جامعة الجزائر 2

"أبو القاسم سعد الله"

معهد الترجمة

تأثير طرائق تدريس النحو الإنجليزي على مردودية الطلبة في الترجمة من العربية إلى الإنجليزية

رسالة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الترجمة

من إعداد:

أمينة طهراوي

تحت إشراف:

الأستاذ الدكتور العياشي عيسي

2016

إلى من ضحّت بكل طموحاتها العلمية و حياتها المهنية من أجلنا ،

أمي

إلى من غرس فينا حبّ العلم ،

أبي

إلى من وقف إلى جانبي في رحلتي هذه

زوجي

كلمة شكر

أتقدم بأسمى عبارات الشكر والامتنان إلى الأستاذ الفاضل الدكتور العياشي عيسي على نصائحه و توجيهاته القيّمة ، كما أشكر مديرة معهد الترجمة الدكتورة باية لكال على دعمها لي في العمل التطبيقي و الدكتور بكوش محمد الصالح على تشجيعاته المتواصلة .

كما أتوجه بخالص الشكر إلى الدكتورة قاسمي الطاووس ، الدكتورة عثامنية بثينة ، الدكتورة بوشاريف ، الدكتورة أكساس ، الدكتورة إدريسي ، الأستاذ شعبان ، الدكتور علي أنور المجدولي . كما أشكر الزميلين عيواز نادية و خالفي محمد على تشجيعهم لي عند بدايتي في قسم الترجمة و كل من ساعدني على إتمام هذا

العمل .

الفهرس

المقدمة 1

الفصل الأول: مفهوم التعلم 6

1.1. مقدمة الفصل.....7

2.1.مكان اللغة الإنجليزية في برامج تدريس الترجمة 7

3.1. عملية التعلم 10

4.1.أسس العملية التعليمية 11

1.4.1. الدافعية 11

2.4.1. الذاكرة 13

3.4.1. العمليات الذهنية.....16

5.1. تحليل الأخطاء 18

1.5.1.أنواع الأخطاء.....19

2.5.1. تفسير الأخطاء.....20

3.5.1.تصحيح الأخطاء.....22

6.1. نظريات التعلم.....24

1.6.1. السلوكية 25

1.1.6.1.السلوكية الكلاسيكية.....26

2.1.6.1.نظرية الارتباط.....26

3.1.6.1.الإشراط الإجرائي لسكينر(Skinner) 27

4.1.6.1. تأثير المنهج السلوكي.....30

5.1.6.1. نموذج جانيي (Gagné).....31

1.5.1.6.1.شروط التعلم.....32

2.6.1.النظرية الجشطالتية (Gestalt Psychology).....33

3.6.1. المدرسة المعرفية(Cognitivism).....34

1.3.6.1. نموذج أوزبل(Ausubel) في التعليم.....36

4.6.1. نظرية التعلم البنائية (Constructivism).....39

7.1 .النظريات الجديدة 41

1.7.1.التعلم المباشر.....41

2.7.1.التعلم التعاوني 42

3.7.1. التدريس بالأهداف و المقاربة بالكفاءات.....44

8.1. خلاصة الفصل 47

الفصل الثاني : مناهج تعليم اللغات الأجنبية 49

1.2. تقديم الفصل.....50

2.2. مبادئ تعليم اللغات.....50

3.2. تطور مناهج تعليم اللغات عبر التاريخ.....54

1.3.2 . طريقة النحو و الترجمة(The Grammar-Translation Method).....54

2.3.2. ظهور الاتجاه الحديث في تعليم اللغات و طريقة الفرنسي جوين 55
3.3.2. الطريقة المباشرة (The Direct Method).....56
4.3.2. منهج القراءة(The Reading Approach).....56
5.3.2 .الطريقة السمعية الشفهية(The Audiolingual Method).....57
6.3.2. المنهج الموقفي(The Situational Approach) 61
7.3.2. المنهج المعرفي (Cognitive Code Learning) 63
8.3.2. تعلّم اللغة الجماعي (Community Language Learning).....64
9.3.2. الاستجابة الجسدية الكاملة (Total Physical Response) 66
10.3.2 .المنهج الطبيعي(The Natural Approach) 71
11.3.2. الطريقة الصامتة (The Silent Way) 77
12.3.2. طريقة التعليم الايعازي(Suggestopedia).....80
13.3.2. المنهاج المفهومي الوظيفي(Notional-Functional Syllabus) 82
14.3.2. المنهج التواصلي (Communicative Approach) 84
4.2. خلاصة الفصل.....86
الفصل الثالث : طرائق تدريس النحو 87
1.3. تقديم الفصل.....88
2.3. النحو و المعنى.....88
3.3.معنى النحو في النظريات اللغوية.....91
1.3.3.الاتجاهات اللغوية المبنية على الشكل 92

2.3.3. الاتجاهات المبنية على الشكل والاستعمال معا.....94

3.3.3. الاتجاهات اللغوية المبنية على التواصل 96

4.3. طرائق تدريس النحو.....98

1.4.3 .الطريقة الضمنية و الطريقة الصريحة 98

1.1.4.3.الدراسات المقارنة لطرق تعليم النحو 99

2.1.4.3.الدراسات المعارضة لتدريس النحو 100

3.1.4.3.الدراسات المؤيدة لتعليم النحو 104

2.4.3. ظهور التّركيز على الشكل(Focus on Form).....107

3.4.3.تدريس النحو بالطريقة الاستدلالية.....114

4.4.3.تدريس النحو بالطريقة الاستقرائية 118

5.4.3. تعليم النحو من خلال النصوص.....123

6.4.3 .التقنيات الجديدة المستعملة عوض الطرائق.....127

1.6.4.3.التقنيات المبنية على المدخل.....128

1.1.6.4.3.التركيز على الشكل من خلال معالجة المدخل.....128

2.1.6.4.3 التعزيز النصي.....131

3.1.6.4.3. التركيز على الشكل من خلال الخطاب.....133

2.6.4.3.التركيز على النحو من خلال مهام منظمة مركزة على النحو.....135

3.6.4.3 .المهام التعاونية الإنتاجية..... 136

5.3. النحو الجديد في كندا.....140

6.3.معايير تقييم النشاطات النحوية.....146

7.3. خلاصة الفصل.....148

الفصل الرابع : الدراسة التطبيقية 151

1.4. تمهيد الفصل.....152

2.4. عرض الاستبيان الخاص بالأساتذة.....152

3.4. عرض الاستبيان الخاص بالطلبة.....170

4.4. تحليل المدونة اللغوية.....187

1.4.4.تحليل مدونة طلبة الليسانس.....187

1.1.4.4.زمن الفعل 188

2.1.4.4.أدوات التعريف و التنكير.....197

3.1.4.4.حروف الجر.....201

4.1.4.4 . صيغة المبني للمجهول.....204

5.1.4.4.الأسماء الموصولة.....207

6.1.4.4.البنية الصرفية.....210

7.1.4.4.نظم الكلام.....217

2.4.4.تحليل مدونة طلبة الماستر.....222

1.2.4.4.الطلبة الذين يحملون ليسانس في الترجمة 222

1.1.2.4.4.زمن الفعل.....223

2.1.2.4.4.أدوات التعريف و التنكير.....227

3.1.2.4.4.حروف الجر.....230

4.1.2.4.4. صيغة المبني للمجهول.....233

5.1.2.4.4. الأسماء الموصولة 234

6.1.2.4.4.البنية الصرفية 235

7.1.2.4.4.نظم الكلام.....240

2.2.4.4. طلبة الماستر الحاملين لليسانس في الإنجليزية.....243

1.2.2.4.4. زمن الفعل.....244

2.2.2.4.4. أدوات التعريف و التنكير.....248

3.2.2.4.4 . حروف الجر 250

4.2.2.4.4 . صيغة المبني للمجهول.....252

5.2.2.4.4 . الأسماء الموصولة.....252

6.2.2.4.4 . البنية الصرفية.....253

7.2.2.4.4 . نظم الكلام.....258

5.4. خلاصة الفصل.....262

خاتمة.....264

قائمة المراجع 267

الملاحق 280

فهرس الجداول و الأشكال

جدول 1: معلومات حول الأساتذة.....152

جدول 2 : المقاييس التي يدرّسها الأساتذة.....154

جدول 3: مستوى الطلبة.....155

شكل 1: مستوى الطلبة 156

جدول 4: وجود برنامج موحد 158

شكل 2: وجود برنامج موحد.....159

جدول 5 : محاولات إعداد برنامج.....159

شكل 3: محاولات إعداد برنامج 160

جدول 6: تنظيم اجتماعات 160

شكل 4: تنظيم اجتماعات 161

جدول 7: تأييد الأساتذة للمدارس اللسانية 161

شكل 5: تأييد الأساتذة للمدارس اللسانية.....162

جدول 8: تقديم العناصر النحوية 162

شكل 6: عرض العناصر النحوية.....163

جدول 9: وضع مخطط الدرس 164

شكل 7: تصميم مخطط الدرس 165

جدول 10: تدريس النحو من خلال الجمل 165

شكل 8: تدريس النحو من خلال الجمل.....166

جدول 11: تقييم تدريس النحو على مستوى الجملة 166

شكل 9: تقييم الأساتذة لتدريس النحو على مستوى الجملة.....167

جدول 12 : دليل الأستاذ 168

شكل 10: رغبة الأساتذة في وجود دليل للأستاذ..... 169

جدول 13: معلومات حول الطلبة.....170

جدول 14: القدرة على التواصل.....171

شكل 12 : قدرة الطلبة على التواصل 172

جدول 15: وضعية تدريس الإنجليزية في قسم الترجمة 173

شكل 13 : وضعية تدريس الإنجليزية في قسم الترجمة.....174

جدول 16: وجود برنامج موحد 174

شكل 14 : وجود برنامج موحد 175

جدول 17 : اهتمام الطلبة بالنحو الإنجليزي.....175

شكل 15: اهتمام الطلبة بالنحو الإنجليزي 176

جدول 18 : الحجم الساعي المخصص للنحو 176

شكل 16: الحجم الساعي المخصص للنحو.....177

جدول 19 : مدى انتظام دروس النحو 177

شكل 17 : انتظام دروس النحو 178

جدول 20 : طريقة دراسة النحو 179

شكل 18 : دراسة النحو على مستوى الجملة أو مستوى آخر 180

جدول 21 : خصائص الطريقة المستعملة.....180

شكل 19: مميزات الطريقة المستعملة 181

جدول 22 : التدرج من سنة إلى أخرى.....182

شكل 20 : التدرج من سنة إلى أخرى 183

جدول 23 : تنمية المهارات اللغوية 183

شكل 21 : تنمية المهارات اللغوية.....184

جدول 24 : تصنيف أخطاء طلبة الليسانس.....187

استعمال زمن الفعل.....188

جدول 25: استعمال أدوات التعريف و التنكير.....197

جدول 26: حروف الجر.....201

شكل 22 :استعمال حروف الجر 202

جدول 27 : استعمال صيغة المبني للمجهول.....204

شكل 23 : استعمال صيغة المبني للمجهول 205

جدول 28: الاسم الموصول.....207

شكل 24: استعمال الأسماء الموصولة.....208

جدول 29 : البنية الصرفية.....210

جدول 30: نظم الكلام 217

شكل 25 : نظم الكلام.....218

جدول 31: تصنيف أخطاء طلبة الماستر(ليسانس ترجمة).....222

جدول 32 : زمن الفعل.....223

جدول 33: التعريف و التنكير.....227

شكل 26 : استعمال أدوات التعريف.....228

جدول 34 : حروف الجر.....231

شكل 27 :استعمال حروف الجر.....231

جدول 35 : صيغة المبني للمجهول.....233

جدول 36: الاسم الموصول.....234

شكل 28 : استعمال الاسم الموصول.....235

جدول 37 : البنية الصرفية.....235

جدول 38: نظم الكلام.....240

شكل 29 : نظم الكلام 241

جدول 39 : تصنيف الأخطاء.....243

جدول 40 : زمن الفعل 244

جدول 41 : التعريف و التنكير.....249

شكل 30 : أدوات التعريف و التنكير.....249

جدول 42 : حروف الجر.....250

شكل 31 : استعمال حروف الجر 250

جدول 43 : الاسم الموصول.....253

شكل 32 : استعمال الاسم الموصول.....253

جدول 44 : البنية الصرفية.....254

جدول 45 : نظم الكلام 258

شكل 33 : نظم الكلام.....259

Abstract

This research aims to explore the relationship between grammar teaching and the training of would –be translators , it attempts to discover if students' productivity is influenced by teaching methods , and if learning grammar rules leads to building a communivative competence that can be used in understanding and producing texts in translation.

A descriptive analytical approach is adopted , and a field survey has been conducted to assess the situation of English teaching especially grammar teaching at The Institute of Translation , University of Algiers .

This study consists of two parts , the first one includes three chapters . We begin with explaining the concept of learning and some cognitive and psychological components which are related to information processing and memorisation, then some classical and modern psychological theories are presented . The second chapter emcompasses some principles which constitute the basis of foreign language teaching approaches, as well as an overview on teaching approaches, with a focus on methodology and attitudes towards grammar instruction . The third chapter is devoted to the presentation and comparison of grammar teaching methods , the debate about explicit and implicit grammar instruction, and its relationship to language acquisition and communicative competence is emphasized . Different methods are discussed , and at the end, a modern and more comprehensive method is presented , namely , « focus on form » which attempts to create the balance between conscious knowledge of language and its use for communicative purposes .

The second part includes a field survey which is based on two types of questionnaires addressed to teachers and students .Data analysis revealed that they all agree on the importance of grammar for building the translation competence . In addition to this , (122) students' translations were analysed , and after an error analysis , students grammatical errors were classified in an attempt to know their origin .

Finally , the following was suggested :

-Grammatical items in a grammar syllabus which is designed for prospective translators may be graded according to the frequency of errors in the corpus . Thus priority should be given to morphology , articles and word order . However , if we consider other factors , such as some translation difficulties and relationship of items to the context , priority will be attributed to tenses , articles , then to word order .

-Grammar items should be presentd at the morphological , semantic and pragmatic levels , to enable the student to use them properly in translation .

-Explicit grammar instruction is more efficient than the implicit one ; inductive teaching can be better than the deductive one , as it makes the learner more cognitively involved , while deductive teaching is more appropriate for the presentation of very complex items .

Moreover , teaching grammar through texts can be of benefit to students as it makes relationships between text , context and discourse more obvious .

-Using activities which aim at improving both accuracy and fluency is highly recommended.

المقدمة :

تتمتع اللغة الإنجليزية حاليا بمكانة مهمة في كل المجالات وتتصف بكونها الأكثر انتشارا في العالم فتعتبر إجادتها من عوامل الحياة المهنية المزدهرة في الكثير من الدول، لكن من أكثر المواقع التي تشهد الحاجة الملحة إليها، المعاهد المكونة للترجمة والمترجمين، فالتحكم فيها بالنسبة إليهم ليس مجرد مهارة اختيارية تساعدهم ليطرقوا أبواب النجاح إنّما هو شيء لا مناص منه لممارسة مهنة الترجمة بين اللغتين العربية والإنجليزية دون إهمال الجوانب الأخرى كمعرفة أساليب النقل بين اللغات والمعرفة الموسوعية وكل ما يدخل في إطار علم الترجمة.

و يتضمن تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية محاور كثيرة كالتعبير الشفهي والقراءة والكتابة بالإضافة إلى عناصر أخرى كالأدب الإنجليزي والحضارة الإنجليزية، ونحن على يقين أنها تتضافر كلها للوصول إلى تحكم المتعلم في هذه اللغة، لكننا اخترنا في هذا البحث أن نتناول بالدراسة عنصر النحو لأننا نؤمن بأهميته البالغة في تعلم اللغة الأجنبية، وما يهدف إليه هذا البحث الذي يندرج في إطار تعليمية النحو وعلاقته بتكوين المترجمين هو استكشاف الطرائق الأكثر فعالية لتدريس هذا العنصر لأننا نعتبرها الشعاع الموجّه في تلك العملية، وقد برزت لنا الإشكالية التالية : هل لطرائق تدريس النحو تأثير على مردودية الطلبة في الترجمة من العربية إلى الإنجليزية؟ و أدت بنا إلى بعض التساؤلات منها :

-هل بوسعنا أن نجد الطريقة الفعالة للوصول بهم إلى أعلى مستوى ممكن من الأداء ؟

-ما هي المعايير التي نستند إليها لاختيار المناهج و الطرائق و تصميم المقررات التعليمية واختيار النشاطات النحوية ؟

-ما هي النظريات و المجالات المعرفية التي يمكن أن تعيننا على ذلك ؟

-ما هي مواصفات المناهج المعتمدة لتدريس النحو بمعهد الترجمة ؟

- ما مدى استجابتها لمتطلبات التكوين ؟

-هل توجد عناصر نحوية معينة تشكل صعوبات للطلبة أثناء الترجمة من العربية إلى الإنجليزية أكثر من العناصر الأخرى و بالتالي تتطلب منّا عناية أكثر ؟

و قد انطلقنا من الفرضيات التالية :

- تساهم طريقة التدريس الفعالة في بناء الملكة اللغوية لدى الطالب فيستعمل المعارف النحوية في الترجمة من خلال فهم النصوص و إنتاجها و بالتالي تحسّن أداءه و تؤثر على جودة الترجمة .

-تؤدي بعض الطرائق إلى حصول المتعلم على معارف نظرية لا يمكن استثمارها في الترجمة .

-يسبّب الغياب الكلي لدروس النحو أو عدم الانتظام في تقديمها التحجر اللغوي لدى الطلبة .

-تتضافر "الطريقة" مع عناصر أخرى لتقوم بدور حاسم في إنجاح العملية التعليمية .

ومن دوافع اختيارنا لهذا الموضوع أننا عندما كنّا ندرّس مادة الترجمة من العربية إلى الإنجليزية بقسم الترجمة و بعدها مادة اللغة الإنجليزية لطلبة من تخصصات جامعية مختلفة، لاحظنا أنّ صعوبات الطلبة في النحو تشكّل لديهم عقبة كبرى ،تعرقلهم في إنتاج النصوص سواء في إطار الترجمة أو لأغراض أخرى، فحاولنا البحث عن كيفية إكسابهم القدرة على التركيب الصحيح باللغة الإنجليزية، وجرّبنا بعض الطرائق والتقنيات لكنّنا كنا نطمح إلى التّعمق أكثر في الموضوع، وقبل ذلك عندما كنّا ندرس بقسم الترجمة لاحظنا تذبذبا في دروس النحو و قلّة تكييفها مع احتياجات الطلبة وتركيز أغلبها على تلقين قواعد نحوية تخص الجمل المعزولة فقط دون ربطها مع السياق، و تكرار دروس الطور الإكمالي و الثانوي دون إثراء، وهذا مناقض لما يكتسيه النّحو من أهمية في مجال تدريس اللغة لمترجمي المستقبل و هذا ما زاد في نفوسنا الرغبة في إجراء بحث علمي حقيقي من أجل تقصي الأمر بموضوعية ، لتظهر صحّته أو بطلانه ، فنؤيّده أو نفنّده ومن ثمّ نستخلص نتائج ربما تكون ذات أهمية بالنسبة للمقررات التعليمية لطلبة الترجمة .

و قد قسّمنا هذا العمل إلى شقّ نظري و شقّ تطبيقي، يتكون الأول من ثلاثة فصول اتّبعنا فيها المنهج الوصفي مع التحليل والمقارنة كلّما دعت الضرورة إليهما، ارتأينا أن نقوم في الفصل الأول بتوضيح مفهوم التّعلم و تجلية بعض المكوّنات المعرفية والنّفسية لدى المتعلم التي تتحكم في معالجته و تخزينه للمعلومات وتؤثّر على مردوديته في وقت لاحق، لأنّه ليس

من الصواب التوجه نحو دراسة الطرائق و مدى ملاءمتها دون معرفة هذه الخلفية النظرية المهمة. كما نستعرض نظريات التعلم المستقاة من علم النفس ،الكلاسيكية منها والحديثة لأنها حاولت الكشف عن الحقائق السابقة وكانت ركيزة أساسية استندت إليها مناهج تعليم اللغات. كما نتناول مسألة تحليل الأخطاء بوصف الخطأ مرآة عاكسة للنشاط الفكري الذي يقوم به المتعلم من خلال توظيفه لاستراتيجيات مختلفة لاكتساب اللغة الإنجليزية.

يتضمن الفصل الثاني بعض الأسس التي تقوم عليها مناهج تعليم اللغة الأجنبية والتي تمثّل الهيكل التنظيمي الذي تنتمي إليه طريقة التدريس، من مستوى التصورات والمبادئ النظرية إلى مستوى التطبيقات العملية، بالإضافة إلى أركان العملية التعليمية كالمعلم والمتعلم، كما نتطرق إلى التّغيرات التي عرفتها تلك المناهج عبر التاريخ واختلاف الرؤى فيما يتعلق بتدريس النحو.

أمّا الفصل الثالث الذي يعتبر الأهم في الجانب النظري، فقد تناولنا فيه بالتفصيل طرائق تدريس النحو ، فانطلقنا من قضية وجوب تدريس النحو لاكتساب القدرة التواصلية من عدمه والتي انبثقت عنها الطريقة الضمنية و الطريقة الصريحة مع شدة التأثر بالنظريات اللسانية واتجاهات حقل اكتساب اللغة الثانية ، ثم انتقلنا إلى الحديث عمّا يتوفر من طرائق لتدريس النحو بشكل صريح مع ذكر خصائصها و سلبياتها و إيجابياتها لمحاولة الكشف عن فوائد كلّ منها لطلبة الترجمة ، و بعد ذلك تطرقنا إلى أحدث التطورات التي يعرفها هذا الميدان ممّا يسمى بالتركيز على الشكل الذي يصبو إلى التوفيق بين المعرفة الواعية للنظام اللغوي والقدرة على استعماله لأغراض تواصلية ، دون أن ننسى المعايير التي يمكن اعتمادها في انتقاء النشاطات النحوية .

أخيرا ، تضمّن الفصل الرابع التطبيقي دراسة ميدانية لواقع تدريس الإنجليزية لا سيما النحو الإنجليزي بمعهد الترجمة ، جامعة الجزائر ، قمنا بتدعيمها باستبيانين توخيا للموضوعية ، حيث وجّهنا الأول لأساتذة اللغة الإنجليزية بهذا المعهد، والثاني لطلبته ،ترتبط الأسئلة في كليهما بأسس مناهج تعليم اللغة الأجنبية المذكورة في الشقّ النظري، لنعرف مدى تطبيقها بالمعهد ، ثمّ عمدنا إلى تحليل أعمال (122) طالبا تتمثل في ترجمات لنصوص متنوعة قاموا

بها في إطار امتحان مادّة التّرجمة من العربية إلى الإنجليزية وهم ينتمون إلى مختلف الأطوار (ليسانس ، ماستر 1 ، ماستر 2) ، كما يدرسون عند أساتذة مختلفين و هذا قصد إثراء العينة و توسيعها. وقد اتبعنا في ذلك نظرية تحليل الأخطاء، كما قمنا بتصنيف هذه الأخيرة وحاولنا تفسيرها للكشف عن صعوبات الطلبة واعتمدنا التحليل الكمّي والنوعي، وانتهينا بنتائج واقتراحات تتعلق بطرائق تدريس النحو الإنجليزي لتحسين أداء الطلبة في الترجمة ورفع مردوديتهم.

و لم يخرج هذا البحث إلى الوجود إلاّ بفضل استعانتنا بمراجع قيّمة حول قضايا اللسانيات التطبيقية و التعليمية و الاكتساب اللغوي و تجديد تدريس النحو ، من أهمها كتاب نساجي وفوتوز (Nassaji & Fotos 2011, Teaching Grammar in Second Language Classrooms) ، و كتاب ثورنبري (Thornbury 2002, How to Teach Grammar) اللذان يتضمنان شرحا وافيا للطرائق و التقنيات التي يمكن تبنيها لتدريس النحو الإنجليزي ، بالإضافة إلى (La nouvelle grammaire : Nadeau & Fisher) و هو مرجع هام يقترح مفاهيم جديدة في هذا المجال تطبق بكندا ، تستند إلى نتائج الأبحاث في عدد من الحقول المعرفية المساعدة على تطوير تعليم اللغات ، و كتاب (Approaches and Methods in Language Teaching :Richards & Rodgers 1999) الذي يزخر بشرح واف و تفاصيل دقيقة حول مناهج التدريس .

و فيما يخص الدراسات السابقة في هذا الموضوع ، فقد وجدنا أنّ أغلب الأبحاث التي تدور حول علاقة تعليمية اللغات بالترجمة تسعى إلى تسليط الضوء على دور الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية ، و ليس العكس . أمّا عن الدراسات التي تصب نوعا ما في نفس الاتجاه فقد اطلعنا على رسالة الماجستير للباحثة فتيحة جماح (تعليمية اللغات و صعوبة الترجمة ، جامعة الجزائر 2000)، رسالة ماجستير ليمينة حسيني (أخطاء الترجمة في مذكرات طلبة الليسانس ، جامعة الجزائر 1999) ، و هذه الأخيرة تخص مظاهر الاتساق و الانسجام في النص وليس التعليمية ، لكنّ الاعتماد على تصنيف أخطاء الطلبة هو القاسم المشترك بين بحثينا ، و رسالة دكتوراه لحفصة نعماني (أخطاء الطلبة أثناء الترجمة من الإنجليزية إلى العربية 1998) التي

لم نتمكن من الاطلاع عليها ، و رسالة دكتوراه لدولت عثمان محمد ناضرة (أخطاء الترجمة من الإنجليزية إلى العربية ، جامعة الجزائر 2008) التي تناولت بالدراسة أنواع عديدة من الأخطاء و هي تتضمن دراسة ميدانية على طالبات من كلية اللغات و الترجمة بجامعة سعودية لكننا حصرنا دراستنا في الجانب النحوي فقط و اعتمدنا في التطبيق على تحليل الأخطاء النحوية دون غيرها للإلمام أكثر بهذا العنصر و إعطاء صورة مستوفاة عنه . وأخيرا رسالة دكتوراه تسلط الضوء على تعليمية اللغة الفرنسية في مجال تكوين المترجمين لبجاوي مريم (Bedjaoui Meriem :Didactique des langues étrangères dans l'optique de la traduction , Université d'Alger 2014) ، دون أن ننسى رسائل دكتوراه و ماجستير كثيرة في مجال تعليمية اللغة الإنجليزية من جامعات جزائرية مختلفة استفدنا منها كثيرا . أمّا خارج الوطن فلم نعثر على أيّ دراسة تدخل في هذا الإطار باستثناء بعض المقالات العلمية ، و لا يفوتنا أن نذكر كتاب عنتر عبد الله (Antar Abdellah , Pedagogies of Translation 2010) الذي ذكر بإسهاب نماذج الكفاءة الترجمية التي يقترحها عدد كبير من المختصين في علم الترجمة في دول كثيرة من العالم .

أمّا عن الصعوبات التي واجهتنا ، فهي تتعلق بندرة المراجع التي تتطرق إلى تعليمية اللغات و تعليمية النحو بهدف تكوين المترجمين ، بالإضافة إلى عراقيل كثيرة في الجانب التطبيقي تخصّ توزيع الاستبيانات و استرجاعها و ضياع بعضها .

الفصل الأول

مفهوم التّعلم

1.1. مقدّمة الفصل:

نقوم في هذا الفصل بتوضيح مفهوم وعملية التعلم فلا يكون اختيار الطرائق المناسبة والفعّالة في التعليم - والتي نحن بصدد دراستها- إلاّ بفهم هذه المسألة، كما نستعرض بعض الركائز التي تقوم عليها العملية التعليمية سواء الذّهنية أو النفسية لما لها من أهمية وتأثير على التّعليم و التّعلم، ونقوم بعرض أهم نظريات التّعلم الكلاسيكية أي التي عرفت في علم النفس منذ وقت طويل، بالإضافة إلى بعض النظريات أو المقاربات الحديثة وما يدعونا لذلك هو أنّ النوعين كان لهما تأثير على طرق تعليم اللغة الأجنبية بالموازاة مع النظريات اللسانية، فهي تستند لا محالة إلى نظرية من مجال علم النفس وليس فقط إلى نظرية لسانية. كما نتطرق إلى نظرية تحليل الأخطاء لما لها من أهمية في مجال تعلم اللغة الأجنبية وارتباطها الوثيق بموضوع الدراسة واستنادنا إليها في الجانب التطبيقي.

2.1.مكان اللغة الإنجليزية في برامج تدريس الترجمة:

تتركب الكفاءة الترجمية من عدة مهارات، يجتهد المختصون في تعريفها وتوضيحها لتصميم البرامج الخاصة بتكوين المترجمين، ومساعدتهم على بناء هذه الكفاءة المعقدة ومتعددة الجوانب، وعلى تجاوز مشاكل الترجمة، حيث يواجه المترجم مشاكل لغوية بسبب الاختلافات النحوية بين اللغتين على المستوى الصرفي والتركيبي، بالإضافة إلى مشاكل أخرى ثقافية أو نصية أو براغماتية، لهذا يقترح الباحثون نماذج كثيرة لوصف عملية الترجمة والمهارات المختلفة اللازمة لتأديتها. تقترح بيبي (Beeby 2000) نموذجا يتضمن أربع مهارات: التحويل، القدرة اللغوية التقابلية (contrastive) ، القدرة الخطابية التقابلية، والقدرة غير اللغوية كتلك المتعلقة بالبعد البراغماتي والسيميائي. ينقسم كل منها إلى مهارات فرعية كثيرة، لا نذكر منها إلاّ ما له علاقة باللغة و خاصة الجانب النحوي، فمثلا تضم القدرة على التحويل مهارات إعادة الصياغة بما فيها من استعمال للغة سليمة نحويا وملائمة براغماتيا ، و تنطوي القدرة اللغوية التقابلية على معرفة الاختلافات التركيبية بين اللغة المنقول منها واللغة المنقول إليها والاعتماد على السياق لحل بعض المشاكل التركيبية.

فضلا عن ذلك تنظر أروزكو(Orozco 2000) للقدرة على التحويل على أنها العنصر المركزي في نموذجها ، و مما تتضمنه ، مقدرة المترجم على فصل اللغة المنقول منها واللغة المنقول إليها عن بعضهما البعض والتصدي للتداخل بينهما والقدرة على إعادة الصياغة، كما ترى أنّ الكفاية التواصلية هي من العناصر المحيطة بالقدرة على التحويل ، وهي تخصّ لغتي العمل وتتكون من المعارف والمهارات الضرورية لعملية الفهم في اللغة المنقول منها والإنتاج في اللغة المنقول إليها (Orozco,2000 :199-200).

بينما يرى عنتر عبد الله (Antar Abdellah, 2010) أنّ هناك أربع مهارات أساسية لأداء عملية الترجمة وهي: القراءة والفهم، ومهارات البحث والتحليل والكتابة. وينصح طلبة الترجمة بمحاولة التحكم في عدد كبير من مهارات القراءة من بينها التّعرف على معاني الكلمات والعبارات الجديدة باستعمال مفاتيح التحليل البنيوي كالنموذج الجملي وترتيب الكلمات والسوابق واللواحق وجذر الكلمة . (Antar Abdellah,2010 :21)
أمّا في إطار مهارة الكتابة والإنتاج فيذهب إلى أنّ مصممي المقررات التعليمية للترجمة عليهم العناية بتطوير بعض المهارات لدى الطلبة كاستعمال نظم صحيح للكلمات وتراكيب جملية صحيحة وفق المعمول به في اللغة المنقول إليها . (Antar Abdellah,2010 : 25)

في نفس السياق، يرى غالاغر (Gallagher, 2009 :45) أنّ علم الترجمة والنحو يرتبطان ارتباطا وثيقا ومن الشطط إغفال البعد النحوي، ويدعو إلى انتقاء الظواهر النحوية الأكثر أهمية بالنسبة لطلبة الترجمة وفق بعض العوامل كتواتر الأخطاء التي يرتكبها الطلبة ومدى تأثيرها السلبي على الترجمة ، والصعوبات التي تتميز بها لغات العمل . ويذكر نماذج نحوية كثيرة تساهم في تلبية حاجيات المترجم ، كالنحو الوظيفي لهاليداي ، والكثير منها يربط بين النحو والمعجم. كما يرى إيغان فالنتين (Egan Valentine ,2006 :139) أنّ المعارف والمهارات اللغوية تعتبر من العناصر الأساسية في الكفاءة الترجمية ويقدّم نموذجا يصف فيه برامج تكوين المترجمين بكندا حيث ينطوي تدريس الترجمة على مهارات كثيرة مترابطة ، وقد ظهر النحو كأحد العناصر التي تستند إليها دروس التدعيم اللغوي و ذلك في إطار النحو التقابلي بالإضافة إلى عناصر أخرى كثيرة كتحليل النصوص والأسلوبية المقارنة وتقنيات

الكتابة و غيرها ، و فيما يخص دروس الكتابة يتم إدماج مفاهيم النحو والقراءة والكتابة وفي هذا المقام ، يقترح نشاطات متنوعة كالتمارين السياقية التي تتناول مثلا مواءمة الزمن (Egan Valentine ,2006 :144-145) ، أمّا في إطار الدراسة المقارنة للنصوص فتتم توعية الطالب بالتراكيب النحوية التي تستعملها كلّ من اللغة المنقول منها والمنقول إليها في مواقف متطابقة. وأخيرا في إطار الأسلوبية المقارنة التي تتناول كل أوجه اللغة، يقترح فالنتين (Valentine) دراسة النظام الزمني و استعمال أدوات التعريف والتنكير و حروف الجر (Egan 148 Valentine ,2006 :) .

إلاّ أنّ مختصين آخرين في الميدان يسلّطون الضوء أكثر على المهارات الأخرى لأداء عملية الترجمة دون إقصاء المهارات اللغوية مثل ماكنزي (Mackenzie ,1998 :15-16) التي تذهب إلى أنّ اللغة بالنسبة للمترجم هي أداة عمل يجب أن يحسن استعمالها و ليس غاية في حد ذاتها، فتركّز على استعمال اللغة لأغراض تواصلية من أجل فهم النصوص وإنتاجها.

و لقد استعرض عنتر عبد الله (2010) عددا كبيرا من النماذج التي تصف برامج تكوين المترجمين في دول كثيرة من العالم لاحظنا أنّ أغلبها يدرج تدريس اللغات ضمن عناصره والكثير منها يدخل النحو ضمن دروس اللغة ، فبينما ينتقد نموذج كيسر (Keiser1975) مقررات الترجمة التي تركّز على دروس اللغة و يقترح اختبارا قبليا لاختيار الطلبة الذين يحسنون اللغات المعمول بها و إقصاء الآخرين ، تنحو كل النماذج الأخرى المذكورة عكس ذلك فمثلا يتضمن نموذج ويلس (Wilss1977) دروسا مكثفة في اللغات الأجنبية لتحضير الطلبة ، بما فيها تدريس النحو ، و تهدف الدروس في نموذج كوفني (Coveney1976) إلى التحكم في اللغة المنطوقة و المكتوبة ، تدريس النحو ،الاطلاع على نظريات النحو كالنحو التقابلي ، والأسلوبية المقارنة بالإحالة إلى ثنائية لغوية معينة . أما نموذج فوكس (Fox2002) فمن أهداف الدروس فيه زيادة الوعي بالطبيعة النظامية للغة ، و كيفية نقلها للمعنى ، القدرة على إنتاج نصوص تتوافق مع معايير السلامة والمواءمة و الدلالة على معنى .أما عن الدول العربية ، فيرى نموذج عبد الصادق (1990) أنّ منهاج الترجمة يجب أن يسلّط الضوء على الصعوبات اللغوية مثلا من خلال المقارنة بين اللغة العربية و الإنجليزية للكشف عن مواضع

التشابه والاختلاف ، و يطوّر المعرفة اللغوية للطلبة ويتضمن العناصر النحوية التي تشكل صعوبة ، و ينمّي المعرفة النحوية والاستعمال النحوي لدى الطلبة . كما يتضمن نموذج شاهين النحو التقابلي بين العربية والإنجليزية مع التّركيز على المواضع التي تولّد مشاكل في الترجمة ، تدعيم الملكة اللغوية بتدريس النحو و التعبير الكتابي ، فهم المنطوق و المكتوب ، واللسانيات التقابلية بحيث يكون التحليل على مستوى الكلمة و الجملة و خارج حدود الجملة (Abdellah,2010) .

بالإضافة إلى ذلك، يعتبر نموذج شافنر(Schäffner 2000) الملكة اللغوية أساسية و يجب تطويرها من خلال الدروس حيث تركّز المقاييس المتعلقة بالمهارات اللغوية على التراكيب اللغوية و الاستعمال التواصلي .

و كخلاصة لكلّ هذا، نستنتج أنّ أغلب النماذج التي تصف الكفاءة الترجمية في دول مختلفة من العالم تسلّم بأهمية المهارة اللسانية و الكثير منها يقرّ بدور تدريس النحو ، و في نفس الوقت تتضمن أغلب برامج تكوين المترجمين دروسا في النحو أو النحو التّقابلي .

3.1. عملية التعلم:

التعلم هو اكتساب للمهارات والخبرات والمعارف وهو ضروري ليفهم الإنسان الكون ويدركه، و يستطيع حل المشاكل التي تعترض طريقه ،يعرّفه حساني أحمد (2009 : 45-46) على أنّه:

" ... تغير دائم في سلوك الإنسان واكتساب مستمر لخبرات ومهارات جديدة تؤدّي بالضّرورة إلى إدراك جديد ومعرفة عميقة للمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان من حيث هو كائن مكلّف يحمل رسالة مقدسة في هذا الكون."

كما يصف التعلم بأنّه في جوهره تغير إيجابي متطور في سلوك المتعلم يتّصف بتصور واع وإدراك مستمر للوضع القائم وبجهود مستمرة يبذلها المتعلم للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة . (حساني أحمد 2009: 47)

تتمثل عملية التعلم في كيفية معالجة المتعلم للمعلومات التي يتلقاها ليحولها إلى معارف. وفيما يخص تعلم اللغات، يقوم بتكوين ما يسمى باللغة الوسيطة (interlanguage) من خلال عمليات ذهنية واستراتيجيات كثيرة، مستعملا قدراته ومعارفه القبلية ليبني عليها المعارف الجديدة.

وبما أنّ عملية التعليم تقوم بتوجيه المتعلم وتمكينه من التعلم وتوفير الشروط والظروف الملائمة لذلك، يجب على مدرّس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أن يفهم طبيعة اللغة وتنوعها لأسباب اجتماعية ووظيفية، وطبيعة عملية التعلم ليتمكّن من أداء مهمته في التدريس على أكمل وجه. بالإضافة إلى ذلك، يرتكز التعلم إلى الذاكرة والتنظيم المعرفي وهناك عناصر كثيرة يعتمد عليها المتعلم لتعلم لغة ثانية، كاستراتيجيات الإدراك والتمرن وهذا ما يدعونا للحديث عن أسس العملية التعليمية.

4.1. أسس العملية التعليمية:

تنبني العملية التعليمية على أسس كثيرة يخصّ بعضها ما يحدث في عقل المتعلم كالعمليات الذهنية والذاكرة أو الجانب النفسي لديه كالدافعية، و يتعلق بعضها الآخر بالعناصر الموجودة في المحيط الخارجي التي تؤثر على التعليم والتعلم من بينها القيود المادية كالوقت والمكان و الوسائل المتاحة في المؤسسات التعليمية وغيرها.

1.4.1.الدافعية :

هي ذات أهمية بالغة لأنّ تأثيرها كبير جدا على نجاح العملية التعليمية وهي مكافئة لما يثير اهتمام المتعلم ويجلبه ويخلق لديه رد فعل. وهي عامل أساسي في كل أشكال التعليم لأنه ينشّط الطالب ويوجّهه توجيها صحيحا. وإنّ نقص الدافعية من بين المشاكل الرئيسية التي تؤدي بالطالب لعدم الفهم والاستيعاب فإن لم يحاول المعلّم استثارة انتباهه و إبقائه يقظا ذا رغبة في الاستماع ، فلن يحصل على النتائج المستهدفة حتى لو كان مستواه العلمي عاليا، و كانت بحوزته دروس محضرة بشكل جيد.

فلكي ينجح أستاذ اللغة يجب أن يأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الفكرية للطالب التي تتغير حسب مراحل العمر مثل المعرفة والفهم. ومن بين الأشياء التي يلزمه القيام بها لتحفيز الطلبة:

- تقديم نشاطات مبنية على اهتمامات المتعلم.

- بناء نشاطات يمكن التمرن عليها خارج القسم .

- تنويع التمارين قدر المستطاع كسؤال الطالب عما فعله البارحة، أو عما يحب أو أن يحكي قصة قصيرة لزملائه.

- توفير المحيط المناسب الذي يشعر الطلبة بالأمان.

- ربط اللغة بالعالم الخارجي قدر الإمكان.

- الاطلاع على تجربة المتعلمين السابقة في تعلم اللغة.

- التّحقق من نجاح الطالب في مهام متنوعة ليكتسب ثقة أكثر بنفسه .

- يجب أن يتفاعل الأستاذ مع الصف، فيكون أحيانا ملاحظا صامتا أو عضوا في مجموعة.

- تشجيع التفاعل بين الطلبة بتوفير نشاطات الكلام و المحادثة فهذا يجعلهم يستعملون اللغة ولا يتلقونها فقط. (Venkateswaran,1995 : 41-42)

في هذا الإطار، تذهب كل من نادو و فيشر (Nadeau & Fisher ,2006: 131) إلى أنّنا إن استطعنا التأثير على نظرة المتعلم لقيمة النشاط التعليمي كالفائدة التي يجنيها منه ، والصورة التي يحملها عن قدرته على إنجاز هذا النشاط و عن إمكانية التحكم في سيرورته و نتائجه يمكننا أن نجعله يقوم بذلك النشاط و هو مندمج على المستوى المعرفي .

كما ترى نارسي كومب (Narcy-Combes,2005 :48-49) أنّه من المفيد أحيانا التأثير على الجانب الوجداني للطلبة وجعل التعليم يجلب السرور والغبطة لخلق التحفيز لديهم. ويتأثر هذا العامل بقدرة المتعلم على تحمل مسؤولية أفعاله ونجاحاته وخسارته. فإن كان موقفه إيجابيا أمام الصعوبات، يواصل بذل الجهود و المثابرة، أمّا إن كان موقفه معاكسا فسيحس بالفشل ثمّ

يستسلم بسهولة ، فمن يربط النتائج بالقدر وبالآخرين ليس له استعداد لبذل الجهود من أجل التغيير. و هي تصنّف الدافعية إلى نوعين : الدافعية الداخلية المتعلقة بهوية المتعلم وتحقيق ذاته وهنا يكون التعلم هدفا لذاته. والدافعية الخارجية أي الخارجة عن الفرد، وهنا يكون التعلم من أجل الحصول على العلامات أو أنواع أخرى من المكافأة.

و فيما يخص تعلم اللغات تبيّن نارسي كومب (Narcy-Combes, 2005 :48) وجود أنواع عديدة من الدافعية :

الدافعية قصيرة المدى : و هي معرفية أي متعلقة بالرغبة في التعلم، أو ديناميكية متعلقة بالسرور والرضا أو المكافأة والعقاب.
الدافعية طويلة المدى : هي إما اندماجية تبين الرغبة في تعلم اللغة للاندماج في ثقافتها، أو أداتية حيث تعتبر اللغة هنا وسيلة للترقية الاجتماعية والمهنية .

في هذا الصدد، يذكر حساني (50:2009) أنّ الطرائق البيداغوجية تقاس بمدى قدرتها على استثارة المتعلم وتوجيه فاعليته نحو المواقف والسلوكيات الصحيحة، كما يبين أهمية خلق حاجات للتعلم في نفس الفرد من أجل تهيئة المناخ الملائم لهذه العملية، ويرى أنّ قابلية المتعلم لاكتساب الخبرات والمعارف والمهارات هي التي تساعد على نجاح العملية التعليمية.

2.4.1. الذاكرة:

هي من الرّكائز الأساسية للتعلم، لأنّها تسمح للفرد بالاحتفاظ بالمعارف والمعلومات والصور والأفكار بحيث يقوم باستدعائها عند الحاجة إليها.

تقسّمها نارسي كومب (Narcy-Combes,2005 :50) إلى نوعين: الذاكرة الإجرائية (procédurale) و الذاكرة غير الإجرائية (non procédurale):

الذاكرة الإجرائية:
تتعلق بالمهارات الحركية والمعرفية، هي ضمنية وغير تصريحية أي نعلم أننا نعلم لكن لا نستطيع التصريح بذلك.

- الذاكرة غير الإجرائية: تتضمن أشكالا عديدة مثل:

- الذاكرة قصيرة المدى : أو الذاكرة العاملة ، ذات قدرة محدودة ، محتوياتها لا يمكن ملاحظتها أو التحكم فيها بشكل واع ، و هي كهربائية ديناميكية ووظيفية.

- الذاكرة طويلة المدى :

ذات قدرة غير محدودة تتضمن عناصر خاصة بكل شخص على حدة تحدث فيها عمليات سريعة وآلية لا يمكن ملاحظتها أو مراقبتها بشكل واع، وهي كيميائية.

ونجد في الذاكرة ما يلي :

- نظام التمثلات والتصورات المرئية والمسموعة وهي ضمنية وغير تصريحية.

- ذاكرة عرضية صريحة و تصريحية خاصة بالوقائع والأحداث التي لها صلة بالسيرة الشخصية أو التاريخية.

- ذاكرة دلالية خاصة بالمعرفة، ضمنية لكن يمكن التصريح بها.

لكن، يحتمل أن تؤثر بعض العوامل سلبيا على الذاكرة كالإرهاق والفوضى، ولحسن الحظّ يمكن القيام ببعض النشاطات من أجل التّقوية والتّدعيم. و من بين أهمّ القضايا المتعلقة بالجانب السلبي للذّاكرة: النسيان وهو يتمثل في صعوبة استحضار المعلومات في الوقت اللازم، من أسبابه عدم استعمال المعارف و مراجعتها ، تداخل ما نكتسبه من معلومات وخبرات ، حفظ الأشياء دون فهمها جيدا ، وجود المعلومة خارج السياق وعدم تحليلها ، أو عدم التعرف عليها و يعود الأمر أحيانا إلى بعض الانسدادات الوجدانية التي يمكن أن تحدث لدى الطالب.

و للحدّ من النسيان لدى الطلبة يُنصح المعلّمون بتقديم معلومات واضحة و دقيقة، جلب انتباه الطلبة و تحفيزهم، القيام بنشاطات تحمل دلالة، استعمال مناهج منظّمة وتشجيع المتعلمين على تحليل المعلومة بشكل عميق ومحاولة الفهم الجيد قبل الحفظ ممّا يسهّل الاسترجاع عند وقت الحاجة مع المراجعة المتواصلة لتدعيم عملية الحفظ.

بالإضافة إلى ذلك يحذّر بعض المختصين من التكرار والرتابة ويدعون إلى تجنبهما لأنّهما يقللان من الانتباه بنسبة 30 بالمئة (Narcy-Combes,2005 :51). كمثال على ذلك، تستفيد الذاكرة طويلة المدى وتتحسن بحصول المتعلم على فترات راحة وإعادة تنشيط في الأوقات المناسبة، بالاستماع إلى آراء متنوعة وبتوفر الجو الملائم، بينما يعرقلها التكرار والقلق والمحيط غير الملائم للدراسة.

لكن نشير إلى أنّ بعض أنواع التكرار يمكن أن تكون مفيدة، حيث يصفه حساني أحمد (55:2009) كالتالي:

" وهو من الدعائم الصلدة التي تقوم عليها العملية التعليمية، من حيث هو استمرار لفعل العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة، وهي العلاقة التي تتحول إلى عادة عند المتعلم، مما يجعل الذاكرة قادرة على استيعاب المفاهيم في سياقات متباينة، ولكي يتحقق هذا الاقتران الثنائي لا بد من أن يكون التكرار هادفا و موجّها وفق خطة بيداغوجية و تعليمية معينة. "

ثمّ أنّ القدرة على استرجاع المعلومات من طرف الذاكرة طويلة المدى ترتبط بكيفية معالجتها في ذاكرة العمل، أي أنّ المعالجة النشطة للمعلومات هي التي تسهّل استعادتها فيما بعد . يتحقق ذلك باندماج المتعلم في نشاط معرفي حقيقي من خلال القيام بعمليات التصنيف والمقارنة والمناقشة مع زملائه حول الظواهر النحوية، أما المتعلم الذي يكتفي بتلقي المعلومات فقط فسيفهمها في ذلك الوقت لكن لن ينجح في الاحتفاظ بها كما يجب في ذاكرته طويلة المدى حتى لو كانت شروحات الأستاذ شديدة الوضوح. ويبدو أنّ هذه هي إحدى نقاط الضعف في التدريس التقليدي للنحو. بالإضافة إلى ذلك، يسهّل تنظيم المعارف النحوية وتصنيفها بشكل جيد عمليتي الاستذكار و الاسترجاع، فتصنّف إلى مجموعات تقسّم بدورها إلى مجموعات فرعية، و يمكن للمعلم أن يساعد المتعلم على تنظيم المعارف النحوية من خلال ما يلي :

-تقديم نظرة عامة حول النظام اللغوي والمفاهيم العامة التي يحتويها والتي تساعد الطالب على تنظيم معلومات خاصة مثلا أن يبين له المعلم وجود فئات نحوية كثيرة قبل الدخول في الكلام عن الأفعال والأسماء.

- اللجوء إلى القياس (analogie) وهو وسيلة فعّالة لمساعدة الطلبة على الفهم و على خلق روابط بين المعلومات و للنجاح في الإتيان بهذه الروابط يقدم المعلم أحيانا أمثلة من الواقع .

-يبين للطلبة بأنّ مسألة واحدة تدخل فيها مفاهيم عديدة تتضافر للوصول إلى هدف معين مثلا: لتحقيق الربط في المجموعة الاسمية تبدأ العملية باستعمال الوسائل المختلفة لتحديد كلمات المجموعة (الأسماء ، الصفات ..) وتنتهي بوضع علامات الجنس والعدد بداخل المجموعة الاسمية كلّها.

-على المعلّم أن يتدخل باستمرار في عملية تنظيم المعارف لدى الطلبة بشرحه سبب دراسة عنصر معين و حتى تكراره ذلك ، كما عليه أن يبين موقع ذلك العنصر في عملية الكتابة مثلا. (Nadeau & Fisher 2006)

3.4.1. العمليات الذّهنية:

يبين المختصون أنّ المتعلم لا يقوم بالتعلم وكأنّه صفحة بيضاء إنما لديه صفات معرفية معقدة تمكنه من التفاعل مع محيطه اللغوي ويكون دوره فعّالا.

ويشتكي بعض المعلمين من عدم نجاحهم في نقل المعارف لطلبتهم وترسيخها في أذهانهم بالقدر الذي يريدونه، وهذا أمر طبيعي، لأنّ ذلك يحدث من خلال عمليات عقلية داخلية ووفق مسار لا يمكن للمدرّس أن يتحكم فيه بشكل كلي، لأنه يتأثر بعناصر ومقاييس عديدة، من بينها المعارف القبلية للمتعلم وتمثّلاته. يتضمّن هذا المسار الانتقال من المُدخل إلى المُخرج اللذين نعرّفهما فيما يلي:

المدخل(input) :
مجموعة من المعارف التي يقترحها المختصون للتعلم، وعندما تقدم للمتعلم يفهمها ويعالجها ويحتفظ بها في ذاكرته وهذا ما يسمى بعملية الاستيعاب. و يجب أن يكون المدخل واضحا، منظّما، ويمكن فهمه من طرف المتعلم.

