
Sequence 2	pages 110 - 113
Sequence 3	page 114
Listening Scripts	pages 115 - 117
Learn about Culture	page 118
Reminder	page 119
Check	page 120
Your Project	
File 6 : Inventions and Discoveries	pages 123 - 127
Sequence 1	pages 128 - 131
Sequence 2	pages 132 - 135
Sequence 3	page 136
Listening Scripts	pages 137 - 138
Learn about Culture	page 139
Reminder	pages 140 - 141
Check	page 142
Your Project	
File 7 : Environment	pages 145 - 148
Sequence 1	pages 149 - 154
Sequence 2	pages 155 - 157
Sequence 3	page 158
Listening Scripts	pages 159 - 160
Learn about Culture	page 161
Reminder	pages 162 - 163
Check	page 164
Your Project	
Glossary	pages 165 - 189

الملحق رقم:3

مقرر النحو في كتاب اللغة الانجليزية للسنة أولى متوسط file content

File contents

Strategies	Learn about Culture	Pronunciation	Language forms	Functions / Notions	Files / Projects
- Discriminating between letters of the alphabet. - Building a message from context. - Scanning for information - Identifying places. - Identifying letters	- Monuments and places: Big Ben, Nelson's Column, The British Royal Family - Countries/ currency/ flags	- Sounds: - 'i' /i:/ /ai/ /i/ - 'een' /i:n/ - Stress on the first/ second/ third syllable - Rising and falling intonation	- The English alphabet - The cardinal numbers from one to ninety - The auxiliary 'to be' I am, you are, this is, it is - The personal pronouns: I, you - The possessive adjectives: my, your - The demonstrative pronoun: it - The prepositions: in/ from	- Greetings: Hello, Hi, nice, glad to meet you, Title One - Asking for information Where is, What is - Making phone calls - Talking about nationalities	Project: - a course - brochure - a poster
- Identifying words and people. - Scanning for details. - Guessing from pictures, miming. - Synthesising a text. - Practising spelling in association with jobs. -- Identifying grammar items from context of use.	- Greetings: formal / informal - Celebrations	- Sounds: - 'g', 'dj' - 's' 'z' - Rising and falling intonation	- The cardinal numbers from twenty to one hundred - The qualifiers: tall / short / blue / dark... - The auxiliary 'to have': present simple tense - The personal pronouns: he / she - The demonstratives: this / that - The questions with 'to be': 'Wh' questions / yes / no questions - The articles: a / an	- Introducing people - Asking and giving information about people: age, height, weight, job, occupation - Talking about family members. -Describing peoples' physical appearance	File two *Family and Friend's* Project: - a game card - a family profile

- Scanning for information - Guessing from figures - Spelling letters and words - Identifying people from pictures - Identifying words, places from context - Asking for information - Translating	- Sports and countries - World football cups - National games	- Sounds: 'ch' /tʃ/ - th' (the two sounds) - Stress on the first syllable - Rising and falling tone	- The ordin[illegible]ers - The simpl[illegible] tense: I like[illegible] - The perso[illegible] pronouns:[illegible] - The prepos[illegible] at – time / place / near / on the left - Wh- questions: what / time / when - Do / does questions - Affirmative / negative answers	- Describing a place - Locating a place - Naming a sport / sportswear / equipment - Talking about sport activities - Talking about daily activities / hobbies	File three *Sport* Projects: - a sport magazine
- Scanning for information - Identifying words / messages from context - Reference questioning	- Time zone map - The English school - Animals - The Chinese horoscope	-Sounds: - n + k / n + g - 's' final - Rising and falling tone	- present simple - present continuous - Adverbs of frequency - Prepositions of time and place: in / at / on - Irregular plurals - Do / does questions	- Talking about present and everyday activities - Giving information about animals - Telling the time	File four *In and Out* Projects: - a poster - a questionnaire

-Scanning for details -Reference questions - Deducing from background knowledge -Categorising lexis -Transforming a non verbal message into a verbal one -Discriminating letters	- Environment - International organisations - Sites in Algeria and around the world The international days	- Sounds: - 'ion' pronunciation. -Stress on the second and third syllables	- The future simple tense - Will questions - Affirmative and negative sentences - Short forms of 'will' -The comparative of superiority - Adjectives -Personal pronoun 'it' - Pronouns : me / us	-Talking about the weather -Naming and describing animals -Expressing intentions -Talking about rights and duties	**File seven** ***Environment*** **Project:** - a junior animal encyclopaedia - your ideal city profile

- Identifying words - Scanning for information -Reference questioning -Discriminating between food items and categorising -Citing words from memory -Identifying steps from context -Deducing meaning from context - Translating	- Breakfast around the world -Countries and their dishes -Celebrations and dishes	- Sounds : -'s' (s / ch) -'er' / 'or' / 'ure' 'ar' final. -Stress on the first and the second syllable.	- Can / can't - The quantifiers [illegible] any - How much / how many - The imperative - Countable / uncountable nouns	- [illegible]king about prices - [illegible]ying quantities - [illegible]dering a meal - [illegible]scribing a process - [illegible]structing - [illegible]criminating between foods - [illegible]ding agent and [illegible]ent	**File five** ***Food*** **Project:** - a recipe book - a menu for a week
-Reference questions - Scanning - Identifying a verbal form - Identifying sounds - Correcting misprints - Transforming notes into a written message - Translating	- Cultural quiz - old sayings - Origin of sports	-Sounds - aspirated / non aspirated 'h' -'ed' past pronunciation - Stress on the first and the second syllable. - Rising and falling intonation	-The past simple -(regular verbs / irregular verbs) -Did questions -Wh- questions -The time markers: yesterday, last, in + year - The comparative of equality	[illegible] past [illegible]ing [illegible] -Talking about peoples' lives -Giving peoples biographies	**File six** ***Inventions and Discoveries*** **Project:** - a children's book/ scrap book - a wheel of knowledge game (civilisation profile)