المخرج (output) :

يتمثل فيما ينتجه المتعلم وهو يبين مدى فعالية عملية الاستيعاب.

و تذكر نارسي كومب (Narcy-Combes,2005 :53) أنّ العمليات الذهنية التي تسمح بفهم المدخل تتحكم فيها عمليات صاعدة وأخرى نازلة، على الخبير البيداغوجي أن يكون واعيا بها لوضع استراتيجيات تسهّل التعلم دون أن ينسى الفروق بين المتعلمين:

العمليات الصّاعدة :
هي من نوع آلي ، تسمح بفرز المعلومات و تخزينها و هي التي تتدخل في بداية معالجة المعلومات .

العمليات النازلة:
هي التي تضمن الفهم، يقارن من خلالها المتعلم المعلومات الجديدة مع معلوماته السابقة فيصل إلى استنتاجات، و يأخذ بعين الاعتبار السّياق كما يضع فرضيات على الرسالة التي يتم استقبالها . يتدخل هذا النوع بشكل كبير في الإنتاج اللغوي . لهذا إن أراد المتعلم أن يكتسب القدرة على استعمال اللغة الهدف أي التي هو بصدد تعلمها بشكل تلقائي عفوي، عليه أن يتحكم في العمليات النازلة ، إذن يجب التركيز عليها.

من المسائل الشائكة في هذا المجال ، مشكلة تحويل المعارف أي استعمال المتعلم لمكتسباته في مواقف أخرى مغايرة للمواقف الأولية التي قدمت له الظواهر اللغوية المستهدفة من خلالها ، مثلا تطبيق القواعد النحوية عند كتابة النصوص ، فلا ينجح كل المتعلمين في ذلك ، خاصة أنها مهمة تتطلب استثمار معارف كثيرة في آن واحد ، على عكس التمرين النحوي الذي ينطوي على تطبيق قاعدة نحوية واحدة فقط ، لكن تبين نادو و فيشر (Nadeau & Fisher ,2006 :121) إمكانية دعم عملية التحويل منذ البداية من خلال استعمال طرائق تدريس تستهدف الفهم المعمق للقواعد النحوية ،وعدم إعطاء الأولوية لعدد القواعد المدروسة، إنما إلى كيفية معالجتها من طرف الطالب ، بالإضافة إلى تدريس أنواع المعارف كلّها وعدم التركيز على المعارف التقريرية فقط.

كما تدعو الباحثتان إلى تقليص الهوّة بين الوضعية التّعليمية ووضعية كتابة النصوص أي جعل التمارين النحوية مشابهة قدر الإمكان لما يحدث عند استغلال القواعد النحوية لغرض إنتاج النصوص، مثلا من خلال ملاحظة المتعلم للظاهرة اللغوية بداخل نص تتنوع جمله من حيث المعنى والتراكيب، والحرص على أن تكون العناصر المستهدفة صعبة التحديد لإجباره على استثمار المعارف القبلية والمعرفة الجديدة معا. (Nadeau & Fisher, 2006 :125-126)

كما أنّ المتعلم الجيد يحلل طريقة التعبير عن المفاهيم في اللغة الهدف ويعرف كيف تختلف عن طريقة التعبير في لغته الأم ويقوم بتخزينها. وإلاّ فسوف يحلّل تلك المفاهيم من خلال معايير اللغة الأم، لهذا يجب أن تتضمن منهجية التدريس تطوير قدرة الطلبة على تحليل مفاهيم اللغة الأجنبية. (Narcy-Combes,2005 :54)

لكن يرى ويلكينز (Wilkins) أنّ الاهتمام بتعلّم اللغة الثانية لم يبدأ إلاّ في وقت متأخر حتى أنّ الكثير من الطرائق الخاصة بتعلم اللغة الأجنبية تستقي مبادئها من مفاهيم اكتساب اللغة الأولى ، حيث أنّ الأخطاء المرتكبة في الأولى تشبه ما يحدث في اللغة الثانية و هذا ما يدعو إلى الاعتقاد بأنّ القدرة الفطرية على تعلم اللغة تبقى نفسها من الطفولة إلى الكبر و ممّا يدلّ على ذلك عملية التركيب الإبداعي التي يقوم بها المتعلم ، حيث ينشئ تراكيب جديدة في اللغة الهدف بالارتكاز على التراكيب التي تعلّمها من قبل وهنا يمكن أن يرتكب أخطاء. (Wilkins,1990 :530) و هذا ما يدعونا للكلام عن مسألة بالغة الأهمية في مجال تعلم اللغة وهي تحليل الأخطاء .

5.1. تحليل الأخطاء :

برزت مدرستان مختلفتان فيما يخص مقاربة الأخطاء اللغوية، ترى الأولى أنّ تبني منهجية فعالة من طرف المدرسين يجنّب المتعلمين ارتكاب الأخطاء اللغوية، بينما تذهب الثانية إلى أنّ وقوع الأخطاء شيء حتمي رغم كل المجهودات كنتيجة لذلك يجب تحليلها والبحث عن طرق معالجتها . (موسى الشامي، 1990 :24)

هكذا ظهر تحليل الأخطاء كفرع من فروع اللسانيات التطبيقية يرى أنّ ارتكاب هذه الأخيرة هو جزء رئيسي من تعلم اللغة، فلا يمكننا أن نمنع حدوثها، حيث يعكس الخطأ محاولة المتعلم استعمال اللغة الهدف من خلال اختبار فرضيات حولها. فظهر الدور الإيجابي لتحليل الأخطاء من حيث أنّه يبين لنا بشكل عام كيف تكتسب اللغة و يدلنا على الاستراتيجيات التي يستعملها المتعلم في ذلك . كما يكشف لنا عمّا وصل إليه من حيث قيامه بدور فعال في عملية التعلم ويكوّن لنفسه نظاما لغويا تقريبيا يتوسط اللغة الأم واللغة الهدف حيث يتصف بكونه تطوريا يعبر مراحل مختلفة تبدأ بارتكاب الأخطاء بشكل عشوائي إلى غاية الوصول إلى مرحلة الاستقرار.

1.5.1.أنواع الأخطاء :

يرى الكثير من الباحثين أنّ أخطاء المتعلم تقع بمظهرين فإمّا أن تكون غير منظمة وعابرة فتحدث على شكل زلاّت أو هفوات ناتجة عن التّعب أو قلة الانتباه لها علاقة بأداء المتعلم ، و هذا ما يستحسن أن نطلق عليه اسم "غلطات أو أغلاط " أي (mistakes) وهذا النوع لا يعنينا في بحثنا . أمّا الشّكل الثاني لها فهو أن تكون منظّمة و تعكس استعمال المتعلم للغة وسيطة ، و تبيّن وجود فجوة في مقدرة المتعلم (competence) ولا تتعلق فقط بأدائه وهذا ما يهمنا في البحث .

في إطار هذا النوع الثاني قدّم المختصون تصنيفات كثيرة، لكنّ تصنيف بيرت (Burt,1975 :56-57) هو الذي أثار اهتمامنا لأننا لمسنا فيه ارتباطا مع موضوعنا حيث ينصب اهتمامنا على الأخطاء النحوية دون غيرها كما سنرى ذلك في الفصل التطبيقي، والتي تحدث من خلال انحراف معين في استعمال القاعدة النحوية خلافا للاستعمال اللغوي الصحيح. حيث تميّز بيرت (Burt) بين الأخطاء التي تعرقل التواصل والأخرى التي لا تسبّب ذلك وهي على الترتيب الأخطاء الشاملة (global) و الأخطاء الموضعية (local) :

الأخطاء الشاملة :

هي التي تؤثر على التنظيم الكلي للجملة والأكثر شيوعا منها : الترتيب الخاطئ للكلمات ، حذف أدوات الربط أو استعمالها بشكل خاطئ أو تغيير مكانها ، مثل:

Not take this bus, we late for school (Burt,1975 :56)

ففي المثال السابق لا يفهم المتلقي إن كان المقصود هو

(Don't take this bus we'll be late for school)

أي لو ركبنا هذه الحافلة سنتأخر عن المدرسة، أم :

(If we don't take this bus , we'll be late for school)

أي إن لم نركب هذه الحافلة سنتأخر.

الأخطاء الموضعية :
تؤثر على عنصر واحد فقط في الجملة كالبنية الصرفية للفعل والاسم، أدوات التعريف والتنكير.
و في هذا الصدد ترى بيرت (Burt ,1975 :58) أنّه إن كان الهدف من تعلم لغة أجنبية هو القدرة على التواصل فيجب أن نعطي الأولوية القصوى للنحو الشامل .

2.5.1. تفسير الأخطاء:

كانت تنسب الأخطاء في البداية إلى النقل السلبي فقط خاصة في إطار النّظرية السلوكية، حدث بعد ذلك انتقال في تفسير الأخطاء بعدما صارت تعتبر كاستراتيجية للتعلم في إطار النظرية التحويلية التوليدية لا سيما بالنسبة للمبتدئين الذين يحاولون التغلب على العجز في اللغة الهدف فتتم إحالتها إلى أسباب كثيرة (حسن مالك، 2013) ، نذكر أهمها فيما يلي :

التداخل اللغوي أو النقل السلبي:
يمكن أن يقع على المستوى النحوي أو المعجمي أو الدلالي أو الصوتي، و قد حظي بمكانة مهمة في الدراسات التقابلية التي تسلط الضوء على المقارنة بين نظامين لغويين لمعرفة أوجه الشبه و الاختلاف و تهدف إلى التنبؤ بالصعوبات التي يحتمل أن يواجهها متعلم اللغة الأجنبية من أجل إعداد الوسائل التعليمية و تصميم المحتويات وفق حاجيات الطلبة . لكنها انتقدت كثيرا

بعد ظهور أفكار تشومسكي الجديدة فالكثير مما يتم التنبؤ به لا يحصل دائما في الواقع، ولا يتم تحليل الإنجاز الفعلي للمتعلم (حسن مالك ،2013: 98).

فيرى موسى الشامي و أحمد مزياني (1986: 71) أنّ التداخل اللغوي ليس هو المصدر الرئيسي للأخطاء و يجب ألّا نعطيه مكانة كبيرة، كما أنّ الأخطاء يمكن أن تنتج عن الطريقة المتّبعة في التدريس ،أوعن استراتيجيات مختلفة لدى المتعلم . بالإضافة إلى ذلك، يذكر ويلكينز (Wilkins, 1990) أنّ النقل السلبي يمكن أن يحدث أيضا داخل اللغة الواحدة و ليس فقط من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية ، حيث بيّنت أعمال بيرت (Burt) و دولي(Dulay) وكوردر (Corder) حول تحليل الأخطاء أنّ (80) بالمئة منها سببه ليس التداخل مع اللغة الأمّ .

رغم ذلك يدعو موسى الشامي (1988 :25) إلى استغلال التجربة التي مر بها المتعلم عند تعلمه لغته الأم في تعلم اللغة الأجنبية فسيكون هذا استثمارا لنتائج الدراسات التقابلية . فنعتقد أنّ التحليل التقابلي خاصة النحو التقابلي يجب عدم إهماله لأنّ اكتشاف مواطن الصعوبة المحتملة يدفع المدرّس إلى مضاعفة جهوده عند عرضها على الطلبة .

الالتباس أو الخلط:
يقع بسبب تشابه بعض العناصر المعجمية مثل الضّمير الذي يقوم بدور الفاعل "نحن" (we) والضمير المقابل الذي يعوّض المفعول به (us)، فيمكن أن يحدث الخلط داخل اللغة المستهدفة أو بينها و بين اللغة الأم ، لهذا ينصح باتباع الترتيب في العرض وإلا أحسّ الطالب بالضياع . (Abdelkader Torabi,2012 :50-51)

التعميم الزائد :
هو تطبيق قاعدة نحوية معينة على صنف لا يتلاءم مع هذه القاعدة .

الحذف :
و ذلك عندما يتجنب المتعلم استعمال التراكيب أو العناصر اللغوية الصّعبة بالنسبة إليه.

و بعد تحليل الأخطاء و محاولة معرفة مصدرها يمكن الاعتماد عليها لتوفّر لنا معلومات عن المتعلم وعن الصّعوبات التي يواجهها و النقائص التي يعاني منها المقرر الدراسي أو طريقة التدريس ، فتذهب بيرت (Burt ,1975 :53) إلى أنّ معرفة أنواع الأخطاء توجّهنا في تحديد

الترتيب الذي نتّبعه في تدريس عناصر معينة و التأكيد على البعض منها . كما يصف حسن مالك (2013 :100) دراسة الأخطاء اللغوية الشائعة بأنّها :

"...تعدّ مجالا علميا مؤكّد النتائج في ميدان التقويم ، تقويم العملية التعليمية التعلمية ، تقويم المتعلمين ، تقويم البرامج ، و تقويم المادة اللغوية ، بالإضافة إلى أنها تدلنا على مكامن الضعف و تمدّنا في نفس الوقت بنوع الوسائل المساعدة في معالجة هذه الثغرات و في تطوير العملية التعليمية التعلمية ..."

لهذا السبب، سنتّبع منهجية تحليل أخطاء طلبة الترجمة في القسم التطبيقي.

3.5.1.تصحيح الأخطاء:

يستعمل تصحيح الأخطاء أو التغذية الراجعة كتقنية في إطار الطرائق الحديثة لتعليم النحو لجلب انتباه المتعلم إلى البنى النحوية في السياقات التواصلية. هذا المنهج مبني على الاتجاه التفاعلي في اكتساب اللغة الأجنبية من خلال استعمال الأستاذ لاستراتيجيات خاصة بالمحادثة مثل طلب التوضيح، التكرار، إعادة الصياغة ...الخ، ليبيّن للطالب أنّ المُخرج الذي قدمه فيه خطأ، تسمى كذلك بالدليل السلبي وهي المعلومات التي تبين للمتعلم ما هو غير ممكن في لغة معينة وهو مضاد للدليل الإيجابي الذي يبين عكس ذلك. يعتبر نساجي وفوتوز (Nassaji & Fotos 2011) التغذية الراجعة نوعا من أنواع التركيز على الشكل الذي نتناوله بالتفصيل لاحقا، فتحدث كردّ فعل ضمني أو صريح لأقوال المتعلم غير المماثلة للغة المستهدفة وتنقسم إلى نوعين : إعادة الصياغة (reformulation) و الاستنطاق (elicitation). تتعلق إعادة الصياغة بالاستراتيجيات التي تعيد صياغة تعبير المتعلم الخاطئ لتقديم الصيغة الصحيحة، أما النوع الآخر فيدفع المتعلم للتصحيح بشكل مباشر أو غير مباشر.

على المعلم أن يجعل التغذية الراجعة بارزة بما يكفي ليلاحظها المتعلم، و يحتمل أن يكون استخراج الجواب الصحيح أكثر فعالية من إعادة الصياغة لأنّه يدفع المتعلم للتّصحيح ويدمجه أكثر في عملية التغذية الراجعة. أو يمكن أن يسجّل الأستاذ الأخطاء لكي لا يسبّب انقطاعا في تدفق الكلام ليعود إليها لاحقا، أو يمكن أن نعرض على الطلبة مجموعة من الأعمال فيها

أخطاء و نبين لهم المعايير التي تسمح لنا بالتمييز بين ما يحاكي اللغة المستهدفة وما ينحرف عنها . لكن يعتقد بعض المختصين أنّ التغذية الراجعة الفعالة هي التي تتم خلال استعمال الطالب للغة بشكل تواصلي.

فضلا عن ذلك يفيد استعمال أخطاء الطلبة في مراجعة بعض العناصر النحوية حيث أنّ الأخطاء الحقيقية لها مصداقية أكثر من الأمثلة المُختلَقة. فمثلا إذا كانوا قد درسوا نقطة معينة من قبل لكن تنقصهم الدقة و الطلاقة ينصح ثورنبري (Thornbury2002) بالقيام بتمارين تستهدف الطلاقة و في نفس الوقت عوض دراسة العنصر المستهدف من جديد من أجل الدقة - ما هو غير محفز و ربما فيه تضييع للوقت - تستعمل أخطاء الطلبة لزيادة الوعي و التطرق فقط لمشاكلهم الخاصة باستعمال ذلك العنصر. وفيما يلي نذكر أنواع التغذية الراجعة (Nassaji &Fotos ,2011 :76-77) :

إعادة الصياغة (Recasts):
تحيل إلى الأقوال التي تعيد صياغة القول الخاطئ كليا أو جزئيا للمتعلم، لكن يبقى التركيز الرئيسي على المعنى، حيث تنبّه المتعلم إلى أنّ قوله معوجّ بشكل معين، أي تلفت انتباهه إلى عدم التوافق بين المدخل والمخرج وهكذا تجعله يركّز على الشكل. تعتبر إعادة الصياغة نوعا ضمنيا من التغذية الراجعة لأنها لا تصحّح الخطأ بشكل ظاهر. وعندما تترابط مع الإشارات النغمية مثل زيادة النبر تصبح صريحة أكثر ويمكن أن تزيد فعاليتها.

طلبات التوضيح(Clarification Requests):
تحدث عندما لا يفهم المعلم أو السامع بشكل كلي قول المتعلم فيطلب منه إعادة تشكيل قوله ليكون أوضح و يكون هذا عند وجود خطأ أو إذا كان القول غير مفهوم بطريقة ما و هذا يعطي للمتعلم فرصة إصلاح قوله بنفسه ، تستعمل عبارات مثل , « sorry ? » , « pardon me ? » . « excuse me ? »

يمكن كذلك أن تأخذ التغذية الراجعة شكل تكرار للقول الخاطئ كلّه أو جزء منه للمتعلم باستعمال نغمة متزايدة لتبيّن له بأنّ قوله خاطئ .

التغذية الراجعة غير اللغوية (Metalinguistic Feedback):

هنا يقدّم المدرّس تعليقات حول اللغة ، كسؤال حول صحة قول المتعلم. يمكن أن تتضمن إشارات حول موقع الخطأ أو طبيعته، مثل: هل تستطيع تصحيح الفعل؟ أو شرحا يتعلّق بالتصحيح.

الاستنطاق المباشر(Direct Elicitation):
يتمثل في الاستراتيجيات التي تحاول بشكل صريح استخراج الصيغة الصحيحة من عند المتعلم. يتم ذلك من خلال إعادة قوله إلى غاية النقطة التي فيها خطأ وانتظاره ليكمل القول. أو يطلب منه أن يقوم بإعادة قوله.

التصحيح المباشر(Direct Correction) :
يتم تحديد الخطأ و تصحيحه بشكل مباشر وهذا يعطي للمتعلم معلومات واضحة حول كيفية تصحيح خطئه لكنّه لا يعطي له فرصة للتصحيح بنفسه فلا يؤدي هذا إلى مشاركته النشيطة في عملية التغذية الراجعة .

التغذية الراجعة غير اللفظية (Nonverbal Feedback):
باستعمال حركات جسدية و إشارات كحركات الوجه و الرأس و اليدين.
لكن ينصح بعدم الافراط في التغذية الراجعة حيث يحتمل أن يكون لها آثار سلبية فتسبب خيبة أمل المتعلم ، و من المفيد استعمال العمل الجماعي التفاعلي و النقاشات (عندما يطلب من الطلبة إبداء رأيهم حول موضوع معين) حيث تتخلل التغذية الراجعة عروضهم.

6.1. نظريات التّعلم:

يرى فنكاتسوارن (Venkateswaran1995) بأنّ نظرية تعلم اللغة تسعى لإيجاد الإطار المفهومي الذي يتم وضعه لتحديد كل العوامل المناسبة لتعلم اللغة والعلاقات بين هذه العوامل ولإعطاء التوجيه الصحيح لممارسة تعليم اللغة.
وفي هذا الإطار تعتبر العلاقة بين علم اللغة و تعليمها شيئا مهما، و قد وضع بعض العلماء نماذج لهذه العلاقة مثل كامبال (Campbell) وسبولسكي (Spolsky)، حيث يبينان العلاقة بين

النظرية والتطبيق فتعليم اللغات يأخذ من اللسانيات التي تصف اللغة ونظريات التعلم التي ترتبط بعلم النفس وهما يمثّلان الجانب النظري، أمّا البيداغوجيا فهي تمثل الجانب التطبيقي، واللسانيات التطبيقية تعتبر وسيطا بين الاثنين .

وهناك مقاربتان رئيسيتان عرفتا في مجالي علم النفس و اللسانيات التطبيقية: المقاربة السلوكية والمقاربة المعرفية ، لهما جذور تعود إلى وقت قديم حيث كان الصراع قائما بين تيارين فلسفيين متعارضين .

كما هناك تقاطع بين الجانب اللساني و مجال علم النفس من حيث المناهج حيث أنّ المدرسة السلوكية التي تنتمي إلى مجال علم النفس تتشابه مع المدرسة البنيوية الوصفية المنتمية إلى ميدان اللسانيات من حيث بعض المبادئ المستعملة في التعليم كالتكرار، التدعيم ،التعلم بالمحفز والاستجابة و الاهتمام بالبنية السطحية. أمّا المدرسة المعرفية فتتماثل مع المدرسة اللسانية التوليدية التحويلية من حيث التحليل والتعمق، الاهتمام بحالات الوعي لدى المتعلم، البنية العميقة، المهارة، العقلانية، السليقة، الذهنية، الشرح (لماذا) وغيرها من الخصائص. (Venkateswaran,1995 :31)

و هناك نظريات تعلم عديدة هي إما كلاسيكية عرفت منذ وقت طويل في علم النفس تناولت مفهوم التعلم بالدراسة مهما كان الإطار الذي يحدث فيه ، أو نظريات حديثة ، نحاول ذكر أهمها :

1.6.1. السلوكية :

ظهر المذهب السلوكي في 1912، وهو يعتمد على الملاحظة الموضوعية البحتة والاختبار والقياس وعلى القوانين الفيزيائية، فيبحث دائما عن التفسير العلمي للظواهر السلوكية قصد إخضاعها لتلك القوانين وينكر وجود القدرات الفطرية والذكاء الموروث، ولا يهتم بما هو تجريدي و غير قابل للقياس. ترى السلوكية بأنّ التعلم هو عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد، والسلوك عند هذه المدرسة قوامه المنبه ثم الاستجابة، وقد نتج عنها ما يسمى

بالنظريات الترابطية (les théories connexionnistes) التي يتمثل مبدأها في أنّ كل عمليات التعلم تستند إلى تشكيل روابط بين المثيرات والاستجابات .

1.1.6.1. السلوكية الكلاسيكية :

بدأت مع عالم النفس الروسي بافلوف (Pavlov 1849-1936) الذي قام بمجموعة من التجارب، فدرّب كلبا لإفراز اللعاب عند سماع صوت الجرس ، من خلال طريقة سمّيت بالإشراط الكلاسيكي (classical conditioning)، حيث اكتسب الكلب استجابة شرطية.
فسمّى الجرس بالمنبّه الشّرطي الذي يقترن دائما بالمثير غير الشرطي ،والطعام بالمنبه غير الشرطي الذي يحدث الاستجابة بدون تدريب، وعملية سيلان اللعاب بالفعل المنعكس الشرطي الذي يحدث نتيجة اقتران مثير شرطي بمثير غير شرطي. يعتقد بافلوف أنّ عملية التعلم تتضمن تكوين علاقات ترابط أو اقتران (associations) بين الحوافز والاستجابات الانعكاسية وهي تخصّ عادة السلوك الفطري أو الغريزي.

ساعدت تجارب بافلوف العالم واتسون (Watson 1958-1978) على الإتيان بمصطلح "السلوكية" لتفسير كلّ أنواع التعليم ، فكان يعتقد أنّ عملية الإشراط تفيدنا في بناء مجموعة كبيرة من الارتباطات ، و ببناء سلاسل من الاستجابات يمكننا تعليم أنواع أكثر تعقيدا من السلوك . و كان لآراء واتسون تأثير كبير على نظريات التعلم لعدة عقود. فكانت طرق التعليم التي تتبع الاتجاه السلوكي تعتقد أنّ الأنواع المختلفة من العادات المبنية على التدريب ما هي إلاّ سلسلة طويلة من ردود الفعل الشرطية.

2.1.6.1. نظرية الارتباط :

قام ثورندايك (Thorndike 1874-1949) بوضع نظرية الارتباط والمبادئ التنظيمية لاختبارات الذكاء ، و قدّم إسهامات من أجل استعمال قاعات الدراسة بشكل أحسن . حيث تخص نظرية الارتباط التعلم بواسطة المحاولة والخطأ وهو مبدأ مفيد جدا في التعليم لأنه يسلط الضوء على المتعلم ويعمل على متابعته ويجعله يستفيد من الأخطاء التي ارتكبها. فبعد

محاولات عديدة يتمسك بالمحاولات الناجحة التي تحقق أهدافه، و يتخلص من الاستجابات الفاشلة . اكتشف ثورندايك التعلم الإشراطي الأداتي و أتى بقوانين عديدة نذكر بعضها :

قانون الأثر المتعلق بالتعزيز والعقاب:

فيبين ثورندايك أهمية المكافأة لتدعيم السلوك وتشجيع المتعلم و رفع معنوياته و في المقابل، التأثير السلبي للعقاب على السلوك فهو ينقص من الاستجابة و يعرقل تثبيت السلوك .

قانون التدريب :

يخص حالتين ، عندما يكتشف المتعلم صلة بين مثير واستجابة قابلة للتطور تزداد قوة هذه الصلة بازدياد تدربه عليها بشرط أن تكون النتائج ناجحة. لكن إن أهمل هذه الصلة لفترة طويلة ستضعف وقد تزول تماما من مجال تجربته.

قانون التبعية :

المعلومات و المعارف القديمة هي بمثابة قاعدة نضيف إليها المعارف الجديدة مثلا دراستنا لمساحة الدائرة تأتي بعد معرفتنا للقطر .

لكن من بين الانتقادات التي وجهت إليه أنّ الإنسان لا يتعلم بالمحاولة والخطأ فقط إنما كذلك بالإدراك والوعي، ثم أنّ الإنسان يتميز بالذكاء والقدرة على التفكير عكس الحيوان الذي أجرى ثورندايك التجارب عليه والذي يتعلم وفق غريزته.

3.1.6.1.الإشراط الإجرائي لسكينر(Skinner) :

سكينر (Skinner 1904-1990)هو من أشهر رواد السلوكية ومن أكثر السلوكيين الذين اتبعوا واتسون (Watson) لكنه اعتبر أنّ الإشراط كما يراه بافلوف يستعمل خاصة للحيوانات ويلعب دورا صغيرا بالنسبة للإشراط البشري. لهذا أوجد الإشراط الإجرائي لوصف السلوك البشري في التعلم، نشر كتابه "سلوك الكائنات الحية" (Behaviour of Organisms) في 1938 حيث يهتم بالسلوك الذي تضبطه النتائج وهو السلوك الإجرائي، ويهمل المنبّه لأنّ السلوك الإجرائي هو السلوك الذي يتأثر بالظروف البيئية .

مثلا :الكلمة الأولى التي ينطق بها الطفل لا يمكننا إيجاد المنبّه الذي أدّى إليها.

و هو لا يهتم بالآليات الداخلية للسلوك إنما المظهر الخارجي له، الذي يمكن ملاحظته واختباره. تميز منهجه بالموضوعية و يقوم على التجريب و تحليل السلوك وكان يحبّذ صياغة نتائجه على شكل قوانين. حيث يعتبر سكينر السلوك (يوسف مقران 2013 : 96):

" مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي. وهو إمّا أن يتمّ دعمه وتعزيزه فيتقوى حدوثه في المستقبل، أو لا يتلقى دعما فيقلّ احتمال حدوثه في المستقبل."

فيعطي سكينر أهمية كبيرة للتعزيزات (reinforcers) التي تتبع الاستجابة، ويعتبرها أكثر عامل يساعد على تدعيم السلوك أو زيادة احتمال إعادته ،لأنّه يحافظ على قوة الاستجابة و يقوي العلاقة بينها و بين المثير، وهي تشكل قوة في التحكم في السلوك الإنساني. فبالتالي يمكن تتبع السلوك الإجرائي عن طريق التعزيزات، حيث أنّ كلمة "إجراء" تتميز عن الفعل المنعكس الشرطي لكونها تقترن بالمعزز أكثر من المثير.

كما فرّق بين السلوك الاستجابي والسلوك الإجرائي، فالأول فطري، تحدث فيه الاستجابة آليا إن وجد المثير ، بينما الثاني :

" ليس برد فعل آلي لمثير ما ، بل إنّه يتجاوز ذلك من حيث أنه يقوم بإجراء واسع في المحيط الطبيعي و الاجتماعي " (حساني ،2009: 60)

و حسب سكينر يكون السلوك الاجرائي على هذا الشكل :

يؤدي المثير إلى الاستجابة و إذا أضفنا إليها التعزيز تحدث استجابات متكررة تؤدي إلى السلوك الإجرائي . فهذا الأخير هو سلوك ما بعد الاستجابة وهو الذي يهتم به سكينر فيرى أنّ زيادة الاستجابات الإيجابية يساهم في تعلم الفرد، والاستجابة الأولية فقط هي التي ترتبط بالمثير أما الاستجابات اللاحقة فترتبط بالمعزز. لهذا فإنّ هدف عملية التعلم عند سكينر هو زيادة الاستجابات لا كثرة المنبهات، و كلما تعزز السلوك زاد احتمال حدوث الاستجابة .

كما يعتبر التعلم تطويرا للسلوك يتم تدريجيا و توجهه التعزيزات و يتميز بالمشاركة الفعالة للطلبة ، و يؤكد على دور المعلم الذي يساهم كثيرا في ظهور السلوك المطلوب بسرعة .وقد ترك الإشراط الإجرائي لسكينر انطباعا كبيرا على البيداغوجيا اللغوية وكان موردا للكثير من التغييرات التي عرفها الفكر التربوي. كما كان يؤمن بإمكانية خلق بيئة للتعلم ليتعلم الطالب أكثر في وقت أقلّ وبمجهودات أقلّ كما يعطي أهمية لتحفيز المتعلمين .

تعتبر مبادئه النظرية مرتكزا أساسيا للتعليم المبرمج، الذي يتضمن البرنامج الخطي linear) (programme الذي تستعمل معه آلة للتدريس والبرنامج المتشعب branching) (programme الذي أتى به كراودر (Crowder) والذي مكّن المتعلمين ذوي الإمكانيات المختلفة للتقدم حسب قدراتهم . (Venkateswaran ,1995 :34)

لكن الجانب السلبي في الأمر هو أنّ سكينر كان يعمّم معطيات وضعية المخبر على معطيات وضعية التعلم المدرسي و هو بهذا لا يأخذ في الحسبان كم أنّ الوضعية التعليمية معقدة بالمقارنة مع بساطة وضعيات المخبر . كما أنه لا يعطي اعتبارا للقدرات الفطرية للمتعلم .

كما وصف اللغة في كتابه السلوك اللفظي (Verbal Behaviour) كنظام من الإجراءات اللفظية و ساد رأيه الخاص باللغة و تعلم اللغة على منهجية تعليم اللغات الأجنبية و ساعد على ظهور مخابر اللغات ، فهو الذي شكل التّصور القاعدي للطريقة السمعية البصرية. وقد تجلت في اللسانيات ومن ممثليها بلومفيلد، الذي أخذ من المدرسة السلوكية المرتبطة بالمذهب التجريبي فيعتبر بلومفيلد اللغة نوعا من أنواع السلوك الإنساني كما سنرى ذلك في الفصل القادم .

في هذا الإطار ، نذكر بعض مبادئ النظرية الإجرائية التي يمكن أن تكون مفيدة في التعليم (يوسف مقران ،2013 :97) :

1. التعلم ينتج من تجارب المتعلم و تغيرات استجابته.

2. التعلم مرتبط بالنتائج .

3. التعلم يرتبط بالسلوك الإجرائي الذي نريد بناءه .

4. التعلم يبنى بدعم و تعزيز الأداءات القريبة من السلوك

5. التعلم المقترن بالعقاب هو تعلم سلبي .

4.1.6.1. تأثير المنهج السلوكي :

ظهر تأثير السلوكية في تعليم اللغات في استعمال المنهج البنيوي ، فيلقّن المتعلم الأشياء على شكل عادات تتمثل في سلاسل من الاستجابات الشرطية بحيث تؤدي الواحدة إلى الأخرى. ويقوم بتقليد النماذج التي تقدم إليه ويكون النجاح محفزا بينما يؤثر الفشل سلبيا. و يتواصل التكييف أو الإشراط حتى تلتقي عادات المتعلم مع النماذج المثالية و يمكن للمختصين التحكم في نموذج التعزيز و معدله، وبالتالي، التأثير على السلوك بما فيه سلوك التعلم. كما يمكن توجيهه و تشكيله بشكل معين بتعزيز السلوك المرغوب فيه أو المكافأة عليه ، وتجاهل السلوك غير المرغوب فيه أو التوبيخ عليه. لكن يرى فانكتسوران (Venkateswaran,1995 :37) أنّه يفضل في هذا الإطار تعلم أشياء صغيرة و سهلة عبر مراحل قصيرة .

ويتمّ تقسيم اللغة بشكل تحليلي إلى تراكيب. و التعليم التركيبي مبني على نماذج الجمل التي نأتي بها من تحليل هذه الأخيرة مثل :

The birds flew away أي : حلّقت الطيور بعيدا

The thieves ran away أي : هرب اللصوص (Venkateswaran,1995 :39)

اللتان تنتميان إلى نفس النموذج (فاعل + فعل + ظرف) حيث كان التركيز الكبير على النماذج و ليس على ما تحمله من معنى . فكان المختصون يتوقعون أنّ المتعلم لو تحكّم في التراكيب استطاع تلبية حاجياته التواصلية والأكاديمية . لهذا يتم تعلّم جمل نحوية صحيحة و بناء القدرة على إنتاج جمل مماثلة تركيبيا من خلال التكرار و التمارين التركيبية و جداول الإبدال . لكنّ

من سلبيات هذا المنهج عدم الاهتمام بما يحدث في ذهن المتعلم لأنه غير قابل للملاحظة و القياس ، و مطالبته بتقديم الإجابة الصحيحة بشكل فوري

5.1.6.1. نموذج جانيي(Gagné) :

من بين النماذج التي قدمها أتباع المدرسة السلوكية و كانت لها فائدة في التعليم ما قدّمه جانيي (Gagné) ، و رغم كونه من أتباع هذه المدرسة إلاّ أنّه ينتمي إلى ما يسمى بالتعددية التي تعتقد بوجود أساليب كثيرة للتعلم ، وهذا معارض للوحدوية التي ترى بأنّ كل عمليات التعلم يمكن تلخيصها في نموذج واحد مهما كانت المادة و مهما كان المتعلم .

ميّز جانيي بين أنواع مختلفة من التعلم استنادا إلى الشروط الداخلية الخاصة بالمتعلم والشروط الخارجية المتوفرة المتعلقة بوضعية التعلم، و يتطلب تعلم كلّ نوع معرفة نوع سابق أقل منه تعقيدا وفق البنية الهرمية التالية :

تعلم الاستجابة للإشارات (Signal Learning) :
كمثال على ذلك الاستجابة الانعكاسية الشرطية كما يشرحها بافلوف . في هذه الحالة يكون التعلم لا إراديا و مرتبطا بالحاجيات الأساسية للإنسان أو للكائن الحي كالجوع.

التعلم عن طريق المنبّه و الاستجابة (Stimulus-Response Learning):
و هو يتعلق بالإشراط الإجرائي لسكينر ، و يختلف عن النوع السابق من حيث قدرة الفرد على التمييز ، و إعطاء إجابة محددة تتميز بنوع من الدّقة.

التعلم عن طريق بناء سلاسل(Chaining) :
وهو بناء ترابطات كثيرة من منبّه/استجابة و ربطها مع بعضها البعض وفق ترتيب معين كما هو الحال في تعلم الأفعال الآلية (les automatismes) كالكتابة و السباحة وغيرها .

التعلم بالاقتران اللفظي(Verbal Association) :
و ذلك ببناء سلاسل لفظية و هي سلاسل من منبه/استجابة كالتي ذكرناها سابقا لكن من نوع لفظي ، مثل تعلم كلمات من لغة معينة .

تعلم التمييز(Discrimination Learning) :

يتمثل في تقديم أجوبة متمايزة لمنبهات مختلفة.

تعلم المفاهيم(Concept Learning):
القدرة على تصنيف حالات أو وضعيات من حيث مميزاتها المجردة مثل اللون ، الشكل ، المكان ، العدد و غيرها .

تعلم القواعد (Rule Learning):
القاعدة هي رابط بين مفهومين أو أكثر مثل : الأجسام دائرية الشكل تتدحرج ، و لكي يفهم الطفل ذلك عليه أن يمتلك من قبل المفهومين الموجودين في الجملة و يكون قادرا على وضع علاقة بين الكلمتين . (De Corte ,1996 :225).

تعلم حلّ المشكلات (Problem Solving) :
و هو ما يسمى بالفكر و هو دمج بين قواعد تعلمها الشخص من قبل بهدف تشكيل قواعد من مستوى أعلى .

1.5.1.6.1.شروط التعلم :
هذه الشروط هي التي استند إليها جانيي (Gagné) لوضع أنواع عملية التعلم . فالشروط الداخلية تخصّ المتعلم ، وتتضمن القدرات التي تكون لديه في البداية و استعداداته الفطرية ودافعيته ، إذا تتعلق بما يجب أن يملكه المتعلم لتحقيق الأهداف المسطّرة أو المهام . و بما أنّ جانيي (Gagné)كان مختصا نفسانيا يدرب العسكريين قام بتقسيم هذه المهام إلى مهام فرعية متتابعة. أمّا الشروط الخارجية فهي المتغيرات التي تشكّل وضعية التعلم، تحدّد شكل التدريس ومحتوى عملية التعليم والتعلم ، فيتعلق الأمر هنا ببنية المادة و درجة صعوبتها.
يبين جانيي (Gagné) وجود تفاعل بين الشروط الداخلية و الخارجية: فلا يكون للمتغيرات الخارجية أثر إذا لم يكن المتعلم متحفزا أو إذا كان مستواه الأوليّ يعتلّه نقص. وعندما تكون العوامل الداخلية متوفرة ، يكون التحفيز الخارجي ضروريا لتحقيق التعلم .
في هذا الصدد ، نسوق مثالا حول أهمية معرفة هذه الشروط لدى المعلّم في حالة " حل المشكلات " :

الشروط الداخلية :
ليتمكن الطالب من حل مشكلة يجب أن يكون قادرا على تذكر القواعد التي درسها من قبل .

الشروط الخارجية :

- هناك تجاور بين القواعد المدمجة لإيجاد الحل و وضعية المثير التي شكلتها المشكلة .

- مراجعة القواعد اللازمة لإيجاد الحلّ تجعل الاتساق المطلوب أكثر وضوحا .

- التعليمات الشفهية الخارجية التي تصدر عن المعلّم يمكن أن تساعد في توجيه تفكير الطلبة. (De Corte,1996 :224-225)

إنّ التصنيف الذي وضعه جانيي (Gagné) مفيد ، لكن في الوضعيات الحقيقية للتعليم نجد في أغلب الأحيان ، عمليات تعلم كثيرة التعقيد ، فنادرا أو أبدا ما نجد فيها نوعا لوحده إنّما هناك تشابك بين العديد من الأنواع .

2.6.1 .النّظرية الجشطالتية(Gestalt Psychology):

تطورت في ألمانيا في بداية القرن 20 ثمّ انتقل روّادها إلى أمريكا وقد ظهرت كاتجاه معاكس لاتجاه ثورندايك (Thorndike). تعني كلمة جشطالت -أصل تسمية هذه المدرسة- بنية أو هيئة متكاملة مترابطة الأجزاء تعتبر ككيان ، لا يمكن استخراج كل صفاتها من مجموع أجزائها ،حيث أنّ إدراك الإنسان لا يمكن تفتيته إلى أجزاء صغيرة .

مثلا عندما نستمع إلى لحن ما يكون لنا ردّ فعل متكامل لا يمكن تقطيعه إلى عناصر متمايزة، لهذا يستعمل لفظ holistic(w) لوصف دراسات الجشطالتيين. (Venkateswaran ,1995 :35)

من أهم روّاد الجشطالتية : فرتهايمر (Wertheimer 1943-1880) ، كوفكا (Koffka)، وكوهلر(Kohler). عارض هؤلاء و غيرهم من أتباع هذه المدرسة مبادئ السلوكيين الذين يعتبرون الإنسان كآلة ميكانيكية، كما انتقدوا طرقهم و اعتبروا فرضياتهم غير مقبولة تعطي لنا نظرة خاطئة عن الطبيعة المعقّدة لعقل الإنسان وحقيقة نفسه. لأنّهم يرون أنّ السبيل لفهم ظاهرة ما هو اعتبارها ككلّ و ليس من خلال أجزاء حيث يبدأ الإنسان بالإدراك الكلي للأشياء ثم ينتقل إلى التجزئة . كما يرون أنّنا يجب أن نترك عقولنا تعمل بشكل طبيعي، أمّا التعزيز فيجب أن يكون دافعا داخليا. بالإضافة إلى ذلك، اهتموا بقضايا التفكير والمعرفة، وبيّنوا أنّ

التعلم يتحقق بالفهم الكامل لكل العلاقات وإزالة الغموض ومن هنا يأتي مفهوم الاستبصار ، فالتعلم بالاستبصار هو فهم العلاقة بين الوسائل والغايات حيث تؤدي الوسيلة إلى الغاية وتحقّق التعلم الواعي .لذلك يركّزون على أهمية إدراك المتعلم لوضعية التعلم عكس ما يتم في السلوكية ، و ينظر إليها ككلّ متكامل و يحاول تحديد العلاقات الضمنية التي تشكّلها ، و فهم هذه العلاقات .

و في هذا الصدد يرى فنكاتسوارن (Venkateswaran, 1995 :39-40)أنّ الجشطالتيين أتوا بأفكار استعان بها المنهج التواصلي. فأصحابه لا يحبّذون المنهج الوحدوي الخاص بالبنيويين، ويفضّلون التعامل مع اللغة التي هي كاملة وحقيقية ، وتحمل معنى حقيقي. فبينما يمثل المعلّم في الطريقة البنيوية دور المتحكم المتسلط يعطي المنهج الاتصالي المتأثر ربما بعلماء النفس الجشطالتيين أهمية للتفاعل في الصف وحتى الوسائل التعليمية والنشاطات المستعملة يجب تلاؤمها مع التفاعل، فتكون مثيرة للاهتمام، مفيدة و حقيقية.

3.6.1. المدرسة المعرفية (Cognitivism):

يعتبر هذا المنهج التعلم عملية داخلية ترتبط بمدى عمق معالجة المعلومات لدى المتعلم و تنظر إليه كفرد يسعى إلى اكتساب المعارف و تكون ذاكرته نشيطة فتقوم بتنظيم تلك المعارف و تنسيقها. لهذا يهتم بالبنية العقلية الداخلية للمتعلم عكس السلوكية ، و يركّز على كيفية استرجاع المعلومات ، حيث يركّز المعرفيون على التعلم الذي يحمل معنى فهو يتناقض مع التعلم الآلي (rote learning) الذي يصفه أوزبال(Ausubel) بتعلم أشياء معزولة عن بعضها البعض لا ترتبط بالبنية المعرفية للمتعلم إلاّ بشكل اعتباطي ولا يسمح ذلك بإقامة علاقات ، فهذا التعلم هو تخزين ذهني لعناصر لا تقترن بالبنية المعرفية الموجودة .
فالطفل يتلقى معارف لغوية من محيطه، ويسمع كلمات وعبارات كثيرة، لكنّه يستطيع أن يحلّل كلّ ذلك و يستخرج قواعد يستعملها لتكوين جمل جديدة أي يستخرج معرفة مجرّدة من أمثلة محسوسة و يشكل نظامه الخاص ثم يكيفه حسب النظام اللغوي للكبار . وفي هذا السياق، يرى تشومسكي (Chomsky) أنّ الطفل قد اكتسب مقدرة لغوية لا شعورية وبالتالي يصبح قادرا على استعمال المعارف اللغوية في الكلام الفعلي، و يؤمن بقدرة الإنسان على الإبداع ،و بأنّ

الاكتساب اللغوي هو عملية فطرية ، حيث يولّد المتكلم جملا جديدة لا حصر لها لم يسمعها من قبل كلما دعت الحاجة إلى ذلك ، بالاستناد إلى نظام معقد من القواعد . وهذه القدرة الإبداعية التي تتميز بها اللغة عن الأنواع الأخرى من السلوك الإنساني هي التي عجزت السلوكية عن شرحها لأنها تعتبر اللغة مجرد سلوك لفظي.

كما يؤمن تشومسكي بوجود الاستعداد المسبق لتعلم أي لغة إنسانية، أي وجود قدرة لغوية موروثة تولد مع الطفل تسمح له بإتقان لغة كاملة في بداية عمره، فلا ينكر أهمية اكتساب اللغة من المحيط ، لكنه يرى أنّ ذلك غير كاف لتفسير اكتساب الأطفال المعارف اللغوية بسرعة كبيرة . و يظن بأنّ هذه المقدرة تتضمن معرفة كامنة تتعلق بمبادئ تحكم تركيب أية لغة .

فكما أشرنا إلى ذلك سابقا ، يتعلم الأطفال الكلمات و العبارات و بعد فترة يبدؤون في تطبيق القواعد التي يتوصلون إليها بأنفسهم في إنتاج الكلام و هم يجتازون نفس المراحل على اختلاف لغاتهم . لهذا يرى تشومسكي أنّ المبادئ اللغوية العالمية تولد مع الطفل و أنّ اكتساب اللغة هو اكتساب مهارات معرفية معقدة تتعلق بعمليات باطنية .

بالإضافة إلى ذلك ، لا تنعكس القواعد دائما على البنية السطحية الحقيقية للكلام . مثلا الجملتين التاليتين :

John is easy to please أي : من السّهل إرضاء جون

John is eager to please أي : جون متحمّس لإعجاب الآخرين
(Venkateswaran,1995 :38)

لهما نفس البنية السطحية (فاعل +فعل +نعت+صيغة الحدث) لكن تنطويان على بنيتين عميقتين مختلفتين . المعنى المقصود في الجملة الأولى هو أنّ الناس يعجبون جون ،أمّا في الثانية جون هو الذي يريد إعجاب الآخرين . فالعلاقات العميقة هذه لا يمكن اكتسابها فقط بملاحظة السلوك اللفظي و محاكاته ، فعملية التعلم معقدة و تكوين العادات لا يشرح هذا التعقيد .

و قد ساهمت المدرسة المعرفية مثلها مثل الجشطالتية في ظهور المنهج التواصلي الذي يقر بمبدأ الملكة اللغوية و لا ينظر إلى اكتساب اللغة على أنه تحكم في العادات المتعلقة بالتكرار و المحاكاة إنما تمثل المفاهيم و القواعد المساعدة على فهم النصوص الجديدة و إنتاجها . مما يؤدي إلى تسليط الضوء على دور المتعلم و الجانب الفكري و الإبداعي في عملية التعلم . (بوحساين ، 2012 :108-109).

وكما ذكرنا سابقا ، يرى تشومسكي أنّ وجود القدرة على الإبداع دليل على أنّ هناك تنظيم معرفي للمعاني. و قد كانت بعض أفكار المعرفيين و الجشطالتيين موردا لطرائق المدرسة الجديدة المبنية على التعلم الذاتي و الاستقلالية. ففتحت المجال للتعلم بالملاحظة الذي يتضمن اكتساب معلومات حول طريقة التصرف في وضعية معينة بملاحظة أفعال أشخاص آخرين يمتلكون هذه المعلومات . وهناك أربع عناصر يجب أن تتوفر :

- الانتباه الموجه للنموذج الملاحظ :مرحلة الإدراك

- تذكر التصرفات التي تمت ملاحظتها : التنظيم ، التخزين

- القدرة على إعادة الإنتاج

- التحفيز : بدونه لا يكون هناك تعلم و يجب استثارة التحفيز المعرفي أي الرغبة في التعلم كما يؤخذ بعين الاعتبار العامل الوجداني . (Narcy-Combes,2005 : 47-48)

1.3.6.1. نموذج أوزبل(Ausubel) في التعليم:

دافع دافيد أوزبل (David Ausubel) عن الاتجاه المعرفي، و أتى بنظرية معرفية محاولا إفادة التعليم المدرسي ، وعيا منه بأنّ الكثير من النظريات لا قيمة لها من الناحية المدرسية .

يميّز أوزبل بين عوامل ومتغيرات تؤثر على التعلم، ويصنّفها على شكل متغيرات داخلية لدى الشخص وأخرى ظرفية، كما يفرّق بين العوامل المعرفية والعوامل الوجدانية الاجتماعية.

1/ العوامل المعرفية : تشمل ما يلي :

- متغيرات البنى المعرفية : يعتبرها أوزبل (Ausubel)الأهم .

- مرحلة التقدم المعرفي : أي مستوى النضج الفكري الذي وصل إليه المتعلم .

- مستوى القدرة الفكرية للمتعلم : أي المستوى العام للذكاء والمستوى النسبي للجوانب الأخرى للذكاء ، حيث يتم قياسه من خلال اختبارات معينة .

- التمارين والتطبيقات: يعتقد أوزبل أنّ 75% من الوقت يجب تخصيصه للقيام بالتمارين ، أمّا المتغيرات المتعلقة بالتمارين فهي طريقة توزيعها عبر الزمن ، نوعها و طبيعة المواد المستعملة .

- العوامل المتعلقة بالمحتوى: حجم المحتويات، درجة صعوبتها وتنظيمها، واستعمال الوسائل التعليمية .

2/العوامل الوجدانية الاجتماعية : تتضمن ما يلي :

- دوافع الطلبة و مواقفهم ، فتأثير الدافعية على التعلم شيء معترف به في كل مكان .

- العوامل المتعلقة بشخصية المتعلم كالصراحة و القدرة على التكيف و القلق ..الخ

- العوامل المتعلقة بالمجموعة (أي الصف)، الجو الاجتماعي الوجداني في الصف والعوامل الاجتماعية الثقافية .

- مميزات الأستاذ : صفاته، مؤهلاته الفكرية، كفاءته في تدريس المحتويات وقدراته التعليمية.

و من بين المفاهيم الأساسية لدى أوزبل (Ausubel)مفهوم البنية المعرفية التي تتمثل في ركام المعارف التي يمتلكها الشخص في مرحلة معينة ومحتوى هذه المعارف. فهو يرى أنّ معارف الإنسان هي ذات تنظيم هرمي ، حيث تتواجد الأفكار الأساسية والعامة والمتميزة بالاستقرار في القمة، بينما تتواجد المحتويات الخاصة والأقل استقرارا في المستويات السفلى. وإنّ التعلم يتحدد بشكل كبير من خلال امتلاك بعض الأفكار العامة والمجردة أو عدم امتلاكها .

لكن يرى أوزبل أنّه بإمكاننا تحضير البنية المعرفية لاستقبال محتويات جديدة رغم وجود خلل في المعارف الضرورية ، باستعمال منظّمات تسدّ الفجوة بين ما يعرفه الطالب وما يجب أن يعرفه من أجل البدء في مرحلة جديدة من التعلم . لهذا الغرض تستعمل المنظّمات التفسيرية التي هي بمثابة مقدّمة عامّة للمادّة المدروسة ،والمنظّمات المقارنة لشرح أوجه الشبه والاختلاف.

وخلال تصنيف أوزبال للعمليات المعرفية ميّز بين التعلم التلقيني والتعلم الاستكشافي ، ففي الأول يقدّم المحتوى إلى التلميذ في هيئته النهائية مثل : حجم متوازي المستطيلات =الطول *الارتفاع *العرض ، أمّا في النّوع الثاني فيكتشف بنفسه محتوى الدرس .

من جهة أخرى، يفرّق بين التعلم الذي يحمل معنى و التعلم الآلي ، فإن حاول المتعلم ترسيخ الفكرة المستهدفة بربطها مع معارفه السابقة يحدث النوع الأول من التعلم ، أمّا إن حاول تخزينها في ذاكرته فقط فالنوع الثاني هو الذي سيتحقق. (De Corte, 1995 :232) .

يعطي أوزبال أهمية بالغة للتعلم ذو معنى ، و يعتبره مفيدا جدا للتعليم المدرسي حتّى أنّه وضع ترتيبا لأنواعه :

التعلم التمثيلي أو تعلم الأسماء

تعلم المفاهيم

تعلم القوانين

التعلم بالاكتشاف، يتضمن حل المشكلات و عنصر الإبداع . (De Corte, 1995 :232) .

و كمثال على أنواع التعلم المذكورة سابقا، كيفية تعلم الطفل للأعداد، حيث يبدأ الطّفل بتكرار الأعداد كما علّمه والداه و يحتفظ بها في ذاكرته دون أن يربطها بشيء معين وهذا هو التعلم الآلي الميكانيكي . فيما بعد يقوم بحساب مجموعة من الأشياء مثلا أصابعه (واحد ، اثنان ، ثلاثة ....و هكذا) وهذا هو تعلم الأسماء. وفي وقت لاحق يكتشف أنّ العدد هو مفهوم وليس فقط اسم لإصبع، وبعد فترة يبدأ في فهم معنى العمليات الحسابية بالأعداد ويتعلم تطبيق قواعد

وقوانين، ويمكن أن تزيد صعوبة العمليات الحسابية حتى تصبح بمثابة مسائل رياضية تتطلب الحل.

4.6.1. نظرية التعلم البنائية (Constructivism) :

وضعها السويسري بياجي (Piaget1896-1980) الذي اهتم كثيرا بدراسة نموّ الذكاء لدى الطفل و مراحل التطور العقلي و ساعدت دراساته في وضع مناهج التعليم للأطفال وأتى بمفاهيم علمية حديثة ساهمت في تطوير الممارسات التربوية حتى أنّها أحدثت ثورة في الفكر التربوي . و قد بين بياجي بطريقة علمية الفرق بين الطريقة التلقينية (méthode non active ou receptive) و الطريقة النشيطة (méthode active). تجعل الأولى من المتعلم سلبيّا، لا حرية له، في حالة تلقّ فقط، و تهدف إلى الاحتفاظ بمعرفة موجودة ، يكون التركيز فيها على اللغة أو على المعلّم مالك المعرفة، بينما تسعى الثانية إلى تنمية الذكاء وتثبيت المعارف بعقلانية لدى المتعلم فلا يمكن تقديم المعرفة كما هي إنّما على المتعلم إعادة تشكيلها عن طريق الفعل ، فبياجي (Piaget)يعطي أهمية كبيرة للفعل كأداة بناء للمعرفة ، أي أنّ المتعلم عليه أن يشتغل على المادة التعليمية و لا يكتفي بتلقي معارف عنها.

ينصبّ الاهتمام -عند التعليم وفق هذا الاتجاه، الذي يتم اللجوء فيه إلى علم النفس اللغوي- على طبيعة الطالب وكيفية تعلم كل فرد على حدة لأنّ كل واحد له خصوصيته في التعلم ،بالإضافة إلى العوامل التي تساعد على تشكيل المعرفة أو تعرقلها. وكما ذكرنا سابقا، تعتبر هذه المقاربة الطالب فاعلا في تعليمه وعليه ممارسة التفكير لأنّ المعطيات اللسانية لا يمكن نقلها كما هي، والمتعلم يفهم من خلال ما يدركه ليس من خلال ما نقوله له حيث يحدث تفاعل بين تقديم المحتوى وتفكيره وهنا بالذات يبدأ التعلم أي بعد وصول المعلومات إلى ذهن المتعلم يقوم ببناء المعرفة بنفسه داخل عقله ولا يتلقاها بشكل سلبي ويقوم ببناء المعنى و يفسّر ما يستقبله بناء على معلوماته السابقة ، ويمارس التفكير العلمي من خلال البحث والتجربة . وهكذا تحدث إعادة تنظيم للتراكيب المعرفية لدى المتعلم من أجل مساعدته على التكيف وتحقيق التوازن حيث يعتبر الذكاء عملية تكيّف :

".....فالعقل يؤدي وظائفه مستخدما هذه العملية و ينتج عن ذلك زيادة في تعقيد الأبنية والتراكيب العقلية عند الطفل . و يتضمّن التكيف عمليتين متلازمتين هما التمثيل و المواءمة ، و عن طريقهما يحدث التوازن بين الانسان و البيئة و يحدث كذلك النمو المعرفي ."

(صالح العسكري و آخرون ، 2012 :140)

أمّا المعلّم فمهما أكّد على المعلومات و كرّرها فلا يمكنه التحكم في العمليات العقلية الداخلية لدى المتعلم . وبدلا من ذلك، يفضّل أن يقوم بدور الوسيط فيعدّ الأنشطة و المهام لتلاميذه ويخلق البيئة المناسبة ويعوّد الطلبة على التعامل مع المشكلات وعلى التعلم عن طريق الاستكشاف عوض الاستظهار ، و يجعلهم ينظرون إلى الخطأ بشكل إيجابي لأنّه يساعد على التعلم .

تتشابه البنائية مع المعرفية في كثير من الأمور لكنها تسلّط الضوء أكثر على التعلم من خلال المواقف الحقيقية الواقعية و تركّز على التطبيقات المباشرة، و ترى أنّ المعرفة لا تأتي من الخارج إنما التعلم هو عملية بناء نشيطة. و من الأمور الأساسية التي يقوم بها المتعلم : بناء المفاهيم حيث تكمن أهميتها في أنّها تربط العناصر والأشياء ببعضها البعض و تحدّد العلاقات بين الظواهر و يكون ذلك عن طريق الاستدلال.

كما تعتبر نارسي كومب (Narcy-Combes,2005 :41) تكوين المفاهيم عملية أساسية فيجب أن يكون المتعلم قادرا على الوصول إلى المعطيات المجرّدة التي تمكّنه من فهم وظيفة النظام اللغوي ، لأنّ التعلم ليس هو الاحتفاظ بحقائق اللغة في الذاكرة إنّما الإحاطة بالمفاهيم التي تختفي وراءها . فينتقل المتعلم من الخاص إلى العام و من الملموس إلى المجرد ،و هكذا سيتمكن من التنبؤ بطريقة تنظيم الأقوال المشابهة لتلك التي يدرسها ، و بالتالي يحقق استقلالية في التعلم .

« Par des contacts répétés avec des faits de langue , les élèves sont amenés à repérer le général derrière le particulier , l’abstrait derrière le concret . La maitrise du concept va permettre à l’apprenant de prédire l’organisation d’une

occurrence semblable et donc d'accéder à l'autonomie . »(Narcy-Combes,2005 : 41)

و لقد تمّ انتهاج طرق جديدة في التعليم وفق النظرية البنائية في بلدان أوروبية كثيرة مثل فرنسا .

7.1 .النظريات الجديدة :

ظهرت فيما بعد نظريات أو مقاربات كثيرة كالمقاربة بالكفاءات، التعليم بالأهداف، التعلم المباشر ، التعلم التعاوني نشرحها فيما يلي :

1.7.1.التعلم المباشر :

يركز على المعلّم و يتميز بالممارسة المكثفة والتغذية الراجعة و إتاحة الفرصة للمتعلم لإسقاط المعارف و المهارات التي اكتسبها على الحياة اليومية ، وقد ظهر بعد سعي الأبحاث التربوية لمعرفة السلوكيات التعليمية الفاعلة و ذلك بفحص ممارسات معلّمي المرحلة الأساسية الذين يتفوق طلابهم، حيث تبين أنّهم يستعملون طرقا متشابهة في عرض الدرس. ويذكر لنا يوسف مقران (2013، 113) الملامح التي تزيد من فاعلية شرح المدرسين نوردها باختصار :

-وضوح الشرح الذي يقدمه المعلم.

- البنية : أي تنظيم الأفكار الواردة في الشرح و ترتيبها بشكل متتابع و منطقي .

- الطول : إذا كانت العروض طويلة لن يستمر الطلبة في الانتباه إلاّ إذا تخللتها أنشطة أخرى.

- الحفاظ على انتباه المتعلم وزيادة حماسه واهتمامه من خلال طرق كثيرة كتغيير نغمة الصوت و طبقته.

- اللغة : عدم استعمال ألفاظ أو مصطلحات غير مفهومة و شرح الكلمات المعقّدة إذا لزم الأمر.

- استخدام الأمثلة : يأتي بها المعلّم من الحياة اليومية أو من مجال اهتمام المتعلم .

- مراجعة الفهم : على المدرّس التأكد من فهم الطلبة لما تم عرضه قبل الانتقال إلى عنصر جديد ، مثلا من خلال طرح أسئلة ، أو السماح لهم بتقديم استفساراتهم .

و فيما يلي نذكر مراحل التدريس المباشر :

نشاط التّركيز :
من أجل توجيه تركيز الطالب و انتباهه نحو مادّة الدرس خاصة إذا كانت أفكاره مشتتة في البداية ، يمكن كذلك تقديم نشاط سريع يشجّع الطلبة على التفكير .

صياغة الأهداف :
يعرض المعلم أهداف الدرس و يبين للطلبة كيف يمكنهم الاستفادة منه في حياتهم الحقيقية .

تقديم المحتوى :
يقدم المحتوى إلى الطالب من معارف و مهارات و غيرها بوسائل متنوعة ، و يكون عرض المحتوى بشكل واضح و منهجي يتناسب مع إمكانيات الطلبة .

فحص الفهم و الاستيعاب :
يجب طرح أسئلة لمعرفة مدى فهم الطلبة للمحتوى ، مع صياغتها بشكل جيد و ترك الوقت اللازم لهم للتفكير في الإجابة و حتى مناقشتها مع زملائهم .

الممارسة الموجهة :
إعطاء الطلبة تدريبات و تمارين للقيام بحلّها ، للتعرف على أخطائهم ومعالجتها. و إن تطلّب الأمر يعيد الأستاذ المادة لمن لم يفهم .

الإغلاق :
يقدم ملخص حول الدرس و يتم الربط بين أجزائه و كذا التعليق على محتوى الدرس و يمكن كذلك إعطاء لمحة عن الدرس القادم للتهيئة له .

الممارسة المكثفة الموزعة :
من خلال الواجبات المنزلية مثلا ، يتم توزيع الممارسات على السنة الدراسية للاحتفاظ بالمهارات ، و تقديم فرص متكررة لممارسة المهارة .

2.7.1.التعلم التعاوني :

ظهرت أول فكرة تخص التّعلم التعاوني عام 1900على يد كوفكا (Kofka) المنتمي إلى المدرسة الجشطالتية الذي يؤكد على أهمية الاعتماد المتبادل بين الأعضاء في المجموعة

التعاونية ، ثم طوّره آخرون إلى غاية أن توصّل جونسون (Johnson 1970-74) إلى نظرية الاعتماد المتبادل الاجتماعي ، لكن جذوره العملية وجدت قبل ذلك ، حيث ذكر جونسون وآخرون أنّ المجموعات التعاونية استخدمت في بريطانيا في أواخر القرن 18 ثم انتقلت الفكرة إلى الولايات المتحدة الأمريكية ، و قد ظهر بأنّ التعلم التعاوني يساهم في زيادة التحصيل وإضفاء طابع إيجابي على عملية التعلم و تقدير الذات أكثر من التعلم الفردي .

يركّز التعلم التعاوني على أهمية السياق الاجتماعي والثقافي، وهو أسلوب حديث يهدف إلى تحسين أداء الطلبة في المهام التي يكلّفون بها ، حيث يقوم المعلّم بإدماج الجميع في العملية التعليمية من خلال تكوين مجموعات تعاونية داخل القسم ، فعوض أن يكون ملقّنا متسلّطا و يسعى لإعجاب الطلبة ، يصبح عنصرا من عناصر المجموعة و يحافظ على دوره كموجّه و مستشار. أما الطلبة فيتفاعلون و تتضافر جهودهم ، و ذلك في إطار مهام مشتركة يقومون بها على شكل فرق تكون فيها مستويات الطلبة متباينة .

إنّ استراتيجيات التعلم التعاوني تساعد الطلبة على اكتساب مهارات اجتماعية كثيرة وتجعلهم يقدّرون بعضهم البعض و يتقبلون اختلاف زملائهم عنهم سواء من حيث العرق أو الطبقة الاجتماعية أو المستوى. و إنّ التباين في مستويات الطلبة نافع للجميع فمن جهة يستفيد ذوو المستوى العالي كما يذكر يوسف مقران (117:2013) :

"...ذلك لأنّ العمل كمدرّس خصوصي أظهر أنّ التحصيل بالتعلم التعاوني أفيد إذ يدفع التلاميذ إلى التفكير بعمق أكبر لإيجاد العلاقات الكائنة بين الأفكار حول موضوع معيّن ."

من جهة أخرى ينتفع أصحاب المستوى الضعيف من مساعدة زملائهم لهم حيث أنّ لهم نفس السن و الاهتمامات. ومن بين أعظم فوائده كذلك ، تغيير معايير التحصيل لدى الطلبة وتغيير معايير ثقافة الشباب عموما وجعلها أكثر تقبلا للامتياز في التعلم الدراسي. أي مثلا يقدّر التلاميذ أترابهم في الألعاب الرياضية لأنهم يحققون فائدة للجماعة و لا يقدّرون المتفوقين من الناحية الدراسية لأنّ نجاحهم فردي.

لكن يؤكد جونسون (Johnson) و زملاؤه على وجوب تشخيص المعلّم للمشاكل التي قد تعترض سبيل الطلبة عند العمل معا ، و التدخل لزيادة فاعلية المجموعات التعاونية ، مع شرح المهام لهم و تقييم تحصيلهم . كما عليه أن يعلّمهم الإجراءات و المهارات لإدارة الصراعات التي يمكن أن تنشأ بينهم و تزيد حدّتها كلما زاد اهتمامهم بتحقيق أهداف المجموعة .

و لكي ينجح التعلم التعاوني يجب توفر بعض العناصر :

الاعتماد المتبادل الإيجابي :
يدرك أعضاء المجموعة أن نجاح أي فرد غير ممكن إلاّ إذا نجح الجميع ، و جهد كل واحد يفيد الجميع .

المسؤولية الفردية و المسؤولية الجماعية :
أي أنّ المجموعة مسؤولة عن الوصول إلى الغايات المنشودة و في نفس الوقت كل فرد مسؤول عن المشاركة بقسطه في العمل . لذلك على المجموعة أن تقيّم أداء كل فرد، و إذا لزم الأمر يقدّم الدعم لمن هو في حاجة له .

تعليم المهارات الجماعية للطلبة :
من أجل ضمان نجاح المجموعات التعليمية التعاونية يجب أن يكتسب الطلبة المهارات الأساسية لإدارة الصراع الذي يمكن أن يحدث بينهم خلال تعاونهم معا . بالإضافة إلى وجود الثقة المتبادلة بينهم و القدرة على اتخاذ القرار .

معالجة عمل المجموعة :
يجب تقويم عمل الأعضاء ، و معرفة التصرفات التي تلزم مواصلتها و تلك التي يجب أن تتوقف بهدف زيادة فاعلية العمل الجماعي و السّعي نحو تحقيق الأهداف .

3.7.1. التدريس بالأهداف و المقاربة بالكفاءات :

لقد حدث انتقال في دول كثيرة من العالم ، من التركيز على التعليم بالأهداف إلى التعليم بالكفاءات . أما في الجزائر فقد شرع في تطبيق المناهج الجديدة وفق المقاربة بالكفاءات منذ 2004/2003 .

نجد في التعليم بالأهداف مستويات عديدة : فلدينا الغايات و هي القيم العامة التي يحددها مربّو المجتمع . ثم المرامي التي تمثل الجانب التطبيقي لما تم تحديده في الغايات و هي تتضمن مثلا أهداف كل مرحلة من مراحل التعليم .

الأهداف العامة :
تتضمن النتائج التي يصل إليها المتعلم من خلال مقرّر دراسي مثل التمكن من الإنجليزية كلغة أجنبية.

الأهداف الخاصة :
تمثّل النتيجة التي يحققها المتعلم في نهاية الدرس كأن يفرّق بين الأفعال المنتظمة (regular verbs) و الأفعال الشّاذة (irregular verbs).

الأهداف الإجرائية :
تتمثل في التغيير الذي يحدث عند التلميذ و يكون قابلا للملاحظة والقياس في نهاية الدرس أو جزء منه ، مثلا أن يميز التلميذ بين عدد معين من الأفعال المنتظمة والشاذة في خمس دقائق دون ارتكاب أكثر من خطأين .

يستند التعليم بالأهداف إلى المدرسة السلوكية ، و هو يركّز على المعلّم و يعتبر التلميذ مستقبلا للمعلومات ، فلا يسعى إلى خلق أفراد قادرين على الإبداع و حل المشكلات ، وليس هناك اهتمام بالعمليات الداخلية لدى المتعلم أو بالجانب الإنساني لديه كاحتياجاته و مشاعره . و من سلبيات هذا النوع من التعليم فيما يخص تقديم المحتوى أنّه يقوم بتجزئة هذا الأخير ويعتمد على كل الوضعيات سواء تحمل معنى أم لا ، و يركّز على التّلقين أي على حجم المعارف التي تقدّم إلى المتعلم من خلال أسلوب تراكمي .

في المقابل ، ظهرت المقاربة بالكفاءات التي تركّز على مفهوم الكفاءة و كيفية بنائها عند المتعلمين . والكفاءة هي مجموع المعارف و المهارات و القدرات التي يتم دمجها للقيام بنشاط معين ، إنجاز عمل ، مهمة ...الخ.

كانت في البداية ذات ارتباط وثيق بالمجال المهني فقط ثم توسّع مفهومها إلى غير ذلك كميدان التعليم . في هذا الصدد يمكن تعريفها بالشكل التالي :

"الكفاءة مفهوم عام يشمل قدرة الإنسان على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة داخل إطار حقله المهني . كما تتضمن أيضا تنظيم العمل والتخطيط له وكذا الابتكار والقدرة على التكيف مع نشاطات غير عادية. كما أن الكفاءة تتضمن المزايا الفردية الضرورية للتعامل مع الزملاء، الإدارة، والزبائن بنجاعة."

(http://www.infpe.edu.dz/COURS/enseignants/Secondaire/psychopedagogie/kafaaat/index.htm)

فالكفاءة تضمّ كل المهارات المعرفية والنفسية والحسية الحركية وحتى التصرفات الاجتماعية الوجدانية التي تمكّن الشخص من أداء وظيفة ما كما يجب، ووفقا لما يشترطه سوق العمل و هذا هو المطلوب من تكوين الطلبة في المدارس و المعاهد .

لكن يجب عدم الخلط بين مفهوم الكفاءة و مفهوم المهارة لأن الأولى لا تكون إلاّ بوجود الثانية لكنها تفوقها بشكل كبير ، للتوضيح نسوق المثال التالي :

لإصلاح محرّك يجب على الشخص المكلّف بالأمر أن :

- يستطيع تحديد مكونات هذا المحرّك

- يكون على علم بوظيفة كل مكوّن

- يمكنه تركيب وتفكيك القطع

- يكون قادرا على استعمال الأدوات

- يكون قد تمّ تدريبه على حركات معينة أساسية في هذه العملية .

إنّ امتلاك الشخص لهذه المهارات المطلوبة، لا يكفي لإصلاح المحرّك . فامتلاك المهارات لا يعني بالضرورة امتلاك الكفاءة و هذه الأخيرة أعلى مستوى من المهارة .

(http://www.infpe.edu.dz/COURS/enseignants/Secondaire/psychopedagogie/kafaaat/index.htm)

و لقد تمّ تأسيس المقاربة بالكفاءات على المدرسة المعرفية ، والمدرسة البنائية . لذلك تعتبر التعلم عملية معقدة تتشكل من أبعاد كثيرة ذهنية و اجتماعية و وجدانية ،و تسعى إلى جعل الممارسات التعليمية تتناسب مع هذه الطبيعة المعقدة ،فعوض استعمال الطرق التقليدية المعروفة يكون التعلم من خلال القيام بمهام وظيفية تتطلب من المتعلم استعمال كل قدراته. مثلا ، يقوم المعلّم ببناء ما يسمى بوضعية مشكل فيدفع طلبته إلى البحث إمّا بشكل فردي أو جماعي و هذا يجعلهم "فاعلين " يبحثون عن الحلول . أي أنّ الاهتمام ينصبّ على كيفية توظيف المعارف في مواقف وجعل المعارف النظرية معارف نفعية فيتميز التعليم بالكفاءات بكونه يربط التعليم بالواقع و الحياة اليومية ، أي "نتعلم لنتصرف أو نتعلم كيف نفعل ". لهذا السبب يتم الاعتماد على وضعيات ذات دلالة ويولي هذا التعليم أهمية للنظرة الشمولية ولا يحبّذ الاعتماد على الأجزاء متفرّقة متقطعة ، فنجد دوما ارتباطا و تكاملا بين المحتويات الدراسية .

أمّا التلميذ فيحظى بمكانة مهمة في هذه المقاربة ، لأنها تهتم بجميع مكونات شخصيته على كل المستويات العقلية و الوجدانية و غيرها لأنّه محور العملية التعليمية ، و تراعي الفروق الفردية بين الطلبة ، و تهتم بمستوى أدائهم لأنه يبين مدى اكتسابهم للكفاءات ، كما تسلّط الضوء على المسار الخاص بكل متعلم و ليس النتيجة فقط ، و خلال ذلك ، يكون للتلميذ كل الحق في المحاولة فيفشل أحيانا و ينجح أحيانا أخرى ، و يعتبر الخطأ في هذا الإطار مؤشّرا لمعرفة ما توصّل إليه المتعلم و الأمور التي ربّما تتطلب التّعديل.

8.1. خلاصة الفصل :

رأينا في هذا الفصل أنّ محاولة فهم آليات التعلم تكشف عن الكثير من العناصر التي تساعد الخبراء في تعليمية النحو على تصميم أنجع الطرق أو اختيار ما يناسب منها إذا ما أخذوا في الحسبان العمليات الذهنية التي تحدث خلال مسار التعلم ، كما تبين لنا أنّ نظريات التعلم التي تستقى منها مناهج التعليم و التي حاولت تفسير هذه الآليات تختلف في نظرتها إلى عملية التعلم و كل منها يسلّط الضوء على عناصر معينة دون الأخرى ، لأنه يعتبرها الأهمّ ، فبينما تربط السلوكية التعلم بالمحاولة والخطأ و ترى أنّ التعلم يحدث بفعل المؤثرات الخارجية فقط

وتعتبر السلوك وحدة يمكن تفكيكها ، ترفض الجشطالتية قابلية تجزئته، و تقرّ المعرفية بالدور الإيجابي الذي يقوم به المتعلم في عملية التعلم بفضل قدراته العقلية ، أمّا البنائية فساهمت في تجلية فكرة بناء الفرد للمعرفة بنفسه . بالإضافة إلى ذلك ظهرت نظريات حديثة تعطي الأولوية للمتعلم و تضيف أبعادا أخرى لسابقاتها كالبعد الاجتماعي والوجداني وهي تنتمي إلى مجموعة المتغيرات التي تؤثّر على مدى فعالية طرائق التّدريس .

الفصل الثاني

مناهج تعليم اللغات الأجنبية

1.2. تقديم الفصل:

لقد عرف مجال تعليم اللغات الأجنبية تغيرات كثيرة عبر التاريخ، بحثا عن الطرائق الأكثر فعالية، فكل مرّة تظهر نظرة جديدة حول طبيعة اللغة ،و كيف يتمّ تعلّمها، والظروف والتجربة اللغوية التي يجب خلقها لتمكين المتعلم من التحكم في اللغة، و ذلك على ضوء النظريات الجديدة في بعض العلوم التي كان لها تأثير معتبر على تاريخ تطور اللغات ،كما ذكرنا ذلك سابقا، كاللسانيات التي تعطينا كل مرة نموذجا جديدا لوصف اللغة، وعلم النفس الذي نلجأ إليه لاكتشاف حقائق حول التعلم بشكل عام و تعلم اللغة بشكل خاص، وعلم التربية حيث نتوجه نحو النظرية التربوية لنتحقق من توافق نماذجنا مع الممارسات التربوية الصحيحة. و لقد بدأ التغيير عندما أصبح أساتذة اللغات واعيين بالحاجة إلى وضع أسس صلبة لممارساتهم ، و كذا لتفتحهم للنظريات التي يمكنها أن تساهم في تطوير هذا المجال.

من أسباب التغيير كذلك، توسع السياق الذي يتم فيه تعلم اللغات، فبينما في البداية كان يتم في المدارس كجزء من البرنامج العام، تحوّل إلى تدريس اللغة لأهداف خاصة، لفئات معينة، كالمهندسين والمختصين في الاقتصاد ..الخ. حيث حصل تغير في نوعية الأهداف الواجب تحقيقها ، ونوعية المهارة التي يحتاجها المتعلم . لهذا سنتطرق في هذا الفصل إلى مناهج تعليم اللغات الأجنبية وخاصة اللغة الإنجليزية وفي كل مرة نحاول توضيح الأسس المعرفية لكل منهج وتصورات أصحابه وتقنياته ولا سيما كيف يتم تدريس النحو في إطاره.

2.2. مبادئ تعليم اللغات :

عندما نتكلم عن تعليم اللغات، يجب التفريق بين فلسفة التعليم على مستوى الأسس والنظريات من جهة، والتقنيات والأساليب المستعملة في الجانب التطبيقي من جهة أخرى، حيث قام إدوارد أنتوني(Edward Anthony) (in Brown D., 2007 :63-7) بالتمييز بين ثلاث مستويات من التصور والتنظيم وهي : المنهج (approach)، الطريقة (method) والتقنية (technique) .

المنهج (Approach):

هو مجموعة من المفاهيم و المعتقدات والافتراضات حول ماهية اللغة و عملية التعلم في آن واحد حيث تعكس رأي اللساني والمختص في علم النفس وتضمهما، ولا تتطلب الأدلة والإثبات فتؤخذ على أنها بديهية، فالمنهج يرتبط بالنظريات التي تصف اللغة و عملية تعلمها، و هي تعتبر مصدرا لأسس تعليم اللغة .

و حسب ريشاردز و روجرز (Richards &Rodgers,1999 :17) من أكثر الآراء النظرية حول اللغة التي تأثرت بها مناهج التعليم : الاتجاه البنيوي (structural) والوظيفي (functional) والتفاعلي (interactional).

أما الأول، فهو ينظر إلى اللغة كنظام من العناصر المرتبطة ببعضها على شكل بنى لتحقيق المعنى. فيكون الهدف من تعلم اللغة في هذا الإطار هو التحكم في العناصر المكونة لهذا النظام من خلال المستوى الصوتي و النحوي والمعجمي . بينما الثاني أي الوظيفي، يتصور اللغة كوسيلة للتعبير عن المعاني الوظيفية ، فهو يسلط الضوء على الجانب الدلالي والاتصالي للغة و ليس فقط المميزات النحوية، فيؤدي بذلك إلى تنظيم الدرس اللغوي حسب فئات وظيفية و ليس باتّباع عناصر النحو و التراكيب. أما الثالث أي التفاعلي ، فينظر إلى اللغة كوسيلة لخلق العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والحفاظ عليها . حسب هذا الرأي ، يجب تنظيم محتوى تدريس اللغة وفق نماذج التبادل والتفاعل أو يمكن عدم تحديدها ، لجعلها تتبع ميولات المتعلمين لأنهم هم المتفاعلون .

إضافة إلى هذه النماذج ، تستند مناهج اللغة إلى نظريات تعلم اللغة ، و ترتكز هذه الأخيرة على محورين : العمليات المعرفية و النفسية التي يتضمنها تعلم اللغة ، و الشروط التي يجب توفرها لتفعيل هذه العمليات و إنجاحها . فهكذا يحدث تفاعل بين النظرية اللغوية و نظرية تعلم اللغة لنحصل على منهج لتعلم اللغة. مثلا ارتبطت البنيوية (structuralism)بالسلوكية (behaviourism) لتعطي لنا الطريقة السمعية الشفهية.

الطريقة (Method) :

تتمثل في استراتيجيات و أساليب تقديم المادة اللغوية إلى المتعلمين ، التي نأخذها من منهج معين ، فهي تطبيق للجانب النظري لتعليم اللغات. فيمكن استخراج طرق كثيرة مختلفة من

منهج واحد حسب اختلاف سن المتعلمين وخلفيتهم الثقافية واحتياجاتهم وغيرها من العوامل التي تتحكم في اختيار الطريقة. كما تتضمن الطريقة مخطط الدرس وبرمجة الدروس وانتقاء الكتب وكل القرارات التي يمكن اتخاذها حول تعليم اللغة، شرط أن تتوافق مع المنهج الذي تتبعه، فتكون هي المستوى الذي نحدد عنده المهارات التي يجب تلقينها للطلبة، المحتوى الذي نقدّمه والتسلسل الذي نتبعه عند القيام بذلك .

التقنية (Technique):
تشمل كل النشاطات التعليمية التي يتم القيام بها لتسهيل تعلم اللغة ، وهي متعلقة ببراعة الأستاذ، وتمثّل ما يتم تطبيقه حقا في القسم و هي تتلاءم مع طريقة معينة وتكون في انسجام مع منهج محدّد .

لكن يجدر بنا أن نذكر أنّ ليس كل منهج يفرض نوعا معينا من التقنيات، فحسب ريتشاردز و روجرز (Richards &Rodgers,1999 :20) هناك عنصر آخر يربط الأسس النظرية بالجانب التطبيقي وهو " التصميم" (design) فهو المستوى الذي نحدّد فيه أهداف الطريقة المستعملة ، كيفية انتقاء المحتوى اللغوي وتنظيمه ضمن هذه الطريقة أي المنهاج الدراسي (syllabus) ، أصناف المهام والنشاطات، أدوار المتعلمين والمعلمين، ودور الوسائل التعليمية التي نذكرها فيما يلي :

الأهداف (Objectives) :
حيث تؤثر النظريات اللغوية على مدى تركيز طريقة التدريس على مجال معين دون الآخر ، كالتركيز على المهارات الشفهية قبل مهارات القراءة والكتابة لاعتبارها ثانوية ،أو التركيز على القدرة على التواصل أكثر من الدقة النحوية أو النطق الصحيح تماما.

المنهاج الدراسي (Syllabus) :
يتم في هذا الإطار اختيار المحتوى وتنظيمه، فاختيار العناصر اللغوية (مثلا التراكيب والوظائف وغيرها) التي تدرّس، يعتبر حتميا مهما كانت الطريقة المستعملة، سواء كان ضمنيا أم صريحا، وحسب ما يذكر ريتشاردز و روجرز (Richards &Rodgers 1999 :21) يحدّد المصمّم اختياراته حول محورين أساسيين : الموضوع الذي يدور حوله

الدّرس (subject matter) و كيفية التطرق إليه (linguistic matter) . و هنا يبرز الاختلاف بين طرق تعليم اللغات، فمثلا تركّز الطريقة السمعية الشفهية (audiolingual method) على الجانب البنيوي، و يكون تدريج العناصر حسب صعوبتها أو كثرة استعمالها. بينما تركّز دروس الإنجليزية من أجل أغراض خاصة (ESP) على الموضوع المتعلق بتخصص الطلبة ، ويكون الترتيب وفق احتياجات المتعلمين التواصلية.

النشاطات التعليمية :

تختلف باختلاف الأهداف المراد تحقيقها، فالنشاطات التي تركّز على الدقة النحوية تختلف لا محالة عن تلك التي تركز على المهارات التواصلية. وكل طريقة تفضّل استعمال أنواع معينة من النشاطات ، فمنها ما يستعمل الحوار، أو تبادل المعلومات أو التمارين البنيوية وغيرها.

أدوار المتعلمين :

حيث أدرك المختصون الأهمية الكبيرة لدور المتعلم، و مشاركته في العملية التعليمية، بدلا من أن يكون مجرد متلقٍ، أو يقوم فقط بالتدريب التكراري للنماذج التركيبية. كنتيجة لذلك أظهرت المناهج الجديدة اهتمامها الكبير بدور المتعلم و الاختلافات القائمة بين المتعلمين، وأهمية التفاعل بينهم، و مساعدتهم لبعضهم البعض.

أدوار المعلمين :

يرتبط دور المعلم برؤيتنا للغة وتعلمها، فبعض الطرق ترى المعلم على أنه المصدر الوحيد للمعرفة في حين يعتبره البعض الآخر مرشدا وموجها وحتى مستشارا نفسيا. فتختلف الوظائف التي يؤديها في القسم ومدى تحكمه في سير عملية التعلم وتحديد المحتوى بالإضافة إلى طريقة تفاعله مع المتعلمين. ولقد حاولت المناهج الجديدة خلق علاقات متناظرة بين المعلم والمتعلم، كتلك القائمة بين صديقين أو زميلين في العمل. كما يجب على المعلم أن يكون قادرا على مواجهة المواقف المتنوعة التي يجدها في الميدان، لأنّ الواقع يختلف أحيانا عمّا يقرأه في المراجع النظرية.

دور الوسائل التعليمية :

تؤدي الوسائل التعليمية وظائف مهمة، فتستعمل لتقديم المحتوى، أو التّمرن عليه بمساعدة الأستاذ أو بدونها، أو لتسهيل التواصل بين المتعلمين، وتختلف أشكالها من نصوص وأدوات

سمعية بصرية و برامج كمبيوتر...الخ، و في كل الحالات تدعم المنهاج الدراسي وعمل الأستاذ .

3.2. تطوّر مناهج تعليم اللغات عبر التاريخ :

تطورت مناهج تعليم اللغات وخاصة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وكلغة أجنبية، فحدث انتقال من التركيز على النحو ومهارة القراءة إلى الاهتمام بالأغراض التبليغية فاختلفت المناهج من حيث النظريات التي تستند إليها وطرقها وتقنياتها والنشاطات التعليمية وأدوار المعلمين والمتعلمين فيها.

1.3.2 . طريقة النّحو و التّرجمة (The Grammar-Translation Method) :

كان تعليم اللغات الأجنبية في المدارس الغربية يعني تعلم اللاتينية أو اليونانية، لأنّ اللاتينية كانت لغة التعليم والتجارة والحكومة والدين، ولم يكن هناك اهتمام بتكلم اللغة الأجنبية أو تعلم النطق الصحيح، فاللغة الأجنبية لم تكن تدرّس لأجل التواصل الشفهي، إنما للحصول على مهارة في القراءة خاصة قراءة النصوص الأدبية. وفي القرن التاسع عشر أصبحت الطريقة التقليدية لتعليم اللغات تسمى بطريقة النحو والترجمة، وصارت تستعمل لتدريس اللغات الحديثة مثل الفرنسية والإيطالية والإنجليزية بعدما أصبحت لهذه الأخيرة أهمية بسبب التّغيرات السياسية في أوروبا. حيث يركّز الدرس على التحليل الواسع للقواعد النحوية والشرح المعمّق لأسرار النحو وأشكال الكلمات ،ثمّ تطبيق المعارف الجديدة على ترجمة الجمل والنصوص من وإلى اللغة الأجنبية، كما يلقّن الطلبة عددا كبيرا من المفردات على شكل قوائم مزدوجة اللغة من الكلمات ،إلى جانب قراءة الكتب الفلسفية والأدبية الصعبة لتوسيع ثقافتهم. ففي ذلك الوقت لم تكن هناك أبحاث حول اكتساب اللغة الأجنبية، فكانت هذه الأخيرة تدرّس كأي مهارة أخرى. حتى أنها لا تستعمل كثيرا في الدرس لأن الاعتماد الكبير في الشّرح يكون على اللغة الأم، كما كانت الجملة هي الوحدة الأساسية للتدريس والتّمرن. ومن مميزات هذه الطريقة، تركيزها على الدقة و ليس الطلاقة، وقلة أو انعدام التفاعل بين المعلّم و المتعلم أو بين المتعلّمين .

وقد بقيت رائجة لمدة طويلة، لأنها تتطلب عددا قليلا من المهارات لدى المعلّم. حتى الاختبارات التي تعتمدها هذه الطريقة سهلة الإعداد، و لم تكن مرتبطة بأيّ وجه من الأوجه مع اللسانيات أو علم النفس أو النظرية التربوية. أما الطلبة الذين يتخرجون فهم لا يحسنون استعمال اللغة للتواصل. لكن يجدر بنا أن نذكر اجتهاد بعض المختصين لاقتراح طرق جديدة لتدريس اللاتينية مثل مونتيني (Montaigne) في القرن السادس عشر و كومنيوس (Comenius) و جون لوك (John locke) في القرن 17 .

حيث يعتبر كومنيوس من أول رواد البيداغوجيا حيث نشر كتبا حول خبرته في التعليم ، وكان يستعمل تقنيات معينة كأن يعيد طلبته بعده ،و يستخدم مجموعة محدودة من المفردات، يمارس طلبته القراءة والتعبير الشفهي، و يلجأ إلى الصور ليسهّل عليهم الفهم. فكومنيوس أولّ من اقترح منهجا لتعليم اللغات الأجنبية يركّز فيه على استعمال اللغة الهدف بدلا من تحليلها . أما جون لوك فله آراء مماثلة للمدرسة السلوكية ، حيث تذكر نارسي كومب (Narcy-Combes,2005 :32) بأنه ينظر إلى تعلم لغة ما على أنه نتيجة لاكتساب عادات، فاللغة بالنسبة له هي نتاج الاستعمال المشترك بين الناس الذين يتقاسمون نفس اللغة وهم يعتمدون على ذاكرتهم و على العادات المتعارف عليها في مجتمعهم .

2.3.2. ظهور الاتجاه الحديث في تعليم اللغات و طريقة الفرنسي جوين:

بدأ تاريخ التعليم الحديث للغات الأجنبية في نهاية القرن التاسع عشر، وتميز بأنّه لا يولي أهمية للمعرفة الواعية بقواعد اللغة و يعتمد على المنهج الاستقرائي (inductive) أي عرض الأمثلة أولا ثم شرح القواعد أو تركها ضمنية، ومن بين التطورات التي حصلت ،تحديد أسس بيداغوجية يتم وفقا لها تنظيم المحتوى النحوي و المعجمي، والتحول الكبير من بناء الدروس على أساس وصف للغة أي بالاعتماد على النحو وانتقاء مفردات معينة، إلى تدريس اللغة كمهارة لأنها ستستعمل كذلك .

و بدأت أول حركة من هذا النوع مع فرنسوا جوين (François Gouin) وهو معلم للغة اللاتينية ، وسبب عدم شهرته هو وجوده تحت ظل الشعبية الكبيرة للألماني شارل برلتز

(Charles Berlitz) مؤسّس الطريقة المباشرة (Brown,2007 :19). حيث اكتشف جوين أنّ تعلّم لغة ما هو مسألة تحويل ما ندركه و نحس به إلى مفاهيم، ويبين لنا أنّ الأطفال يستعملون اللغة للتعبير عن تصوراتهم، لهذا أعدّ طريقة جديدة تسمى طريقة السلسلة (series method) ، يكون فيها التعليم بشكل مباشر ، دون اللجوء إلى الترجمة، و باتّباع الجانب المفهومي، أي دون اللجوء إلى القواعد النحوية ، مستعملا في ذلك سلسلة من الجمل المترابطة البسيطة التي يسهل فهمها و لها صلة بالواقع .

3.3.2. الطريقة المباشرة (The Direct Method) :

كانت مشهورة في بداية القرن العشرين ، تتشابه مع طريقة "جوين" من حيث أنّ تعلّم اللغة الأجنبية يجب أن يماثل تعلم اللغة الأم بالإكثار من التفاعل الشفهي والاستعمال التلقائي للغة و تجنّب الترجمة، انتماء المفردات التي تدرّس إلى الاستعمال اليومي فقط ، التقليل من تحليل القواعد النحوية، ويتم تقديم العناصر النحوية باعتماد المنهج الاستقرائي (inductive approach) وباستخدام أمثلة وتطبيقات كثيرة كما تستعمل الحوار بكثرة و عادة ما يستعين الأستاذ بالصور لإيضاح المعنى . تلاشى استعمالها عند نهاية الربع الأول من القرن 20 في أوروبا والولايات المتحدة ما عدا لتدريس الإنجليزية كلغة أجنبية، بفضل بعض الأساتذة مثل بالمر(Palmer) وهورنبي (Hornby)، لكن في نصف القرن 20 قام المختصون بإعادة إحيائها بثوب جديد من خلال الطريقة السمعية الشفهية. إلاّ أنّهم انتقلوا قبل ذلك إلى استعمال منهج القراءة للتركيز على مهارات القراءة، فعادوا بذلك من جديد إلى طريقة النحو والترجمة.

4.3.2. منهج القراءة (The Reading Approach) :

استعمل هذا المنهج بعد الطريقة المباشرة كردّ فعل لها، لأنّ القليل فقط من أساتذة اللغات كانوا قادرين على استعمال لغة أجنبية بمهارة في القسم، فلا يمكنهم بذلك استعمال الطريقة المباشرة. يعتبر هذا المنهج القراءة المهارة الأكثر أهمية في تعلم لغة أجنبية، كما يتم تدريس

النحو عند الحاجة إلى ذلك، وعندما تفيد دروس النحو عملية القراءة والفهم. فعاد القيام بالترجمة كما في السابق، و لم يكن الأستاذ مجبرا على تكلم اللغة الأجنبية بطلاقة.

5.3.2 .الطريقة السمعية الشفهية (The Audiolingual Method) :

كان مدرسو الإنجليزية كلغة ثانية في الولايات المتحدة قبل الحرب العالمية الثانية يستعملون إمّا الطريقة المباشرة مع تعديلها نوعا ما و التي لم تنجح كما نجحت في أوروبا، أو منهجا مبنيا على القراءة، لكن لم تكن هناك محاولات كثيرة للتعامل مع محتوى اللغة بشكل نظامي . حيث تضاف عناصر النحو من دون تنظيم سابق من طرف مؤلفي الكتب التعليمية .

لكن عندما اندلعت الحرب العالمية الثانية، زادت الحاجة بالنسبة إلى الجيش الأمريكي لتنمية المهارة السمعية الشفهية في لغات القوات المحالفة والعدوّة. فأصبحت الحاجة كبيرة لموظفين يتمتعون بطلاقة في الفرنسية والألمانية واليابانية وغيرها ليعملوا كمترجمين. لذلك طلبت الحكومة من الجامعات تطوير برامج اللغات الأجنبية لموظفي الجيش، وهكذا تمّ إنشاء برنامج التكوين العسكري المتخصص (Army Specialized Training Program) . وقامت وزارة الدفاع الأمريكية بتمويل دروس مكثفة في اللغات الأجنبية ، تركّز على المهارات الشفهية، وعلى الأداء اللغوي للمتعلم، وكما يذكر ريتشاردز وروجرز (Richards&Rodgers 1999 :45) اتبعت الطريقة السمعية الشفهية البعض من تقنيات اللساني بلومفيلد (Bloomfield)التي صممها لجعل اللسانيين و الأنثروبولوجيين يتحكمون في اللغات الهندو أمريكية ، و غيرها من اللغات . و هو لا يستعمل الكتاب التعليمي لأنه غير موجود أصلا ،إنّما يلجأ إلى المتكلم الأصلي (native speaker) للغة الهدف أو ما يسمى بالمُخبر (informant) الذي يكون بمثابة مورد للمفردات ويقدّم جملا ليعيدها المتعلمون، ويتمّ ذلك بوجود لساني يشرف على هذه العملية رغم أنّه لا يعرف هذه اللغة بالضرورة، لكن تم تدريبه لاستخراج البنية الأساسية للغة و هكذا يتعلم الطلبة تكلّم اللغة تدريجيا. وقد ظهر فضلها في الإجراءات المستخدمة وفي كثافة التدريس. فتدرس اللغة بالتدريب الشفهي الكثيف على النماذج الجملية. كما يتمّ الاعتماد أحيانا على التحليل التقابلي للمقارنة بين اللغة الإنجليزية واللغات الأخرى و التنبؤ بمشاكل التداخل اللغوي.

وفي 1941، أنشأ معهد لتدريس اللغة الإنجليزية بجامعة ميشيغان(Michigan)يديره فرايز (Fries) يتمّ فيه إعداد وسائل تعليمية جديدة، وقام هو وتلميذه لادو (Lado) بين 1941و 1950 بتطوير بيداغوجيا لغوية مبنية على البحث اللساني و تنطوي على مبادئ من علم النفس السلوكي الذي كان سائدا آنذاك . (Stern,1983 :104)

و في حوالي 1950 أصبحت الطريقة المستعملة تسمّى الطريقة السمعية الشفهية بعدما ارتبطت نظرية اللسانيات البنيوية مع التحليل التقابلي و الإجراءات السمعية الشفهية وعلم النفس السلوكي ،حيث أنّ أمريكا أصبحت قوة دولية و توافد إليها الطلبة من كل مكان، ليدرسوا في الجامعات فوجب تعليمهم اللغة الإنجليزية، و في نفس الوقت زاد اهتمام اللسانيين بتدريس الإنجليزية كلغة أجنبية .

و فيما يخص نظرية التعلم التي تستند إليها الطريقة السمعية الشفهية فقد توازى ظهورها مع ظهور مدرسة علم النفس السلوكي التي حاولت تفسير أسرار التعلم بما فيها تعلم اللغة وهي مماثلة للسانيات البنيوية في معارضتها للاتجاه الذّهني.

من بين المبادئ المستقاة من هذه النظرية و التي انعكست على الطريقة السمعية الشفهية تعليم النحو بالقياس (analogy) و ليس عن طريق التحليل، بالإضافة إلى تأجيل شرح القواعد النحوية ، فيكون الاعتماد على الاستقراء و ليس الاستدلال .

يتم توجيه المتعلم بتقنيات التدريب لإنتاج أجوبة صحيحة حتى لو كان يردّد في البداية أشياء لا يفهمها . ولا يتحكم الطلبة في محتوى التعليم أو سرعة التعلم، كما يركز التعليم على ما يظهر خارجيا وليس على العمليات الذهنية الداخلية للمتعلم ولا مكان لحاجياته أو أسلوبه في التعلم ، كما يعتبر التفاعل بين الطلبة سبيلا لارتكاب الأخطاء فيفضّل الابتعاد عنه. أمّا المعلّم فدوره أساسي لأنّ الطريقة السمعية الشفهية يتحكم فيها الأستاذ من حيث اتجاه التعلم وسرعته فضلا عن تصحيح أخطاء المتعلم و استعمال تمارين متنوعة، وتوجيه الطالب لتعلّم المفردات .

تكون الأهداف إمّا قصيرة المدى تتضمن التدريب على الاستماع و الفهم و النّطق الدقيق، التعرف على رموز الكلام و القدرة على إنتاجها كتابيا أو طويلة المدى كتدريس القراءة

والكتابة بالاعتماد على المهارات الشفهية، ربط مهارات الكلام بمعرفة المميزات الصوتية الأساسية للغة الهدف، والقدرة على إنتاجها، استعمال النماذج النحوية بطلاقة ومعرفة المفردات ، وحتى استعمال اللغة كالمتكلم الأصلي. (Richards&Rodgers ,1999 :52).

ويتم استعمال منهاج لساني، يحتوي على العناصر الرئيسية للجانب الصوتي والصرفي والتركيبي وبعض العناصر المعجمية التي يتم تعيينها منذ البداية. يكون التركيز على الاستماع، حيث يتدرب الطالب لتمييز النماذج الصوتية الأساسية . غالبا ما يؤجل اللجوء إلى تعليم القراءة و الكتابة إلى مراحل لاحقة ، وحينها يتعلم الطالب قراءة ما تم تعلّمه في الجانب الشفهي وكتابته. بعد ذلك يتزايد تعقيد المهام التي تخصّ هذين النشاطين، ولا يحاول المتعلم إثراء مفرداته إلاّ بعد تعلم المبادئ و يسعى إلى الدقة قبل الطلاقة .يخصص قسط كبير للتعليم الشفهي ، تركّز على تدريب الطالب على الكلام الفوري والدّقيق، مع الحكم على أدائه بالصحة أو الخطأ دون تأجيل ذلك للتماشي مع مبدأ التعزيز، وتتميز هذه الطريقة بندرة استعمال اللغة الأمّ لأنها تعيق تكوين العادات الجيدة، وتعويض الأصوات بالكتابة تدريجيا ، تعلم البنية من خلال التّمرن على النماذج التركيبية و ليس من خلال تقديم شروحات عنها . و تجنب كثرة الكلام عن النحو أو اللغة ، يتم تقليص عدد المفردات في البداية حتّى يتعلم الطالب كلّ التراكيب المعروفة ، و يكون تعلم المفردات في السياق فقط .

النشاطات التعليمية :

تستعمل هذه الطريقة في أغلب الأحيان الحوار (dialogue) الذي يركز على بنية معينة حيث يساعد على دعم البنى المدروسة بالسياق و إعطاء أمثلة عن المواقف المحتملة المرتبطة بها، مع التركيز على النطق الصحيح . لهذا تعتبر مخابر اللغات و المعدات السمعية البصرية والشرائط ذات أهمية كبرى و غالبا ما يؤجل استعمال الكتب التعليمية.

كما تستعمل التمارين التركيبية (drills) التي تعدّ من أهمّ مميزاتها، أهمها : التكرار (repetition) الذي يقوم فيه الطالب بتكرار شيء قصير و يحاول إضافة عناصر جديدة.

والتصريف(inflection) الذي يتضمن تغيير هيئة الكلمة عند التكرار والتعويض (replacement) ، و إعادة الصياغة (restatement) ، و التكملة (completion) و الابدال(transposition) و التوسيع (expansion) و التقليص (contraction) و التحويل (transformation) الذي يكون على مستوى الزمن (tense) أو الصيغة (mood) أو الوجهة (aspect) وغيرها، أو من النفي إلى الاستفهام مثلا ،و الاسترجاع (restoration) و الإدماج (integration) الذي يتم بإدماج قولين منفصلين. (Richards &Rodgers,1999)

سقوط الطريقة السمعية الشفهية :

بلغ نجاح هذه الطريقة أوجّه في الستينيات ، فعرفت آنذاك دروس كثيرة صمّمت تبعا لها، بعدها بدأ انتقاد أسسها و نظرياتها ، ووجد ممارسوها أنّ النتائج المتحصل عليها هي عكس ما كان متوقعا . فتخرّج طلبة أغلبهم غير قادرين على تطبيق المهارات الاتصالية خارج القسم في إطار الاتصال الحقيقي مع النّاس (Richards & Rodgers,1999 :59) . دون أن ننسى شكواهم من الملل الذي تسببه التقنيات المستعملة ، فمثلا استعمال نشاط "الحوار" يمكن أن يساعد على ترسيخ تركيب لغوي في ذهن المتعلم ، لكن تشكّك نارسي كومب (Narcy-Combes,2005 :35) في قدرته على تمكين المتعلم من فهمه و استعماله، فحسب اعتقادها لا تؤدي المعرفة النظرية بالضرورة إلى معرفة إجرائية .

كما أنها لا تعطي الأهمية اللازمة للمعنى فهناك ميل واضح لإعطاء أهمية للتّحكم في اللغة و إهمال المضمون ، لأنها تلزم المتعلم بالتحكم الآلي في النماذج النحوية أحيانا دون أن يفهم معناها ،و هي غير مرتبطة بواقع اللغة ، لأن اللغة في الحقيقة لا نتعلمها من خلال اكتساب العادات و التكرار المكثف ، كما كان متبعا في هذه الطريقة ، واللسانيات البنيوية التي تستند إليها هذه الطريقة ، لا تتمكن من وصف كل جوانب اللغة الضرورية في التعليم.

و من أسباب انهيار الطريقة السمعية الشفهية توجيه نظرية تشومسكي للسانيين وأساتذة اللغات نحو البنية العميقة بدلا من التركيز على البنى السطحية و التدريب الآلي على نماذج تركيبية . حيث بيّن رفضه للمنهج البنيوي لوصف اللغة و للنظرية السلوكية، وركّزت نظريته انتباه اللسانيين و علماء النفس على الخصائص الذهنية التي يلجأ إليها الناس عند الاستعمال اللغوي

و عند تعلم اللغة . فهو يذهب إلى أنّ النّاس يستعملون اللغة من خلال معرفة داخلية لقواعد مجردة تنتج من القدرة الباطنة (underlying) للمتعلم و ليس من خلال المحاكاة والتكرار، وهذا يتنافى مع الطريقة السمعية الشفهية التي تؤكّد على الجوانب الميكانيكية لتعلم اللغة واستعمالها .

6.3.2. المنهج الموقفي(The Situational Approach) :

ظهر هذا المنهج في بريطانيا و استعمل من 1940 إلى 1960 كرد فعل لمنهج القراءة الذي أهمل الجانبين السمعي و الشفهي . بني على أسس أعمال فيرث (Firth) في اللسانيات وتأثر بالبيداغوجيا اللغوية التي بدأت تعرف تطورا في ذلك الوقت كما يعطي الأهمية الكبرى للغة المنطوقة ، و لا يمكن الانتقال إلى القراءة و الكتابة إلاّ بعد أن يدرس الطالب المفردات والصيغ النحوية شفهيا لكن يجب أن يتم ذلك في إطار موقفي ، مثلا في مركز البريد، أو بالبنك... .الخ وهذه هي الميزة الرئيسية لهذا المنهج لذلك أطلق عليه لاحقا اسم المنهج الموقفي بعدما كان يسمى بالمنهج الشفهي . و قد ظهر كثمار لمحاولات إعطاء أساس علمي لمنهج شفهي لتدريس الإنجليزية وأدى إلى تصميم الكثير من الكتب التعليمية ودروس الإنجليزية كلغة ثانية(ESL) و الإنجليزية كلغة أجنبية(EFL) حتى أنّ بعضها بقي استعماله بعد الستينيات . كما اهتم هذا المنهج كثيرا بالمفردات و اعتبرها ضرورية لتعلّم لغة أجنبية ، إلى جانب التركيز على مهارات القراءة التي كانت تعتبر هدفا مهما في بعض الدول. وهو يهدف إلى التحكم في المهارات اللغوية الأربعة لكن من خلال التراكيب.

و قد تبين أنّ هناك 2000 كلمة كثيرة الاستعمال لو تعلمها الطالب لساعدته كثيرا عند قراءة اللغة الأجنبية. كما قام بالمر (Palmer) و مايكل واست (Michael West) بإعداد دليل للمفردات الضرورية لتعلم الإنجليزية كلغة أجنبية وهو (The Interim Report on Vocabulary Selection) الذي شكّل على أساس مبدأ التواتر (frequency) ومعايير أخرى، ثمّ نشر في 1953 باسم (A General Service List of English Words) ، حيث ساعد كثيرا على تطوير وسائل التدريس . كما كانت هذه المجهودات لاختيار محتوى المفردات من بين أولى المحاولات لوضع أسس لتصميم المنهاج (syllabus design) في مجال تعليم اللغات .

أمّا بالنسبة للنحو، فكان التركيز على المحتوى النحوي ملحوظا، حيث ينظر إلى النحو كمجموعة من النماذج الجملية للغة المنطوقة . فقام بالمر(Palmer) مثلا ،بعد تحليل اللغة الإنجليزية هو ولسانيون آخرون، بتصنيف التراكيب الرئيسية على شكل نماذج جملية سميت بجداول الاستبدال (substitution tables) تستعمل لتعليم قواعد التركيب الجملي في الإنجليزية . (Richards &Rodgers ,1999 :32-33)

كما ألّفت كتب كثيرة لوصف النحو الإنجليزي مع احترام الأسس البيداغوجية، و تطورت المقاربات النظامية فيما يخصّ المحتوى المعجمي و النحوي لدروس اللغة ،واستعملها بالمر (Palmer)و هورنبي (Hornby) كجزء من إطار منهجي شامل ،فتمخّض عن كل هذه المجهودات وضع أسس متينة للمنهج الشفهي لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية . بعد ذلك قاما بتطوير المنهج إلى منهجية تتضمن مبادئ نظامية لانتقاء العناصر النحوية و المعجمية و لتدريجها أي اختيار المبادئ التي تحدد تنظيم المحتوى و ترتيبه ، ولتقديمها أي تحديد تقنيات لتقديم العناصر و التمرن عليها في الدرس .

و نجد أسس المنهج الشفهي في كتاب هورنبي : (Oxford Progressive English Course for Adult Learners 1954) و غيرها من الكتب الحديثة ، و كان له مناصرون في أماكن عديدة ، من أنشطهم (Pittman) في أستراليا ، حيث أعدّ الكثير من الوسائل التعليمية مع زملائه . (Richards&Rodgers,1999 :34)

و لقد استند هذا المنهج إلى البنيوية مع التركيز على مفهوم "الموقف" (situation) ،فكانت النشاطات و التمارين التركيبية تتم في إطار مواقف ، و هذا ما يعكس بعض الشيء الاتجاه الوظيفي في اللسانيات البريطانية . حيث أكّد الكثير من اللسانيين البريطانيين على العلاقة الوطيدة بين بنية اللغة و السياق و المواقف التي تستعمل فيها اللغة كما سنرى ذلك في الفصل الثالث . بالإضافة إلى ذلك يعتمد هذا المنهج على النظرية السلوكية و على الطريقة الاستقرائية لتعليم النحو ، و لا يتم تقديم معنى الكلمة أو التركيب بل يستقيه الطالب من الموقف ، و بعدها يتم التعميم حيث يطبّق الطالب ما تعلّمه في مواقف خارج القسم . كما يستعمل المنهاج البنيوي بشكل رئيسي متضمنا قائمة من التراكيب المرتبة من الأبسط إلى الأكثر تعقيدا

مع قائمة من الكلمات حيث تقدّم التراكيب من خلال جمل و يتم اختيار المفردات التي تمكّن من تدريس النماذج بأحسن شكل .

أنواع النشاطات التعليمية :

تختلف من مستوى إلى آخر و تهدف إلى الانتقال من الممارسة الموجهة إلى الممارسة الحرة للتراكيب ومن الاستعمال الشفهي للنماذج الجملية إلى استعمالها الأتوماتيكي في الكلام والقراءة والكتابة . يتمّ الاعتماد على التمارين التركيبية، تمارين الاستبدال (substitution activities) ، الإملاء ومهام القراءة والكتابة الموجهة والمبنية على التعبير الشفهي وأحيانا الأعمال الجماعية. كما تستعمل الأشياء المحسوسة و الصور التي تساعد على فهم معنى العناصر اللغوية الجديدة لتجنب الترجمة و الشروحات النحوية. والمتعلم عليه أن يستمع ويجيب عن الأسئلة وفي مراحل لاحقة يشجّعه المعلّم على المشاركة الفعالة كأن يطرح المتعلمون أسئلة على بعضهم البعض .

بالإضافة إلى ذلك ،يحدّد المعلم المواقف التي يستعمل فيها التركيب ويعطي أمثلة وفقا لها ليكررها الطالب. كما ينتقي الأسئلة و الأوامر المناسبة ليحصل على الأجوبة الصحيحة من المتعلم .

7.3.2. المنهج المعرفي (Cognitive Code Learning):

بعد أن انصب الاهتمام على النحو التحويلي التوليدي، أصبح التركيز في الدرس اللغوي على القواعد التي تحكم اللغة، وعاد اتّباع الطريقة الاستدلالية أي شرح القواعد أولا ثم التمرن عليها وقد احتفظ أصحاب هذا المنهج بالتمارين التركيبية وأضافوا لها شرح القواعد النحوية ، فكانوا يؤكدون على وعي المتعلم الكامل بالقواعد و طريقة تطبيقها ، لكنّ الإدراك التام لهذه الأخيرة سبّب ملل بعض الطلبة ، كما يتم تدريس المهارات اللغوية الأربعة حسب أهداف المعلم. يهتم المنهج المعرفي كذلك بالمعنى الذي تحمله الصيغ، وينظر إلى الأخطاء على أنها

ظاهرة طبيعية تبين تقدم الطلبة إلاّ أنّه يهمل النطق . و قد تأثر بفكر تشومسكي الذي كانت له آثار إيجابية عديدة غير أنّه أهمل الجانب الاجتماعي والتفاعلي للغة.

بعد كل هذه المناهج التي عرفها تاريخ تعليم اللغات ازدهرت البحوث في السبعينيات في هذا المجال، فانتقلت من مجرد فرع من فروع اللسانيات إلى تخصص مستقل بذاته، وظهرت مناهج و طرائق تركز على الجانب النفسي للمتعلم وعواطفه وأحاسيسه ، نذكر بعضها فيما يلي .

8.3.2. تعلم اللغة الجماعي (Community Language Learning):

بعد اكتشاف أهمية البعد الوجداني في التعلم، أعدّ أستاذ علم النفس شارل كيورن (Charles Curran1972) هذا النموذج الذي يعتبر المتعلمين كفوج بحاجة إلى العلاج والاستشارة فقام بتطبيق تقنيات الاستشارة النفسية على التعليم، حيث يتفاعل المتعلمون من خلال علاقات شخصية ، أما المعلم فيكون بمثابة مستشار لهم. بعدها تم توسيع هذا النموذج ليستعمل في سياق تعليم اللغات على شكل تعلم اللغة الجماعي .

يستقي هذا النموذج مبادئه من آراء كارل روجرز (Carl Rogers)، فينظر إلى الطلبة كمجموعة بحاجة إلى الاستشارة والدعم، و يسعى إلى خلق جو مريح للمتعلم يسوده الدفء والتفاهم يساعده على بناء ثقته بنفسه، كما يعمل على دمج عواطفه ومعارفه . ويقوم المعلم بدور المستشار الذي يساعد الطلبة في التغلب على صعوباتهم، يقدم المتعلم الرسالة إليه ، فيترجمها إلى اللغة الأجنبية ، ثم يكرر المتعلم هذه الرسالة باللغة الأجنبية موجّها إياها إلى متعلم آخر يريد أن يتواصل معه . و يستعمل هذا النوع من التعليم غالبا لتدريس المهارة الشفهية ، و لا يتم الاعتماد على منهاج محدد مسبقا إنّما يختار الطلبة ما يودّون التكلم عنه، لكن أحيانا ينتقي الأستاذ بعض العناصر النحوية و المعجمية بغرض تدريسها للطلبة، ويعتبر التفاعل و التعاون والدعم المتبادل بين الطلبة من ركائز التعلم .

و بالنسبة للنظرية اللسانية التي يستند إليها هذا النموذج ، يذكر ريشاردز وروجرز (Richards & Rodgers1999 :115-116) أنّ كيورن (Curran) لم يكتب كثيرا عن نظرية

اللغة التي ترتكز عليها طريقته ، أمّا تلميذه لافورج (La Forge) فيعتقد بأنّ النظرية اللغوية يمكن أن تبدأ من معايير لخصائص الصوت و الجملة و نماذج مجردة للغة شرط ألاّ تنتهي عند هذا الحدّ . كما نجد في ما كتبه أتباع هذا النموذج حديثا عن نظرية بديلة للغة تسمى باللغة كعملية اجتماعية (Language as Social Process) التي يذكر لافورج بأنها تختلف عن اللغة من أجل التواصل(language as communication) . حيث أنّه يرفض النموذج الكلاسيكي القديم لنظرية الإعلام (information theory) المتضمن لمرسل –رسالة – مرسل إليه ، لأنّ التواصل تبادل و لا يتم في اتجاه واحد .

و يؤيد تعلم اللغة الجماعي المقاربة الهوليستيكية لتعليم اللغات لأنه يعطي أهمية للجانب الفكري و الوجداني في آن واحد و يتم في وضعية اتصالية يتفاعل فيها الأستاذ مع الطالب . من ثمّ تكون علاقة الطالب بأستاذه مهمة جدا و هي تتطور من خلال مراحل عديدة ، تبدأ بخلق مشاعر الأمان و الانتماء بعد ذلك تتحسن قدرات المتعلم إلى غاية وصوله إلى الاستقلالية في الكلام . و بما أنه يعطي أولوية للجانب النفسي فهو يفنّد آراء المدرسة السلوكية . أما الوسائل التعليمية فتذهب سالس مورثيا (Celce-Murcia,2001 :8) إلى أنّها أقلّ أهمية من الجو الملائم للتعلم و التفاعل بين الطلبة ، لهذا لا يكون كتاب الدروس ضروريا فهو يفرض عليهم ترتيبا محددا لكن هذا لا يمنع تناول الأستاذ بعض السمات اللغوية التي لها علاقة بالنشاطات التعليمية . فيولي تعلم اللغة الجماعي عناية قصوى للمقاصد التبليغية للمتعلم و يركّز على الجانب الإنساني أكثر من الأبعاد اللسانية لتعلم اللغة ، معتبرا هذا مفيدا و إيجابيا وقد ظهرت فائدة هذا النوع من التعليم حسب براون (Brown,2007 :26) في التقليص من حدة العوامل الوجدانية التي تؤثر سلبا على تعلم اللغة الأجنبية ، لكنه يرى أنّ استعمال الطريقة الاستقرائية غير مناسبة للمبتدئين الذين تليق بهم أكثر الطريقة الاستدلالية .

كما أنّ هذا النموذج التعليمي تعتريه مشكلة عدم وجود المنهاج ، مما يجعل الأهداف غير واضحة ، بالإضافة إلى ذلك ، يمكن أن يسبب تركيزه على الطلاقة أكثر من الدقة عدم التحكم الكافي في النظام النحوي للغة لدى الطلبة .

من بين النشاطات التي يقوم بها الطلبة المحادثات بين طالبين اثنين حيث يشكل الأستاذ قسمه حسب خطين متقابلين كما في رياضة الجيدو أو يتم طرح أسئلة و الإجابة عنها بين الطلبة أو بين الطلبة و المعلم . يمكن كذلك تقسيم الطلبة إلى مجموعات للتكلم عن موضوع معين ثم تقدّم مجموعة معينة خلاصة نقاشها لمجموعة أخرى ، و تحاول هذه الأخيرة إعادة صياغتها . أمّا في الأقسام المتوسطة أو المتقدمة فيشجع المعلم الطلبة على تحضير قصة يعرضونها عليه ليصحح الجانب اللغوي و يقترح بعض التحسينات من حيث الترتيب ، ويرفقونها بصور أو موسيقى أو ألعاب .في الأخير يطلب الأستاذ منهم التفكير حول ما دار في القسم ،كالتفاعل الذي قاموا به مع زملائهم و أحاسيسهم تجاه المعلم والمتعلمين وإحساسهم بالتقدم أو بالخيبة . (Richards &Rodgers ,1999 :124-125)

9.3.2. الاستجابة الجسدية الكاملة (Total Physical Response):

هي طريقة في التعليم مبنية على مبدأ الترابط النفسي الحركي ، طورها جايمس آشر (Asher1977) . أخذ من علم النفس التطوري و البيداغوجيا الإنسانية (humanistic)، وإجراءات تدريس اللغة التي اقترحها هارولد و دروتي بالمر (Harold &Dorothy Palmer) فهي إحياء لما تضمنه كتابهما بعد تحديثه بالرجوع إلى نظريات حديثة من علم النفس .

حيث قام علماء النفس بتطوير نظرية الأثر(trace theory) الخاصة بالتعلم ،التي ترى بأنّ الذاكرة يمكن أن تزداد قوتها إذا قمنا بتنشيطها (Brown,2007 :30)، لاحظ آشر(Asher) بأنّ الأطفال يستمعون كثيرا قبل الانطلاق في الكلام و عملية الاستماع هذه ترافقها استجابات جسدية قبل البدء في إنتاج ردود كلامية . فيرى أنّ على الكبار اتّباع هذه العملية نفسها، وحسب آشر يعتبر النشاط الحركي وظيفة يقوم بها النصف الأيمن من الدماغ ويجب أن تسبقه المعالجة اللغوية التي يؤديها النصف الأيسر .كما يتقاسم مع مدرسة علم النفس الإنساني

الاهتمام بمسألة دور العوامل الوجدانية في تعلم اللغة فكان قسم الاستجابة الجسدية الكاملة خاليا من القلق و الضغط ، يستمع فيه الطلبة و يستجيبون بردود أفعال .

يمكن أن نضم هذه الطريقة إلى المنهج التواصلي ، وكانت صيغتا الأمر والاستفهام تستعملان فيها بكثرة كما تستعمل مع الأطفال ، لكنها فعالة فقط بالنسبة للمستويات الأولى من المهارة اللغوية ، مثل :

Where is the book ? أين الكتاب ؟

Open the window افتح النافذة (Brown,2007 :30)

يؤكد آشر على أهمية تطوير مهارات الفهم لدى المتعلم قبل أن يدرس كيفية الكلام ، وهذا يربطه باتجاه يسمى أحيانا منهج الفهم (comprehension approach) الذي يضم مقترحات كثيرة خاصة بتدريس اللغة المبني على الفهم , الذي يؤمن بالمبادئ التالية :

_ قدرات الفهم تسبق مهارات الانتاج

_تأجيل تدريس الكلام إلى ما بعد تعلم مهارات الفهم .

_ المهارات المكتسبة خلال الاستماع تعود بالفائدة على المهارات الأخرى .

_ يجب أن يركز التدريس على المعنى وليس الشكل ويجب أن يقلل من الضغط لدى المتعلم.

و فيما يخص النظرية اللسانية ، يبدو أنّ التمارين المستعملة مبنية على الافتراضات المرتبطة بالآراء البنيوية أو المبنية على النحو . يرى آشر أنّ الفعل ، خاصة في صيغة الأمر هو مركز يدور حوله الاستعمال اللغوي والتعلم، و أنّ أغلب التراكيب النحوية والكثير من المفردات يمكن تعلمها من خلال استعمال صيغة الأمر من طرف الأستاذ . كما يذهب إلى أنّ اللغة تتكون من عناصر مجردة وأخرى غير مجردة ، حيث يتمّ تمثيل العناصر غير المجردة بأسماء محسوسة و أفعال في صيغة الأمر. و يعتقد أنّ المتعلم للغة الأجنبية يمكنه اكتساب خريطة معرفية للغة دون اللجوء إلى العناصر المجردة التي يمكن تأجيلها لأنها ليست ضرورية لفهم

البنية النحوية . و هو لا يمتلك نظرية لأفعال الكلام ، و يعتبر أنّ اللغة يمكن تمثّلها على شكل أجزاء و ليس من خلال عناصر معجمية منفردة . أمّا نظرية التعلم فيستقيها آشر من آراء بعض علماء النفس المنتمين إلى الاتجاه السلوكي. فيمكن إيجاد رأي مماثل لرأيه حول اكتساب الطفل للغة في النموذج الذي اقترحه آرثر جانسن (Arthur Jensen) و هو يتكون من سبع مراحل و يصف تطور تعلم الكلام لدى الأطفال. مع أنّ علماء النفس المتخصصين في مجال التعلم قد تركوا نماذج اكتساب اللغة وتطورها المتكونة من محفّز واستجابة، ورغم رفض اللسانيين لها لأنّها عاجزة عن وصف المميزات الرئيسية لتعلم اللغة و استعمالها، إلاّ أنّ آشر يرى أنّ الرأي المذكور سابقا المتكون من محفّز واستجابة جسدية يقدم لنا نظرية التعلم التي تستند إليها بيداغوجيا تعليم اللغة (Richards&Rodgers ,1999 :89). و قد ذكر بعض العناصر التي تسهل تعلم لغة أجنبية أو تعرقلها :

يوجد لدينا برنامج بيولوجي فطري لتعلم اللغة يحدد لنا الطريق الأحسن لتطور اللغة الأولى و الثانية : الدماغ و النظام العصبي مبرمجان طبيعيا لاكتساب اللغة من خلال ترتيب معين ، يكون فيه الاستماع قبل الكلام .و تعتبر الاستجابة الجسدية الكاملة طريقة طبيعية حيث يعكس تعلم اللغة الثانية العمليات الطبيعية لتعلم اللغة الأولى. يذكر آشر (Asher) ثلاث عمليات رئيسية :

- يطور الطفل مهارة الاستماع قبل تطوير القدرة على الكلام حيث يظنّ آشر أنّ المتعلم خلال المرحلة الأولى يشكل تصميما أو مخططا للغة ، يساعده على إنتاج الكلام لاحقا.

- يكتسب الطفل القدرة على الاستماع و الفهم لأنه ملزم بالاستجابة الجسدية للكلام الذي يتلقاه على شكل أوامر من والديه .

- بعدما تتكون قاعدة متينة في الاستماع و الفهم يتطور الكلام تدريجيا و بشكل طبيعي .وتبدأ آليات إنتاج الكلام في العمل تلقائيا بعد أن تنشأ الدعائم الأساسية للغة من خلال التمرن على الاستماع .

تحدد جانبية الدماغ وظائف تعلم مختلفة في نصف كرة الدماغ الأيسر و الأيمن. فيظن آشر أنّ طريقة الاستجابة الجسدية الكاملة موجهة نحو التعلم الذي يتم في الجهة اليمنى بينما توجه أغلب الطرق الأخرى لتدريس اللغة الأجنبية إلى الجهة اليسرى . وقد أشار إلى بعض الدراسات العصبية للدماغ، وهو يعتقد أنّه مقسّم إلى نصفي كرة حسب الوظائف، وأنّ النشاطات اللغوية مركزة في الجهة اليمنى.

وباستناده إلى أعمال جون بياجي (Jean Piaget) يظنّ أنّ الطفل يكتسب اللغة عبر الحركة الجسدية و هو نشاط خاص بالجهة اليمنى.

لذلك يجب أن يعمد المتعلمون الكبار إلى التحكم في اللغة عبر النشاطات الحركية الخاصة بالجهة اليمنى بينما تقوم الجهة اليسرى بالمراقبة و التعلم ، و بعد قسط كاف من التعلم، تبدأ الجهة اليسرى في الإنتاج اللغوي ، و تدخل في العمليات اللغوية الأكثر تجريدا .

لكنّ الاحساس بالتوتر يتدخل بين عملية التعلم و ما يجب تعلمه ، و كلما قلت درجته زاد التعلم . فتعلم اللغة الأم يتم في محيط خال من القلق بينما تعلم اللغة عند الكبار يسبب القلق والضغط بشكل معتبر .فأحسن حل لذلك هو استنباط البرنامج الحيوي الطبيعي لتطوير اللغة و من ثمّ إعادة خلق التجارب المريحة و الممتعة التي ترافق تعلم اللغة الأمّ .مثلا بالتركيز على المعنى الذي يؤوّل على شكل حركات عوض التركيز على الصيغ اللغوية التي تدرس بشكل مجرّد ، يتحرر المتعلم من المواقف التي تجعله واعيا بنفسه و تسبب له القلق ،و يصبح قادرا على تكريس طاقته الكاملة للتعلم . (Richards&Rodgers ,1999 :90-91)

أهداف الاستجابة الجسدية الكاملة :

لم تحدد أهدافا تعليمية معينة ، لأنها مرتبطة بالاحتياجات الخاصة للمتعلمين ، و مهما كان نوعها ، يجب تحقيقها من خلال تمارين مبنية على الأفعال (actions) باستعمال صيغة الأمر . و من الأهداف العامة ، تدريس المهارة الشفهية في المستوى الأولي ، حيث يكون الفهم وسيلة للوصول إلى غاية تتمثل في تدريس مهارات الكلام الأساسية و تمكين المتعلم من التعبير عن مقاصده لمتكلم أصلي بوضوح و من دون عراقيل .

المنهاج :

هو منهاج مبني على الجملة ، يكون فيه انتقاء عناصر التعليم وفق معايير نحوية و معجمية. لكن تتطلب هذه الطريقة الانتباه إلى معاني العناصر عوض صيغها عكس الطرق التي تبنى على النحو أو على النظرة البنيوية للعناصر الأساسية للغة . كما يتم تدريس النحو بشكل استقرائي (inductively). ولا يتبع انتقاء المميزات النحوية والعناصر المعجمية شيوعها في مواقف استعمال اللغة ، إنّما يكون وفق المواقف التي يمكن أن تستعمل فيها في القسم، وسهولة تعلمها فينصح بتأجيلها في حالة صعوبتها وعدم استعداد الطلبة لتعلمها . كما يعتقد أنّ الطالب يمكنه تعلم من 12 إلى 36 عنصرا معجميا في خلال ساعة، وهذا يتعلق بعدد الطلبة و مرحلة التكوين. ويجب الانتباه إلى المعنى الاجمالي للغة و التفاصيل الدقيقة لتنظيمها .

مع ذلك ، لا تتبع هذه الطريقة منهاجا خاصا بالاستجابة الجسدية الكاملة بشكل حصري، لأنّ آشر(Asher) يعتبر التنويع شيئا حاسما للحفاظ على اهتمام الطالب ، فيتم ربط تقنيات مختلفة مع بعضها البعض و هذا يختلف من معلّم إلى آخر، و من قسم إلى آخر .

أنواع النشاطات التعليمية :

النشاط الرئيسي هو تمارين صيغ الأمر(imperative drills) التي يظهر فضلها في دفع الطلبة للقيام بحركات و نشاطات جسدية.

يؤجّل استعمال المحادثات إلى غاية تجاوز 120 ساعة من التعليم ، لأنّ آشر يعتبرها عالية التجريد و فهمها يتطلب التمثل الكبير للغة المدروسة . و من بين النشاطات الأخرى لعب الأدوار في مواقف الحياة اليومية مثل المطعم ، ومحطة البنزين ...الخ ،كما يمكن استعمال نشاطات القراءة والكتابة لتدعيم معارف الطلبة في النحو و المعجم .

و فيما يتعلق بالمتعلم فهو يقوم بدور المستمع والمؤدي، فيستمع المتعلمون ويجيبون جسديا على أوامر المعلم إمّا فرديا أو جماعيا . أمّا المضمون فيحدده الأستاذ و لا يؤثر عليه الطلبة ، و يجب عليه أن يفهم الأقوال الجديدة الناتجة عن ربط العناصر المدروسة سابقا و ينتج أقوالا جديدة من عنده بربط عناصر مختلفة ببعضها . كما عليه أن يراقب و يقيّم التقدم الذي يحرزه ، ولا يشجع المعلم الطلبة على الكلام إلاّ عندما يحسون بأنهم مستعدين لذلك ، أي عندما تتكون لديهم معرفة لغوية كافية. (Richards&Rodgers ,1999 :92-93)

أما المعلم فيقوم بدور نشيط ومباشر فهو الذي يقرر ماذا يدرّس و يقدم العناصر الجديدة ويختار الوسائل المدعّمة و يقود التفاعل بين الطلبة ،و يوصي آشر (Asher) بأن يقوم المعلم بإعداد مخططات دروس مفصلة تشمل حتى الأقوال التي يستعملها و التي يستحسن اختيارها من قبل و ليس الإتيان بها تلقائيا . كما يؤكد على أنّ دور المعلم في توفير فرص للتعليم لا يقلّ أهمية عن التدريس فهو مسؤول عن توفير أحسن شكل ممكن من أشكال التعرض للغة ،فهو الذي يتحكم في المدخل (language input) الذي يتلقاه المتعلم موفّرا المادة الخام للخريطة المعرفية التي يكوّنها هذا الأخير في ذهنه . بالإضافة إلى ذلك ،على المعلم أن يسمح بتطور القدرات الكلامية لدى المتعلم حسب سرعته الطبيعية ،فلا يكثر في المراحل الأولى من

التصحيح الذي يقطع الكلام و يعيق التعلم .فالمبتدئ لا يملك القدرة على الانتباه للتغذية الراجعة ، و يصب كل تركيزه على كيفية إنتاج أقواله و لكن بعد فترة تزيد قدرته على تلقيها.

كما يحذّر آشر (Asher) من وهم البساطة حيث أنّ بعض المعلمين لا يقدّرون مصاعب تعلم لغة أجنبية فينتقلون من مرحلة إلى أخرى بسرعة و يفشلون في توفير العبور التدريجي بين مختلف المراحل . (Richards&Rodgers,1999 :94)

دور الوسائل التعليمية :

في البداية لا يحتاج المعلم إلى مواد تدعيمية أو نصوص ، لكن في المراحل اللاحقة يستعمل وسائل كثيرة كالكتب و الصور، كما طور آشر (Asher)عدّة الطالب التي تتكون من أدوات مختلفة و تمكّن من خلق وضعيات معينة مثل المنزل ، السوق ، الشاطئ ، يستعملها الطلبة لبناء مشاهد .

إنّ الأدلة عن فعالية هذه الطريقة قليلة و تتعامل مع المراحل الأولى من التعلم ، و يمكن أن يتساءل أصحاب المنهج التواصلي عن تلاؤم منهاجها والأقوال المستعملة فيه مع احتياجات المتعلم الحقيقية . لهذا يستحسن أن تستعمل مع طرق أخرى فتكون بمثابة مجموعة من التقنيات التي تتناسب مع مناهج أخرى للتعليم .

10.3.2 .المنهج الطبيعي (The Natural Approach) :

في 1977 وضع تريسي ترال(Tracy Terell) أستاذ اللغة الإسبانية بكاليفورنيا مقترحا لفلسفة جديدة لتدريس اللغة سماها المنهج الطبيعي وهي محاولة لتطوير مقترح يتضمن المبادئ الطبيعية التي وجدها الباحثون عند دراسة تعلم لغة ثانية ، وقد أتى بها من خبرته في تدريس اللغة الإسبانية.

وقام بتطوير هذا المنهج انطلاقا من آراء زميله ستيفن كراشن (Stephen Krashen) الخاصة باكتساب اللغة الأجنبية و هو مختص في اللسانيات التطبيقية بجامعة كاليفورنيا الجنوبية ،حيث قاما بالتعاون و ضم الجهود لإعداد مقاصد نظرية للمنهج الطبيعي ، بالاعتماد على نظرية كراشن الخاصة بتعلم اللغة الأجنبية ، و قد تلقى هذا المنهج اهتماما كبيرا لدعم كراشن له .

كما ربطا منهجهما بالطريقة الطبيعية(natural method) الأقدم بالنسبة إليه ، حتى ظن البعض أنهما يمثلان نفس الشيء لكن هناك فرق :

فالطريقة الطبيعية هي ما سمي فيما بعد ، بعد مرور قرن بالطريقة المباشرة ، كانت توصف بالطبيعية فقط للدلالة على أنها تتوافق مع مبادئ تعلم اللغة لدى الأطفال. و نفس الفكرة نجدها في المنهج الطبيعي لكن هذا الأخير لا يركّز على مونولوغ الأستاذ و التكرار المباشر والأسئلة والأجوبة المصطنعة و الإنتاج الدقيق للجمل ، إنّما على التعرض للغة عوض الممارسة والتمرن ، و تخصيص فترة طويلة للاستماع قبل الإنتاج ، كما يستعمل الوسائل المكتوبة للفهم عكس الطريقة الطبيعية التي تؤجّل ذلك .(Richards&Rodgers ,1999 :128-129)

يرى صاحبا هذا المنهج التواصل كالوظيفة الأولى للغة و بما أنهما يركزان على تدريس المهارات التواصلية ، يعتبران منهجهما كمثال على المنهج التواصلي و يرفضان الطرق السابقة كالطريقة السمعية البصرية التي تنظر إلى النحو على أنه العنصر الأساسي في اللغة. حيث يريان أن المشكلة فيها هي أنها لم تبن على نظريات حقيقية لتعلم اللغة إنما نظريات أخرى مثل بنية اللغة . غير أنّهما لا يهتمان كثيرا بنظرية للغة كأتباع المنهج التواصلي حتى أنّ البعض انتقد كراشن(Krashen) لعدم امتلاكه نظرية محددة، لكنهما يهتمان كثيرا بالمعنى فيعطيان أهمية للمفردات و يعتبرانها أهم من النحو لأنها هي التي تحمل المعلومات .

و مثل أصحاب الطريقة السمعية البصرية يعتبران تعلم اللغة تحكما في التراكيب عبر مراحل ، فيتم تركيب العناصر المعجمية في الرسائل تركيبا نحويا و كلما كانت الرسالة معقدة تضمنت تركيبا نحويا أكثر تعقيدا . فهما يعترفان بوجود عملية التركيب النحوي لكن يعتقدان بأنّها لا تتطلب التحليل الصريح من طرف المعلم أو الانتباه من طرف المتعلم أو المواد التدريسية . (Richards&Rodgers ,1999 :130-131)

نظرية التعلم :

كما ذكرنا سابقا ، يستند هذا المنهج إلى نظرية كراشن الخاصة باكتساب اللغة التي تتضمن فرضيات عديدة :

فرضية الاكتساب/ التعلم (Acquisition/Learning Hypothesis):

كان لها تأثير كبير في مجال تعليم اللغات الثانية و الأجنبية ، فيرى كراشن بأنّ هناك طريقتان لتطوير المهارة في لغة أجنبية : الاكتساب هو الطريقة الطبيعية التي تؤدي إلى معرفة قواعد التواصل و هذا شبيه بتطور اللغة الأولى لدى الطفل .فهي عملية غير واعية تتضمن التطور الطبيعي للمهارة اللغوية من خلال فهم اللغة و استعمالها للتواصل .

أمّا التعلم فيتضمن عملية واعية تدرّس بمقتضاها قواعد اللغة . تنتج عنها معرفة صريحة بصيغ اللغة و أشكالها و القدرة على استعمال هذه المعرفة في الكلام و التدريس الشكلي ضروري للتعلم لكن التعلم لا يؤدي إلى الاكتساب .

فرضية المراقب (Monitor Hypothesis):

النظام المكتسب (acquired system)هو الذي يساعدنا على الكلام و يجعلنا نصل إلى الطلاقة ، أمّا التعلم الواعي (learned system)فيساهم في التصحيح و التحقق مما ينتجه النظام المكتسب . فوظيفته الوحيدة هي الرقابة على ما يصدره النظام الأول . هناك 3 شروط تحد من نجاح استعمال الرقابة :

الوقت الذي يجب أن يكون كافيا ليتمكن المتعلم من اختيار القاعدة و تطبيقها .

التركيز على الشكل : يجب التركيز على صحة القول المنتج أو شكله.

معرفة القواعد : يجب على صاحب القول معرفة القوانين ، تتعامل الرقابة بشكل أحسن مع القواعد البسيطة من حيث الوصف و التي لا تتطلب حركات وإعادة ترتيب معقدة .

فرضية النّسق الطبيعي(Natural Order Hypothesis):

يتم اكتساب التراكيب النحوية من خلال ترتيب يمكن التنبؤ به و غير خاضع بالضرورة للتعلم . فيكتسب المتعلمون على اختلاف لغاتهم الأم عناصر معينة قبل الأخرى و تدلّ أخطاؤهم على عمليات التطور الطبيعي.

فرضية المدخل(Input Hypothesis):

تبيّن العلاقة بين ما يتعرض له المتعلم من أشكال لغوية و الاكتساب اللغوي الناتج و تتضمن أربع عناصر:

تتعلق هذه الفرضية بالاكتساب و ليس بالتعلم.

يكتسب المتعلم اللغة بفهم مدخل يتجاوز قدرته قليلا فقط ، فينتقل من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة تليها تماما و ما يساعد على الفهم هو السياق و الوضعية و المعلومات غير اللغوية ومعرفة العالم .

لا يمكن تدريس القدرة على التكلم بطلاقة بشكل مباشر إنّما تظهر تلقائيا مع مرور الوقت بعد اكتساب القدرة اللغوية التي تنتج عن فهم المدخل .

كما نستعمل مع الطفل ما يفهمه فقط، علينا أن نستعمل مع مكتسب اللغة الأجنبية كلاما بسيطا يسهّل عليه الفهم، مثل ما يسمى بمحاكاة الأجانب (foreigner talk) التي يلجأ إليها أصحاب اللغة الأجنبية لمخاطبة الأجانب لتسهيل التواصل، و هي تتّسم بمعدل سرعة بطيء و التكرار و استعمال أسئلة بنعم أو لا عوض الأنواع الأخرى من الأسئلة وغيرها من التعديلات لمساعدة أصحاب المهارة اللغوية المحدودة على الفهم .

فرضية الراشح الوجداني(Affective Filter Hypothesis) :

ينظر كراشن (krashen) إلى الحالة الوجدانية للمتعلم و مواقفه كمصفاة يمكن ضبطها لكي تنقل المدخل الضروري للاكتساب أو تعرقله . حيث هناك ثلاث متغيرات تؤثر على الحالة النفسية للمتعلم فتسمح بمرور المدخل أو تعوقه و هي : الدافعية و الثقة بالنفس فالمتعلم الذي لديه صورة جيدة عن نفسه عادة ما ينجح ،وكذلك التوتر ،فعندما تقلّ حدّة التوتر الشخصي و التوتر في الصف يكون الاكتساب اللغوي أحسن .أمّا المتعلم المتوتر فيصل عنده الراشح الوجداني إلى مستوى أعلى فيمنع الاكتساب . يحدث ذلك عادة في بداية مرحلة المراهقة بسبب الخوف و الشعور بالإحراج ، وهذا ما يشرح لنا سبب تفوق الأطفال في تعلم لغة أجنبية على الأكبر منهم سنا .

أهداف المنهج الطبيعي :

يطمح هذا المنهج إلى تكوين متعلم قادر على أن يعبّر عن المعنى دون أن يكون بالضرورة دقيقا في كل تفاصيل النحو. و قد صمم لتطوير مهارات الاتصال الأساسية الشفهية منها

والمكتوبة مثل المحادثات اليومية و التسوق و الاستماع إلى الراديو . و هذا ما دعا أصحاب هذه المقاربة إلى تحديد مجموعة من المواضيع والوضعيات يمكن أن تكون الأكثر فائدة بالنسبة للمتعلمين تنبثق منها الوظائف بصفة طبيعية و تتبع أهداف الدرس احتياجات الطلبة واهتماماتهم ولا يستعمل منهاج نحوي.

و يركز الأستاذ على الأشياء الموجودة في القسم و على محتوى الصور ، كما يوفر الجو الملائم للطلبة ليشعروا بالارتياح و يتم تأجيل الإنتاج اللغوي حتى يحسوا بالاستعداد لذلك . يحبّذ القيام بتمارين الاكتساب التي تركز على التواصل المعنوي عوض تحليل البنية اللغوية ويستخدم العمل الجماعي الذي يتوج بنقاش يشارك فيه كل طلبة القسم بتوجيه من الأستاذ.

تستعمل عموما التقنيات المعتادة لكن مع زيادة الثقة بالنفس لدى الطالب و التقليل من التوتر قدر الإمكان، فيتم اقتراض تقنيات كثيرة من الطرق الأخرى مع تكييفها مع المنهج الطبيعي ، مثل النشاطات المبنية على الأوامر المأخوذة من الاستجابة الجسدية الكاملة ، نشاطات الطريقة المباشرة التي تستعمل الحركات و الإشارات و السياق لإيجاد الأسئلة و الأجوبة وتوضيحها . أمّا التمارين الجماعية فيطابق أغلبها تمارين التعليم التواصلي ،حيث يتقاسم الطلبة المعلومات لإنجاز المهام(tasks).

و فيما يخص المتعلم ، ينظر إليه كمكتسب للغة و محلل للمدخل الذي يمكن فهمه أي يحاول أن يفهم المدخل الذي يتجاوز مستواه الحالي بشكل طفيف ، و ذلك باستعمال السياق والمعلومات غير اللغوية . و يتغير دوره حسب مرحلة التطور اللغوي و على حد قول كراشن و ترال (krashen & Terell) يجتاز ثلاث مراحل هي :

مرحلة ما قبل الإنتاج اللغوي (pre-production stage)، تنمو فيها مهارة الاستماع و الفهم ، يشارك الطالب في التمارين دون التكلم باللغة الأجنبية يستعمل فقط الحركات أو الإشارة بالإصبع .

مرحلة الإنتاج الأولي (early -production stage) : تتّسم بكثرة الأخطاء لكن على الأستاذ التركيز على المعنى ، يجيب الطالب باستعمال عبارات قصيرة و نماذج ثابتة مثل how are you ? كيف حالك ؟

مرحلة ظهور الكلام(speech-emergent phase): يحدث فيها توسيع الإنتاج اللغوي إلى مقاطع أطول . يشارك الطلبة في الألعاب، يقدمون معلومات شخصية و آراء ويقومون بنشاط حل المشكلات الجماعي .

أمّا المعلم فيزوّد الطلبة بالمدخل المناسب الذي يشترط فيه أن يكون قابلا للفهم أو ألاّ يتجاوز مستواهم إلاّ قليلا كما ذكرنا سابقا ، كما يأتي بنشاطات متنوعة تحفّزهم و تثير اهتمامهم . (Brown D. ,2007 :31)

دور الوسائل التعليمية :
يتمثل في خلق فرص للتواصل و إعطاء معنى لنشاطات القسم من خلال السياق غير اللغوي الذي يساعد المتعلم على الفهم ،يأتي بها المدرّس من الواقع عوض الكتب ، كما أنّ الصور والمساعدات البصرية ضرورية فهي تسهل اكتساب مفردات كثيرة . ويوصى أيضا باستعمال الجداول و الإعلانات و المطويات و الخرائط و الكتب و الألعاب ،فهي كلها تساعد الطالب على استعمال اللغة كوسيلة لتحقيق هدف معين عوض اعتبارها هدفا لنفسه . (Richards & Rodgers ,1999 :138)

يسعى المنهج الطبيعي إلى ملاحظة كيفية اكتساب المتعلم للغة الأولى و الثانية و تفسيرهما. وهو يرفض أن يكون التنظيم النحوي للغة ضروريا للتدريس كما أنّه شبيه بالتعليم التواصلي من حيث الأساليب ، فالتجديد فيه ليس على مستوى التقنيات إنّما على مستوى استعمالها للقيام بتمارين تطبيقية ذات معنى عوض التركيز على إنتاج أقوال و جمل كاملة نحويا .

و فيما يخص تأكيد هذه الطريقة على مرحلة الصّمت، يرى براون (Brown D. ,2007 :32) أنّ من بين عيوبها كون كلام المتعلم و إنتاجه اللغوي يمكن أن لا يبدأ أبدا ، ثم أنّ الانطلاق في الكلام مختلف من طالب إلى آخر فيصعب بذلك التحكم في قسم كامل .

أما محاسنها ،فمن بينها عدم إحساس الطالب بأنه مجبر على المخاطرة بالكلام ثم إحراج نفسه ، فيمكنه الانتظار حتى يتأكد من ثقته بنفسه ، فيجرؤ في النهاية ويتكلم.

11.3.2. الطريقة الصامتة (The Silent Way) :

أتى بها كالب جاتجنو(Caleb Gattegno) الذي له الفضل في إحياء الاهتمام بالأعواد الخشبية الملونة (cuisenaire rods) كما له منهجية في تعليم القراءة للمبتدئين تعتمد على تمييز الأصوات بألوان معينة، وقد أتى باستعمال الأعواد الخشبية والألوان من تجربته كمصمم لبرامج القراءة و الرياضيات.

و يعتقد جاتجنو أنّ التعلم يسهل إذا قام المتعلم بالاكتشاف أو الإبداع عوض إعادة ما يجب تعلمه ، تأثرا باتجاه التعلم بالاكتشاف الذي ظهر في الستينيات .
حيث يميز عالم النفس و الفيلسوف جيروم برونر (Jerome Bruner) بين طريقتين في التدريس : طريقة العرض (expository mode) التي يكون فيها الأستاذ هو صاحب القرار حول سرعة العرض و أسلوبه ، وطريقة الافتراض (hypothetical mode) التي يتعاون فيها مع الطالب .

حيث تنتمي الطريقة الصامتة إلى الصنف الثاني و تنظر إلى التعلم كمجموعة من النشاطات الإبداعية والاستكشافية، يكون فيها المتعلم الفاعل الرئيسي. ما يؤدي إلى زيادة القوة الفكرية و الاستذكار، و الانتقال من الرضا الداخلي إلى الرضا الخارجي للفرد.

كما يسهل التعلم باستعمال أشياء حسية كوسائط لأنها تخلق صورا تساعد الطالب على التذكر، ولطالما بين علماء النفس أهمية الوساطة (mediation) في التعلم والتذكر. فضلا عن ذلك، يبين لنا علم النفس التجريبي أنّ الطريقة الأكثر فعالية لتدعيم التعلم والتذكر هي إشراك المتعلم في تحليل المادة على أعمق مستوى معرفي، أو إدخال حل المشكلات بأكبر قدر ممكن. أما الذاكرة فتستفيد من البحث بطريقة إبداعية، وبالاكتشاف والتصوير. كما تؤكد الطريقة الصامتة على تجنب الأستاذ للتكرار لإبقاء الطالب في حالة يقظة وتركيز، وفي نفس الوقت يجتهد هذا

الأخير لصياغة أقوال صحيحة من خلال قدراته الإدراكية والتحليلية. (Richards&Rodgers ,1999 :99-100)

و من السمات البارزة للطريقة الصامتة أن يبقى المعلم صامتا قدر الامكان و يشجع المتعلم على أن يكتشف اللغة و ينتجها عوض القيام بالحفظ و التكرار فقط ، كما يحاول الطلبة حل المشاكل اللغوية التركيبية بأنفسهم ممّا يؤدي إلى التعلم عن طريق حل المشكلات . فيعرض المعلم الأصوات بالإشارة إلى الرسوم البيانية المتعلقة بالمقاطع الصوتية ثم يقلّده أحد الطلبة وإن أخطأ يساعده طالب آخر ، و تتواصل مشاركة الطلبة إلى غاية تقديم الجواب الصحيح . (Jeremy Harmer,2001 :89)

أمّا فيما يخص نظرية اللغة التي تستند إليها الطريقة الصامتة ، يعبّر صاحبها بصراحة عن شكوكه حول دور النظرية اللسانية في منهجية تعليم اللغات، كما يؤكد على أهمية الإحاطة بروح اللغة و ليس فقط صيغها، وما يعنيه بالروح هو خصائص كل لغة من خلال تكونها من عناصر صوتية و فوقطعية لتعطي للغة نظامها الصوتي الخاص ، كما يجب أن يصبح لدى المتعلم إحساسا نحو هذا الجانب . و يبدو أنّ الطريقة الصامتة تتبع المنهج البنيوي في تنظيم اللغة وهذا بالنظر إلى المادة المختارة و الترتيب المتبع فيها ، ينظر إلى اللغة كمجموعات من الأصوات تقترن عشوائيا بمعان خاصة تنظم في جمل أو وحدات معنوية وتدرس بمعزل عن سياقها الاجتماعي ومن خلال وضعيات مصطنعة تمثل بالخشيبات .يكون الترتيب وفقا للتعقيد النحوي و سهولة تمثيل العناصر بالأشكال . مثلا صيغة الأمر أول تركيب يدرّس لسهولة تمثيل الأفعال الحدثية(action verbs) بوسائل الطريقة الصامتة بالإضافة إلى الأعداد التي تدرس في البداية لسهولة تمثيلها و أهميتها في الحياة اليومية .

تشكل الجملة الوحدة الأساسية للتعليم ، و يتعلم الطلبة النماذج التركيبية والقواعد النحوية عبر عمليات استقرائية . أمّا المفردات فتمثل بعدا أساسيا في اللغة ،واختيارها شيء حاسم فمثلا هناك المفردات المستعملة في الحياة اليومية المتعلقة بالأكل و اللباس و السفر و غيرها، وتلك المتعلقة بالاستعمال اللغوي الراقي في السياقات الخاصة كالسياسة والفلسفة، والمفردات الوظيفية توفر مفتاحا لفهم روح اللغة.

و قد قام جاتجنو بإسقاط فهمه لعمليات تعلم اللغة الأولى، لاستخراج أسس لتعليم اللغات الأجنبية للكبار، فهو ينصح بأن يعود المتعلم إلى الحالة العقلية التي تميز الطفل عند تعلمه واستسلامه. لكنه يبين أن عملية تعلم اللغة الأجنبية غير مماثلة لعملية تعلم اللغة الأم، فمتعلم اللغة الأولى لا يستطيع تعلم لغة ثانية بنفس الطريقة بسبب معرفته اللغوية الحالية ،لهذا يرى أنّ المنهج الطبيعي أو المباشر غير مناسب، فوضع مكانه منهجا اصطناعيا.

يرى جاتجنو أنّ ما يسميه "بنفس المتعلم" تتكون من نظامين : نظام التعلم و نظام التذكر حيث يتم تنشيط أوّلهما فقط بالانتباه الذكي .و يذهب إلى أنّ الصمت يساعد على التركيز واليقظة والتنظيم الذهني بينما التكرار هو مضيعة للوقت يشجّع العقل المشتت على أن يبقى مشتتا. كما يسمح لنا نظام التذكر بتذكر العناصر اللغوية ، وأسسها التنظيمية، لكن يرى جاتجنو أنّ إقامة الربط من خلال الجهد الذهني و الانتباه والتفكير أكثر فعالية من الاحتفاظ بالمعلومات من خلال التكرار الآلي . و يكتسب المتعلم من خلال الطريقة الصامتة معايير تساعده على التعلم ، فتجعله قادرا على التصحيح الذاتي لما ينتجه لغويا ، و تدّعي هذه الطريقة بأنها تختلف عن الطرق الأخرى من حيث هذا التمرين. كما ينظر إلى التعلم في هذا الإطار كاسترجاع للبراءة وعودة للقدرات والإمكانيات التي يمتلكها الشخص ، من خلال سعيه نحو ترويض القدرات الروحية و إحساس الفرد .

بالإضافة إلى ذلك ، تهدف هذه الطريقة إلى تنمية القدرة السمعية الشفهية لدى الطلبة المبتدئين ، و محاولة الوصول إلى طلاقة في التكلم شبيهة بطلاقة أصحاب اللغة، فيتم التركيز على النطق الصحيح مع تزويد الطالب بمعرفة تطبيقية للنحو وهكذا يكتسب المتعلم استقلالية في التعليم. من أهداف التعلم الأساسية كذلك أن يكون الطلبة قادرين على الإجابة عن الأسئلة حول أنفسهم، عائلاتهم، والأحداث اليومية ، والإجابة عن أسئلة تخص ثقافة المتكلمين الأصليين للغة الهدف و الأعمال الأدبية المكتوبة بهذه اللغة و الأداء الصحيح في المجالات التالية : التهجئة، النحو (على مستوى الأداء و ليس الشرح)، القراءة و الفهم، و الكتابة.

وإنّ للطريقة الصامتة وسائل مميزة جدا تستعمل لتبيين العلاقات بين الصوت والمعنى ،صممت ليستعملها الطالب بشكل مستقل، وبالتعاون مع زملائه، مثل الرسوم البيانية لتوضيح

نماذج النطق و بعض النماذج التركيبية، التي ابتكرت للعديد من اللغات تحتوي على رموز باللغة الهدف ملونة حسب النطق المناسب، وهكذا إن كانت اللغة المدروسة تملك رمزين مختلفين لنفس الصوت يتم تلوينهما بنفس الطريقة .و يستعمل الأستاذ المؤشر(pointer) لتبيين النبر (stress) والتنغيم (intonation) ،حيث يمكن الإشارة إلى النبر بلمس بعض الرموز بقوة أكثر من غيرها، بينما نبين التنغيم بالضرب على الرسم البياني حسب إيقاع الكلام . ولتجنّب الترجمة إلى اللغة الأم تستعمل الخشيبات لربط الكلمات والتراكيب بمعانيها، فتساعد على فهم المفردات كالألوان و الصفات و الأفعال و الجوانب التركيبية كالزمن و ترتيب الكلمات ، بالإضافة إلى استعمال الكتب لممارسة مهارات القراءة والكتابة والأدوات السمعية البصرية. (Richards &Rodgers ,1999)

يظهر فضل الطريقة الصامتة في اعتماد الطلبة على أنفسهم و على بعضهم البعض و تحملهم المسؤولية للتعلم إلى جانب دور المعلم في التوجيه و التنظيم ، بالإضافة إلى ذلك استعمال وسائل تعليمية متنوعة كالرسوم البيانية و الخشيبات و تقنيات التعلم بالاكتشاف (Jeremy Harmer,2001 :89). و من سلبياتها يذكر براون (Brown ,2007 :29) أنّ المعلم يكون بعيدا أكثر من اللازم و هذا لا يساعد على خلق جو تواصلي ، كما أنّ الطلبة بحاجة لتوجيه أكثر ولتصحيح مباشر ، لا سيما عندما يتعلق الأمر ببعض العناصر اللغوية التي يفضّل تقديمها مباشرة عوض تضييع الكثير من الوقت ليكتشفها الطلبة بأنفسهم .

12.3.2. طريقة التعليم الإيعازي(Suggestopedia) :

هي طريقة طورها البلغاري المختص في الأمراض العقلية جورجي لوزانوف (Georgi Lozanov) . تتضمّن مجموعة من الوصايا التعليمية مستقاة من علم الإيحاء (suggestology) الذي يصفه لوزانوف (Lozanov) بالعلم المتعلق بالدراسة النظامية للتأثيرات غير العقلانية، أو غير الواعية التي يستجيب إليها الناس. تحاول هذه الطريقة تسخير تلك التأثيرات وإعادة توجيهها لجعل التعليم فعالا و من أبرز خصائصها ترتيب القاعة و تزيينها و استعمال الموسيقى،حيث تزيد سرعة التلقين بخمس و عشرين مرة عمّا تكون عليه باستعمال الطرق

المألوفة .و قد استعار لوزانوف(Lozanov) بعض التقنيات من علم النفس السوفياتي الذي يؤكد على أهمية البيئة التعليمية ، ومن"اليوغا" للتأثير على حالة الوعي والتركيز، حيث يرى أنّ وضعيات الاسترخاء للعقل هي الأحسن للتعلم مع التركيز كما تعطي لنا هذه الطريقة صورة عن كيفية استغلال يقظة الطلبة لزيادة فعالية التعليم والتذكر.

و فيما يتعلق بنظرية التعلم ، يعتبر الإيحاء أساس هذه الطريقة، وهي تشبه التنويم المغناطيسي لكنّ لوزانوف(Lozanov) يدّعي بأنها تختلف عن المفهوم الضيق للتنويم المغناطيسي، كما يذكر بأنّها تختلف عن الأنواع الأخرى من التحكم في العقل التي تفتقر إلى معنى إيحائي (suggestive) وغير إيحائي (desuggestive) ولا تنجح في خلق طريقة تنظيم للذخائر التعليمية من خلال الاسترخاء النفسي العميق. والذخائر هي بنوك الذاكرة البشرية، أمّا الإيحاء العكسي فهو إفراغ الذكريات غير المرغوب فيها أو التي تسبب عائقا، بينما الإيحاء فهو شحن بنوك الذاكرة بالذكريات الحسنة و التي تسهّل التعلم ، و هما يعملان من خلال الأسس التالية:

- يتذكر الناس و يتأثرون أكثر بالمعلومات التي تأتيهم من مورد ذي سلطة .

- تكون العلاقة بين الأستاذ و الطالب مماثلة للعلاقة بين الوالد وابنه ، وفي إطار دور الطفل الذي يقوم به المتعلم، يشارك في لعب الأدوار و الأغاني والتّمارين الجمنازية التي تساعده على أن يستعيد ثقته بنفسه ، والتلقائية التي يتميز بها الطفل وقدرته على الاستيعاب.

- لا يتعلم الطالب فقط من أثر التعليم المباشر إنّما من البيئة التي يحصل فيها ذلك، فالديكور لا يقل أهمية عن الوسائل التعليمية .

- إنّ تنويع التنغيم والإيقاع عند تقديم المادة اللغوية يساعد على تجنّب الملل الذي ينتج من رتابة التكرار ، كما يفيد في إعطاء معنى للمادة اللغوية وإضفاء جانب انفعالي عليها. يتم ربط التنغيم والإيقاع بخلفية موسيقية لخلق حالة استرخاء لدى المتعلم وهذه الوضعية هي الأحسن للتعلم لأنها تخفّف من حدّة القلق و الضغط و تزيد من القدرة على التركيز . و يكون لنوع الموسيقى دور حاسم في نجاح التعلم لأنها تؤثّر على الجسد و العقل و على الإيقاع الموجود

في الجسم مثل نبضات القلب ، فعندما تكون نبضات القلب بطيئة يكون العقل في أحسن حالاته، لهذا يجب اختيار نوع الموسيقى الذي ينتج لنا الأثر الذي نريده .

بالإضافة إلى ذلك ، يدوم الدرس 30 يوما و يتكون من 10 وحدات دراسية وتكون الدراسة في القسم لمدة 4 ساعات في اليوم و 6 أيام في الأسبوع . ويشجّع الطلبة لربط العناصر الجديدة بطرق مختلفة وإنتاج أقوال جديدة مبنية على الحوار الذي درسوه في الوحدة، وفي الأخير يشاركون في عمل جماعي يتحدثون فيه من دون تحضير مسبق لتطوير المهارة الكلامية بشكل سريع. و رغم ذكر لوزانوف(Lozanov)بأنّ الهدف الرئيسي ليس هو الحفظ إنما الفهم و إيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات اللغوية يعتبر حفظ القوائم المزدوجة من المفردات هدفا مهما لهذه الطريقة . كما تستعمل النصوص والأشرطة، وتكون الكراسي موضوعة على شكل دائرة.(Richards&Rodgers ,1999)

و في إطار العلاقة شبه الأبوية التي يقيمها المعلّم مع طلبته ، يحظى هؤلاء بأسماء جديدة وتعتبر معاملتهم بشكل جيد أمرا أساسيا ، فعندما يشعر الطالب بالارتياح و تزيد ثقته بنفسه ينقص تأثير ما يسمى بالراشح الوجداني (affective filter)، مما يدعم عملية التعلم . و يتكون الدرس من ثلاث مراحل ، يبدأ بالنقاش حول الدرس السابق ، ثم عرض حوار جديد مع النقاش و تقديم مقابله في اللغة الأم ، وفي المرحلة الأخيرة يقرأ المعلم الحوار الجديد مع خلفية موسيقية من عصر الباروك تساعد الطلبة على الاسترخاء . (J. Harmer, 2001,89-90)

كما يوجّه لوزانوف (Lozanov) الطلبة نحو أفعال التواصل و ليس فقط المفردات ويوصيهم بالاستماع إلى نصوص كاملة خاصة الوجدانية ، ليس لاهتمامه بالوظيفة الوجدانية للغة بل لتحفيز الطلبة.

13.3.2. المنهاج المفهومي الوظيفي(Notional-Functional Syllabus) :

بدأ استعماله في المملكة المتحدة في السبعينيات على إثر أعمال المجلس الأوروبي والشروحات التي قدّمها ويلكينز (Wilkins) في 1976 عن المنهاج المفهومي، فهو معاكس للمنهاج البنيوي من حيث استعماله للوظائف اللغوية كعناصر يتم تنظيم دروس اللغة الإنجليزية وفقا

لها، كما يركّز على المقاصد التي نستعمل اللغة من أجلها. فالمفاهيم هي أفكار مجردة مثل : الوجود ، المكان، الزمن، الكمية و النوعية، وهي مجالات نعبر فيها عن أفكارنا و أحاسيسنا ، وهناك المفاهيم العامة مثل المكان والزمان التي يدخل في إطارهما الحركة و البعد و السرعة و التواتر ...الخ ، و المفاهيم الخاصة كتحقيق المعرفة الشخصية ، التي تضم الاسم و العنوان وغيرها . أمّا الوظائف فقد عدّ فان آك (Van Ek) وألكسندر(Alexander) حوالي سبعين منها ، كطلب الإذن و الاعتذار و الإخبار عن شيء والإنكار و قبول الشيء والاعتذار عن قبوله، إلى غير ذلك (Brown,2007 :33).

ويكون تصنيف احتياجات الفئات المختلفة من المتعلمين حسب المفاهيم التي يودون التعبير عنها و ليس حسب المواقف التي يمرون بها . و في هذا الإطار تتمثل الخطوة الأولى لتصميم المنهاج في النظر إلى محتوى الأقوال المحتملة و من ثمّ تحديد التراكيب اللغوية الأكثر فائدة للمتعلم . (Wilkins ,1998 :84)

و قد مهّد هذا المنهاج الدّرب للمنهج التواصلي ، و لديه مزايا كثيرة أهمها الاهتمام بالأهداف الوظيفية للغة و بتوفير الإطار اللازم لتحقيق هذه الأغراض ، لكنّه لا يقوم بالضرورة بتنمية القدرة التواصلية لدى المتعلم لأنّها أوسع من ذلك :

« Communicative competence implies a set of strategies for getting messages sent and received and for negotiating meaning as an interactive participant in discourse , whether spoken or written» (Brown,2007 :33)

أي :" تتضمن الكفاءة التواصلية مجموعة من الاستراتيجيات التي يوظفها مستعمل اللغة ليقوم بإرسال الرسائل اللغوية و تلقيها و التفاوض حول المعنى كمشترك تفاعلي في الخطاب سواء كان منطوقا أو مكتوبا " (ترجمتنا).

14.3.2. المنهج التّواصلي (Communicative Approach):

يعود ظهوره إلى التغيرات التي ظهرت في تعليم اللغات في بريطانيا في أواخر الستينيات ، حيث كان تدريس اللغة الموقفي هو المنهج السائد هناك ، حيث يعتمد على التمرن على التراكيب الأساسية في إطار نشاطات مبنية على المواقف . لكن في نصف الستينيات، بدأ المختصون البريطانيون في اللسانيات التطبيقية أمثال: كاندلن (Candlin)، وويدوسن (Widdowson) يتساءلون عن مدى صحة الافتراضات النظرية للتعليم الموقفي .

في نفس الوقت ، أبرز هؤلاء المختصون بعدا آخر للغة لم يأخذه التعليم بعين الاعتبار آنذاك ، و هو البعد الوظيفي و التواصلي ، ورأوا أنّ التركيز على المهارة التواصلية أهمّ من التحكم في تراكيب اللغة فقط . أخذ المختصون الذين دافعوا عن هذا الرأي من أعمال اللسانيين البريطانيين فيرث (Firth) ، و هاليداي (Halliday) خاصة نظرية هذا الأخير حول وظائف اللغة حيث ينظر أصحاب هذا المنهج إلى تعلم لغة أجنبية على أنه اكتساب للوسائل اللغوية لتأدية الوظائف المختلفة ، ومن الأعمال الأمريكية في علم الاجتماع اللغوي (هايمس Hymes، لابوف Labov) والأعمال الفلسفية (أوستنAustin، سيرل Searle). ما ساعد على ظهور هذا المنهج كذلك، التعاون الذي توسع بين البلدان الأوروبية، وبالتالي الحاجة إلى تعليم لغات السوق الأوروبية المشتركة والمجلس الأوروبي. حيث كان هذا الأخير يموّل مؤتمرات دولية حول تعليم اللغات ويدعم تكوين الجمعية الدولية للسانيات التطبيقية (The International Association of Applied Linguistics) وكان البحث عن طرق بديلة لتعليم اللغة أولوية كبرى، فاجتهد الخبراء لإيجاد الحل واستعملوا أعمال ويلكينز (Wilkins) ، ، برومفت(Brumfit) ، ووِيدوسن (Widdowson) الذي لديه آراء مهمة حول الطبيعة التواصلية للغة، كتوضيحه للعلاقات القائمة بين الأنظمة اللسانية وقيمها التواصلية في النص والخطاب . وتمخض عن كل هذه الجهود المنهج الاتصالي الشامل الذي توسع نطاقه كثيرا في السبعينيات، وهو يهدف إلى جعل المهارة الاتصالية الهدف الأساسي من تعليم اللغة، وتطوير أساليب لتدريس المهارات اللغوية الأربعة التي تبين تعلق اللغة والتواصل ببعضهما البعض. أما

المنهاج المستعمل في التعليم التواصلي فقد دارت نقاشات كثيرة حول طبيعته ، حيث كانت نقطة الانطلاق هي المنهاج المفهومي لويلكينز(Wilkins1976) ، الذي وسعه المجلس الأوروبي فأضاف إليه وصفا لأهداف تعلم اللغة الأجنبية بالنسبة للأشخاص الكبار الأوروبيين، والمواقف التي يستعملون فيها لغة أجنبية كالسفر و التجارة ، المواضيع التي ربما يتكلمون عنها ، الوظائف التي يستعملون اللغة من أجلها كطلب معلومات ، المفاهيم التي نعبر عنها في عملية الاتصال كالزمن و المدة الزمنية ،و المفردات و العناصر النحوية اللازمة ، ثم تم نشره تحت اسم الإنجليزية للمستويات الأولى (Threshold level English) لفان آك و ألكسندر (Van Ek & Alexander 1980).

لكنّ بعض المختصين البريطانيين في اللسانيات التطبيقية انتقدوا نموذج ويلكينز قائلين بأنه يعوّض قائمة معينة (مثلا قائمة العناصر النحوية) بقائمة أخرى (قائمة المفاهيم و الوظائف) ، فهي تحدّد ما ينتجه المتكلم بدلا من العمليات الاتصالية التي يقوم بها .

كما عرفت بعض النماذج الأخرى التي تبين كيف يجب أن يكون المنهاج الدراسي في التعليم التواصلي مثل :

النواة البنيوية التي تدور حولها مجموعة من الوظائف لبرومفت (Brumfit 1980)
النموذج التفاعلي لويدوسن (Widdowson 1979)
النموذج المبني على المهام لبرابو(Prahbu 1983)
النموذج الذي يولّده المتعلم لكاندلن (Candlin 1976)
(Richards & Rodgers 1999)

و فيما يخص الأسس التي يستند إليها هذا المنهج فلقد ظهر كرد فعل ضد الاتجاه البنيوي في تحليل اللغة و تدريسها ، و انتقال إلى منظور جديد يعتبر اللغة وسيلة للتواصل و تنمية القدرة التواصلية الهدف التعليمي الرئيسي. حيث يرى هايمس (Hymes,1998) صاحب هذا المفهوم أنّ النظرية اللغوية يجب أن تكون جزءا من نظرية أوسع تشمل العوامل الثقافية و الاجتماعية، وهو يعتبر أنّ القدرة الاتصالية تتساوى مع ما يحتاجه المتكلم ليصبح قادرا على التواصل في مجتمع لغوي ، و لا يتفق مع تشومسكي (Chomsky) في طريقة استعماله لمفهومي القدرة (competence) و الأداء (performance) .

تهدف النشاطات الصفية في التعليم وفق المنهج التواصلي إلى تدريب الطلبة على استعمال البنى اللغوية بشكل ملائم في سياقات متنوعة و لأجل أغراض مختلفة . و تكون شبيهة قدر الإمكان بوضعيات التواصل الحقيقي ، كما تعتبر الدقة اللغوية أقل أهمية من النجاح في القيام بالمهمة التواصلية ككل، كلعب الأدوار أو محاكاة برنامج تلفزيوني أي أنّ التركيز على المحتوى أهم من التركيز على بنية لغوية معينة ، ورغبة المتعلم في التواصل و استهداف أمر معين من ذلك كشراء تذكرة سفر ،هما اللذان يحتلان الأولوية ، كما يتوجب على المتعلمين استعمال مجموعة متنوعة من التراكيب . و من أكثر الاستراتيجيات دعما لذلك استخدام نشاط فجوة المعلومات الذي سنتطرق إليه في الفصل القادم . لكن رغم الأهداف الطموحة للتعليم التواصلي وجّه إليه بعض الأساتذة الكثير من الانتقادات لما يقع على عاتقهم من مسؤولية كالقدرة على مواجهة أي مشكلة لغوية تقع خلال النشاطات التواصلية ،ممّا يعدّل كفة الميزان لصالح المعلّمين الذين تكون اللغة المستهدفة لغتهم الأصلية . (Harmer,2001 :85-86)

4.2. خلاصة الفصل :

تغيرت مكانة النحو في مناهج تعليم اللغات الأجنبية ، فمنها ما يعطي له الأولوية كطريقة النحو و الترجمة و منها ما يقصيه تماما كالصيغة القوية من المنهج التواصلي، لأنه يرى أنّ اكتساب اللغة و استعمالها لأغراض تواصلية لا يكون تعلم النحو سبيلا له ، لكن هذا لا ينفي وجود مناهج أخرى تنظر إليه بمنظار يتوسط هذين الحدين ،بالإضافة إلى ذلك كل يتسم كل منهج بمجموعة من المزايا و العيوب فيمكن أن نأخذ منها ما يعود بالفائدة على التعليم . أمّا فيما يتعلق بطريقة تقديم دروس النحو في إطار المناهج التي تسمح بذلك ،فقد كانت إمّا استدلالية أو استقرائية و هذا ما سنتطرق إليه بالتفصيل في الفصل القادم .

الفصل الثالث

طرائق تدريس النحو

1.3. تقديم الفصل :

ذكرنا في الفصل السابق أنّ مناهج تعليم اللغات خاصة اللغة الإنجليزية إمّا لا تخصص للنحو شيئا من المنهاج التعليمي أو تتناوله بطرائق مختلفة، لهذا سنرى في هذا الفصل الجدل الكبير حول تدريس النحو بالطريقة الصريحة أو الطريقة الضمنية، أمّا في إطار التعليم الصريح، فسنتطرق للطرائق المختلفة مع ذكر مواطن الضعف و القوة ، كما نعرض أحدث ما وصل إليه المختصون في هذا المجال بحثا عن أعلى درجة من الفعالية من دروس النحو ،دون أن ننسى بعض المسائل المهمة كوظيفة النحو في إنتاج المعاني اللغوية و تأثير النظريات اللسانية على مناهج تعليم اللغات بفعل اختلاف رؤيتها للنحو .

2.3. النحو و المعنى :

النحو هو نظام وظيفي لأداء المعاني حيث يملك القدرة على إنتاج المعنى وتكون الحاجة إليه حسب السياق ومدى المعرفة التي يتقاسمها المتخاطبون، لهذا يربط باتستون (Batstone,2000) و ويدوسن (Widdowson,1999) النحو بنسبة المعرفة المشتركة، فأحيانا نستعمل اللغة على المستوى المعجمي دون الحاجة إلى قسط كبير من النحو لأنّ الموقف يساعدنا على نقل المعنى ، كما هو الحال في هذا الحوار القصير بين شخصين (أ) و (ب) :

A :Coffee ? B : Mmmmmm… (Batstone,2000:29)

فكلما زادت هذه المعرفة كلما زاد الانتقال من النحو إلى المعجم ، وأدى الاستعمال الكثير للوسائل النحوية إلى الإطناب . لكن في أحيان أخرى لا يكفي هذا النوع من الأقوال السابقة عندما تكون المعلومات من السياق ناقصة أو في حالة المعرفة غير المشتركة بين المتكلمين فكلما نقصت المعرفة المشتركة كلما زاد احتمال أن يصبح النحو موردا أساسيا لكل من الطرفين للتعبير الدقيق عن المعنى. فتصبح الحاجة إلى النحو أكبر و يتوجب الانتباه إليه بشكل معتبر، واللجوء إليه لتوضيح المعاني التي نقصدها. فكلما نقصت قدرتنا على الاعتماد على المعرفة المشتركة لمساعدتنا، أصبحنا متعلقين أكثر بالنحو الذي لديه القدرة على إضافة معان لا يمكن استخراجها من السياق الفوري.

وليبيّن باتستون (Batstone,2000) حيوية النحو كعملية، يقترح مصطلح (grammaticization) أي " إضفاء النحوية" و هذا يعني أنّ المتكلم يختار إلى أي درجة سيستعمل النحو حسب الموقف و كمية المعرفة التي يتقاسمها المتكلمون. و هكذا عند الميل إلى الانتباه بشكل أقل إلى التفاصيل اللغوية للنص و إلى النحو خاصة عندما يمكننا استغلال السياق ومعرفة العالم المناسبة ،نقوم بمعالجة النص من الكل إلى الجزء "top- down processing" ، أمّا عندما يلزمنا الانتباه إلى الصيغ النحوية المتضمنة في النص فنقوم بمعالجة تبدأ من الجزء إلى الكل "bottom –up processing" (Batstone,2000 :30).

لكنّ حجم المعرفة المشتركة يمكن أن يختلف من وقت إلى آخر في الخطاب، فما يعتبر معطى في نقطة معينة وبالتالي مشترك نصبح بحاجة لإعادة تقديمه كما لو كان جديدا وبالتالي غير مشترك. و التعبير عن المعطى و الجديد خلال الاستعمال اللغوي المتواصل يتضمن الطريقة التي نبني بها جُمَيْلات و جمل كاملة و كيف نجعل جملة معينة تتبع جملة أخرى وهذا من ركائز الخطاب.

و بما أنّ التراكيب اللغوية ترتبط ارتباطا وثيقا بالمعنى، على المعلم أن يركز انتباه الطلبة ليس فقط على هذه التراكيب إنما كذلك على المعاني التي تحملها، و يبين لهم الصيغ الممكنة والصيغ الخاصة التي تعبر عن معان محددة .

في هذا الإطار، يقسّم ثورنبري (Thornbury,2002 :5) المعاني التي تحملها التراكيب النحوية إلى نوعين هما الوظيفة التمثيلية (representational) و الوظيفة التبادلية (interpersonal) ،يتعلق النوع الأول بالتعبير عن العالم كما نعيشه ، والثاني بالتأثير على سيرورة الأمور خاصة في علاقاتنا مع الآخرين و تسهيل مهمة الحصول على ما نريده .

في إطار النوع الأول يجتمع الزمن مع الوجهة للتعبير عن مجموعة متنوعة من المعاني التي تعتبر مهمة في اللغة الإنجليزية. ونعتقد أن هذا يؤثر كثيرا على الترجمة فيجدر بأستاذ اللغة الإنجليزية أن يولي العناية لهذه الأمور عند تدريس مادته لطلبة الترجمة . لاحظ مثلا الجملتين التاليتين :

I will finish everything by four o’clock

سأنهي كل شيء بحلول الساعة الرابعة .

I will have finished everything by four o’clock

سأكون قد أنهيت كل شيء بحلول الساعة الرابعة .

عندما نعالج اللغة نحاول كذلك استنتاج مقاصد المتكلم أو وظيفة ما قاله أو ما كتبه . لكن وظيفة واحدة يمكن التعبير عنها بصيغ مختلفة مثلا وظيفة التحذير (Thornbury,2002 :7) :

I wouldn’t do that, if I were you

لو كنت مكانك لما فعلت ذلك

If you do that, you’ll be in trouble

لو فعلت ذلك ستقع في مشاكل

Do that and you’ll be in trouble

افعل ذلك و ستقع في وقعة سوداء

في نفس الوقت يمكن لتركيب واحد أن يعبر عن وظائف عديدة (Thornbury,2002 :7) مثل :

If you do that, you’ll be in trouble (تحذير)

If you lie down , you’ll feel better(نصيحة)

ستشعر بتحسن إن استلقيت

If you pass your driving test , I’ll buy you a car

إن نجحت في اختبار السياقة سأشتري لك سيارة (وعد)

نرى أنه ليس هناك توافق تام بين التراكيب والوظائف لكنّ مؤلفي الكتب حاولوا تنظيم بعض التراكيب النحوية حسب الوظائف التي تعبّر عنها .

بالإضافة إلى ذلك، يبين النحو وجهة النظر والمسافة الاجتماعية (social distance) بين المتكلمين فنستعمله للتعبير عن آرائنا ومواقفنا ويساعدنا على التصرف كما يجب في الحياة الاجتماعية فنستعمل لغة التأدب لنبين للشخص الذي نخاطبه مدى احترامنا و توقيرنا له، فمثلا ننتقل من صيغ الحاضر إلى الماضي كلما نقصت الألفة بيننا و بين الشخص المخاطب.

كما يتأثر اختيار صيغ لغوية معينة بالمنظور الذاتي للمتكلم حول الأحداث التي يذكرها، مثلا استعمال الحاضر (present) يدل على أنّ الأحداث المذكورة ما زالت قريبة منه و هي جزء من عالمه الذهني الحالي، أمّا استعمال الماضي (past) فيبين أنّنا ننظر إلى التجارب التي نحكيها على أنّها منتهية وعلى مسافة بعيدة من النقطة التي انتقلنا إليها. هذا ما يسمى بالمسافة النفسية (psychological distance) ، كما تشير الصيغ النحوية إلى المسافة الافتراضية (hypothetical) و هي المسافة بين العالم الحقيقي الملموس و العالم الذي أتينا به من خيالنا ، في هذه الحالة نستعمل صيغ المستقبل أو الماضي (Batstone,2000).

3.3.معنى النحو في النظريات اللغوية :

أثّرت الكثير من النظريات اللسانية في نظرة المختصين في تعليم اللغات الأجنبية إلى النحو و قد اختلفت درجة التأثير من نظرية لأخرى . حسب بربرا (Purpura 2004) تبنى أغلب اللسانيين أحد الاتجاهين لوصف الظواهر اللغوية : إمّا المنظور الذي يركز على النحو (syntactocentric) حيث يكون علم التراكيب الميزة الأساسية للملاحظة و التحليل، وإمّا المنظور التواصلي للغة (the communication perspective) الذي يركز الملاحظة والتحليل على كيفية استعمال اللغة لنقل المعنى .

ففي إطار المنظور الأول يعرف النحو الشكلي (formal) على أنه طريقة منهجية لوصف المعرفة اللغوية للمتكلم أو السامع المثالي و التنبؤ بها و يتم هذا عن طريق مجموعة من القواعد و المبادئ التي يمكن استعمالها لتوليد كل الأقوال المقبولة نحويا . إنّ النظريات التي تنتمي إلى هذا الاتجاه أعطت للمختصين في التعليم معلومات كثيرة حول الصيغ المختلفة والقواعد التي تحكمها والكثير من الأساتذة يعتمدون عليها بكثرة كقاعدة لتصميم المناهج، ولإعداد الوسائط التعليمية والاختبارات .

أمّا المنهج الثاني الذي يصف اللغة فيعتمد على تحليل عملية التواصل و هنا لا يعتبر الوصف البنيوي الهم الأول ،فالنحو عند أصحاب هذا الاتجاه هو مجرد مورد من الموارد العديدة لتأدية مهام معينة باستعمال اللغة . في هذا الإطار ،يصف النحويون البنى اللغوية و كيفية استعمالها لخلق المعنى داخل الجملة و خارجها ، كما هناك تركيز أكبر على الرسالة الكلية التي يتم نقلها و اهتمام بسمات السياق التي فرضت على المتكلم صيغة معينة عوض أخرى مثلا استعمال المبني للمجهول عوض المبني للمعلوم بسبب حاجة تواصلية معينة أو تحديد سمات السياق التي سمحت بحذف عنصر ما (Purpura,2004 :7) .

يحاول المنظور التواصلي أن يفحص العلاقة بين الصيغ النحوية التي نستعملها والمعاني المفهومية التي نرغب في التعبير عنها بالنظر إلى السياق الذي ترد فيه الأقوال ، ويهتم بقدرة المتعلم على استعمال اللغة و توظيف القواعد في مختلف أحوال الخطاب لهذا جلب منفعة كبيرة للمختصين في تعليم اللغات الأجنبية خاصة عندما يستعمل النحو كمورد للتواصل.

و قد ذكر بربرا (Purpura, 2004) بعض النظريات اللسانية التي تعد مثالا جيدا عن كلي المنظورين و صنفها إلى ثلاثة أنواع : الاتجاهات المبنية على الشكل، الاتجاهات المبنية على الشكل و الاستعمال معا ، و الاتجاهات المبنية على التواصل.

1.3.3.الاتجاهات اللغوية المبنية على الشكل (Form- Based Perspectives of Language)

وفرت الكثير من التوضيحات النحوية لمدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ، من بينها النحو التقليدي و اللسانيات البنيوية والنحو التحويلي التوليدي .

النحو التقليدي :

كان يعتمد على معطيات مأخوذة من نصوص أدبية لتقديم وصف مطوّل وثريّ للصيغة اللغوية ، وقد قدم مجموعة شاملة من القواعد المعيارية مع الاستثناءات ورغم نقائصه يعتبره الكثير من المعلمين موردا قيّما للمعلومات .

اللسانيات البنيوية :

قدّم النحو البنيوي المرتبط ببعض اللسانيين مثل بلومفيلد (Bloomfield 1933)، طريقة دقيقة لوصف بنية اللغة من حيث الجانب الصرفي و التركيبي، لكن لم يكن ذلك من خلال مجموعة قواعد معيارية إنّما كان يحاول فقط وصف اللغة كما تظهر. و قد ساهم بتوضيحات مستفيضة فيما يخص بنية اللغات لكنّه أعطى القليل من المعلومات حول طريقة استعمال الصيغ النحوية في السياق . رغم ذلك يعتبره الكثير من المدرسين مصدرا قيّما يستعمل في تصميم المناهج وتدريس النحو و عمليات التقييم. فيرى حسن مالك (2013: 31) أنّ اعتبار اللغة نظاما من طرف اللسانيات البنيوية و تحديد العناصر المختلفة و وحداتها و العلاقات التي تربط بينها يساهم في المعالجة البيداغوجية المناسبة للمواد التعليمية و مراعاة التدرج في تقديمها و يساعد الطلبة على استيعابها .

النحو التحويلي التوليدي :

رائده هو تشومسكي (Chomsky 1957,1965) كانت تسعى هذه النظرية بالإضافة إلى النحو الكلي الذي اقترحه لاحقا لتقديم وصف شامل للسلوك اللغوي وهو يكشف عن النظام اللغوي الباطني الذي يمتلكه أي إنسان، و يذهب إلى أنّ الخصائص الكامنة لأي لغة يمكن الكشف عنها عن طريق تحليل مفصّل على مستوى الجملة، فقد اقترح تشومسكي مجموعة من القواعد الخاصة بتركيب الجملة تصف التراكيب الكامنة لكل اللغات ، تضاف إليها العناصر المعجمية لتعطي تمثيلا دلاليا للقواعد ،ثم يتم تطبيق القواعد التحويلية على البنية القاعدية . في البداية لم يكن هناك اهتمام بالمعنى لكنه بدأ يظهر بعد فترة خاصة عند بعض تلامذته . وحسب نظرية

النحو الكلي، لا تتضمن المعرفة اللغوية معرفة المبادئ العالمية التي تتقاسمها كل اللغات فقط إنّما كذلك معرفة القواعد الخاصة بلغة معينة ، أو معايير التغير النحوي التي تتم ملاحظتها بين اللغات أو التنوع الذي نجده بداخل لغة واحدة . يعتقد بربرا (Purpura 2004) أنّ النحو العالمي عمّق فهمنا بعلم التراكيب و يعتبر دور المدخل في هذا الإطار أساسيا لأنه يوجّه اكتساب اللغة بإثارة آليات النحو الكلي و هذا يمكّن المتعلم من وضع معايير هذا النحو الكلي حسب المدخل الموجود في بيئته، لكنّه انتقد لفشله في وصف المعنى أو الاستعمال اللغوي في السياقات الاجتماعية ، و بتركيزه على علم التراكيب قلل من دور علم الدلالة و أهمل علم التخاطب . كما يرى حسن مالك (2013،46) أنّه بفضل اللسانيات التوليدية صار يعتبر المتعلم مشاركا حيويا في تعلم اللغة الثانية على مستوى الفهم و الإنتاج مستندا إلى معارفه الفطرية الخاصة بالنحو الكلي زيادة إلى معرفته بنحو لغته الأم .

رغم الفوائد التي نجنيها من النظريات السابقة لتعليم النحو ليس من المناسب أن نستعمل المنظور المركز على النحو لوحده في كل الحالات، فيمكن أن تكون لدينا جملتين متساويتين على المستوى التركيبي لكن تحمل معان مختلفة وتنقل تأويلا براغماتيا مختلفا وهنا تظهر حدود هذا المنظور .

2.3.3.الاتجاهات المبنية على الشكل والاستعمال معا : (Form and Use Based Perspectives of Language)

تدخل في هذا الإطار تلك النظريات التي تسعى إلى تفحص كيفية استغلال المتكلم للصيغ اللغوية بشكل فعلي خلال الاستعمال اللغوي من بينها:

لسانيات المدونات (Corpus linguistics) :

هي منهج في التحليل اللساني ساهم في فهمنا للصيغ اللغوية الموجودة في الاستعمال اللغوي إلى جانب العوامل السياقية التي تؤثر في تغيّر هذه الصيغ ، يتم في هذا المجال تجميع مدونات لسانية أو مجموعات كبيرة من نصوص منطوقة و مكتوبة من أجل تحليل نماذج حقيقية من

الاستعمال اللغوي عن طريق الكمبيوتر في قواعد بيانات كبيرة من النصوص الأصلية، وتستعمل تقنيات التحليل الكمي والنوعي. وهي تمتلك الوسائل اللازمة لتبين موقع صيغة لغوية معينة في النص المكتوب أو المنطوق وعدد مرات ظهورها . كما هناك نوع آخر يربط الصيغ النحوية بأنواع مختلفة من النصوص، مثلا يحاول معرفة إلى أي درجة يحتمل وجود سمات لغوية معينة في نصوص معينة وفي أية ظروف. يركّز هذا المنهج على كيفية وقوع بعض الكلمات مع كلمات أخرى في جملة واحدة أو نص وفي هذا السياق ، تقدم النتائج المبنية على المدونات معلومات قيمة حول كيفية ارتباط العناصر المعجمية بالنحو وعن كيفية ارتباطهما بالمعنى و الاستعمال، ومن بين الأشياء التي تدرس في هذا الإطار : الاستعارات، ظاهرة الاتساق، الاستعمالات اللغوية المعارضة لقواعد النحو المعيارية، المتلازمات اللفظية وغيرها.

بالإضافة إلى ذلك، يقدم المختصون في لسانيات المدونات معلومات حول نماذج التنوع في الاستعمال اللغوي والتغير اللغوي والأشكال المختلفة للغة. كما يقدمون معلومات عن مختلف الوظائف الدلالية للعناصر المعجمية مثلا بماذا تتعلق كلمة معينة؟ كما تتم دراسة توزيع بعض العناصر النحوية و مدى تكرارها مثل (although) أي (مع أنّ)، و التغير النحوي مثلا بسبب نوع النص أو لأسباب براغماتية معينة، و هي ذات فائدة كبيرة بالنسبة لمختصي التعليم لأنها تقدم قاعدة تجريبية لتحديد العناصر التي يجب أن تدرس. كما تؤثر لسانيات المدونات على المدرّسين لإعادة التفكير في طريقة النظر إلى محتوى المنهاج اللغوي و كيفية عرضه على الطلبة و في تطوير الوسائل والنشاطات التعليمية ،زيادة على توفر برامج تسمح للطلبة باستعمال الكشافات السياقية (concordances) وهي قوائم تتضمن استعمالات الصيغة المستهدفة تساعد على تفحص نماذج الاستعمال اللغوي وتواترها عن طريق الحاسوب لاكتشاف الانتظام في نماذج اللغة المستهدفة. كما تفتح الطريق للتعلم عن طريق الاكتشاف لأنها تساعد الطلبة على توليد القواعد النحوية بفضل الأمثلة الكثيرة المتوفرة. بالإضافة إلى ذلك، لا تعطي الكثير من كتب النحو أمثلة عن الاستعمالات الحقيقية ، لذا ينصح باللجوء إلى

تحليل المدونات التي تقدم ما يقوله المتكلمون السليقيون من أجل تحديد مدى تواتر الصيغ النحوية وجعل ذلك بارزا عند تصميم الوسائل التعليمية.

3.3.3.الاتجاهات اللغوية المبنية على التواصل (Communication Based Perspectives)

تعبّر عن المفهوم القائل بأنّ اللغة تتضمن أشياء أخرى غير الصيغ اللغوية، وهي تتجاوز النظرة التي ترى اللغة كنماذج صرفية تركيبية تتم ملاحظتها بداخل جمل معزولة عن السياق نسبيا، أو جمل نجدها في مدونات تحدث بشكل طبيعي. فهي تنظر إلى النحو كمجموعة من المعايير اللغوية و الاختيارات والتوقعات التي يستعملها الفرد لنقل مجموعة من المعاني البراغماتية المقبولة واللائقة والطبيعية حسب الموقف. فليس للصيغة اللغوية معنى محدد ومطلق في الاستعمال اللغوي إنما هي قابلة للتغيير حسب استعمالها في ظروف مختلفة .

كان للعديد من المناهج المبنية على التواصل أثر كبير في موقف المختصين في تدريس اللغة الأجنبية تجاه النحو من بينها :

نظرية أفعال الكلام (Speech Act Theory) :

اقترح أوستن (Austin 1962) بأنّ الفعل الذي يتم انجازه عند التلفظ بقول ما خلال التفاعل يتضمن أكثر من النقل الحرفي للمعلومات ، و للأقوال وظيفة لغوية مثلا عند دعوة شخص لحضور حفلة عشاء و إجابته على النحو التالي : I'll be there at eight (Purpura,2004 :17)

أي 'سأكون هناك على الساعة الثامنة ' لا يقصد هذا الشخص ذكر وقت وصوله فقط إنما قبول الدعوة و الالتزام بتلبيتها و هذا ما يسمى بالوظيفة اللغوية .

تقسم أفعال الكلام إلى ثلاثة : فعل التلفظ (locutionary) وهو المستوى الذي يكون فيه نقل المعنى الحرفي ، وفعل قوة التلفظ (illocutionary) الذي ينقل المعنى المقصود و أخيرا تأثير التلفظ (perlocutionary) المتعلق بكون القول ينتج أثرا على السامع. تقدّم هذه النظرية

توضيحات كثيرة لأولئك الذين يرغبون في تقييم القدرة النحوية على مستويات مختلفة من الكفاءة .

النظرية التواصلية (Theory of Communication):

اقترح هايمس (Hymes1972) نظرية أكثر شمولية ترى بأنّ التواصل الفعال لا يكون فقط بالدقة اللغوية أو النحو المقبول لنقل المعنى الحرفي أو المقصود، إنما يجب كذلك أن تكون الأقوال متلائمة مع السياق (أنظر الفصل السابق). وهذا يرتبط بعناصر كثيرة منها الملاءمة اللغوية الاجتماعية والاجتماعية الثقافية، يربطها هايمس (Hymes) بعوامل موقفية تتضمن المشاركين وأدوارهم، البيئة، الموضوع، الهدف، قوانين التفاعل، نوع النص (Purpura, 2004 :18). ولهذا تأثير كبير على التدريس والتقييم ، مثلا يمكن أن نأخذ بعين الاعتبار العوامل الموقفية و نستعملها كقاعدة نظرية لتحديد خصائص المهام التي يقوم بها الطلبة و المتغيرات التي تتضمنها. ومن أكثر المفاهيم تأثيرا مفهوم "القدرة التواصلية" الذي أتى به هايمس (Hymes) كرد فعل لوصف تشومسكي (Chomsky 1965) القدرة اللغوية بقدرة لسانية فقط. حيث ميز بين القدرة اللسانية (معرفة القواعد النحوية) و القدرة التبليغية (معرفة الاستعمال اللغوي والقدرة على استعمال اللغة) و بيّن أن معرفة اللغة لا تعني فقط معرفة كيفية إنتاج جمل نحوية بدقّة إنّما القدرة كذلك على إنتاجها وفق أحوال الخطاب .

كما ألهم نموذجه باحثين آخرين مثل كنال و سواين (Canale and Swain1983) فاقترحا نموذجا شاملا لوصف القدرة التبليغية يتضمن القدرة النحوية و اللغوية الاجتماعية والخطابية و الإستراتيجية، فهما يذهبان إلى أنّ مفهوم تشومسكي (Chomsky) عجز عن التطرق إلى الملاءمة الاجتماعية، فيمكن لقول ما أن يكون مقبولا من الناحية النحوية لكن غير ملائم من الناحية اللغوية الاجتماعية (Purpura,2004 :53) .

اللسانيات النظامية الوظيفية (Systemic-Functional Linguistics) :

من رواد هذه النظرية هاليداي (Halliday1976,1989) ورقية حسن (Ruqaya Hasan1976) وهي تنظر إلى اللغة كوسيلة للتواصل الإنساني ، يظهر في اللغة بالمعاني أو الدلالة، أمّا النحو فهو واحد من الموارد العديدة للتعبير عن هذه المعاني. يرى النحو الوظيفي المنبثق عن هذه

النظرية بأنّ السياق والمعنى لهما أولوية بالنسبة إلى الصيغة اللغوية إذن هذا النحو يصف سمات الصيغة النحوية التي تستعمل لأداء المعنى على مستوى يتجاوز القول غير الخاضع للسياق . كما أنّ للصيغة النحوية علاقة تكافلية مع المعنى و الاستعمال البراغماتي حيث يؤثر كل عنصر على الآخر و يساهم في تشكيله داخل الأقوال وخارجها. ويرى هاليداي بأننا يمكن أن نقلّص النظام اللغوي إلى مجموعة صغيرة من الوظائف اللغوية التي تسمح لنا بأن نفعل أشياء كثيرة باللغة كالوظيفة التجريبية والوظيفة التبادلية و الوظائف النصية، وهي تتضمن وظائف فرعية و طرق كثيرة لتحقيق هذه الوظائف نحويا . و خلافا عن هايمس (Hymes) قام هاليداي (Halliday) و ر. حسن (R. Hasan) بصياغة علاقة واضحة بين علم التراكيب وعلم الدلالة وذلك من خلال "نظرية الاتساق" . كما قاما بفحص العلاقة بين علم التراكيب والمعنى الاجتماعي و التفكير بجدية في ربط السياق بكل من الصيغة و المعنى . (Purpura,2004 :19-20)

4.3. طرائق تدريس النحو :

يكون تدريس النحو إمّا بالشكل الضمني (implicitly) أو الشكل التصريحي (explicitly) ويتبع عرض العناصر النحوية عادة إمّا الطريقة الاستدلالية (deductive) أو الاستقرائية (inductive) .

1.4.3 .الطريقة الضمنية و الطريقة الصريحة :

إنّ التطرق لهاتين الطريقتين يدعونا إلى الحديث عن قضية تدريس النحو بين المعارضة والتّأييد ، فلطالما سببت هذه المسألة جدلا كبيرا أثّر على تدريس اللغات ، حيث يعود ذلك إلى أمرين ،أولهما الاختلاف حول تعلم اللغة الأجنبية ،فيعتقد البعض بأنّ ذلك يكون أحسن حين يتم بشكل طبيعي حيث يكون المتعلم محاطا بالمتكلمين الأصليين لهذه اللغة بينما يرى البعض الآخر بأنّ تعليم اللغة الأجنبية في القسم شيء ضروري . أمّا الأمر الثاني فيتعلق بكيفية تدريس النحو فهل يكون ذلك بشكل صريح (explicit) من خلال تقديم القواعد و ذكر

المصطلحات النحوية ، أو بشكل ضمني (implicit) ، أو عرضي من خلال تعريض الطلبة لاستعمال لغوي يحمل معنى. ففي هذا الإطار ،وجد فريقان كلاهما يقرّ بأن القدرة على إنتاج الجمل الصحيحة والتعرف عليها جزء أساسي في تعلم اللغات الأجنبية لكن يختلفان حول كيفية تطوير هذه القدرة. يعتبر أحدها العرض الصريح للقواعد مفيدا لتحسين القدرة التبليغية بينما يرى الآخر أنّ القواعد لا فائدة منها و يمكن حتى أن تزيد التشويش على الطلبة . ومن بين المختصين الذين حاولوا معالجة هذه القضية ،الباحثون في مجال اكتساب اللغة الثانية من خلال دراسات تجريبية ركّزت على وصف كيفية تطور اللغة الوسيطة أو لغة المتعلم (interlanguage)، وحسب بربرا(Purpura2004) تحاول هذه الدراسات تقصي الآثار الممكنة لتعليم اللغة المستهدفة على هذا التقدم. وقد تفرعت إلى ثلاثة أنواع : الدراسات المقارنة للطرائق (comparative methods studies)، الدراسات المؤيدة لتدريس النحو (interventionist) والدراسات المعارضة لتدريس النحو (non-interventionist) .

1.1.4.3.الدراسات المقارنة لطرق تعليم النحو :

تقوم بمقارنة الآثار التي تحدثها طرق التدريس المختلفة على اكتساب لغة ثانية. أجريت هذه الدراسات خاصة بين 1960 و1970 كردّ فعل على التعليم المركز على الصيغ (focus on forms) الذي استعمل منهاجا بنيويا تقليديا حيث تكون الصيغ النحوية هي مركز الاهتمام في تعليم اللغة . تخصّص الدراسات المقارنة مكانة مهمة للنحو في المنهاج التعليمي وترى بأنّ النجاح في تعلم اللغة الأجنبية يتعلق بطريقة التدريس و مدى تعزيزها للمعالجة النحوية من طرف المتعلم ، و من خلال مقارنتها لآثار استعمال طريقة معينة مع آثار استعمال طريقة أخرى وجدت أنه لا توجد طريقة محددة قدمت الجواب السحري لتعلم اللغة الثانية أو الأجنبية (Purpura 2004).

و لم يتم التحيز لأي منها ، فليس الأمر سهل لأنّ اكتساب اللغة الأجنبية شيء شديد التعقيد بحيث لا يمكننا إسناده إلى الطريقة وحدها . فالتعليم يتضمن متغيرات كثيرة يمكن أن تتفاعل

مع بعضها البعض وأن تؤثر على الاكتساب . و من بين المتغيرات التي تعتبر حاسمة لاتخاذ قرارات حول تدريس النحو ، تلك التي تتعلق بالمتعلم ، كخلفيته التعليمية إلى جانب الفارق بين اللغة الأولى واللغة المستهدفة، والخصائص النفسية والاجتماعية للمتعلمين، وخصائص المعلمين ..الخ (Purpura 2004 : 30).

2.1.4.3. الدراسات المعارضة لتدريس النحو :

هناك بعض المختصين كالأساتذة و مصممي المناهج التعليمية الذين لا يوافقون على تخصيص مكانة مهمة للنحو في المنهاج التعليمي للغة الأجنبية، فهم يرون بأنّ تدريسه مهما كان شكله لا يعطي النتائج المستهدفة وهو مضيعة للوقت. حتى أنّ البعض يظن بأنّ التحليل النحوي والممارسة المنتظمة للصيغ النحوية تتداخل مع عملية تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية عوض تعزيزها. يدّعي هذا الفريق بأنّ اكتساب اللغة الأجنبية يمكن أن يتواصل بشكل طبيعي كما هو الأمر بالنسبة للغة الأولى بشرط ألا نحدث فيه انقطاعا. في هذا الصدد ، تساءل بعض الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية مثل كراشن (Krashen) ودولاي (Dulay) و بارت (Burt) عن دور النحو حيث قاموا بدراسات حول تعلم اللغة الثانية في بيئة تعليمية (instructed) و بيئة طبيعية (naturalistic)، و في محاولة لتحديد ميزات لغة المتعلم خلال نقاط مختلفة من المسار التعلمي إلى غاية الوصول إلى كفاءة جيدة ، توصل الكثير من الباحثين إلى نفس النتائج حول تطور هذه اللغة ، حيث أنّ المتعلمين في كلا المحيطين التعليمي و الطبيعي يكتسبون تراكيب اللغة المستهدفة وفق ترتيب ثابت ،و هذا لا يتعلق بوقت تقديمها ، مثلا يتم تعلم علامات الجمع قبل الأفعال المساعدة وأدوات التعريف ، كما بينت الكثير من الدراسات أنّ المتعلمين الذين يحاولون اكتساب أي عنصر نحوي مثلا الاستفهام ،النفي ، ترتيب الكلمات ، يمرون من خلال سلسلة تطورية ثابتة نسبيا إلى غاية التحكم في هذه الصيغة أي يجتازون مراحل عديدة حتى يستعملون البنية المستهدفة بشكل صحيح و أثناء ذلك يقومون بأخطاء يمكن توقعها . وفرت هذه النتائج دليلا قاطعا عن وجود ترتيب خاص بالاكتساب يمكن التنبؤ به وهذا ما دعا العديد من الباحثين إلى الاستنتاج بأنّ متعلم اللغة الثانية لديه منهاج افتراضي مدمج في ذهنه لاكتساب النحو ، أو كما يدعي البعض هذا النسق الذي يتبعه الاكتساب يشكل جزءا من النحو

الكلي، وحسب ثورنبري (Thornbury, 2002 :19) تأثر هذا الرأي جزئيا بأعمال تشومسكي الذي يرى بأننا ولدنا بالمبادئ العالمية للنحو لهذا هناك تشابه في الترتيب التطوري بين اكتساب اللغة الأولى و اكتساب اللغة الثانية . لهذا يجب عدم محاولة قلب الترتيب الطبيعي و التمسك بالمنهاج التقليدي للنحو و الإصرار على الدقة الفورية و محاولة تحويل النحو الموجود في الكتب إلى نحو ذهني (mental grammar).

كل هذا أدى ببعض الباحثين إلى طلب التخلي التام عن تعليم النحو التقليدي في القسم . حيث يرون بأنّ التعليم الشكلي غير فعال، ويفضلون تعليم النحو عرضيا و ضمنيا من خلال التعرض للغة الهدف شرط أن يكون المدخل مفهوما فقد ميز كراشن(Krashen) بين التعلم والاكتساب كما ذكرنا في الفصل السابق، ينتج الأول عن التعليم الشكلي خاصة النحو و استعماله محدود في التواصل الحقيقي، أمّا الثاني فهو عملية طبيعية ، و هي نفسها التي نلتقط بها اللغة الأولى، ويحدث الاكتساب عندما يتعرض المتعلم إلى المدخل المناسب في بيئة خالية من الضغط، لإثارة قدرات التعلم الفطرية ، ويعود النجاح في اللغة الأجنبية إلى الاكتساب و ليس إلى التعلم لأنّ المعرفة المتحصل عليها بالتعلم لا تصبح أبدا معرفة مكتسبة حسب رأي كراشن(Krashen).

فيرى مؤيدو هذا الاتجاه أنّ اكتساب النحو لا يتأثر بالتعليم المركز على الشكل بما أنّ عمليات الاكتساب الطبيعي تقوم بالعمل ،و يرى الاتجاه التواصلي بأنّ أحسن طريقة لتعلم اللغة هي الطريقة التجريبية أي استعمال اللغة كوسيلة للتواصل (Fotos,2001 :268) وهذا ناجم عن الانطباع السيء المرتبط بالمناهج الفكرية لتعلم اللغة مثلا من خلال تعلم القواعد النحوية الذي يؤدي إلى فشل المتعلمين في ترجمة هذه القواعد إلى مهارات. فأصحاب هذا الرأي يرون أننا في القسم يجب أن نحاكي الظروف الحقيقية لاستعمال اللغة ،و من بينهم برابو (Prabhu1987) الذي ينتمي إلى الاتجاه المتطرف من المنهج التواصلي المعارض لفكرة أنّ تطور القدرة النحوية يرتبط بالعرض المنتظم للنحو الذي يتبعه التطبيق المخطط له سلفا ، وقد قام باختبار هذا الاعتقاد تجريبيا ووجد نتائج تدعم رأيه (purpura,2004 :31). كما هناك نتائج مماثلة تمت ملاحظتها في دراسات أخرى و أثبتت فعالية المنهج التواصلي في تعزيز

اكتساب اللغة الثانية . لكن خلافا عن ادعاءات برابو (Prahbu)، وجدت هارلي و سواين (Harley and Swain 1984) أنه بعد عقود عديدة من استعمال طريقة الإغماس (immersion) لتعليم اللغة الفرنسية في كندا يتمكن الطلبة من التواصل و تتطور لديهم الطلاقة و بعض القدرات الوظيفية و الثقة في استعمال اللغة ،لكن لم يتوصلوا إلى مستويات كفاءة عليا من الأداء اللغوي لا سيما مع بعض السمات الصرفية و التركيبية خاصة أنّ نشاطات الإنتاج اللغوي قليلة و التركيز يكون على الأستاذ . هذا يعني أنّ المدخل المفهوم و فرص التفاعل لا تكفي لينمّي الطلبة مهارة مشابهة لمهارة المتحدث الأصلي باللغة المستهدفة و التركيز على فهم اللغة من خلال المحتوى التخصصي يؤدي إلى التقليل من الانتباه إلى الجانب النحوي مما يؤثر سلبا على أداء الطلبة في الإنتاج الكتابي و الشفهي . لكنّ لايتبون و سبادا (Lightbown &Spada, 2000 :130-131) تذكران بعض الدراسات التجريبية التي تبين أنه عند إضافة التركيز على الشكل في هذه الأقسام ظهرت الفائدة بالنسبة للطلبة. و إنّ المناهج التواصلية التي تسلّط الضوء على المعنى فقط وتحاول تقليد التواصل الطبيعي تؤدي بالطلبة إلى التركيز على ما يقولونه و ليس على كيفية فعل ذلك لذا فهي غير كافية. وفقا لفوتوز (Fotos,2001 :271) تتصف قدرة الدماغ على معالجة المدخل اللغوي بمحدوديتها ،لذا لا يستطيع متعلمو اللغة الثانية أو الأجنبية خاصة المبتدئين معالجة المدخل من أجل المعنى و التراكيب في آن واحد ،و هذا ما يشرح عجز المناهج التواصلية البحتة على تنمية الدقة اللغوية ،ما عدا بالنسبة للصغار ،حيث أنّ الطلبة يعالجون المدخل من أجل المعنى فقط و لا ينتبهون إلى الصيغ الخاصة ،فلا يعالجونها و لا يتعلمونها . فهم يلجأون إلى العمليات التي تبدأ من الكل إلى الجزء (top-down processing) فلا تتطور الدقة اللغوية لديهم ، فكما ذكرنا سابقا لا تتطلب هذه العمليات الكثير من الانتباه إلى النحو .

رغم كل هذا يرى بربرا (Purpura2004) بأنّ الدراسات المعارضة لتدريس النحو كشفت لنا بعض الأمور من بينها :

- يبدو أنّ المتعلم يكتسب تراكيب نحوية مختلفة وفق ترتيب ثابت(order)، و يكتسب التركيب الواحد وفق تتابع (sequence) ثابت أيضا. يمكن للتعليم المركز على المعنى تعزيز تطور

الطلاقة في اللغة الأجنبية و يمكنه حتى تعزيز تطور القدرة النحوية ليس أقل من الصفوف التقليدية لكن من المحتمل أنّ هذا غير كاف لتعزيز مستويات عليا من اكتساب اللغة المستهدفة بأسلوب فعال و في الوقت اللازم (Purpura 2004 : 33) .

يعتقد الباحثون أنّ اكتساب لغة ثانية هو عملية تطورية، رغم وجود بعض الاختلافات الفردية ، تتبع نفس النماذج التطورية التي هي منتظمة و نظامية . لكن هذه السلاسل لا يتحكم فيها المعلم بسهولة ، لهذا لا يتم دائما تعلم البنى النحوية بالترتيب الذي يقدمه المدرس . فنادرا ما ينتقل المتعلم من اللاشيء إلى التحكم في العناصر الجديدة مثل أصحاب اللغة في خطوة واحدة ،و المتعلمون كلهم سواء في بيئة تعليمية أو طبيعية يمرون بمراحل تطورية ثابتة من حيث ترتيب الكلمات، النفي، الاستفهام، الجمل الموصولة ...الخ (Nassaji & Fotos,2011 :16) .

-إنّ مفهوم الترتيب التطوري الثابت يمكن أن يكون له آثار بالنسبة للتقييم يجب أخذها بعين الاعتبار مثلا إدخال عناصر نحوية صعبة بالنسبة للطلبة من حيث نظرة الاكتساب التي تحدثنا عنها سابقا مثل الأسئلة و أدوات التعريف و علامة المفرد الغائب في زمن الحاضر في اختبار للمبتدئين يجب إعادة النظر فيه لأننا لا نتوقع تحكم الطالب في هذه الأمور ،كما يمكن استعمال هذا المفهوم كقاعدة لبناء الاختبارات في بعض السياقات مثلا أستاذ يريد قياس المهارة التطورية للمتعلمين من حيث تكوين الأسئلة يمكنه بناء تقييمهم على مراحل التسلسل فيعطي علامات لأنواع مختلفة من الأجوبة على سلّم من 1 إلى 6 أو إلى 3 حسب التسلسل الاكتسابي (Purpura,2004 :36) .

- بينت دراسات تخص تأثير التعليم بالطريقة السمعية الشفهية على اللغة الوسيطة، أنّ التركيز الحصري على الدقة و التمرن على الصيغ النحوية لا يعني أنّ المتعلم سيتمكن من استعمالها بشكل صحيح خارج إطار القسم ، و لا يعني أنه سيستعملها بعد أن يدرس صيغا غيرها كما اكتشفت دراسة أخرى أنّ برامج التعليم التي تركز فقط على الدقة و الشكل لا تعطي الفرصة للطلبة لتنمية المهارات التواصلية (Lightbown&Spada :2000 :120-121).

3.1.4.3.الدراسات المؤيدة لتعليم النحو :

يرى بعض المختصين في التعليم أنه رغم وجود بعض المتعلمين الذين ينجحون في اكتساب السمات اللغوية التي تمكنوا من انتقائها من دون تعليم صريح للنحو، تفشل الأغلبية في ذلك، كما أنّ المعلمين يؤكدون بأنّ تعليم النحو الشكلي مفيد في الكثير من الحالات ويرى أغلبهم بأنّ تصحيح الأخطاء المنتظم يساهم في التطور اللغوي لطلبتهم. كما يسوق ثورنبري (Thornbury 2002) حججا كثيرة يقدمها المؤيدون للنحو تبيّن فوائده :

- حجة تكوين الجمل : يقدم النحو للمتعلم الوسائل اللازمة لإنتاج عدد كبير من الجمل الأصلية و كأنه آلة لصنع الجمل .

- الضبط الصحيح للمعنى : النظام المعجمي لا يكفي وحده لتلبية احتياجات المتكلم ، فيما عدا بعض الحالات ، يجب استعمال النحو للتعبير الدقيق عن المعنى .

- يمكن أن يكون للنحو تأثير لاحق ، فيكون غير كاف ليمنح للمتعلم طلاقة لغوية لكن يساعده على ملاحظة عناصر معينة فيؤثر بشكل غير مباشر في التعلم .

- وجود القواعد النحوية و تنظيمها وفق أصناف (categories) يساعد على التخفيف من ضخامة صورة تعلم اللغة بالنسبة للمعلم والمتعلم. تسمى هذه الأصناف أحيانا بالعناصر المتميزة (discrete items) وهي وحدات من النظام النحوي تكون معرفة بشكل دقيق بما يكفي لتشكّل مركز اهتمام درس أو تمرين مثلا : ضمائر الملكية (possessive pronouns) .

- هناك طرق أخرى لتنظيم اللغة لأهداف التدريس لكن يصعب وضعها في منهاج خلافا للعناصر النحوية ،مثلا الوظائف التواصلية أو أنواع النصوص يجد المختصون بأنها واسعة جدا لتتناسب مع أهداف تصميم الدرس .

- التركيز على النحو يجعل تعلم اللغة أكثر نظامية وبعض الطلبة يفضلون هذا بسبب خيبة أملهم عند محاولة التقاط اللغة في محيط غير محيط القسم .

- حجة التحجر اللغوي (fossilization) :

بينت الأبحاث أنّ المتعلمين الذين لا يتلقون أي تعليم في النحو مهددون بخطر التحجر اللغوي قبل غيرهم .

الدراسات التجريبية المؤيدة لتدريس النحو :

أكّد الكثير من الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية أنّ المجهودات التي تبذل لتعليم نحو اللغة الثانية أو الأجنبية ينتج عنها تطور القدرة النحوية .و قام بعضهم بالبحث في مدى فعالية تعليم النحو في الاكتساب بالمقارنة مع غياب التعليم الشكلي . ووجدوا أنّ التعليم الشكلي للنحو عندما يرتبط مع التعليم المركز على المعنى يبدو أنه أكثر فعالية من الانتباه إلى المعنى أو الشكل فقط . حيث أكّد لونغ (Long) بأنّ التركيز على النحو في التفاعل التواصلي يعمل كمساعد على الوضوح و الدقة ، و قد قامت داوتي (Doughty) بمقارنة فعالية التعرض الطبيعي للغة المستهدفة مع أنواع مختلفة من التعليم فيما يخص اكتساب الجمل الموصولة (relative clauses) ، فبينت دراستها بأنّ التعرض الطبيعي وحده أقل فعالية من التعليم المبني على المعنى والشكل معا في تعزيز اكتساب هذه الصيغ (Purpura,2004 :39).

كما بينت داوتي وويليامس (Doughty &Williams1998) أنّ التعليم المبني على الشكل والمعنى معا أي الذي يركز على المعنى وفي نفس الوقت يلفت الانتباه إلى الشكل لديه أثر على المدى الطويل والقصير على أداء المتعلم خاصة إذا أراد الطالب الانتقال إلى أداء شبيه بأداء المتحدث الأصلي. كما وجد نوريس وأورتيغا (Norris&Ortega 2000) أنّ التعليم المتضمن للتركيز على المعنى والشكل بطريقة صريحة (Explicit) تنتج عنه مكاسب عالية بالمقارنة مع التعليم المتضمن للتركيز على الصيغ لوحده، لكن هذا الأخير أحسن من التركيز على المعنى و الشكل بطريقة ضمنية (implicit) وأسوء منه التركيز الضمني على الصيغ (Purpura,2004 :43) .

كما يرى نوريس و أورتيغا (Norris&Ortega 2001) أنّ التعليم الذي يركز على الشكل يساهم في اكتساب لغوي أسرع، مستويات أعلى من الإنتاج اللغوي الشفهي أو الكتابي الدقيق، واحتفاظ أطول بالصيغ اللغوية تتعزز مع مرور الوقت. (Nassaji & Fotos, 2011 :9)

زيادة على ذلك، حاول باحثون آخرون التحقيق في كيفية مساهمة التقنيات الصريحة في تحويل المعرفة النحوية الصريحة إلى معرفة نحوية ضمنية رغم أنّ البعض يدعي عدم وجود علاقة بين النوعين . حيث أنّ المعرفة النحوية الصريحة (explicit grammatical knowledge) تحيل إلى المعرفة الواعية بالصيغ النحوية و معانيها وعادة ما يكون الوصول إليها بطيء. بينما تظهر المعرفة النحوية الضمنية (implicit grammatical knowledge) في أشكال السلوك اللغوي التي تحدث بشكل طبيعي مثل المحادثة (conversation) ومن حيث وقت المعالجة ، تعتبر هذه المعرفة غير واعية و يتم الوصول إليها سريعا .

ومن المسلّم به أنّ النوع الثاني هو الذي يؤدي إلى الاكتساب لكن هذا لا يقصي المعرفة الصريحة لأنّها كذلك يمكن أن تقوم بدور مهمّ . فعلى عكس ما يدعيه بعض المختصين من غياب الارتباط بين هذين النوعين من المعرفة، بيّن الكثير من الباحثين أنّ المعرفة الصريحة تساهم في الاكتساب وإن كانت لا تؤدي إليه، حتى أنّ بعضهم يرى أنها يمكن أن تصبح معرفة ضمنية إذا كان المتعلم يمتلك الاستعداد اللازم . مثلا فوتوز (Fotos,2001 :272-3) ترى بأنّ هذين الصنفين من المعرفة يرتبطان من خلال ملاحظة الطالب للسمات النحوية فإذا ما تكررت هذه العملية يحتمل أن تزيد من وعيه بالعنصر المستهدف فتسهل إعادة بناء النظام اللغوي غير الواعي الذي يمتلكه و يبدأ في وضع فرضيات جديدة و عند استعمال العنصر اللغوي في المخرج (output) يتلقى تغذية راجعة من المدرّس ، و بهذا الشكل تؤدي المعرفة الصريحة الناتجة عن التعليم الشكلي للنحو إلى الاكتساب بطريقة غير مباشرة ويتحقق ذلك على المدى الطويل . بناء على ذلك ، تقترح فوتوز(Fotos ,2001 :274-275) نموذجا معرفيا لتعلم اللغة الأجنبية تظهر فيه العلاقة بين المعرفة الصريحة الناتجة عن التدريس و المعرفة الضمنية التي تتطور من خلال إعادة بناء اللغة الوسيطة للمتعلم والنشاطات التطبيقية .

ولفحص فوائد التعليم الصريح على اكتساب اللغة، تناولت بعض الدراسات قضايا تتعلق بقابلية تدريس القواعد النحوية و الفترة المناسبة لذلك ، وقابلية تعلمها، ووجدت أدلة كافية تجعلنا نستنتج بأنّه عندما نطلب من الطلبة التركيز على العناصر النحوية التي تكون متوافقة مع مستواهم التطوري فهم عادة يتعلمون .

و يرى بربرا (Purpura2004) بأنّ التعليم الصريح له آثار أكثر من التعليم الضمني، والتركيز الصريح على الشكل والمعنى آثاره أكبر من التركيز الصريح على الشكل فقط يأتي بعده التركيز الضمني على الشكل والمعنى وأخيرا التركيز الضمني على الشكل وحده. كما بينت معظم الدراسات المنفعة الواضحة التي يقدمها التعليم الصريح للنحو للمتعلمين فيبدو أنه يساعدهم على تطوير لغتهم الوسيطة بنسبة تقدم أكبر ، ويصلون إلى مستويات نهائية عليا من القدرة النحوية كما يقلل هذا من حالات التحجر اللغوي .

2.4.3.ظهور التركيز على الشكل(Focus on Form) :

بعد الجدال الطويل حول الطريقة المثلى لتعلم النحو و تدريسه توصّل الكثير من المختصين إلى أنّ أحسن شيء هو التوفيق بين الطريقة الصريحة و الطريقة الضمنية فظهرت طريقة جديدة أطلق عليها اسم "التركيز على الشكل " (focus on form) الذي يعتبر ثمارا للتطورات الكثيرة التي عرفتها مناهج تعليم اللغات من الجانبين النظري والتجريبي واستقرارا نسبيا بعد التقلب الطويل بين المناهج التي تركز على النحو وتحليل اللغة وتلك التي تركز على استعمال اللغة و تعريض الطالب للتواصل . فقد ظهرت مواطن الضعف في المناهج المبنية على النحو التي تركز على تدريس هذا الأخير كمجموعة من القواعد ، فهي تعجز عن تلبية الحاجيات الرئيسية لمتعلمي اللغات الأجنبية المتعلقة بالقدرة التبليغية ، فمن أهم الافتراضات التي تستند إليها كونها تنظر إلى اللغة على أنها مجموعة من الصيغ والتراكيب النحوية ، التي يمكن اكتسابها على التوالي وتقوم بتقديم القواعد بشكل خطي (linear). لكن في السنوات الأخيرة تساءل الباحثون عن صحة هذا الرأي ، فحسب نساجي وفوتوز (Nassaji &Fotos2011) يبين لونغ و روبنسون (Long&Robinson1998) أنّ و لا واحدة من الدراسات حول تعلم اللغة الأجنبية خلال الثلاثين سنة الأخيرة بينت أنّ تقديم القواعد النحوية بعرض عناصر منفصلة واحدة بعد الأخرى يتوافق مع الكيفية التي يطور بها المتعلم هذه القواعد في ذهنه ، كما يرى بعض الباحثين أنّه رغم وجود دليل حول منفعة تدريس النحو بالنسبة للتعلم كما يتم قياسه في بعض اختبارات النحو الكلاسيكية، ليس هناك حقا ما يدل على أن ذلك يؤدي إلى النوع من التعلم الذي يمكّن المتعلمين من استعمال الصيغ في الإنتاج الشفهي الحر. كما أنّ استيعاب

العلاقات بين التراكيب والوظائف وحالات الانتظام فيها تلزمه فترة طويلة جدا من الممارسة لا يمكن تعويضها ببضعة قواعد تصريحية تقدم للطالب.

إنّ نقاط الضعف الموجودة في هذه المناهج التي تركز حصريا على تقديم الصيغ النحوية وإدراك المختصين بأن معرفة اللغة هي أكثر من معرفة نحوها أدى إلى الانتقال من التركيز على الصيغ النحوية إلى التركيز على المعنى والاستعمال اللغوي في سياقات تواصلية. هذا ما صار يعرف بالمنهج التواصلي، وقد طبّق بطرق كثيرة تختلف من حيث درجة التركيز على الصيغ النحوية، فهناك فرق بين الصيغة القوية والصيغة الضعيفة من المناهج التواصلية أي(strong /weak version) كما يحيل إليهما نساجي و فوتوز (Nassaji&Fotos2011) أو (deep end/shallow end) كما يسميهما ثورنبري(Thornbury 2002) .يرى الاتجاه الأول بأنّ اللغة يتم تعلمها من خلال التواصل، إذا أحسن طريقة لتعليم اللغة هي من خلال نشاطات تركز حصريا على المعنى، فالتواصل هو هدف التعليم ووسيلته في آن واحد والنحو يكتسب بطريقة غير واعية، بينما في النزعة الثانية الهدف هو نفسه أي اكتساب القدرة التبليغية، ويتعلم الطلبة اللغة باستعمالها وممارستها في سياقات تواصلية لكن بشكل موجّه أكثر.

أدى الاتجاه التواصلي الصارم إلى ظهور الكثير من النماذج التي تركز على المعنى بما فيها المناهج المفهومية الوظيفية ، التي تركز على الوظائف اللغوية كمبادئ تنظيمية مثل(التحية الطلب..الخ) كانت ركيزة لنماذج ظهرت حديثا كالمناهج المبنية على المحتوى التخصصي (content-based approaches) التي تركز على تعلم اللغة من خلال تدريس مواضيع في تخصصات مختلفة ، بالإضافة إلى تعليم اللغة على أساس المهام (task-based language teaching) ، الذي يرى بأنّ الشيء الأساسي في تعليم اللغة هو إدماج الطلبة في تمارين تركّز على المعنى و تشبه نوعا ما نشاطات الحياة اليومية . وهي تؤكد على اختلافها على إشراك الطلبة في نشاطات تشجع على الاستعمال التواصلي للغة ،و تركز على المعنى وليس على الصيغ . لكن أدرك المختصون وجود خلل في المناهج التواصلية رغم طموحها بسبب اهتمامها الحصري بالمعنى ، و اقصائها للتعليم الصريح للنحو، فأصبح الباحثون واعيين بأنّ المناهج التي تركز قبل كل شيء على المعنى و لا تبالي بالصيغ هي غير مؤهلة وغير ملائمة .

و تفطنوا إلى أنّ بعض أنواع التركيز على الصيغ النحوية ضروري إذا كان المراد هو تطوير الطلبة لمستويات عليا من الدقة. وهكذا حصل اقتناع بالحاجة إلى الاهتمام بالصيغ النحوية وعدم تجاهلها. حتى أن بعض الدراسات أدت إلى ظهور مناهج خاصة بالتعليم على أساس المهام تختلف عن سابقتها، حيث أنها لا تقصي إمكانية التركيز على التراكيب اللغوية والكثير منها يشدد على الحاجة إلى الاهتمام بذلك .

لكن علينا أن نشير إلى أنّ اختفاء النحو و تهميشه في ظل المناهج التواصلية لم يدم فترة طويلة فحسب ما يذكره ثورنبري (Thornbury,2002 :23) حتى المناهج التي يبدو أنها تهمش النحو كانت تنطوي أحيانا على قاعدة نحوية .و صحيح أنّ هناك تيار معاد للتدريس الصريح للنحو لكنه وجد لمدة قصيرة و لم يؤثر إلا قليلا على الممارسات في القسم .بالإضافة إلى ذلك ، يعتقد البعض بأن المنهج التواصلي قد أهمل النحو لأنهم يساوون النحو بالدقة . فالمنهج التواصلي أعطى أهمية لكون المتعلم مفهوما أكثر من كونه دقيقا ، لكن هذا التركيز لا يكون على حساب الانتباه إلى القواعد النحوية ،فالتساهل مع الطلبة من حيث الدقة اللغوية هو اعتراف بأن القواعد النحوية تأخذ وقتا طويلا لتترسخ و في الوقت نفسه يجب عدم حرمان المتعلم من رغبته في التواصل.

التطورات الأخيرة :

بعد وجود أدلة كثيرة على أهمية التعليم المركز على الشكل، ظهر تعليم النحو الذي يحدث في سياقات تواصلية و هو يجمع بين طرفي المعادلة . تم الدفاع عن هذا المنظور و تدعيمه من طرف المختصين في مجال اكتساب اللغة الثانية (SLA)، لأنه حسب رأيهم مفيد أكثر من البرامج التي تشدد فقط على الدقة ، أو البرامج التي تشدد فقط على الطلاقة. فكان ظهوره كرد فعل على المشاكل التي عرفها تدريس النحو بالمناهج التقليدية ، وعدم الرضا من المناهج التواصلية البحتة، وكان لونغ (Long 1991) أول من اقترح هذا الاسم . حيث ميز بين (focus on meaning) , (focus on forms) , (focus on form) أي على الترتيب : التركيز على المعنى و التركيز على الصيغ و التركيز على الشكل ، و قد حفز باحثين آخرين للبحث

عن طرق إدماج تعليم النحو مع تعلم اللغة التواصلي مما يجعل المتعلمين قادرين على التعرف على خصائص التراكيب في السياق و استعمالها بدقة (Nassaji&Fotos2011) .

-التركيز على الصّيغ : هو المنهج التقليدي الذي يرى بأنّ اللغة تتكون من مجموعة من الصيغ النحوية التي تكتسب بشكل متتابع. يتم تقسيم اللغة إلى وحدات لسانية منفصلة ، يكون التدريس من خلال شروحات صريحة للقواعد النحوية والتصحيح الفوري للأخطاء ،يؤدي أحيانا إلى دروس جافة و لا يهتم حقا بالاستعمال التواصلي والتفاعل ويركز على الأستاذ. يرى لونغ (Long) أنّ هذا التعليم عادة ما يعجز عن تنمية القدرة لدى الطلبة لاستعمال الصيغ تواصليا إلّا إذا كان لديهم استعداد نفسي ولساني لتعلمها في كل الحالات (Fotos,1998 :302) .

-التركيز على المعنى : يرى بأنّ المتعلم قادر على تحليل اللغة بشكل استقرائي و يصل بنفسه إلى النحو الكامن وراء البنى اللغوية . فهو يركّز على التمارين المبنية فقط على المعنى دون المبالاة بالشكل بما أنّه تأثر بمبادئ كراشن و ترال (Krashen&Terell) فهو يرفض أي تعليم صريح للنحو أو تصحيح للأخطاء بشكل فوري وصريح وحتى زيادة الوعي، وعلى المتعلم أن يستخرج القواعد من المدخل اللغوي. تكمن المشكلة في التركيز على المعنى أنه لا يؤدي إلى المستويات المرغوب فيها من التطور النحوي حسب أدلة تجريبية، بينت أنّ التعرض لسيل من المدخل اللغوي دون المبالاة بالنحو أو بتصحيح الأخطاء ينتج عنه عدم التحكم في نحو اللغة المستهدفة خاصة عندما يتعلق الأمر بصيغ نحوية معينة. حسب فوتوز (Fotos) بينت العديد من الدراسات أنّ الطلبة الذين تلقوا هذا النوع من التعليم لوحده لديهم مستوى متدن في الدقة اللغوية (Fotos ,2001 :268).

-التركيز على الشكل : هو محاولة للتوفيق بين الاثنين، هو نوع من التعليم يشدّ انتباه الطلبة إلى الصيغ اللغوية في إطار التواصل الذي يحمل معنى. يعتبر أكثر فعالية من المنهجين السابقين لأنّه يجمع بين الإيجابيات الموجودة بينهما ويستوفي الشروط التي تعدّ الأحسن بالنسبة للتعلم. حيث بينت الكثير من الدراسات أنّ التعليم المركز على الشكل المقدّم في إطار البرامج

التواصلية أكثر فعالية في تدعيم تعلم اللغة الثانية من البرامج التي تقتصر على التركيز الحصري على جانب واحد فقط إمّا الدقة أو الطلاقة .(Lightbown &Spada,2000 :152)

حتى ويدوسن (Widdowson,1999 :98) الذي يعتبر من رواد الاتجاه التواصلي يرى بأنّ المنهج التبليغي المصمّم كما يجب لا يرفض النحو ،إنّما يقرّ بدوره الرئيسي كوسيط في تعلم اللغة و استعمالها.

و يرى أنّ المشكلة ليست في النحو إنما في الجمل المصطنعة التي تستعمل لإعطاء أمثلة عن التراكيب اللغوية فهي لا تستوفي نفس الشروط لنقل المعنى كما تفعله العبارات المستعملة بشكل طبيعي لخدمة التواصل في السياق ، فالعيب يكمن في الوسائل المستعملة لشرح القواعد و السمات الشكلية للنحو ، لذا يقترح تغيير الألفاظ المنتقاة بشكل عشوائي والتي تسبب هذا الانطباع للحصول على عبارات تبدو عادية، ويمكن أن نتصور لها سياقا (Widdowson, 1999 :79-80) . كما يقترح منهجا فعالا وطبيعيا يتمثل في أن نبدأ باختيار العناصر المعجمية ثم نربطها عن طريق النحو لتحقيق الأغراض التبليغية وليس العكس. (Widdowson,1999 :95) .

و قد دافع الكثيرون عن المفهوم الجديد لكن تفسيره اختلف من باحث إلى آخر. فيعتبره لونغ (Long) كرد فعل على المشاكل اللغوية التي تحدث خلال النشاطات التواصلية. أي أن نجلب اهتمام الطلبة نحو المشاكل اللغوية التي تظهر عرضا في الدروس التي تهتم بشكل رئيسي بالمعنى أو التواصل . فهو يعتقد أنّ الطلبة يمكنهم اكتساب أكبر قدر من النحو بشكل عرضي ، بينما يكون اهتمامهم منصبّا على المعنى . و يرى بأنّ التركيز على الشكل يجب أن يدوم فترة زمنية قصيرة فقط . ففي هذه الحالة هو إدخال التعليم الضمني للنحو مع الدروس التواصلية للإنجليزية كلغة ثانية، أو التركيز الضمني على النحو خلال التعليم التواصلي للغة . (Nassaji&Fotos2011)

إلا أنّ باحثين آخرين بعده وسّعوا مفهوم التركيز على الشكل، ليتضمن الجانب العرضي والجانب المخطط له من قبل، ورأوا إمكانية إدخاله على نطاق أوسع حسب كيفية وفترة استعماله ، فأصبح عاملا مهما في تصميم البرامج في تعليم الإنجليزية كلغة ثانية .

في الطريقة العرضية على الطلبة أن يلاحظوا التراكيب اللغوية التي تم تقديمها في سياقات تواصلية بحتة ثم يعالجوها و هنا يتم تحسين المُدخل التواصلي لجلب انتباه المتعلمين نحو التركيب المستهدف ، مثلا بجعل التراكيب بارزة أكثر. يمثّل هذا المنهج التعليم النحوي الضمني، لأنّه لا يوجد ذكر صريح للعنصر النحوي. لكن يعتقد بعض الباحثين بأنّ المتعلم يستفيد من بعض أنواع التعليم الصريح قبل القيام بالنشاطات لمساعدتهم على تفعيل معرفتهم السابقة للتراكيب أو إن لم تكن موجودة ، لتسهيل توعيتهم بالصيغ التي سوف يرونها. كما ينصح باللجوء إلى التغذية الراجعة بعد النشاطات لتبيين كيفية استعمال الصيغة الهدف في السياق .

هناك نوع آخر من النشاطات يرتبط بهذا الاقتراح ، و هو يربط بين التعليم الصريح للنحو والنشاطات التواصلية وذلك بتقديم دروس نحو قصيرة يتبعها مُدخل تواصلي يتضمن أمثلة كثيرة من الصيغة المدروسة . بعد ذلك يتم القيام بمراجعة للصيغة المدروسة يقودها الأستاذ، وتغذية راجعة حول الأخطاء : بعدما تتم تنمية التوعية بالتراكيب النحوية إمّا عن طريق التعليم الشكلي، أو عن طريق نوع معين من التركيز على الشكل الضمني ، يتمكن الكثير من المتعلمين من ملاحظة التراكيب في المدخلات التواصلية اللاحقة . وكما قلنا سابقا، يعتقد البعض أنّ أفعال الملاحظة المتكررة ستدعم مقارنة المتعلم للصيغ الصحيحة مع صيغ لغته الوسيطة. ثم تتم إثارة العمليات الذهنية التي تتضمنها إعادة بناء النظام الداخلي اللغوي للمتعلم ، و بهذا يسهل الاكتساب (Fotos, 1998) .

كما يرى بعض الباحثين أنّ التركيز على الشكل يمكن أن يحدث كرد فعل لأخطاء الطلبة، وكذلك بطرح المشاكل المحتملة في اللغة المستهدفة قبل أن تحدث، وكلاهما فعال حسب سياق القسم، ويمكن تطبيق هذا على أغلبية خصائص النظام اللغوي التي يجب أن يتحكم فيها الطلبة ،أمّا ترك الطلبة يستعملون وسائلهم الخاصة كما في الاكتساب الطبيعي فهي ليست بالطريقة

الجيدة. وفي هذا الصدد يذكر لايتبون وسبادا (Lightbown &Spada,2000 : 119) أنّ العديد من المختصين صاروا يعتقدون بأنّ إعطاء الحرية كثيرا للطلبة وتركهم دون تصحيح و دون تعليم صريح للنحو قد يؤدي إلى تحجر مبكّر للأخطاء.

أمّا ر. اليس (R.Ellis) فكان منظوره واسع، حيث قسّم التركيز على الشكل إلى نوعين : النوع المخطط له من قبل والنوع العرضي، في كليهما يحدث انتباه الطالب إلى الصيغ بينما يكون تركيزه الأول على المعنى لكن يختلفان في أنّ الأول يجلب انتباه الطالب إلى صيغ تم اختيارها من قبل، بينما الثاني لا يتضمن اختيارا سابقا للصيغ، في هذه الطريقة العرضية يمكن أن يحدث الانتباه إلى الصيغ إمّا كرد فعل للأخطاء خلال النشاطات التواصلية أو بشكل استباقي بتخصيص الوقت خارج النشاطات التواصلية لعرض الصيغ اللغوية التي يحتمل أن تشكل صعوبات للطلبة. كما اقترحت ويليس (Willis) إطار عمل شبيه بالنموذج المبني على النحو، لكن ترتيب النشاطات فيه يكون معاكسا، يتكون من ثلاثة مراحل :

مرحلة ما قبل المهمة : تحضير الطلبة للمهمة من خلال استعمال صور، تسليط الضوء على مفردات جديدة ، العصف الذهني .

مرحلة المهمة : إعطائهم الفرصة لاستعمال اللغة للتواصل العفوي .

مرحلة التركيز على اللغة : تنمية وعيهم حول كيفية عمل اللغة مثل تمارين التكرار ، إكمال الجمل، تمارين التوافق، العمل على القواميس . (Nassaji&Fotos,2011)

كما هناك باحثون آخرون طوروا إطارات عمل لتدريس النحو تؤكد كلها على دمج التركيز على النحو مع التواصل الذي يحمل دلالة .

مثلا لارسن فريمان (Larsen Freeman, 2001) اقترحت نموذجا تواصليا لتدريس النحو يتضمن ثلاث أبعاد :الصيغة/البنية ، المعنى/علم الدلالة ، الاستعمال/ علم التخاطب، يخص الأول تطوير المعرفة حول البنية الشكلية للغة (البنى التركيبية، الصرفية، الصوتية) ويتعلق البعد الثاني بالمعرفة التي تخص معنى صيغة لغوية ، أمّا البعد الثالث فيخص معرفة متى

وكيف تستعمل هذه الصيغة. وقد اقترحت تسمية تعلم مهارات استخدام النحو بمصطلح (grammaring) وهي العملية التي يصبح المتعلم من خلالها قادرا على استعمال النحو تواصليا من كل النواحي.

وتولي لارسن فريمان (Larsen Freeman) الاهتمام لتطبيق القواعد أكثر من معرفتها لأنها تنظر إلى تعليم اللغة كبناء مهارات و ليس كنقل للمعارف، لكنها تقرّ بأنّ تقديم القواعد بشكل صريح يمكن أن يساعد على الفهم العميق للظواهر اللغوية بشرط ألا تكون القاعدة كثيرة البساطة أو التعقيد. (Larsen Freeman,2001 :264)

نظرة نساجي و فوتوز (Nassaji and Fotos 2011) للتركيز على الشكل :

يتصور هذان الباحثان التركيز على الشكل كمجموعة من الخيارات المنهجية التي تقوم في نفس الوقت بالاعتماد على مبادئ التعليم التواصلي والحفاظ على التركيز على الصيغ اللغوية بطرق متنوعة، إمّا ضمنيا أو صراحة وإما استدلاليا أو استقرائيا، بالطريقة التكاملية أو بالتسلسل، بالتخطيط المسبق أو من دونه .وهما يقدمان تعريفا واسعا للشكل فيعتبران أنه يتضمن عناصر شكلية متنوعة من اللغة بما فيها الصيغ النحوية والصوتية والمعجمية والبراغماتية. وسنرى فيما بعد الخيارات والتقنيات المختلفة المستعملة في إطار التركيز على الشكل . و ذلك بعد الانتهاء من الحديث عن طرائق التدريس الصريحة .

3.4.3.تدريس النحو بالطريقة الاستدلالية :

تدخل هذه الطريقة في إطار التعليم الصريح للنحو، وتبدأ بعرض القاعدة ثم تطبيقها على أمثلة ، عادة ما يتم ربطها بطريقة النحو و الترجمة لكن هناك طرق أخرى لإدخالها في الدروس . وهو تعليم توجهه القواعد التي نشرح خصائصها فيما يلي :

القواعد (Rules):

يرتبط تعليم النحو بالنسبة للعديد من الأشخاص ارتباطا وثيقا بتدريس القواعد التوجيهية (prescriptive) أي ما يجب قوله أو فعله ، لكن هناك أيضا القواعد الوصفية (descriptive) ، و تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية معنيّ أولا بالقواعد الوصفية ،بالتعميم حول ما يقوله

متكلمو اللغة حقا و ليس ما عليهم قوله . في البداية كانت تستند إلى الحدس وبعدها بدأ استعمال مدونات اللغة المستعملة بشكل طبيعي و التي نجدها في قواعد بيانات الحاسوب لكن أحيانا تقدّم لنا شيئا معقدا جدا ففي هذه الحالة يستحسن تقديم قاعدة أولية يفهمها المتعلم وانتظار أن يصبح مستعدا لنقدّم له القاعدة التي تعكس الحقيقة . لهذا الغرض يعرّف ثورنبري (Thornbury,2002 :12)صنفا آخر من القواعد و هو القواعد البيداغوجية (pedagogic rules) التي تناسب المتعلمين و في نفس الوقت تمنحهم الثقة و الوسائل اللازمة لإنتاج اللغة و هي مصنفة إلى قواعد الاستعمال و قواعد الشكل .

قواعد الشكل (Rules of Form) :

مثلا "لصياغة الماضي البسيط للأفعال النظامية يجب إضافة (ed) لصيغة المصدر (infinitive)" ،هي سهلة الصياغة وأقل إثارة للخلاف بالمقارنة مع النوع الآخر وحتى الحالات الاستثنائية فيها سهلة الشرح .

قواعد الاستعمال (Rules of Use) :

مثلا "الماضي البسيط يستعمل للتعبير عن الأحداث أو الحالات الماضية" . يصعب تناول الحالات الاستثنائية في إطار هذه القاعدة مثلا يمكن أن يظهر الفعل بصيغة الماضي لكن لا يدل عليه :

It’s time they went to bed (Thornbury,2002 :12)

أي : هذا وقت ذهابهم إلى النوم . (ترجمتنا)

هذا النوع من القواعد يتعلق بشكل كبير بالعوامل السياقية و يمكن أن يسبب إحباطا للمتعلمين والمعلمين على السواء . لهذا يدعم البعض فكرة تدريس اللغة من خلال الأمثلة أو من خلال السياق كما سنرى لاحقا .

ويمكن أن نحكم على القاعدة النحوية من خلال معايير معينة مثلا ثورنبري (Thornbury,2002 :32) يقترح خصائص القاعدة الجيدة و هي :

المصداقية: يجب أن تكون القاعدة شبيهة بالحقيقة التي تصفها و أن تبين حدود استعمال بنية معينة .

الوضوح : ألّا تكون غامضة مثلا باستعمال مصطلحات مبهمة .

البساطة : يجب أن تكون القاعدة بسيطة ، انعدام البساطة يعود إلى إثقال القاعدة بأصناف فرعية لتغطية كل الأمثلة الممكنة ووصف كل الاستثناءات، لكن هناك حد أقصى لما يتذكره المتعلم.

الألفة : يجب أن تتخلل الشرح مفاهيم يعرفها المتعلم من قبل .

وثاقة الصلة بالموضوع: على القاعدة أن تجيب عن الأسئلة التي يحتاجها الطلبة وهذا يختلف حسب لغتهم الأم، مثلا الناطقين بالعربية ليس لديهم مقابل للحاضر التام (present perfect) فهم بحاجة لعرض مختلف .

لكنّ القواعد هي جزء من الشرح و ليس الشرح كلّه ، وعادة ما يتكون هذا الأخير من مرحلتين قاعدة الشكل ثم قاعدة الاستعمال ،و أحيانا قاعدة الشكل فقط ،و يتعلق نجاحه بفهم الطلبة للغة المعرّفة أي المصطلحات المستعملة ، لهذا يجب شرح المصطلحات الضرورية منذ البداية. مثلا في درس نموذجي عن كيفية طرح الأسئلة حول الفاعل و المفعول به يقوم المعلم بتبيين الفرق بين هذين النوعين لزيادة وعي الطلبة بالاختلاف بينهما . كما ينصح باجراء نفس المقارنة بين المبني للمعلوم و المبني للمجهول ، فبمقارنة بنيتين تختلفان من حيث جانب واحد فقط يسهل ترسيخ القاعدة في أذهان الطلبة . تسمى هذه البنى الثنائيات النحوية الصغرى (minimal grammar pairs) لكن يشير ثورنبري إلى مشكلة انعدام السياق عند المقارنة مثلا :

I read a book last night / I was reading a book last night . (Thornbury,2002 :38)

أي : قرأت كتابا البارحة /كنت أقرأ كتابا البارحة .

من جهة أخرى ، على المعلم أن يختبر إلمام الطلبة بالقاعدة من خلال قيامهم بنشاط معين وبعد ذلك يعطيهم فرصة للإنتاج اللغوي من دون اتّباع نموذج مكتوب .

في هذا الإطار ، تقترح لارسن فريمان (Larsen Freeman,2001 :265) تركيز الأساتذة على تدريس الأسباب عوض القواعد كالأسباب التي تشرح بعض ظواهر ترتيب الكلمات ،فبينما تعطي القواعد إحساسا بالأمان للمتعلمين ، تسمح لهم الأسباب بفهم عميق لمنطق اللغة الإنجليزية .

كما يجب أن نبين للطلبة ما لا تعنيه بنية معينة و ليس فقط ما تعنيه ، مثلا يضع المعلم فخّا للطلبة و يشجعهم عمدا على التعميم و عند وقوعهم في خطأ يشرح لهم السبب .و يمكن كذلك إدخال تقنية الدراسة الذاتية فيطلب من الطالب أن يكتب تمرينا بنفسه متبعا نموذجا يقترحه الأستاذ أو يؤخذ من كتاب النحو و في درس لاحق يتبادل كل طالبين التمارين ، و هذه مهمة جيدة لأنها تلفت انتباهه للقاعدة على مستوى الإنتاج وليس فقط على مستوى التلقي. وهكذا يكون العنصر المستهدف أكثر قابلية للتذكر و مثيرا لاهتمام الطلبة .

و إنّ لهذه الطريقة محاسن و مساوئ نذكرها فيما يلي :

*المحاسن :

تتوجه هذه الطريقة مباشرة نحو النقطة المستهدفة وفي هذا ربح للوقت، هناك بعض القواعد خاصة قواعد الشكل يمكن شرحها ببساطة وسرعة وهذا يبدو أحسن من استخراجها من الأمثلة و كلّ هذا يترك وقتا أكثر للتطبيق.

- تحترم ذكاء بعض الطلبة ونضجهم خاصة الراشدين و تعترف بدور العمليات المعرفية في اكتساب اللغة.

- تؤكد توقعات العديد من الطلبة خاصة أصحاب أسلوب التعلم التحليلي .

*المساوئ :

- عرض عنصر نحوي يمكن أن يكون منفّرا لبعض الطلبة الذين لا يمتلكون القسط الكافي من المصطلحات النحوية .

- يشجّع الشرح النحوي على خلق جو يطغى عليه أسلوب النقل والتركيز على الأستاذ وأحيانا يصعب تخزينه في الذاكرة مثل أساليب الشرح الأخرى .

- يؤدي ببعض الطلبة إلى الاعتقاد بأنّ تعلم اللغة يكمن في معرفة القواعد فقط .

4.4.3.تدريس النحو بالطريقة الاستقرائية :

يقوم الطالب بدراسة الأمثلة و يحاول استخراج القاعدة منها فهذا تعلم عن طريق الاكتشاف، فتكتشف القاعدة من الأمثلة عن طريق التعميم و يكون بشكل صريح أو ضمني ، ويبدو أنّ اكتساب اللغة الأولى يتم على هذا المنوال، فمن خلال التعرض إلى كمية ضخمة من المدخل يبرز الانتظام و النماذج اللغوية و هذا بشكل مستقل عن الدراسة الواعية و الصياغة الصريحة للقاعدة. لهذا يرى البعض أنّ الاستقراء هو الطريق الطبيعي للتعلم ، وهناك مناهج تعليمية تفضّله مثل الطريقة المباشرة و المنهج الطبيعي لكنها تختلف في طريقة استعماله ، مثلا النوع الذي يصل فيه التعلم التجريبي إلى أقصى درجة هو برامج الإغماس لأطفال المدارس في البلدان ثنائية اللغة مثل كندا كما ذكرنا سابقا ، و قد أدت إلى نتائج مذهلة واستعملها بعض المنظرين للدفاع عن موقف "لا للنحو" لكن هناك ثغرات معتبرة في المهارة اللغوية للمتعلمين المعنيين وهذا يعني أنّ التعرض غير المركّز إلى معطيات لغوية غير منظمة ليس كاف. فلكي يعمل الاستقراء بشكل أحسن يتطلب أكثر من التعرض العشوائي للغة، وهذا يدعو إلى تدخل مصمم المنهاج أو مؤلف الكتب أو الوسائل التعليمية أو المعلّم. أمّا الطريقة المباشرة فكانت تحاول محاكاة الأسلوب الذي يكتسب به الأطفال لغتهم الأولى ،الفكرة الرئيسية التي تستند إليها هي أننا نكتسب لغتنا الأولى من خلال عملية تكوين روابط بين اللغة والعالم الحقيقي لهذا يطلب من المتعلم فهم أمثلة وتكرارها، والقواعد يتم اكتسابها من هذه التجربة .وليس من الضروري جلب انتباه المتعلم إلى كلام صريح عن القاعدة النحوية إنّما يكفي الاعتماد على العمليات غير

الواعية لتقوم بالعمل أي أنها كانت تعتمد على الطريقة الاستقرائية لكن بشكل ضمني. وبعد فترة كانت هناك عودة نوعا ما إلى المنهج المعرفي والنظر إلى تعلم اللغة الثانية ليس كمجرد انعكاس شرطي إنما كمسعى فكري واع، وهذا ما يظهر مثلا في تدريس اللغة الموقفي خاصة عند استعمال تقنية الموقف المولد (generative situation) حيث هناك تركيز على أهمية الاستقراء لكن يسمح بتقديم القاعدة إن رغب المعلم في ذلك.

بالموازاة مع ذلك، صارت التطورات في النظرية التربوية تعزز ما أصبح يعرف بالتعلم بالاكتشاف و هو يتضمن مراحل من المحاولة و الخطأ مع التوجيه والتغذية الراجعة من عند المعلم. ويمكن أن نخدع الطالب ليطبق الأشياء الجديدة التي تعلمها ثم يحصل على تغذية راجعة سلبية تجبره على إعادة التفكير في فرضياته الأولى. هكذا يحاول المعلم الحدّ من الميل الطبيعي إلى التمسك بالفرضية الأولى التي تكون سريعة و سهلة، و كذلك يعرف ما هو صحيح و ما هو خطأ في استعمال عنصر نحوي معين.

لكن استخراج النماذج والقواعد من دراسة المعطيات اللغوية ليس بالأمر السهل وهو يتعلق بطريقة تنظيم هذه المعطيات ونوعيتها وكميتها. بظهور قواعد البيانات الحاسوبية الكبيرة (corpora)، توسعت امكانية استعمال المنهج الاستقرائي بشكل كبير فأصبحت لدينا مجموعة هائلة من الأمثلة لها القدرة على تمثيل ما هو موجود ،كما يمكن القيام بالبحث عن النماذج بثقة و سرعة أكبر بالإضافة إلى فائدة البيانات في حساب تواتر الكلمات و تواردها وإظهار بيئتها اللغوية الفورية (Thornbury,2002) .

و يذكر ثورنبري (Thornbury,2002 :65) أنّ هذه الوسائل تستعمل في كتب الدروس بشكل معدل، مثلا في تمرين استقرائي حيث تسمح للطلبة برؤية الاستعمال الحقيقي للكلمة ، أو لجعل الطلبة يكتشفون بأنفسهم الفرق بين صيغة (ing) وصيغة المصدر (infinitive) لبعض الأفعال من خلال عمل جماعي . ولكي يكون هناك عنصر تبادل المعلومات يقسّم المعلم مهمة تحليل البيانات على ثلاثة ثم تقدّم حوصلة في الأخير. وكلما زادت البيانات زاد احتمال صحة الفرضيات التي يصيغها الطلبة.

*سلبيات الطريقة الاستقرائية :

- يحذر بعض المختصين من خطر غياب اختبار لفرضيات الطلبة الذي يتم إمّا بالأمثلة التطبيقية أو باستخراج عرض صريح للقاعدة . فيمكن لقاعدة الطالب أن تكون واسعة جدا أو ضيقة جدا .

- تضع هذه الطريقة مسؤولية كبيرة على عاتق المعلم في التخطيط للدرس فيجب أن يختار البيانات و ينظّمها بحذر ليقود الطلبة إلى صياغة دقيقة للقاعدة ،مع ضمان أن تكون البيانات مفهومة.

- مهما كانت البيانات منظمة هناك بعض النقاط التي يصعب صياغة قاعدة فيها مثل الوجهة (aspect) عند دراسة الفعل الإنجليزي .

- تؤدي إلى خيبة أمل بعض الطلبة الذين يفضّلون أن تعطى لهم القاعدة مباشرة .

- الوقت و الطاقة المستعملان في استخراج القواعد يمكن أن يتسببا في تضليل الطلبة وجعلهم يعتقدون بأنّ القواعد هي الهدف من التعلم و ليس وسيلة له.

- الوقت المخصص لاستخراج القاعدة يمكن أن يكون على حساب الوقت الخاص بالنشاطات التطبيقية الموجهة لإنتاج التراكيب .

- يمكن ألا يدرك الطلبة أن الأمر يتعلق بعرض نحوي .

*إيجابيات الاستقراء :

- القواعد التي يكتشفها الطالب بنفسه أكثر عرضة لتوافق البنى الذهنية لديه من القواعد التي تقدم له مباشرة، هذا يجعلها تحمل معنى أكثر وتصبح أكثر قابلية للتخزين والاستعمال .

- الجهد الذهني المتضمن يضمن درجة أكبر من العمق المعرفي .

- يشارك الطالب في عملية التعلم بنشاط أكبر فعوض أن يكون مجرد متلق سلبي، يصبح أكثر انتباها و تحفيزا .

- تدعم الطريقة الاستقرائية قدرات التعرف على النماذج وحل المشكلات وهي ملائمة للطلبة الذين يحبون هذا النوع من التحدي.

- إذا كان حل المشكلات تعاونيا و باللغة المستهدفة سيوفر فرصة لممارسة اللغة.

و قد صممت الطريقة الاستقرائية لتغطية النقص الموجود في المنهجية الأخرى خاصة محدودية مبادرة الطالب . لكن يمكن تطبيقها بطرق مختلفة يختلف فيها دور المعلم و المتعلم مثلا عند استعمالها في إطار الاستجابة الجسدية الكاملة يكون دور المتعلم سلبيا و غير فكري، بينما عند استعمال الاستقراء مع الكشافات السياقية يتطلب الأمر الكثير من الطالب على المستوى المعرفي. يقترح ثورنبري (Thornbury,2002)مجموعة متنوعة من النشاطات لتدريس التراكيب اللغوية من خلال الاستقراء نذكر ثلاثة منها :

-تدريس صيغة الأمر من خلال الاستجابة الجسدية الكاملة و هنا لا يتم ذكر القاعدة بشكل صريح ، و يعتمد على استعمال الأفعال (actions) و هو فعال لأنه يقدم سبيلا مباشرا لقدرات المعالجة لدى المتعلم ، فمؤيدو التعليم عن طريق الاستجابة الجسدية يرون أنّ الحركة الجسدية تدمج كل عمليات الجهة اليمنى من الدماغ و هذا أحسن من العمليات الخطية للجهة اليسرى (أنظر الفصل الثاني). العناصر الأخرى التي يمكن تدريسها هكذا هي أسماء الاشارة ، الحاضر المتواصل و غيرهما لكن الكثير من الصيغ لا تتناسب مع هذه الطريقة كما أنّ استعمال المساعدات البصرية وأدوات من الحياة اليومية (realia) يمكن أن يكون أكثر فعالية من الأفعال لأنها تنقل الكثير من المعاني (Thornbury,2002 :55) .
-استعمال وضعية مولدة لتدريس التركيب (كان ينبغي القيام بـ) « should have done » هذا يسمح بتقديم سياق للطالب ويجنب مشاكل الشرح المفرط أو الترجمة. كأن يقدم المعلم قصة تخلق استعمال هذه الصيغة وتولّد الكثير من الأمثلة. هذا الموقف المستعمل يكون أكثر قابلية للتذكر من الشرح لوحده، لكن هذه الطريقة تأخذ الكثير من الوقت مع العلم أن الجانب التطبيقي مهم جدا بالنسبة للطلبة المتوسطين فما فوق إذا -هي مناسبة أكثر للمبتدئين والصغار (Thornbury,2002 :59).

تدريس الفرق بين الحاضر التام المستمر و الحاضر التام من خلال الثنائيات الصغرى (minimal sentence pairs): يقوم المعلّم بالمقارنة بين تركيبين فعليين عادة ما يخلط الطلبة بينهما، يعرفون كليهما لكن تمت دراستهما كل على حدة و ليس معا ،فعندما نقارن مفهوما ما بمفهوم قريب منه يبرز معناه أكثر . يركّز المعلم انتباه المتعلم على أنّ اختيار صيغة محددة يؤدي إلى معنى محدد، لكن قد يسبب غياب المعلومات السياقية الالتباس و عدم إدراك المضمون كليا ،إذا يجب اختيار جمل يكون سياقها جليا أو إدخال سياق :

They've been painting the kitchen

كانوا يقومون بطلاء المطبخ

They' ve painted the kitchen

لقد قاموا بطلاء المطبخ

بإدخال قدر صغير من السياق يبدأ الفرق في المعنى بالظهور :

A/ What a mess ! ما هذه الفوضى ؟

b/ Yes , they've been painting the kitchen .

a/ The flat is looking nice . تبدو الشقة جميلة

b/ Yes, they've painted the kitchen . (Thornbury ,2002 :65)

فيصيغ الطلبة فرضياتهم ثم يقومون باختبارها و يجب أن يتحكموا في المصطلحات النحوية لأنه سيتم تقديم القاعدة بشكل صريح. هذه الطريقة مناسبة جدا للطلبة الراشدين كما أنّ عنصر التعلم بالاكتشاف يؤدي إلى تعزيز التعاون في القسم .

*الفرق بين الطريقة الاستدلالية و الطريقة الاستقرائية :

تدعو لارسن فريمان إلى الجمع بينهما و يكون الاختيار حسب ظروف كثيرة ، فبينما تشجّع الطريقة الاستقرائية على التفكير ، لا يتناسب أسلوب تعلم بعض الطلبة معها أو تكون القاعدة النحوية معقدة جدا، ففي هذه الحالة يفضل تقديمها مباشرة (Larsen Freeman,2001 :264).

أمّا ثورنبري (Thornbury,2002) فيرى أنه من الصعب معرفة أي من المنهجين أكثر فعالية بسبب وجود متغيرات كثيرة، كمهارات الأستاذ في الشرح و أساليب التعلم المفضلة لدى الطالب ، لكن يبدو أنّ طبيعة العنصر المستهدف هي عامل مهم حيث أنّ بعض العناصر تتناسب أكثر مع المنهج الاستدلالي و الأخرى مع المنهج الاستقرائي . بالإضافة إلى ذلك لم تتوصل الأبحاث حول أفضلية أحدهما على الآخر إلى نتيجة مقنعة ، لكن وجدت مكاسب قصيرة المدى بالنسبة للاستدلال . من جهة أخرى ، هناك بعض الأدلة على أن بعض العناصر اللغوية يفضل تقديمها على اكتشافها ، كما أنّ أغلبية الطلبة يميلون إلى تفضيل الاستدلال .لكن عند تعريضهم إلى المنهج الآخر يدركون فائدة قيامهم بحل المشكلات اللغوية بأنفسهم من خلال الاستقراء.

5.4.3. تعليم النحو من خلال النصوص :

تستعمل الطرق السابقة عادة مع أمثلة خارج السياق و غالبا ما تكون مصطنعة ،و لمعالجة هذا يمكن تدريس النحو من خلال استعمال أجزاء من اللغة أوسع من الجملة تكون مقيدة بسياق فتكون شبيهة بما نجده في الاستعمال اللغوي الحقيقي.

فاللغة تتعلق بشكل كبير بالسياق ، في غياب هذا الأخير تصعب جدا استعادة المعنى المقصود لكلمة أو عبارة منفردة وحتى الجمل التي ننزعها من سياق النص لا تفهم أحيانا أو تفهم بصعوبة ، مثلا : The ones that don’t , seem to think so (Thornbury,2002 :69)

حتى النص إذا كان خارج السياق يصعب فهمه أحيانا مثلا في حالة ارتباطه بعوامل ثقافية، لكن يجب التمييز بين سياق النص و سياق الموقف. يسمى الأول كذلك (co- text) وهو بقية

النص المحيط بعنصر لغوي و هو الذي يعطي المعنى للعناصر اللغوية المنفردة أمّا النوع الثاني فتتعلق به بعض العوامل التي يجب أخذها في الحسبان كأدوار المتكلمين وعلاقاتهم وطريقة التواصل بينهم بالإضافة إلى السياق الثقافي الذي يؤثر أحيانا.

وإنّ الاستعمال اللغوي الحقيقي نادرا ما يتم من خلال جمل منعزلة فهو يتكون من مجموعات من الجمل أو الأقوال التي تشكّل نصوصا منسجمة تأخذ أشكالا عديدة. وفي حياتنا الحقيقية نلتقي مع نصوص في شكلها الكامل و في سياق استعمالها و رغم ذلك تصبح اللغة في القسم منفصلة عن كلا النوعين من السياق. صحيح أنّ استعمال أمثلة خارج السياق يسهّل تفحص النحو لا سيما بالنسبة للمبتدئين الذين يصعب عليهم فهم السياق الطبيعي لكن هذا يجعلها غير مفهومة كما يجب. مثلا يبدو أنّ عبارة (he's playing tennis) تعني أنّ فلانا يلعب التنس الآن في وقت الحديث ، لكنّ الأمثلة التالية تبين عكس ذلك :

Where's Tony ? He's playing tennis.

He never wears his glasses when he's playing tennis.

He's playing tennis a lot these days . Do you think he's lost his job?

(Thornbury,2002 :71)

أي : أين توني ؟ إنّه يلعب التنس .

لا يلبس نظاراته أبدا عندما يلعب التنس .

إنّه يلعب التنس كثيرا هذه الأيام . هل تظن أنه فقد وظيفته ؟

بالإضافة إلى هذا ، ينجم عن فصل النحو عن السياق استعمال تمارين تطبيقية ذات قيمة مشكوك فيها . فالمسائل المتعلقة بالصحة النحوية غالبا ما لا يمكن حلها في غياب السياق ويمكن إهدار الكثير من الوقت في القسم في جمل منعزلة. لذلك يكون للمنهج المبني على النص فضل كبير لأنه يسمح لنا بالنظر إلى اللغة و هي تعمل. فإذا أردنا من المتعلم أن يفهم النحو

يجب أن نعرضّه لهذا الأخير في سياق الاستعمال على الأقل من خلال النص ،و إن أردنا منه أن يحقق تحكما وظيفيا في اللغة الأجنبية فيجب أن يقدر على فهم نصوص كاملة و إنتاجها وليس جملا منفردة فقط. كما يرى ويدوسن (Widdowson,1999 :95) أنّ إدراك الطالب لكيفية تضافر النحو مع الكلمات و السياق لأداء المعنى هو أمر في غاية الأهمية .

يذكر نيونن (Nunan,1998) أنّ كتب النحو غالبا ما يتم تقديم النحو فيها خارج السياق، حيث يتوقع مصمموها استيعاب المتعلم للغة من خلال الجمل المعزولة، كما تصمم هذه التمارين لتزويد المتعلم بمعرفة شكلية وتقريرية، لكن يرى ويدوسن (Widdowson,1999 :95) أنه إن لم يمنح المتعلم فرصة استعمال البنى النحوية في السياق يصبح تطوير المهارة الاجرائية (أي استعمال اللغة في التواصل) أصعب مما يجب لأن المتعلم محروم من فرصة ملاحظة العلاقات النظامية الموجودة بين الشكل و المعنى و الاستعمال .

ففي التواصل الحقيقي ، يكون النحو و السياق مرتبطين جدا ، لدرجة أنّ الخيارات النحوية نقوم بها فقط بالعودة إلى السياق و الهدف من التواصل ،و إن لم يحصل المتعلم على فرصة استعمال النحو في السياق ، لن يتمكن من ملاحظة وجود صيغ بديلة للتعبير عن معان تواصلية مختلفة . كمثال على ذلك ، لا يكفي تعلم التحويل من المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول ،يجب القيام بمهام (tasks) ليحصل الطالب على فرصة استكشاف ملاءمة استعمال المبني للمجهول عوض المعلوم من الناحية التواصلية ، كتمكين المتكلم من تسليط الضوء على الحدث و ليس على القائم به ،أو لتجنب الإحالة إلى القائم بالحدث . فيجب توضيح القيمة التواصلية للصيغ النحوية البديلة كي لا يعتقد الطلبة أنها موجودة فقط لتعقيد الأمور عليهم.

كل هذا يظهر جليا في النموذج الذي تقترحه لارسن فريمان (Larsen Freeman2001) من خلال البعد الثالث و هو البعد البراغماتي في تدريس النحو الذي يحاول أن يفسر سبب اختيار المتكلم لتركيب معين عوض آخر يحمل نفس المعنى ، مثلا ما هي عوامل السياق الاجتماعي التي تدعو إلى اختيار سؤال منتظر لجواب بنعم أو لا عوض أمر لطلب معلومات (Larsen Freeman,2001 :252) . بالإضافة إلى ذلك ، ما هي العوامل اللغوية الخطابية التي تؤثر على

تغير تركيب لغوي كوضع المفعول به غير المباشر قبل المفعول به المباشر (Larsen Freeman,2001 :262).

-مصادر النصوص : تنصح نارسي كومب (Narcy-Combes, 2005) باستعمال نصوص شبه أصلية ، و هذا يتوافق مع رأي ثورنبري (Thornbury, 2002) في استعمال نصوص أصلية تم تبسيطها بشرط أن تحتفظ بنكهة أصلية ، فالنصوص الأصلية تقدم أمثلة عن الاستعمال اللغوي الحقيقي لكن إذا كانت صعبة جدا سيضيع الكثير من الوقت ،وينصح باستعمال الكتب التعليمية التي تدمج الطالب كثيرا و ليس تلك التي لا تمثل الاستعمال اللغوي الحقيقي كما يجب ، أو نصوص يقدمها المعلم كحكاية عن نفسه أو حتى نصوص يكتبها المتعلم لأنه يفهمها وتحفزه لدراسة اللغة . مثلا استعمال حوار يكونه الطلبة شفهيا بمساعدة الأستاذ لمراجعة طرق الكلام عن المستقبل هو طريقة فعالة لأنها استعملت حوار الطلبة وبالتالي لها مستوى عال من المواءمة و قابلية تخزين عالية. وهي تدخل في إطار تعلم اللغة جماعيا حيث يكون التركيز على المعنى أولا (Thornbury,2002 :79) .

يمكن كذلك استعمال تحليل نوع النص(genre analysis) لدراسة سمات لغوية معينة، من بين نتائج هذا المنهج أنّ الطلبة يلاحظون أنّ الخيارات النحوية ليست عشوائية إنما تتعلق بعناصر ذات مستوى أعلى مثل نوع النص، الجمهور، والموضوع. فيعتبر النحو كخادم للنص ولوظيفته الاجتماعية، فيدرس ويطبق كمجرد خاصية من خصائص هذا النوع من النص، فالخصائص النحوية تدرس ليس كهدف إنما كخيارات تحددها طبيعة النص ومن المهم ربطها مع وظيفة كل فقرة و تبيين كيفية ارتباط كل فقرة بالوظيفة الكلية للنص (Thornbury,2002 :88-89).نعتقد بأنّ هذا المنهج ملائم جدا لطلبة الترجمة فيجعلهم ينتبهون إلى البنية العامة ووظيفة النص. فتقديم بعض العناصر النحوية بشكل منعزل لا يبين بعض الفروق الدلالية التي يجب أن ينتبه إليها هؤلاء الطلبة . مثلا عرض الماضي التام (past perfect) لوحده غير كاف لأننا نادرا ما نجده لوحده أو أبدا، فهو يستعمل مع أزمنة أخرى وتكون وظيفته في تجنب الغموض كتبيين الفرق بين :

When we arrived at the party the other guests left .

When we arrived at the party the other guests had left . (Thornbury,2002:152)

أي على الترتيب : عندما وصلنا إلى الحفلة غادر الضيوف الآخرون.

عندما وصلنا إلى الحفلة كان الضيوف الآخرون قد غادروا.

من الصعب أو المستحيل شرح هذه الوظيفة دون العودة إلى النص أو السياق ، فالاعتماد على الشرح دون الأمثلة يعتمد على قدرة الطالب على خلق سياقه بنفسه و هذا لا يحدث دائما . ثمّ أنّ المعلّم الذي يذكر استعمالات كثيرة للماضي التام في نفس الوقت دون تقديم أمثلة كثيرة واستعمال مصطلحات صعبة ، يخلق شحنة معرفية كبيرة لدى المتعلم يصعب استيعابها. كما يساعد النص المتعلم في استنباط معنى العناصر النحوية غير المألوفة من النص المحيط، لكن رغم كل إيجابيات هذه الطريقة يفضل بعض الطلبة السبيل المباشر والسريع للإجابة عن أسئلتهم . (Thornbury,2002)

6.4.3 .التقنيات الجديدة المستعملة عوض الطرائق :

قام المختصون في التعليم بتجريب مختلف الطرق والمناهج والتقنيات، ليحددوا ما إذا حدث تعلم الطلبة حقا تحت الظروف المختلفة ، كما استعملوا أشكالا مختلفة من التقييم واستخلصوا نتائج، وتحصّلوا على أدلة حول نقاط القوة والضعف عند استعمال ممارسات مختلفة لتطبيق تعليم النحو. هذا أدى بمعظمهم إلى اللجوء إلى منهج انتقائي لتدريس النحو حيث يتم الاعتماد على مجموعة متنوعة من التقنيات التعليمية عوض الطرق الأحادية لتعليم النحو، والتي يعتقد بأنها تعزّز التطور النحوي. فحققوا في كيفية استعمالها لعرض السمات النحوية بحيث تجعل من خصائص النحو بارزة أكثر فيزيد احتمال ملاحظتها من طرف الطلبة في المُدخل وبحثوا في تأثير تدريس النحو على نسبة التعلم عند الطلبة و المستوى النهائي للتحصيل، وهذا كله يدخل في إطار الاتجاه الجديد الذي ظهر حديثا وهو التركيز على الشكل (focus on form) ، حيث تتضمن تقنيات التركيز على الشكل مجموعة متنوعة من الخيارات ، تصنف عموما

إلى التقنيات المبنية على المُدخل (input –based options) والتقنيات المبنية على المخرج (output-based options) تنضوي تحت هذين النوعين خيارات فرعية كثيرة .

1.6.4.3.التقنيات المبنية على المُدخل :

تتفرع إلى معالجة المدخل (input processing) و تعزيز المدخل (input enhancement) والتركيز على الشكل من خلال الخطاب (focus on form through discourse).

1.1.6.4.3.التركيز على الشكل من خلال معالجة المدخل :

يرتكز على كيفية تفسير المتعلمين للمدخل ومعالجته من أجل المعنى و يستند إلى الافتراض بأنّ دور المدخل رئيسي في اكتساب اللغة وأنّ النحو يمكن تعلمه بشكل أحسن عندما ينتبه إليه المتعلم في بيئات غنية بالمُدخل. يستند هذا المنهج من الناحية النظرية إلى نموذج من معالجة المدخل طوره فان باتن و زملاؤه (Van Patten1993,1995) حيث يتم جمع التعليم الصريح مع مجموعة من التمارين الخاصة بمعالجة المدخل و التي تهدف إلى مساعدة الطلبة على إنشاء روابط بين الصيغة والمعنى عند معالجتهم للنحو من أجل المعنى (Larsen Freeman,2001 :257)، وقد تبينت فائدة هذه التقنية التي استعملها فان باتن مع متعلمي اللغة الاسبانية لغة ثانية (Lightbown and spada,2000 :133-4). هناك آفاق كثيرة حول طبيعة المدخل و مساهمته في تعلم اللغة و هو العينة اللغوية التي نعرّض الطلبة لها و يحاولون معالجتها من أجل المعنى و تكون شفهية أو كتابية . و قد أكدت الكثير من نظريات اللغة الثانية على دور المدخل منها النحو الكلي، ونظرية معالجة المعلومات (information processing) التي ترى بأنّ تعلم اللغة توجهه عمليات معرفية معينة و تميز بين مرحلتين من اكتساب اللغة الموجهة و الآلية ، فالعمليات الموجهة لم يتم تعلمها بعد وتبقى تحت انتباه المتعلم ، لهذا تتطلب قسطا كبيرا من القدرة على المعالجة و وقتا أطول للتفعيل بينما العمليات الآلية سريعة و تتطلب

قدرة ضئيلة على المعالجة. فدور المدخل مهم لأنّ المعلومات الموجودة فيه و تواترها يساعدان المتعلم على تشكيل تمثيل ذهني للغة المستهدفة (Nassaji &Fotos ,2011) .

هناك أيضا نظريات اكتساب المهارات (skill acquisition theories)التي تعطي أهمية لدور المدخل و هي تتصور تعلم اللغة كمهارة معقدة تتضمن عدة مراحل معرفية و هي تميز بين المعرفة الإخبارية و الإجرائية تتعلق الأولى بالمعرفة حول اللغة أمّا الثانية فتخص معرفة كيفية استعمال اللغة ، كما ترى بأنّ المعرفة دائما تكون إخبارية في البداية ثم تتحول إلى إجرائية بعد الممارسة المكثفة. و أنّ المدخل هو الذي يشكل هذه المعرفة الإخبارية الأولية . تستند نظريات اكتساب المهارة إلى الافتراض بأنّه يستحسن قيام الطلبة بنشاطات يكون فيها النحو هدفا صريحا ثم يقومون بمهام لاستعمال الصيغة المستهدفة في وضعيات تواصلية تشبه الوضعيات الحقيقية .فهي تفضّل البدء بتطوير المعرفة الصريحة بالصيغة المستهدفة . (Batstone and R. Ellis 2009)

ويعرّف فان باتن (Van Patten)معالجة المدخل بأنها تلك الاستراتيجيات التي يستعملها المتعلم لربط الصيغ النحوية بمعانيها أو وظائفها . كما يحاول هذا المنهج أن يشرح كيف يستخرج المتعلم الصيغ من المدخل و يحلل الجمل بينما يكون التركيز على المعنى هو الأولوية . وتتمثل المعالجة في الآلية المستعملة لاستخراج المعنى من المدخل وهو يتضمن الإدراك والملاحظة ونسب المعنى إلى الشكل.

ومن أكبر المشكلات التي يواجهها متعلمو اللغة الثانية والأجنبية في معالجة المدخل مشكلة الانتباه إلى المعنى و الصيغ في نفس الوقت ، لإصلاح ذلك يقترح بعض المختصين تعليم الطلبة كيفية معالجة المدخل بشكل صحيح للتمكن من تعلم النحو الكامن بينما يكون التركيز على المعنى و بالتالي تسهيل عملية الاكتساب . لهذا يجب أن نعرف كيف يعالج المتعلم المدخل ، ثم نصمم التعليم بطريقة تساعده على إنشاء ذلك النوع من الروابط بين الصيغة و المعنى اللازم للتعلم . كما يلفت فان باتن (Van Patten)الانتباه إلى مبدأ أولوية المعنى أي أنّ المتعلم عندما يعالج المدخل يبحث عن المعنى قبل أي شيء آخر، هذا ما يؤدي أحيانا إلى إهمال الكلمات الوظيفية. يبين المبدأ الثاني بأنّ المتعلم لكي يعالج الصيغ ذات القيمة التواصلية

الصغيرة يجب أن يكون قادرا على معالجة المحتوى التواصلي الكلي بانتباه قليل أو منعدم أي أنّ تلك الصيغ سينتبه إليها فقط عندما لا يتم استعمال موارد الانتباه المطلوبة لمعالجة المعنى، كمثال على ذلك الترتيب الذي يتعلم الطالب من خلاله صيغة (ing) الخاصة بالفعل وبعدها الماضي المنتظم، ثم إضافة حرف (s) الخاص بالمفرد الغائب في الحاضر البسيط. والسبب هو ربما كون (ing) لديه قيمة تواصلية أعلى (Nassaji& Fotos,2011 :23) .

و في إطار استعمال هذه التقنية ، يعلم الأستاذ طلبته بالاستراتيجيات التي يمكن أن تؤثر سلبا على معالجة البنية المدروسة . ويمكن أن تكون آثارها إيجابية أكثر من التعليم التقليدي للنحو لأنها تقدم لهم الفرصة لتحويل المدخل و استيعابه كما أنها تؤثر على استراتيجياتهم وعلى نظامهم الكامن و تجعلهم قادرين على دمج الصيغة المدروسة مع مُخرجهم . كل من التعليم عن طريق معالجة المدخل والتعليم التقليدي يحتويان على العمليات الثلاثة الضرورية للاكتساب وهي المدخل والاستيعاب والمخرج، لكن الفرق يكون في مكان حدوث التعلم .

إنّ هذه التقنية يمكن أن تكون مفيدة خاصة عند استعمالها مع التعليم الصريح للنحو، حيث تدعم قدرات المتعلم على فهم الصيغة المدروسة فتحسّن مهارات الفهم . وتسمى النشاطات المستعملة في هذا النوع من التعليم بالمدخل المنظم، وهي مصممة لتحتوي على مدخل يسهّل إقامة الروابط بين الصيغة والمعنى، ولتجبر الطلبة على التركيز على البنية المدروسة ومعالجتها لاستخراج المعنى. وينصح الانتقال من الجمل الفردية إلى أجزاء كبيرة من الخطاب بشكل تدريجي وهكذا يتمكنون في البداية من الانتباه إلى الصيغة المدروسة في الجمل القصيرة. لكن يجب عدم الاكتفاء باستماع الطالب أو قراءته للمدخل إنما يجب أن يقوم بعمل ما لضمان قيامه بالمعالجة. ومن السمات الأساسية في النشاطات المقترحة أن تدفع الطالب إلى تجنب الاستراتيجيات الخاطئة، فعلى المعلّم معرفة ما يمنع الطالب من المعالجة الصحيحة ، لذا يقترح نساجي و فوتوز (Nassaji &Fotos,2011 :31) تمارين كثيرة تستعمل فيها تقنية معالجة المدخل كأن نطلب من الطلبة أن يستمعوا إلى مجموعة من الجمل و يحددوا في كل جملة ما إذا كان الفعل قد حدث سابقا أم يحدث دائما. حسب نموذج معالجة المدخل يفضل الطلبة معالجة العناصر المعجمية على العناصر الصرفية، وبما أنّ الزمن في الإنجليزية يمكن

أن يكون موسوما إمّا صرفيا أو معجميا يمكن أن لا يعالج الطلبة العلامة الصرفية إذا ما كان هذا الزمن موسوما كذلك من الناحية المعجمية بمرجع زمني مثلا بظرف زمان . لهذا السبب تماما يكمن هدف التمرين في دفع الطلبة لمعالجة العلامة الصرفية (ed)الخاصة بالماضي من خلال حذف أي عنصر معجمي مساعد .

لكنّ هذا النوع من التعليم رغم فائدته لا يمكن أن يعالج إلاّ الصيغ النحوية التي تكون فيها العلاقات بين الصيغة و المعنى واضحة ، و من بين نقائصها أنها لا تتطلب من المتعلم إنتاج مخرجات ، مع العلم أنها تلعب دورا أساسيا في زيادة الطلاقة و الدقة و اكتساب التلقائية في جوانب عديدة من اللغة ،لهذا ينصح باستعماله مع التقنيات الأخرى للزيادة من فعاليته .

2.1.6.4.3 التعزيز النصي :

هو طريقة من طرق تعزيز المدخل، يهدف إلى زيادة انتباه المتعلم إلى الصيغ النحوية عن طريق جعل المدخل أكثر بروزا، بتسليط الضوء على بعض جوانب النص باستعمال أساليب طباعة معينة في المدخل المكتوب أي في النصوص المكتوبة كالتسطير والكتابة المائلة والكتابة بحروف كبيرة أو يمكن استعمال هذه الوسائل معا، لكن على الأستاذ ألاّ يشرح سبب إبراز عناصر معينة في النص (Lightbown and Spada 2000 :132) .

يستعمل التعزيز النصي كذلك في النصوص الشفهية عن طريق وسائل سمعية كالتكرار وزيادة النبرة أو من خلال الإشارات و تعبيرات الوجه ، ويعتقد بأنّ التعديل الصوتي أو البصري للمدخل يزيد من قابلية الصيغ النحوية للملاحظة و ييسّر تعلمها . وهو يستند إلى الفكرة التي نشرحها فيما يلي :

إنّ العلاقة بين المدخل والحاصل ، أي الجزء الذي يستوعبه المتعلم (intake) ليست دائما واضحة و تعريض الطلبة إلى مدخل معين أي إلى عينة من اللغة لا يعني بالضرورة أنّه سيصبح جزءا من النظام اللغوي للمتعلم ،لهذا حاول المختصون في مجال اكتساب اللغة الثانية

معرفة كيفية حدوث التحويل و تطور المهارة اللغوية ، فوجد الباحثون بأنّ ذلك يحدث فقط عندما يتعرف المتعلم على محتويات المدخل حيث يسمي شميت (Shmidt)هذه المرحلة بالملاحظة (noticing)و قد ميز بينها و بين الفهم ،و اتفق الكثير من الباحثين على أنّ درجة معينة من الانتباه تعد مطلوبة للتعلم الناجح .

-تسمى عملية إبراز أجزاء معينة من المدخل بتعزيز المدخل(input enhancement) ، هذا المصطلح اقترحه شاروود سميث (Sharwood Smith 1991) بعدما كان يستعمل مصطلح زيادة الوعي (consciousness-raising) ، وقد استعمل رثرفورد و شاروود سميث (1985 Rutherford and Sharwood Smith) هذا المفهوم لمعارضة رأي كراشن (Krashen 1981,1985) القائل بأنّ التعليم الشكلي ليس له دور مهم في تعلم اللغة، فهما يعتقدان بأنّ الاستراتيجيات التعليمية التي تجلب انتباه المتعلم إلى الانتظام البنيوي الموجود في اللغة و تميزه عن محتوى الرسالة، يمكن أن تزيد من نسبة الاكتساب اللغوي والتي تفوق ما يمكن توقعه من المتعلمين في الظروف الطبيعية أين يكون الانتباه إلى البنية قليلا جدا ومتقطعا. لكن بعد فترة أعاد شاروود سميث (Sharwood Smith) النظر في مصطلح "زيادة الوعي" واعتبره مضللا لأنه يوحي بإمكانية التحكم في آليات الانتباه الداخلية للمتعلم و التأثير فيها عن طريق المدخل و هذا شيء غير صحيح ، لهذا فضّل استعمال "تعزيز المدخل" لأنه يبين أنّ ما يتم التحكم فيه هو الوسائل المستعملة و هو شيء خارج عن المتعلم ، إذا يتم جلب انتباه هذا الأخير إلى الصيغ من خلال عمليات خارجية يتم القيام بها على المدخل و لا ينطوي هذا على التأثير في العمليات الداخلية للمتعلم .

إنّ التعزيز النصي يساعد على تدعيم الملاحظة عند الطلبة لكن هذا لا يعني أنه سيؤدي بشكل مؤكد إلى التعلم فلضمان فعاليته يجب أن نستعمل معه أشكالا أخرى من التعزيز تكون صريحة أكثر كالنشاطات المبنية على المدخل و المخرج و التغذية الراجعة ، لأنّ التعزيز النصي هو طريقة ضمنية في التعزيز فالتركيز يكون فيه على المعنى ، كما ينصح نساجي و فوتوز (Nassaji &fotos2011) باللجوء إلى درس مصغر عن التركيب النحوي المقصود

و ملخص عن استعماله قبل نشاطات التعزيز النصي ، فهذا سيزيد من قدرة المتعلم على ملاحظة التركيب و معالجته .

3.1.6.4.3 التركيز على الشكل من خلال الخطاب :

إنّ هذا المنهج لا يركز على الصيغ النحوية فقط إنما يأخذ بعين الاعتبار معاني هذه الصيغ واستعمالاتها في إطار الخطاب ككل، وهو يهتم بوظيفة النحو في نقل المعنى وليس فقط بوظائف أفعال الكلام كالطلب و الاقتراح ،و طرق تعديلها لأسباب معينة ويهتم كذلك بالنماذج التي تستعمل من خلالها الأصناف النحوية مثل الزمن و الوجهة في النص ، دور النحو في إنشاء الاتساق النصي و بنية المعلومات في النص من خلال وسائل معينة ، فهذا المنهج المبني على الخطاب لا يركز على الصيغ النحوية المنعزلة و لا ينظر إليها على مستوى الجملة فقط لكن يحاول إدماجها في سياقات تفاعلية أكبر . و هو يهدف إلى تطوير مهارة الخطاب و هي القدرة على معالجة الخطاب من جهة و على إنشاء خطاب منسجم من جهة أخرى و يدعو إلى ضرورة تجاوز المستوى الجملي لتحليل اللغة كخطاب موحد. و من بين الباحثين الذين لديهم هذه الرؤية هاليداي (Halliday , 1978 , 1984 ,2004) الذي طور نظرية النحو الوظيفي النظامي. و هي تعتبر النحو وسيلة لتحقيق الأغراض التواصلية ، من خلال التعبير عن معان معينة حسب متطلبات السياق (أنظر الفصل السابق)، فهكذا ينظر إلى النحو كعملية معقدة تتضمن تحديد خيارات متعلقة بالسياق ،وفي هذا الصدد تكون للعوامل النفسية والاجتماعية التي تحددها الروابط النحوية بين الخطاب والمعنى أهمية لا تقل عن أهمية الجانب التركيبي و المعجمي، لهذا يعتبر تدريس النحو من خلال الجمل المنفردة غير كاف وغير فعال . إنّ النظرة إلى اللغة على مستوى الخطاب تركّز على تحليل التفاعل بين الصيغة اللغوية والظروف البراغماتية أكثر من تحليل البنية النحوية، و ترى بأنّ تعليم النحو سواء كان صريحا أو ضمنيا يجب تدعيمه بمدخل على مستوى الخطاب لتعريض الطلبة إلى الاستعمال المتكرر للصيغ المدروسة في مدخل طبيعي ويجب أن يتم هذا التعليم في سياقات موسعة وليس بشكل معزول. كما تعطي أهمية للمخرج الذي يقدمه الطلبة، و هذا يفيدهم في

الاستماع أو الكلام أو الكتابة . هناك كذلك فرق بين النحو من وجهة علم التراكيب والنحو من حيث الاستعمال اللغوي، فالأول يخص طرق انتظام الكلمات في عبارة أو جميلة أو جملة والقواعد التي تحكم ذلك، بينما يخص الثاني القدرة على فهم النحو و استعماله في الخطاب اللغوي. تسلط النظرة المبنية على الخطاب الضوء على الاستعمال التواصلي للنحو، و هي ترى بأنّ المتعلم عليه أن يفهم ما يتم التعبير عنه حقا في سياق تواصلي وعدم الاكتفاء بما يتعلمه من علم التراكيب. مثلا شخص ما في حافلة يسأل امرأة وضعت حقيبة يدها على المقعد المجاور:

(is this seat taken ?) أي (هل هذا المقعد لشخص ما ؟) هذا السؤال هو عبارة عن طلب غير مباشر لإزاحة الحقيبة والسماح له بالجلوس ، فعلى المتعلم أن يفهم جيدا السياق التواصلي (Nassaji &Fotos,2011 :51). و يرى الكثير من المدرسين أنّ العديد من أبعاد الكلام لا يمكن أخذها بعين الاعتبار على مستوى الجملة لذا يستحسن تدريسها من خلال الخطاب . كما يبدو أنّ أمثلة البنى النحوية الموضوعة في السياق تكون قابلة للملاحظة من طرف الطلبة أكثر من النوع الآخر ، فهناك تزايد في الآراء التي تدافع عن تدريس النحو على مستوى الخطاب كالاستماع إلى حوار والاشتراك في محادثة مركزة على المعنى، قراءة نصوص ..الخ .

و قد استفاد هذا النوع من التعليم كثيرا من بعض النظريات مثل لسانيات المدونات في مجال تصميم البرامج و إعداد نشاطات القسم . كما تأثر بنظرية تحليل الخطاب (discourse analysis) التي تهتم بالعلاقات بين البنى اللغوية و السياق الذي ترد فيه. وإنّ التركيز على النحو من المنظور التواصلي و المبني على الخطاب يشجع تطوير وسائل التدريس التي تأخذ بعين الاعتبار خصائص اللغة المكتوبة و المنطوقة ، كما ينصح الباحثون بأن تؤكد دروس النحو على أن تكون -الخيارات الخاصة بترتيب الكلمات والزمن مع الوجهة و استعمال تراكيب نحوية خاصة-براغماتية ومتعلقة بالسياق، تتطلب فهم المتعلم وتطبيقه للقواعد النحوية على مستوى الخطاب، وهكذا أصبح هذا النوع من التعليم يستعمل كثيرا في الكتب الجديدة لتعليم المهارات اللغوية الأربعة حيث يتم إجراء النشاطات دائما على مستوى الخطاب .(Nassaji&Fotos,2011)

يقترح نساجي و فوتوز (Nassaji&fotos2011) تمارين كثيرة تجمع بين التعليم المركز على الصيغ و تقديم مدخل طبيعي على مستوى الخطاب ، مثلا يختار الأستاذ نصا يحتوي على استعمالات عديدة من صيغة معينة كأدوات التعريف (definite articles) ويطلب من الطلبة فحص وظيفة أداة التعريف في كل استعمال و تحليل سياق هذا الاستعمال ثم يقيم تعميما حول معناها وظروف استعمالها وعدم استعمالها .

أو يطلب الأستاذ من الطلبة كتابة خطاب من أجل أغراض تواصلية حقيقية مثلا يتبادلون رسائل أسبوعية عبر البريد الالكتروني حول نشاطاتهم اليومية أو موضوع آخر وبعد حوالي ستة أشهر يظهر التّحسن .

2.6.4.3.التركيز على النحو من خلال مهام منظمة مركزة على النحو:

تسمى كذلك بمهام زيادة الوعي ، و تتم في إطار المنهج المبني على المهام لتعليم النحو في سياق تواصلي . يتم تقديم العنصر النحوي ضمنيا أو تصريحيا. بدأ استعمال هذا النوع من المهام بعد الاعتراف بشكل واسع بضرورة التدريس الشكلي للصيغ النحوية، لتعزيز الدقة ومستويات عليا من التحصيل في اللغة المستهدفة .

فبوجود أدلة على فشل المناهج الاتصالية المستعملة في شمال أمريكا خلال 1970 و1980 من خلال برامج الإغماس مع لغات عديدة ، حيث يرتكب المتعلمون أخطاء رغم سنوات من الدراسة ، تم الاعتراف بأنّه من الضروري جعل التركيب المستهدف بارزا للمتعلم ، إمّا من خلال التعليم الشكلي أو من خلال التلاعب بالمدخل التواصلي. ومن بين الأشياء المفيدة للطلبة القيام بمهام والمهمة هي عمل يقوم به الطالب في القسم يدمجه في فهم اللغة المستهدفة وإنتاجها أو التفاعل بها، بينما يكون الانتباه موجها نحو المعنى وليس الشكل. (Nassaji&Fotos2011 :88-9). ولقد كان التعليم المبني على المهام يستند في السابق إلى فكرة بأنّ تعلم اللغة يكون بالاندماج في تمارين توفر فرصا لاستعمال اللغة بشكل طبيعي لكن وجد بأنّ هذا المنهج غير مناسب لتعزيز مستويات مقبولة من الدقة . لهذا تفضل حاليا المهام المبنية

على الشكل التي تجلب اهتمام المتعلم إلى طبيعة الصيغة المستهدفة ، لكنها تكون تواصلية . و تنطوي على أنواع مختلفة مثل المهام الخاصة بالفهم ، بالإنتاج و بزيادة الوعي . و قد وجد بأنّ المهام التي تكون فيها التراكيب النحوية هي المحتوى، فعالة لتعزيز الوعي بالصيغة المستهدفة . يكون التركيز على الشكل إمّا عمدا حيث تصمّم المهمة وفق الصيغ التي سيتم التركيز عليها ، أو ينتبه المتعلم إلى صيغة معينة كنتيجة لتأديته المهمة . هنا يجب عليه أن يفهم الصيغة و ينتجها كما ينصح باستعمال المهام التي تتضمن فجوة في المعلومات .

أمّا عن كيفية اختيار الصيغ المستهدفة في المهام فيجب معرفة طبيعة المشكلة التي لدى المتعلم مع صيغة معينة ، يمكن تحديد الصيغة بالفحص النظامي لعينات من مُخرجات الطلبة ، أو يحددها الأستاذ بملاحظته لاحتياجات لغة المتعلم . كما يجب معرفة قابلية تعلم عنصر نحوي معين و هي مدى قدرة الطالب على دمج الصيغة المستهدفة في نظامه اللغوي . يمكن أن يساعد الانتباه إلى التعقيد اللغوي أو الوظيفي أو النفسي للصيغة المستهدفة في تحديد الصيغ التي يجب اختيارها و هذا ليس قرارا سهلا لأنّ بعض الصيغ التي تبدو سهلة من الناحية اللغوية مثل حرف « s » الخاص بالمفرد الغائب يمكن أن لا تكون سهلة في التعلم .

أمثلة عن مهام مركزة على النحو :
مثلا قيام مجموعات من الطلبة بحل مشاكل نحوية كمعرفة موقع المفعول به غير المباشر في الجملة فيستعملون المعلومات التي يقدمها الأستاذ و يتناقشون و يحاولون إيجاد القاعدة التي تخص استعمال الصيغة المستهدفة . تساعد هذه المهام على تطوير المعرفة الضمنية بتسهيل الملاحظة(أن يصبح المتعلم واعيا بوجود العنصر النحوي في المدخل) و المقارنة (مقارنة العنصر المستهدف مع نحوه الذهني و معرفة مدى الاختلاف بين هذا الأخير مع المدخل) ،كما تساعد على الدمج (دمج تمثيل للعنصر النحوي الجديد في نحوه الذهني) لكن لا تؤدي إليه . بينما في حالة التعرض المكثف لنشاطات تواصلية تحتوي على الصيغة المستهدفة يزيد احتمال دمجها من طرف الطلبة في نظامهم الضمني (Nassaji&Fotos ,2011 :99).

3.6.4.3 .المهام التعاونية الإنتاجية :

تتعلق بالتمارين التي تصمم لدفع الطلبة لإنتاج مخرج بشكل دقيق ،والتفكير حول الدقة النحوية لاستعمالهم اللغوي، والتفاوض والمناقشة حولها. خلال هذه النشاطات يحصل الطلبة على المساعدة الجماعية و الدعم الموجه كنتيجة للتفاعل مع بعضهم البعض وهذا نافع كثيرا للطلبة الذين لا يركزون بشكل كاف و يصيبهم الإحباط من التفكير الفردي .

تكلم نساجي و فوتوز (Nassaji &Fotos, 2011 :103)عن اتجاهين نظريين يؤثران على هذا المنظور وهما فرضية المخرج (output hypothesis) التي وضعتها سواين (Swain1985,1995) و التي تدعي بأنّ المتعلم عليه الدخول في الإنتاج اللغوي لزيادة مهارته ، و النظرية الاجتماعية الثقافية التي ترى بأنّ التعلم له بعد اجتماعي مهم جدا وأنّ التفاعل التعاوني يساهم في التعلم الناجح.

فرضية المخرج : المدخل و المخرج كلاهما مهم بالنسبة للاكتساب اللغوي ، لكن حدث جدال بين الباحثين حول الدور الدقيق لكل منهما ، مثلا يرى كراشن (Krashen) بأنّ المدخل المفهوم (اللغة المستهدفة التي يفهمها الطلبة) هي الموجه الرئيسي للاكتساب اللغوي .

بينما ترى سواين بأنّ المخرج كذلك له دور مهم، وأنّ المدخل غير كاف، لهذا يجب توفير فرص للمتعلم لتقديم مخرجات في التواصل الكتابي والشفهي ، فالمخرج يرغم المتعلم على الانتقال من المعالجة الدلالية التي تحدث في الفهم إلى المعالجة التركيبية اللازمة للإنتاج (Larsen Freeman, 2001 :257).

انبثقت هذه الحجة عن دراسات برامج الإغماس والبرامج المبنية على المحتوى التخصصي. فبينت النتائج بأنّ تعريض الطلبة لمحتوى ذو معنى غير كاف لاكتساب الدقة النحوية كما ذكرنا آنفا. ترى سواين (Swain)أنّ أحد الأسباب هو أنّ الطلبة ليس لديهم الفرصة الكافية للإنتاج خاصة ذلك الذي يدفع الطالب لتجاوز مستواه الحالي ، وأنّ المخرج له وظائف عديدة مثل وظيفة تحفيز المتعلم، حيث يلاحظ وجود نقائص في مهارته اللغوية فيصبح أكثر وعيا بالمعلومات المقدمة إليه ، وهذا يثير بعض العمليات المعرفية التي تتدخل في تعلم اللغة الثانية كالبحث عن معلومات جديدة أو تدعيم معرفة موجودة من قبل . هناك كذلك وظيفة اختبار

الفرضيات حيث تكون للمتعلم الفرصة لتجريب فرضياته حول كيفية التعبير عن المعنى، والوظيفة غير اللغوية حيث يتشجع المتعلم للتفكير حول اللغة، وتعزيز الطلاقة، وخلق فرص للتغذية الراجعة ،و تنمية استراتيجيات التواصل لدى المتعلم . يساهم كذلك في تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة إجرائية ، كما يعزز المعالجة التركيبية حيث أنّ المتعلم عندما يستمع يقوم باستخراج المعنى من المدخل لكن عندما يتكلم عليه أن ينتبه إلى الطرق المستعملة للتعبير عن المعنى .

الاتجاه الاجتماعي الثقافي :

يعتبر العمل الجماعي من العناصر المهمة في نشاطات المخرج التعاوني (collaborative output)،التي تستعمل استنادا إلى اتجاه بنائي اجتماعي في تعليم اللغة الثانية . في الوقت الحالي تعتمد هذه الرؤية كثيرا على أعمال فيغوتسكي (Vigotsky 1978,1986)، و أفكاره حول كيفية حدوث التعلم في العقل ، وهناك عدة مفاهيم مركزية في نظريته الاجتماعية الثقافية . منها مفهوم منطقة التطور الوشيك (zone of proximal development) التي تتمثل في الفارق بين المستوى التطوري الحقيقي ، كما يحدد ذلك حل المشكلات المستقل و مستوى التطور المحتمل ،كما يتبين ذلك بحل المشكلات بتوجيه شخص راشد أو بالتعاون مع زملاء لديهم مستوى أحسن . يسلّط هذا المفهوم الضوء على الدور الرئيسي للتعاون الذي يكون وسيطا للتعلم و التطور المعرفي أي عندما يتعاون المتعلم مع شخص آخر دون الخروج عن هذه المنطقة يدفعه هذا إلى مستويات عليا من التطور.

أمّا المفهوم الثاني فهو مفهوم الدعائم (scaffolding) الذي يحيل إلى البيئة المدعمة التي تتأتى من خلال التوجيه و التغذية الراجعة أثناء التعاون . وجد عدة باحثين أدلة عن مساهمة التفاعل التعاوني في التقدم من المستوى المنخفض للوظائف الذهنية إلى مستوى أعلى، المشاركون الذين لديهم قدرات أقل يمكنهم رفع قدراتهم إلى مستوى أعلى فعندما يتم إنتاج المخرج جماعيا يحصل المتعلمون على مساعدة من زملائهم عند محاولتهم لجعل المعنى أكثر دقة . كما أنّ المخرج التعاوني يعطي فرصة للمتعلم ليفكّر بوعي حول اللغة و يدخل في نقاشات حول

الصيغ اللغوية و هذا ما يزيد من وعيه بالصيغ التي تشكّل له صعوبة (Nassaji &Fotos2011) .

و قد وجد بعض الباحثين أنّ الطلبة ينتجون في الأعمال الجماعية أكثر مما ينتجونه في النشاطات المركزة على الأستاذ ، ويكون التنوع في الوظائف اللغوية أكبر، مثلا :الطلب، التوضيح ، عدم الموافقة وغيرها (Lightbown and Spada,2000 :124).

*بعض المهام في إطار المخرج التعاوني :

تمرين الإملاء(Dictogloss) :

يحاول الطلبة إعادة تشكيل نص قدّم إليهم شفهيا يقرأه المعلم بسرعة عادية ،ويكون النص الذي أعيد إنتاجه قريبا قدر المستطاع من النص الأصلي من حيث الدقة النحوية والاتساق، والهدف هو مساعدة الطلبة على معرفة كيفية عمل النحو من خلال النص. وهذا يسهّل عليهم معرفة أين تكمن نقائصهم واحتياجاتهم، من أجل توجيه التعليم بشكل أكثر دقّة حيال هذه العناصر وهذا يزيد من وعي الطلبة بجوانب معينة من الاستعمال اللغوي.

مهام إعادة بناء النص (Reconstruction Cloze Tasks):

هي شبيهة بالنوع السابق، لكن يتلقى الطلبة نسخة مكتوبة من النص الأصلي تحذف منها بعض الصيغ اللغوية التي يحددها الأستاذ كبؤرة الاهتمام في المهمة .

مهام تصحيح النص (Text-Editing Tasks) :

هذا يتطلب من الطلبة تصحيح نصّ من أجل تحسين الدقة اللغوية و التعبير عن المحتوى . فيقرأ المعلّم نصا يحتوي على أمثلة من الصيغ المستهدفة ، ثم يعطي للطلبة نسخة خاصة بالمهمة تحتوي على أخطاء و بعد ذلك يصححون النص جماعيا بإدخال التعديلات اللازمة لجعله دقيقا نحويا قدر المستطاع . تظهر فائدة هذا التمرين في أنه يفرض على الطالب استعمال الاستدلال النحوي بشكل كامل ، والتعرف على الأخطاء قبل تصحيحها يفرض على الطلبة

مراجعة كل حالات تطبيق القاعدة المعنية بالأمر في النص ، مثلا الأخطاء المتعلقة باختيار الضمائر و الروابط .

مهام فجوة المعلومات:

توجد فيها فجوة في المعلومات وفق اتجاهين متعاكسين حيث يملك الطلبة جزأين مختلفين من المعلومات المتعلقة بالمهمة ثم عليهم أن يتقاسموا و يتبادلوا الأجزاء المختلفة للقيام بالتمرين. يقرأ المعلم النص الأصلي للطلبة، و يحصل كل ثنائي منهم على نسختين معدّلتين من النص، أحدهما يحصل على النسخة (أ) والآخر على النسخة (ب)، ثم يحاول الطلبة اختيار الترتيب الصحيح للجمل الفردية كما تظهر في النسخة الأصلية. كما يختارون بين جمل مختلفة في النسختين و يحاولون إيجاد ما يماثل جمل النص الأصلي من حيث الدقة النحوية مع تبرير خياراتهم. وبعدها يقارنون ما شكّلوه مع النص الأصلي ويحددون الاختلافات إن وجدت. لكي تصبح هذه المهمة مهمة إنتاجية يجب حذف بعض الصيغ المستهدفة من نسخة الطالب ليحاول إضافة الكلمات الناقصة .

و قد وجد بعض الباحثين بأنّ الطلبة عندما يعملون معا لإعادة بناء نص يلاحظون ثغرات في معرفتهم اللغوية و ينتبهون إلى العلاقة بين الشكل و المعنى و يتحصلون على تغذية راجعة من زملائهم. وهكذا ينمّون مهاراتهم اللغوية و مهارات حلّ المشكلات. (Nassaji&Fotos,2011)

5.3. النحو الجديد في كندا :

هو منهج جديد تمّ تبنيه بالمدارس الكندية لمساعدة التلميذ على أن يبني تدريجيا تحكما حقيقيا باللغة المكتوبة و لقد أثار اهتمامنا و رأينا إمكانية تطبيقه لتدريس النحو الإنجليزي لطلبة الترجمة ، لأنّ تعلم النحو من أجل الكتابة هو من بين المرامي التي يصبو التكوين اللغوي للمترجمين تحقيقها . لكن يبين بعض المختصين أنه إن لم يتم تطبيق هذا الاتجاه الجديد كما يجب فسيصبح مجموعة من الاستراتيجيات الإضافية التي تتعايش مع النحو التقليدي ، وإن لم يتمكن الأستاذ من فهم هذا التغير الكبير على مستوى الجانب النظري للنحو فهما حقيقيا فسيصعب عليه تبني ممارسات جديدة . حيث أنّ تغيير النحو وحده لا يكفي لرفع مستوى

مهارات المتعلمين بل يجب تغيير الممارسات ، التي يلزم أن تأخذ بعين الاعتبار مبادئ التعلم بشكل عام ، و العمليات الذهنية التي تحدث لدى الطالب في طريق التحكم في اللغة المكتوبة بشكل خاص . (Nadeau & Fisher 2006)

و الفرق بينه و بين النحو التقليدي هو أنّ هذا الأخير يخصص الجزء الأكبر للفئات النحوية و هذا لا يشجع الطلبة على النظر للغة كنظام، حيث يتم تقديم المفاهيم بطريقة مجزّأة و يتم عزل الواحدة عن الأخرى . أمّا بناء الجملة الذي ينتمي إلى مجال علم التراكيب فهو يحتل مكانة صغيرة ، ولا انشغال بطريقة تركيب مجموعات الكلمات ،يتم تعريف المفاهيم النحوية بالاستناد إلى اعتبارات دلالية و ليس تركيبية، وهناك خلط بين الفئات الموجودة في العالم الحقيقي والفئات النحوية الموجودة في اللغة، مثلا (الاسم يشير إلى شخص أو حيوان أو شيء)، وهذا يحتمل أن يسبب عدم التمييز بين دراسة اللغة والحقيقة و يؤدي أحيانا إلى أخطاء في التحليل لدى الطلبة (Nadeau & Fisher ,2006 :42).

و هذا لا يدعو إلى رفض المعايير الدلالية رفضا مطلقا ، لكنّ استعمالها كمعايير وحيدة يؤدي أحيانا إلى الغموض ، لذا يفضّل النحو الجديد الاعتماد على المعايير الصرفية والتركيبية ويعطي أهمية كبيرة لعلم التراكيب ،للتعرف على الفئة التي تنتمي إليها الكلمة.

يمكن اعتبار التغيرات الموجودة في الجمل كصيغ نقوم بتطبيقها على الجملة الأساسية فمعرفة الطالب لهذا المفهوم يفيده لتقييم إنتاجه اللغوي و فهم الإنتاج اللغوي لغيره .

فالنحو التقليدي لا يقدم رؤية عامة عن بناء الجمل و لا يساعد على فهمها كنظام منظّم، وعلى التلميذ أن يقوم لوحده بتطوير هذا التصور، وهذا ممكن لقلة من الطلبة فقط . وقد بينت الأبحاث بأنّ وعي المتعلم بتراكيب اللغة له دور هام في القراءة و الكتابة معا ، وللتحكم في الكتابة يجب أن يمتلك الطالب نظرة شاملة حول بناء الجملة . أمّا في النحو الجديد فتتم دراسة المفاهيم اللغوية من كل الجوانب الدلالية و الصرفية ولا سيما التركيبية وتستند إلى المحاور الكبرى للانتظام في اللغة و هذا يساعد الطالب على فهم أسس عملها. و يفرض هذا الاتجاه الجديد على الطالب بذل جهود حقيقية من أجل التفكير، فالنحو الجديد ليس بمثابة حل سهل للتحكم في

الكتابة لأنّ ذلك لا يتأتى إلاّ بالفهم المعمق لآليات اللغة ، وهذا الفهم الحقيقي الذي يربط بين المعارف النحوية هو وحده القادر على حلّ مشاكل الكتابة .

كما يدرس النحو الجديد الظواهر النحوية بين الجمل و العمليات التي تجعل من النص الحقيقي متميزا عن مجموعة من الجمل المتقطعة ، فهناك العديد من عناصر نحو الجملة التي تقيم علاقات مع النص و هذا ما لم يتطرق إليه النحو التقليدي بشكل صريح ، مثلا دور محددات الاشارة والملكية .

وفي إطار تطوير تصور اللغة كنظام و فهم الطالب للانتظام الذي ينبني عليه هذا النظام يعطي المختصون أولوية كبرى للمفاهيم المتعلقة بالمجموعات و الجملة الأساسية والتعديلات (manipulations) لأنها تجعل المتعلم يدرك الانتظام الذي يعتبر حجر الأساس في اللغة . فيستعمل الطلبة "التعديل" كاختبار عند القيام بالتحليل اللغوي و يقدم دليلا عن صحة التحليل ، يمكن أن يأخذ شكل الاستبدال أو الإزاحة أو الحذف أو الإضافة .

و في إطار النحو الجديد ، تقترح الكاتبتان نادو (Nadeau) و فيشر(Fisher) مجموعة نشاطات من أجل التعلم (apprentissage) و الممارسة ، و هي تأخذ بعين الاعتبار نظريات التعلم والمبادئ الجديدة الخاصة بالتعليم (أنظر الفصل الأول : مفهوم التعلم) ، وتضمن للطلبة الاطلاع على مفاهيم نحوية جديدة و تتبع مسار التعلم إلى غاية مرحلة التحويل (transfert) التي تحدث عند إنتاج النصوص .

نشاطات التعلم :

تهدف إلى جعل الطالب نشيطا على المستوى المعرفي عند اكتساب معارف تقريرية أو إجرائية من خلال استعمال الطريقة الاستقرائية و الطرق النشيطة ، مثل الطريقة التجريبية ، طريقة الاكتشاف النشيطة ، طريقة التفكير الموجه التي تسعى إلى جعل الطلبة يكوّنون المعارف النحوية و يربطونها بمعارفهم السابقة ، وتدفعهم إلى استخراج القواعد وسمات الانتظام الخاصة بطريقة عمل الجمل والنصوص من خلال ملاحظة الظواهر اللغوية. في هذا الإطار يعتبر التفكير الواعي للطلبة الركيزة الأساسية لهذه الطرق لأنها تتطلب استعمال مهارات معرفية أساسية مثل ملاحظة الخصائص المشتركة و تصنيفها و التعرف عليها.

فهكذا عندما يقوم الطالب بمعالجة المعلومات سيتمكن من الإحاطة بالمفاهيم بشكل أحسن وتخزينها في ذاكرته لمدة أطول .

و ليس الهدف من هذه النشاطات أن يجد الطالب الجواب الصحيح بشكل فوري ، إنّما أن يخصص الوقت الكافي للتكلم عن نتائج ملاحظاته و وصفها سواء كانت جيدة أم لا ، فعلى الأستاذ أن يأخذ بعين الاعتبار كل الفرضيات و يترك الطلبة يقدّمون حججهم . وقد اقترحت نادو و فيشر (Nadeau &Fisher ,2006) أنشطة كثيرة كالتفكير الموجه باستعمال أمثلة إيجابية وسلبية ، و نشاط حل المشكلات لكننا نذكر نوعا واحدا فقط :

نشاط تعليمي حول المجموعة الاسمية باستعمال طريقة الاكتشاف النشيطة :
تكون البداية بوضع الطلبة في الموقف يحاول المعلم من خلال ذلك إعطاء معنى لدراسة المفهوم النحوي، حيث يذكّرهم المعلم بالمعارف السابقة المتصلة بمفهوم المجموعة الاسمية ، و يذكر النقائص التي وجدها في نصوص الطلبة و التي تتعلق بهذا المفهوم . ثم يقدم لهم تعريفا غامضا أو يمكن أن يصدر التعريف عنهم خلال النقاش حول معارفهم القبلية ، مثلا : المجموعة الاسمية هي مجموعة الكلمات التي ترافق الاسم ، وهو تعريف غير كامل لكنهم لا يدركون ذلك منذ البداية .

يقوم المعلم أو الطلبة –بشكل جماعي – بتشكيل مدونة من المجموعات الاسمية انطلاقا من التعريف المقترح ، فيأخذون الأمثلة من نصوص مختلفة (صحف ، رسائل ، أشعار....) وعند معاينة المجموعات الاسمية في المدونة يمكنهم اللجوء إلى مفاهيم و إجراءات مختلفة لهذا ينجم اختلاف في نتائج الطلبة فيدركون الحاجة إلى تعميق مفهوم المجموعة الاسمية .

المرحلة الأولى : ملاحظة الظاهرة اللغوية (المدونة الأولى)

يقوم الطلبة بتصنيف المجموعات الاسمية حسب المعايير التي يختارونها ، يقدم كل فريق المعايير التي استعملها وإجراءات التعرف على المجموعات الاسمية والمشاكل أو التساؤلات

التي اعترضته خلال عملية الفرز ، و هذا يظهر عدم دقة المعايير والاجراءات المستعملة، لأن كل فريق تختلف نتائجه عن الفريق الآخر .

يقدم المعلم ملخصا عن المعايير المستعملة و يقترح التمييز بين المعايير المعنوية (الأشياء المحسوسة ، المجردة ...) والمعايير الشكلية (علامات الجنس والعدد، نوع التركيب) ومن ثمّ يبحث الطلبة عن معايير موثوق بها أكثر لتحديد المجموعات الاسمية .

المرحلة الثانية : معالجة النصوص وصياغة الفرضيات

يقوم الطلبة بتحويلات مختلفة لاستنتاج الفرضيات حول طريقة عمل هذه الظاهرة في اللغة. مثلا تعويض المجموعات الاسمية بضمائر أو أسماء علم ، حذف كل الكلمات غير الإجبارية في المجموعة الاسمية، فيختبرون هذه التحويلات ويخرجون باستنتاجات تصبح فيما بعد فرضيات عليهم التأكد من صحتها في مدونة ثانية وذلك في المرحلة الموالية .

المرحلة الثالثة : التأكد من صحة الفرضيات (المدونة الثانية)

يختبر الطلبة كل فرضية على حدة في المدونة الثانية للتحقق إن كانت تمثل قاعدة أو نوعا من الانتظام في اللغة . فإن كانت كذلك فهذا يعني أنها قابلة للتعميم ، حيث يقوم المدرّس بتحضير هذه المدونة و يقرر إدخال صعوبات جديدة أم لا. و كلّما حاول الطلبة التأكد من فرضية معينة يمكن أن يؤدي بهم ذلك إلى اللجوء إلى تحويلات أو تصنيفات أخرى لجعل الفرضية أكثر دقة .

المرحلة الرابعة : صياغة القوانين أو الانتظام أو القواعد ووضع الإجراءات

يقوم كل فريق بصياغة قواعده و بعد المقارنة يتم تبني العمل الأكثر دقّة ، بعد ذلك يقارن الطلبة ما توصلوا إليه من قواعد مع تلك الموجودة في الكتاب المعتمد كمرجع أو في عدة كتب . و تدعيما لعملية تحويل المعارف الجديدة ،على الطلبة صياغة إجراءات تبين طريقة استخدام هذه المعارف المكتسبة حديثا ، مثلا كيفية تحديد مجموعة اسمية في نص ، كيفية

إثراء تركيب مجموعة اسمية ..الخ و هكذا يكتسب الطلبة معرفة مفصّلة و معمّقة بالظاهرة النحوية المدروسة . (Nadeau & Fisher, 2006 :176)

في هذا المقام ، تساعد النشاطات التعليمية الطلبة على إعادة تنظيم معارفهم عوض تكديسها فهذا الأخير يسمح للتصورات الخاطئة بالبقاء . و هي تدعم الجانب الاجتماعي في التعليم كالنقاش بين الطلبة مثلما يحدث في التعلم التعاوني الذي ذكرناه في الفصل الأول و التركيز على الشكل من خلال المهام التعاونية التي تناولناها في هذا الفصل، و في نفس الوقت يتم أخذ كل الفرضيات بجدية و التحقق منها بعناية و لا يسمح المعلم بارتكاب أخطاء فقط إنما يعالجها . ثم أنها محفّزة أكثر من المحاضرات لأنها بمثابة تحدٍ بالنسبة للطالب وتفرض عليه عملا معرفيا ، فهو يعالج المعلومات بشكل معمق و يقضي وقتا طويلا في فرز الجمل وتصنيفها وتحويلها و التحقق من الفرضيات ، كنتيجة لذلك تكون هناك فعالية أكثر في الفهم وتخزين المعلومات .

النشاطات المصممة لتتبع عملية التعلم :

هذا هو النوع الثاني من النشاطات في إطار النحو الجديد ، فالمعارف التي يكتسبها الطالب من النشاطات التعليمية السابقة يجب تطبيقها في العديد من التمارين التي تضمن تتبع عملية نقل المعارف إلى غاية الوصول إلى التحويل الذي يتم خلال عملية إنتاج النصوص واكتساب آليات التحليل الضرورية مثلا للتحكم الحقيقي في الكتابة . تنصح نادو وفيشر (Nadeau & Fisher 2006) في هذا الإطار بإدماج المفاهيم النحوية المدروسة من قبل مع مشاريع الكتابة، وتعتبران هذا الميدان مناسبا جدا لوضع المعارف النحوية حيز التطبيق.

على عكس التمارين التقليدية التي تتسم بقدرة التحويل الضعيفة ، تعمل هذه التمارين على أتمتة الإجراءات التي تعلمها الطالب سابقا لكن عليه أن يمر بمرحلة التحليل الواعي أولا، ومرحلة طويلة من التمرن لتدعيم المعارف السابقة و اختبارها ،و تطوير الإجراءات المتعلقة بحل المشكلات ،كما هناك مرحلة يقوم الطالب خلالها بإنتاج نصوص مع احترام بعض القيود التي تهدف إلى استعمال ظاهرة لغوية معينة . كمثال على هذه النشاطات :

تمرين الإملاء مع الأسئلة المفتوحة :

يسمح المعلم للطلبة بطرح الأسئلة كما يشاءون و هذا يقود إلى نقاش نحوي مفيد، ويقدّم لهم تفسيرات عن سبب الأخطاء ، و لا يعطيهم الجواب الصحيح مباشرة إنما يدعوهم إلى التفكير حول معارفهم النحوية للتغلب على الصعوبات الموجودة في التمرين كما يسمح له ذلك باكتشاف العراقيل التي يواجهونها .

لقد ذكرنا أمثلة كثيرة عن النشاطات النحوية خلال هذا الفصل لكن لا بد من اللجوء إلى معايير معينة تساعدنا في معرفة مدى فعاليتها و فائدتها بالنسبة للمتعلم و هذا ما سنراه في العنصر الموالي .

6.3.معايير تقييم النشاطات النحوية :

لكي نحكم على جودة النشاطات النحوية الموجهة إمّا لعرض عنصر معين أو ممارسته علينا أن نستعمل مجموعة من المعايير ، فعند قياس مدى كفاءة (efficiency) نشاط معين يقترح ثورنبري (Thornbury,2002 :25) النظر إلى ثلاثة عوامل هي: الاقتصاد (economy) ، السهولة (ease) ، الفعالية (efficacy).

المقصود بالاقتصاد في النشاطات التعليمية حول النحو هو عرض العناصر النحوية بشكل مختصر خاصة في البداية ، كما ينصح به في التخطيط واستعمال الموارد التعليمية.

السهولة : أي سهولة تحضير النشاط بالنسبة للمعلم الذي ليس له الوقت الكافي ليحضّر دائما نشاطات معقدة .

الفعالية : هي الأصعب في التقييم ، يمكن أن نقيسها من خلال درجة الانتباه الذي يثيره النشاط، ومدى فهم المتعلم ثم التخزين في الذاكرة. كما تتأثر فعالية النشاط بدافعية الطلبة ،فعلى المعلم اختيار مهام ووسائل تدمج المتعلم في النشاطات التعليمية وتتناسب مع احتياجاته وتمثل نوعا ما تحد بالنسبة إليه و تحفّزه .

و في هذا الصدد ، تدعو كل من نادو و فيشر(Nadeau & Fisher 2006) إلى تضييق الهوة بين التمارين التي تجرى لتطبيق قواعد النحو و تلك التي تتعلق بنشاطات إنتاج النصوص وتجنب استعمال تمارين ملأ الفراغ لأنها لا تتطلب من المتعلم أن يلجأ إلى البرهان و الاستنتاج بشكل كامل . لذلك تقترحان الخصائص التالية التي يجب أن تتوفر في أي تمرين يمكن وصفه بالفعّال :

يجب عدم وجود عناصر محددة من قبل لدفع التلميذ لتعبئة معارفه السابقة بالإضافة إلى المعرفة الجديدة .
مطالبة الطلبة بترك آثار للتحليل الذي قاموا به كوضع إطار أو أسهم أو التسطير فهي تسمح للأستاذ بفهم الإجراءات الخاطئة التي قاموا بها .
التمارين يجب أن تفتح المجال للنقاش حول النحو، مثلا يقوم الطلبة بإثبات تحليل معين أو مقارنة تحليلات مختلفة باستعمال المصطلحات المناسبة فليس الأهم هو العدد الكبير للتمارين إنما طريقة العمل بها و التي يجب أن تكون معمقة .
التنوع اللغوي في التمارين : هو شرط أساسي فيها يدفع الطالب إلى الاستدلال النحوي الكامل و يمنعه من النجاح في مهامه من دون تفكير، فهو يفرض عليه معاودة استعمال الاستدلال في كل جملة من جمل التمرين عوض أن يحلل فقط الجملة الأولى ثم يواصل التمرين بشكل ميكانيكي في حالة ما إذا كانت الجمل متشابهة و مبنية على نفس المنوال.
ينقسم هذا التنوع إلى تنوع دلالي من حيث استعمال كلمات تختلف من حيث المعنى، وتنوع صرفي أي تغيير هيئات الكلمات وتنوع تركيبي أي استعمال تركيب مختلف للجمل في كل مرة .

كما يولي ثورنبري (Thornbury,2002 :27) أهمية لملاءمة النشاطات للطلبة (appropriacy)، فهناك عوامل يجب أخذها بعين الاعتبار عند تحديد مدى ملاءمة النشاط التعليمي كسن المتعلمين، مستواهم ،حجم المجموعة ،تشكيلة المجموعة (هل لدى الطلبة نفس اللغة الأم) ، احتياجات الطلبة ، اهتماماتهم ،الوسائل والموارد المتوفرة ،تجربة التعلم السابقة و التوقعات الحالية ، العوامل الثقافية التي يمكن أن تؤثر على مواقف المتعلم مثلا رؤيته لدور المعلم ، السياق التربوي . مثلا فيما يخص سن المتعلم ، نجد أنّ المتعلمين الكبار تناسبهم النشاطات التي تتضمن التحليل والتخزين في الذاكرة .

و يذهب ثورنبري (Thornbury)إلى أنّ تصميم التمارين يجب أن يراعي الهدف الذي نروم تحقيقه ، من حيث تحسين الدقة (accuracy) لدى الطلبة أو الطلاقة (fluency)أو عملية إعادة البناء (restructuring)، فإذا كانت الدقة هي المستهدفة ، يتميز التمرين بتركيز انتباه الطلبة

على الشكل و ليس على المعنى فقط ، أن يكونوا معتادين على العناصر اللغوية المحتواة في التمرين ، و أن نترك لهم الوقت الكافي للتفكير . على عكس ذلك ، تتميز التمارين التي تهدف إلى تطوير مهارة الطلاقة باحتوائها على هدف تواصلي ، و توجيه انتباه الطلبة قدر الإمكان نحو المعنى مع تقليص انتباههم إلى الجانب الشكلي قدر الإمكان ، كما تحاول محاكاة ظروف الاستعمال اللغوي الحقيقي كضيق الوقت و عدم القدرة على التنبؤ بما هو آتٍ في الحديث (Thornbury ,2002 :92-93)، أمّا النوع الثالث فهو يستهدف تنمية قدرة المتعلم على إعادة البناء أي إدماج معارفه الجديدة مع المعارف القديمة ، و تتوفر فيه بعض الخصائص من بينها : إحداث مشكلة معرفية لدى الطالب ، مثلا يدرك أنّ الرسالة التي يريد نقلها غير مفهومة فيكون مجبرا على إعادة النظر في قاعدة نحوية معينة لإصلاح الخلل . بالإضافة إلى ذلك ، دفع المتعلم إلى فهم و إنتاج ظواهر لغوية أكثر تعقيدا مما اعتاد عليه .(Thornbury,2002 :94)

7.3. خلاصة الفصل :

يتفق عدد كبير من المختصين في ميدان تعليم اللغات و مجال اكتساب اللغة الثانية على أهمية تدريس النحو ، مثل برونكار و سنيسر (Bronckart& Sznicer,1990) اللذان يؤكدان على ذلك لأنه إن تمّ بشكل صحيح و ملائم فسيؤدي بالمتعلم للتحكم الفعال في اللغة ، كما يدفع به إلى التفكير الجدي حولها ، و رغم الجدال الطويل حول التعليم الضمني و التعليم الصريح للنحو وأفضلية أحدهما على الآخر ، توصلت الكثير من الدراسات و الأبحاث إلى فائدة الطريقة الصريحة في بناء الملكة اللغوية حيث تساهم في تطوير المعرفة الصريحة التي يحتمل أن تتطور مع مرور الوقت إلى معرفة ضمنية تستثمر في عملية التواصل اللغوي ، و إذا أسقطنا ذلك على عملية الترجمة يستعمل الطلبة هذه المعرفة الضمنية في فهم النصوص وإنتاجها. لكن على المدرّس أن يأخذ في الحسبان أنّ التدريس لا يؤدي بالضرورة إلى التعلم و لا يستطيع الطلبة امتصاص النحو بشكل فوري إنّما يحدث ذلك تدريجيا ، لذا عليه أن يوفر الظروف المناسبة لتعلم النحو و من بينها : المُدخل (input) الذي يساهم في اندماج الطلبة

واستيعابهم للعناصر النحوية ، و المُخرج (output) الذي يوفّر فرصا لتنمية الطلاقة والدقة معا ، والتغذية الراجعة (feedback) الملائمة لتوجيه انتباه الطلبة نحو الشكل (form).

فضلا عن ذلك ، على مدرس اللغة أن يستقي من خبرته وتجاربه ويكون على علم بالتطورات الحاصلة في مجال اكتساب اللغة الأجنبية واللسانيات التطبيقية وعلوم التربية في آن واحد مع اللجوء إلى النحو البيداغوجي، حيث أنّ النظريات اللسانية والنحو العلمي نادرا ما يتطرقان إلى القضايا التعليمية مثلا ماذا ندرس من النحو وكيف ندرسه، لهذا وضع النحو البيداغوجي لمساعدة المدرسين على فهم الموارد اللغوية من أجل التواصل، وهو يوفر معلومات حول طريقة تنظيم اللغة ويقدم طرقا سهلة المنال لوصف الظواهر اللغوية المعقدة لأغراض بيداغوجية . فكلّما فهم المدرسون كيف يعمل النظام النحوي بشكل أحسن كلما كانت لهم قدرة أكثر لتكييف هذه المعلومات مع سياقاتهم التعليمية الخاصة. وهو نتاج المحاولات العديدة لتفسير النظريات اللسانية لغرض تدريس النحو ، والتي تساعد في تنظيم المحتوى النحوي من أجل التعليم و التقييم (Purpura, 2004).

- الالتزام بتدريس النحو في السياق، وإذا لزم إخراج عنصر من السياق لجلب الانتباه اليه يجب إعادته بسرعة ، بالإضافة إلى تدريس الصيغ النحوية مع معانيها .

- الاختصار و الاقتصاد في عرض العناصر النحوية لترك أقصى وقت ممكن للتطبيق فلا نتحقق من فهم الطالب بسؤاله عن ذلك إنّما بالإكثار من النشاطات التطبيقية.

- تعليم اللغة كمجموعة من الخيارات .

- تشجيع المتعلمين لاستكشاف العلاقات بين النحو والخطاب .

- يجب أخذ بعين الاعتبار مستوى الطلبة ، احتياجاتهم ، اهتماماتهم ، توقعاتهم و أساليب التعلم لديهم ، و المقدار الذي يقدّمه المعلم من النحو يكون حسب العوامل السابقة .

و فيما يخص الطريقة الفعالة لتدريس النحو ، يذهب ثورنبري (Thornbury,2002)إلى أنّه لا توجد طريقة واحدة للعرض النحوي مناسبة لكل العناصر النحوية و كل المتعلمين وكل سياقات

التعلم . كما يرى باتستون (Batstone,2000 :80) أنه لا يمكن أن نأمل في وجود منهج لتدريس اللغات فعالا لأقصى درجة ،لكننا نستطيع قياس فعالية تدريس النحو بمدى تلبيته لاحتياجات الطلبة ، كمعرفة الانتظام الموجود في اللغة ، فهم العلاقة بين الصيغ والوظائف ، القدرة على استثمار هذه المعرفة في الاستعمال اللغوي و غيرها . هذا يتطلب استعمال مجموعة متنوعة من مناهج التدريس و استراتيجياته ، التي تمتد من التطرق إلى النحو كناتج (product) إلى الصياغة المتقنة للمهام الخاصة بتدريس النحو كعملية (process)، كما أنّ تدريس النحو متعدد الأبعاد و لوضع هذه المناهج حيزّ التطبيق يجب الابتعاد عن فكرة الاتجاه الوحيد في تعليم النحو و بالتالي إضفاء المرونة على طرائق التدريس ، أو كما يعبر عن ذلك نساجي و فوتوز (Nassaji & Fotos,2011)باستعمال طريقة انتقائية (eclectic method) .

و في هذا الصدد ، يرى باتستون و ر. اليس (Batstone and R. Ellis,2009) أنه يمكن التمييز بين نوعين من نشاطات تعليم النحو :تلك التي تعتبر النحو موضوعا للدراسة والتحليل و تتضمن أمثلة مبتدعة و تلك التي تعتبر النحو وسيلة للدخول في التواصل الحقيقي. حيث يظن الكاتبان أنّ كلا النوعين مفيد، و أنّ الأول يساعد على توجيه أداء المتعلم في الثاني ويكسبه طابع الدقة. أما الثاني فيغطي حاجة المتعلمين إلى التمرن أو ممارسة اللغة في نفس الظروف التي نجدها في الحياة الحقيقية أين يكون التركيز الأول على نقل الرسالة و الطلاقة و ليس الدقة اللغوية فيؤدي إلى تسهيل فهم و إنتاج المتعلم للغة الحقيقية وتوفير فرص لاستعمال النحو لأغراض تواصلية . لهذه الأسباب نقترح استعمال كلا الصنفين مع طلبة الترجمة .

الفصل الرابع

الدراسة التطبيقية

1.4. تمهيد الفصل :

بعد أن تطرقنا في الفصول السابقة من الجانب النظري إلى مفهوم التعلم و مناهج تعلم اللغة الإنجليزية و الطرائق المختلفة المستعملة لتدريس النحو الإنجليزي التقليدية منها والحديثة، نحاول في هذا الفصل معرفة الطرائق المنتهجة بقسم الترجمة ، جامعة الجزائر ومدى تأثيرها على مردودية الطلبة في الترجمة من العربية إلى الإنجليزية . لهذا الغرض ، قمنا بتوزيع استبيان على أساتذة اللغة الإنجليزية بهذا القسم، وعلى طلبته، كما أجرينا تحليلا لمجموعة كبيرة من أعمال الطلبة تمثلت في ترجمة نصوص من العربية إلى الإنجليزية وهكذا حصلنا على ما سميناه بالمدونة اللغوية التي حاولنا من خلالها الوقوف على أخطاء الطلبة وتصنيفها ووصفها ،بغية إيجاد حلول لتفاديها .

2.4. عرض الاستبيان الخاص بالأساتذة :

أجاب عن هذا الاستبيان (7) سبعة أساتذة ، وهو يتكون من جزأين، يتعلق الأول بالحصول على معلومات حول الأستاذ كشهادته ومدى ارتباطها بتخصص "النحو الإنجليزي" بالإضافة إلى أقدميته في التعليم، أمّا الجزء الثاني فيتضمن أسئلة كثيرة مغلقة ومفتوحة تخص وضعية تعليم النحو الإنجليزي بقسم الترجمة. ولقد كتبنا هذا الاستبيان باللغة الإنجليزية لأنه موجه لأساتذة هذه اللغة كما حصلنا على إجابات كلّها بالإنجليزية لكننا سنعرضه باللغة العربية.

معلومات شخصية :

يتضمن هذا الجزء الأسئلة من واحد إلى تسعة باستثناء السؤال السابع الذي لا يمكن وضعه معهم ، و قد لخصنا الإجابات في الجدول التالي :

جدول 1: معلومات حول الأساتذة

معلومات شخصية حول الأساتذة		عدد الأساتذة	النسبة المئوية
الجنس	رجل	04	57.15
	امرأة	03	42.85
السنّ	30 >	/	/
	40-30	02	28.57
	40<	05	71.43
الشهادة الجامعية	ليسانس	/	/
	ماجستير	06	85.72
	دكتوراه	01	14.28
التخصص	الأدب/الحضارة الإنجليزية	03	42.85
	دراسات في الترجمة التحريرية/الترجمة الفورية	03	42.85
	الإنجليزية كلغة أجنبية	01	14.30
الوضعية المهنية	دائم	07	%100
	مؤقت	/	/
الخبرة في التعليم	10 > سنوات	02	28.57
	10< سنوات	05	71.43
سنوات تدريس الإنجليزية بقسم الترجمة	10>	02	28.57
	10<	05	71.43

المستوى الذي يدرّسه الأستاذ	السنة الأولى	/	/
	السنة الثانية	02	28.57
	السنة الثالثة	02	28.57
	السنة الرابعة	07	100
المجموع		07	% 100

نلاحظ من الجدول أنّ أغلب الأساتذة المجيبين يتعدى سنهم الأربعين و تتجاوز خبرتهم (10) عشر سنوات ، بل حسب إجاباتهم تتعدى أقدمية الكثير منهم في التعليم (20) عشرين سنة كما أنهم دائمين بالقسم ، و يمكن أن تكون هذه العوامل إيجابية لزيادة جودة التعليم . أمّا بالنسبة للشهادة فمعظمهم يحمل شهادة الماجستير ، ولا أحد منهم متخصص في تعليمية النحو، ما عدا أستاذ /أستاذة واحد (ة) متخصص (ة) في تدريس الإنجليزية كلغة أجنبية، و هذا المجال عادة ما يهتم بتدريس النحو لغير الناطقين باللغة الإنجليزية .

السؤال السابع : المقاييس التي يدرّسها الأستاذ (مع تحديد القسم و الجامعة)

جدول 2 : المقاييس التي يدرّسها الأساتذة

قسم الترجمة	قسم اللغة الإنجليزية (بوزريعة)	قسم اللغة الإنجليزية (جامعة البليدة)
-النحو – التعبير الشفهي /الكتابي - الصوتيات الحضارة الأمريكية /البريطانية -الإنجليزية المتخصصة (مثل مجال الاقتصاد و الأعمال ، المصطلحات القانونية)	- الأدب الإنجليزي -الحضارة الإنجليزية -الإنجليزية المتخصصة -التعبير الشفهي /الكتابي	- اللسانيات -الحضارة الإفريقية

- اللسانيات .		

حسب إجابات الأساتذة هناك أربعة منهم قاموا بتدريس النحو، لكن أغلبهم مكلّف بمقاييس عديدة ربّما بسبب النقص الذي تشهده الجامعات في عدد أساتذة اللغة الإنجليزية . نعتقد أنّ هذا يمكن أن يعود سلبا على مردوديتهم لأنّهم يضاعفون جهودهم لتحضير دروس متنوعة عوض تركيز الجهد على مجال واحد .

تدريس النحو الإنجليزي بقسم الترجمة :

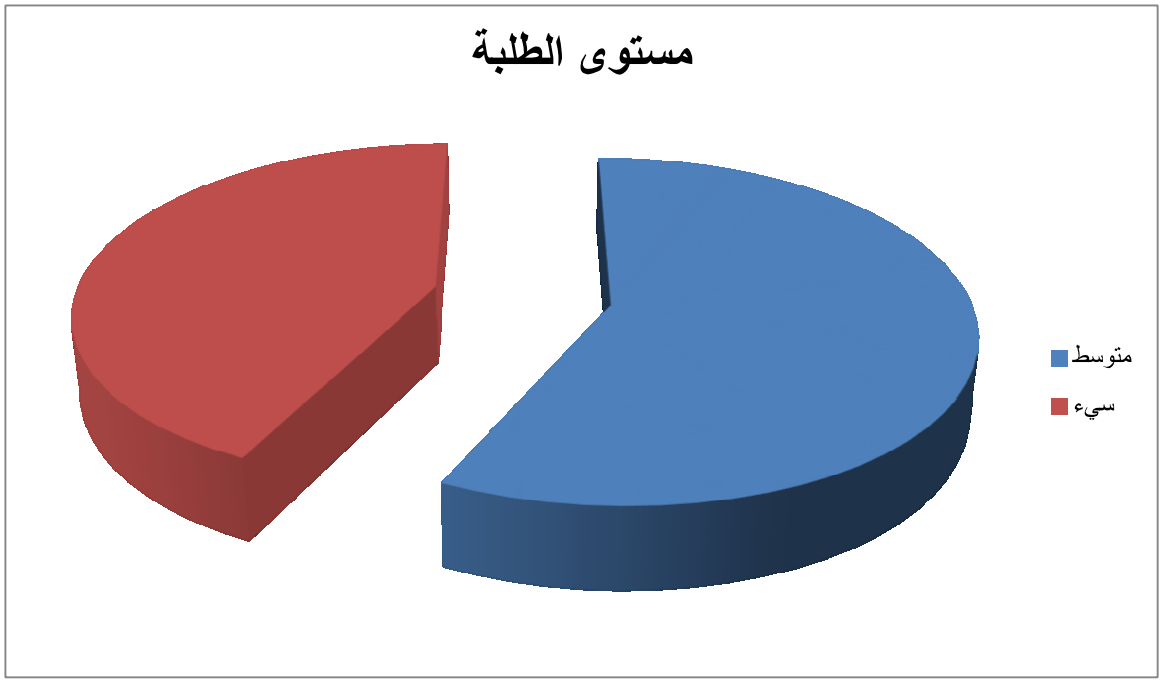
السؤال العاشر : كيف ترى وضعية تدريس اللغة الإنجليزية و خاصة النحو الإنجليزي بقسم الترجمة ؟

تباينت أجوبة الأساتذة حيث أقرّ أحدهم بأنّه يعتبر تدريس النحو فيه تكرار وغير مفيد للطلبة و لا يعطي ثماره في الترجمة، ربّما يفضّل اكتسابهم للقواعد النحوية بشكل ضمني، بينما يظهر اهتمام الآخرين بهذه المادة، لكنهم يشتكون من غياب البرامج والمناهج الموحدة وعدم وضوح الأهداف التعليمية فكل أستاذ يدرّس بطريقته الخاصة ، بالإضافة إلى ضآلة الحجم الساعي، نقص الوسائل البيداغوجية ونقص الدافعية لدى الطلبة .

س 11 : كيف هو مستوى الطلبة ؟

جدول 3: مستوى الطلبة

الأجوبة	العدد	النسبة المئوية
جيد	/	/
متوسط	04	% 57.14
سيء	03	% 42.86
المجموع	07	% 100



شكل 1: مستوى الطلبة

س 12 : هل يُدرّس النحو كمقياس لوحده أم يكون مُتَضَمَنا في درس شامل للغة الإنجليزية لكل السنوات ؟

حسب إجابات الأساتذة كان يدرّس كمادة مستقلة إلى غاية التسعينيات أمّا في الوقت الحالي، فيحدّد الأستاذ الوقت الذي يخصصه للنحو ضمن الوقت الإجمالي لحصة اللغة الإنجليزية الذي يبلغ ساعة ونصف للسنتين الأولى والثانية وثلاث ساعات للسنتين الثالثة والرابعة ، كنتيجة لذلك، لا ينال كل الطلبة نفس القسط من دروس النحو فهذا يعود إلى درجة اهتمام الأستاذ بهذه المادة و نظرته إلى الدور الذي تقوم به في اكتساب اللغة الإنجليزية.

س 13: حسب رأيك ، ما هي فوائد النحو بالنسبة لطلبة الترجمة ؟

لخّصنا أجوبة الأساتذة في النقاط التالية :

- النحو هو أساس كل لغة

- هو أساسي للمترجم لأنّه يساعده على فهم الجمل

- يدعم المعرفة اللغوية و يساهم في اكتساب الطلاقة التي تعتبر مهمة للمترجم .

- التحكم في النحو هو مفتاح الترجمة الجيدة و الطالب الذي لا يتحكم في القواعد النحوية لا يمكنه أبدا إنتاج ترجمة لائقة .

- فوائده مؤكدة لمترجمي المستقبل لأنّه يساعد على الوصول إلى الدقة التي تعتبر أساسية في الترجمة الجيدة ، كما أنّ العلاقة بين النحو و المعنى قوية جدا فأي إهمال للأولى يمكن أن يؤدي إلى الغموض أو إلى تكوين جمل لا معنى لها .

- لا بدّ من توفر القدرة اللغوية لممارسة الترجمة و الأخطاء النحوية يجب تجنبها .ورغم كون المعنى يتصدر الأولوية بالنسبة للتراكيب في هذا المقام ، إلاّ أنّ تحسين الطالب لقدرته النحوية يمكّنه من التعبير عن المعنى المقصود بدقة عالية .

- يمكّن النحو الطلبة من إنتاج جمل تحمل معنى بشرط أن يكون مستعدا لاستيعاب القواعد النحوية اللازمة لذلك .

لقد أجمع كل الأساتذة المجيبين على أهمية النحو بالنسبة لطلبة الترجمة من أجل فهم النصوص وإنتاجها في آن واحد ، و ذكروا فوائد كثيرة تتمحور حول عنصرين يساهم النحو في إكسابهما للطلبة هما الطلاقة (Fluency) و الدقة (accuracy) . فالقدرة النحوية تساعد الطالب على نقل المعنى المقصود بدقة .

س 14 : هل تظنّ أنّ تدريس النحو لطلبة الترجمة يختلف عن تدريس النحو بشكل عام ؟

- أهداف تعلم اللغة هي التي تحدد كيفية تدريسها لكن يجب عدم التركيز كثيرا على الاختلاف بين تدريس الإنجليزية للمتخصصين فيها و تدريسها لطلبة الترجمة .

- القواعد النحوية ليست عرضة للتغيير لكن يجب انتقاؤها و ترتيبها و تكييفها مع حاجيات المتعلم .

- لا يختلف تدريس النحو الإنجليزي لطلبة الترجمة عن تدريسه لطلبة الإنجليزية لكن يستحسن استعمال بعض النشاطات التطبيقية التي تكون موجّهة نحو الترجمة .

- يحتمل أن يكون هناك اختلاف بين الاثنين فيجب التركيز على تدريس النحو من أجل أغراض ترجمية والذي يستحسن أن يتمّ بشكل تقابلي أي بمقارنة النظامين النحويين للغتين الأم و الهدف للتخفيف من مشكلة التداخل اللغوي .

- تدريس النحو لطلبة الترجمة يجب توجيهه نحو الأسلوبية المقارنة بين اللغتين .

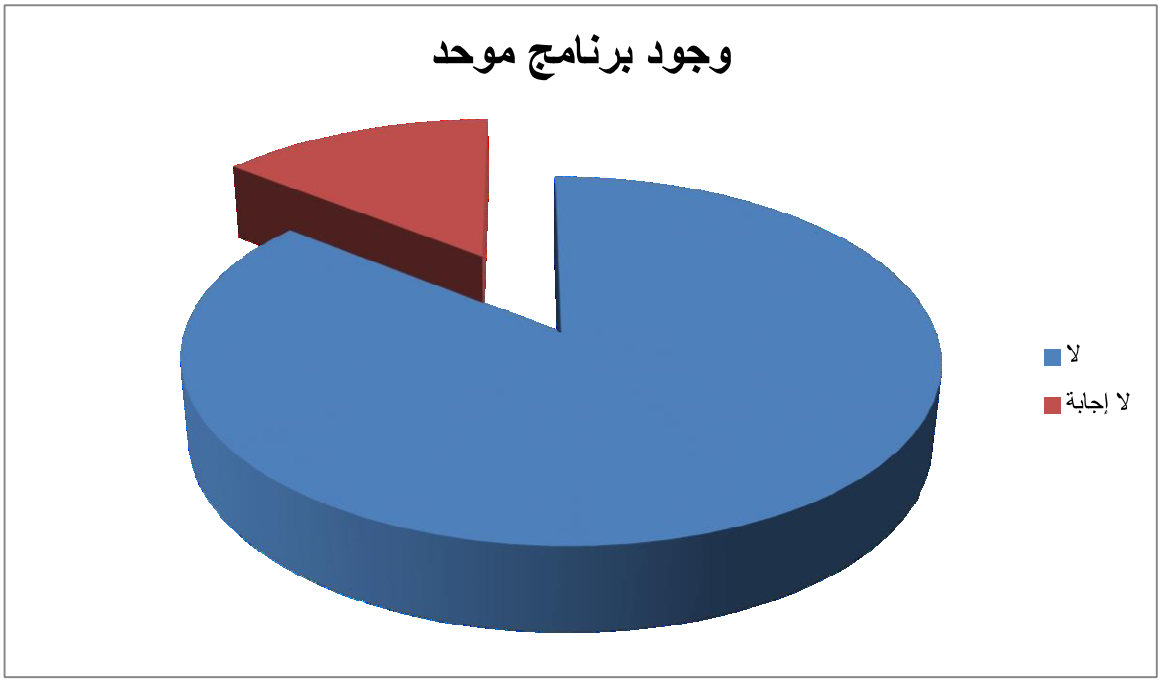
-تتطلب الترجمة مهارات عالية في مجال الكتابة إذا على دروس النحو أن تساهم في تطويرها.

نلاحظ أنّ الأساتذة لم يتفقوا على تماثل تدريس النحو لطلبة الترجمة مع تدريسه في قسم اللغة الإنجليزية أو اختلافهما ، لكنّ الكثير منهم يرى بأنّ الأهداف التعليمية واحتياجات المتعلم هي التي تحدد كيفية انتقاء القواعد النحوية ، وفي هذا الإطار اقترح بعضهم عددا من الحلول كاللجوء إلى التحليل التقابلي والأسلوبية المقارنة ، بالإضافة إلى تعليم النحو من أجل تطوير مهارات الكتابة ، واختيار نشاطات تطبيقية مفيدة لتعلم الترجمة .

س 15 : هل يوجد برنامج موحد لتدريس النحو بقسم الترجمة ؟

جدول 4: وجود برنامج موحد

الأجوبة	العدد	%
نعم	/	/
لا	06	85.71
لا إجابة	01	14.29
المجموع	07	100

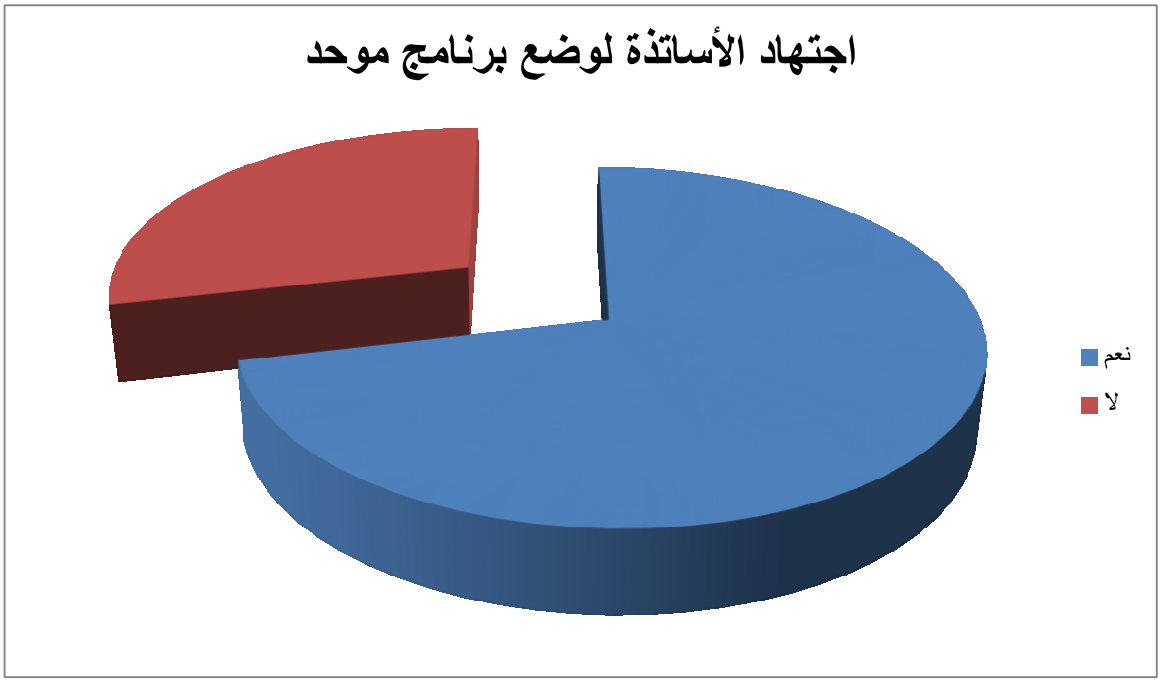


شكل 2: وجود برنامج موحد

س16 : هل بذلت جهودا لإعداد برنامج موحد مع زملائك من الأساتذة ؟

جدول 5 : محاولات إعداد برنامج

الأجوبة	العدد	%
نعم	05	71.43
لا	02	28.57
المجموع	07	100

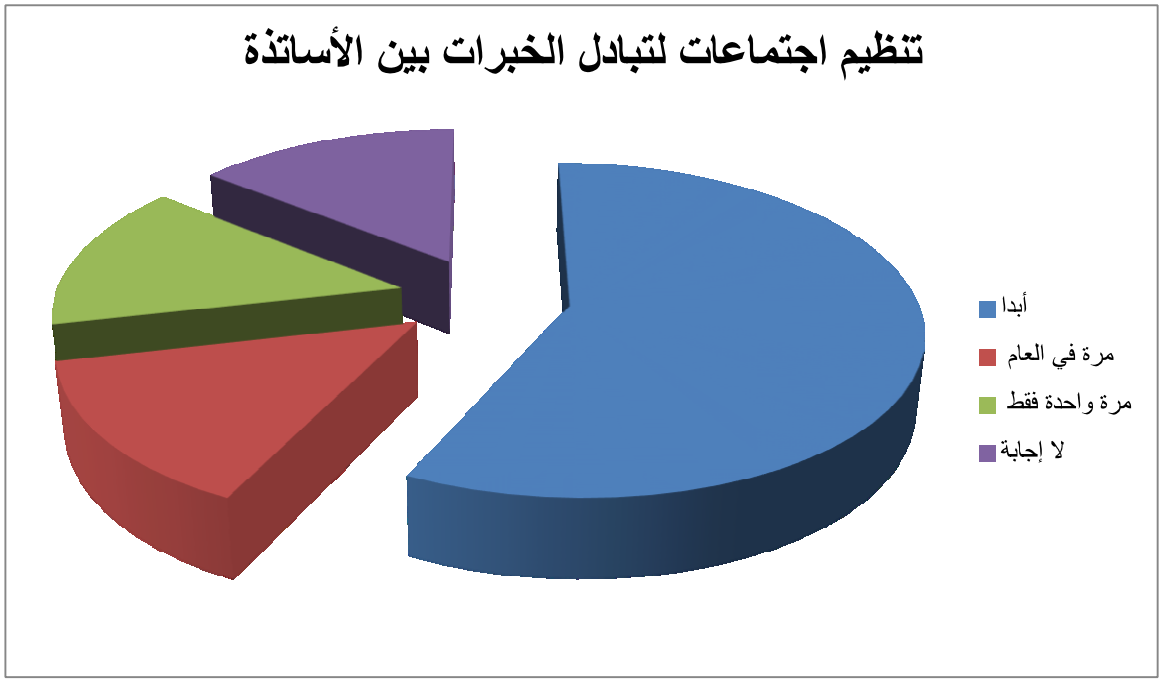


شكل 3: محاولات إعداد برنامج

س 17: هل تتقاسم تجاربك مع الأساتذة الآخرين عن طريق تنظيم اجتماعات ؟ كم من مرّة؟

جدول 6: تنظيم اجتماعات

الأسئلة	العدد	%
أبدا	04	57.16
مرّة واحدة سنويا	01	14.28
مرّة واحدة فقط	01	14.28
لا جواب	01	14.28
المجموع	07	100



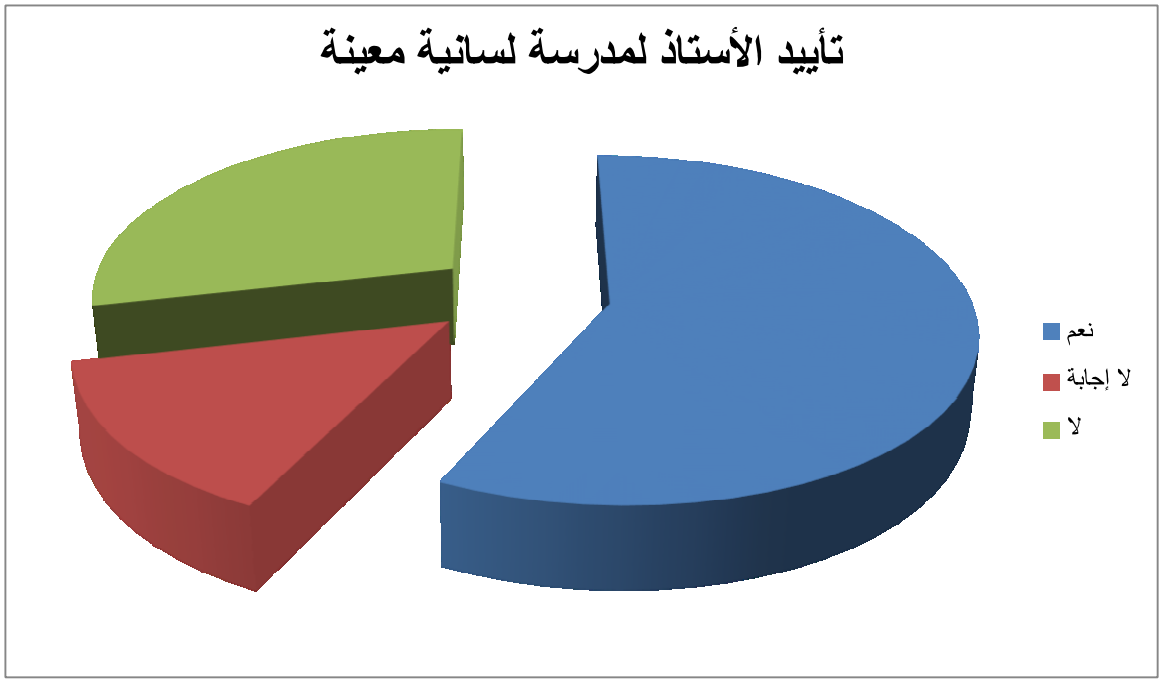
شكل 4: تنظيم اجتماعات

ذكر أحد الأساتذة أنّه قبل سنوات كانت تعقد اجتماعات بيداغوجية لكنها توقفت الآن، و بيّن آخر بأنّ المرة الوحيدة التي حاول (ت) فيها تبادل الخبرة مع زملائه لم يكن ذلك مثمرا. كما يرى أحد المجيبين بأنّ مسؤولية تنظيم الاجتماعات تقع على عاتق الادارة.

س18 : هل تؤيد أي مدرسة لسانية لها تأثير على تدريس النحو ؟

جدول 7: تأييد الأساتذة للمدارس اللسانية

الأجوبة	العدد	%
نعم	04	57.15
لا	02	28.57
لا إجابة	01	14.28
المجموع	07	100



شكل 5: تأييد الأساتذة للمدارس اللسانية

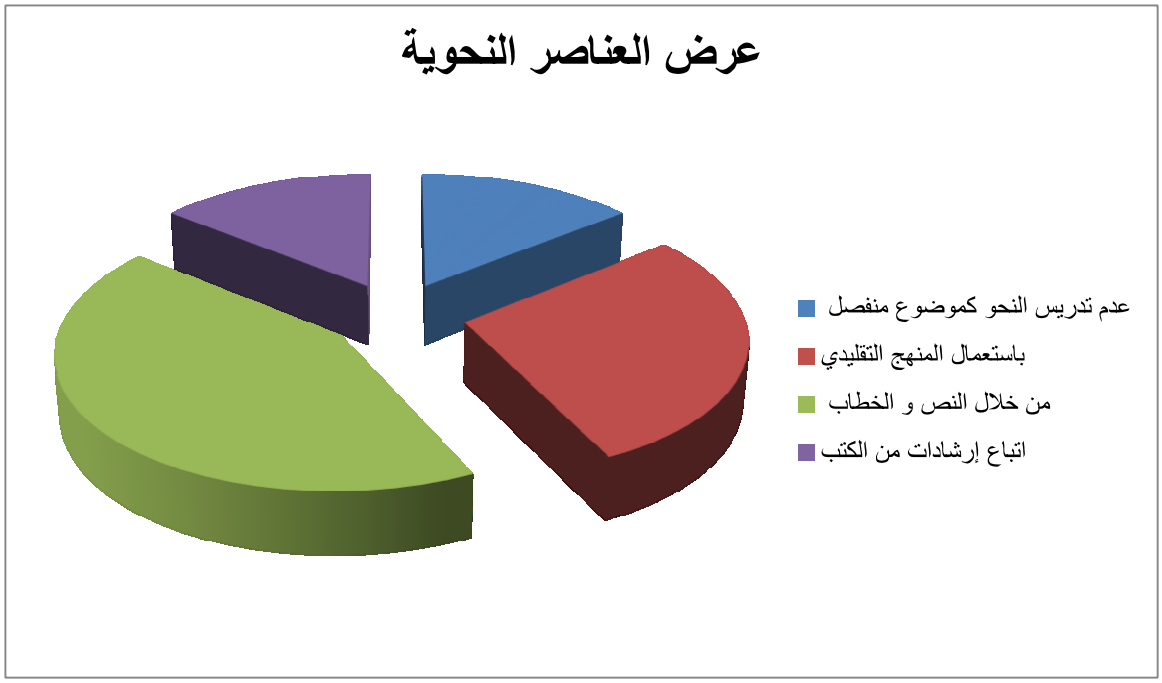
تباينت أجوبة المدرّسين من متمسك بالنحو التقليدي إلى مؤيد للنظريات الحديثة كاللسانيات التطبيقية ، المنهج التواصلي، منهج التعليم بالكفاءات، و سلّط البعض الضوء على إيلاء الأهمية لتطور اللغة والعلاقة بين علم التراكيب وعلم الدلالة من جهة، و من جهة أخرى تدريس النحو من أجل الاستعمال اللغوي و أخذ عدة عناصر بعين الاعتبار كالخطاب اللغوي و البعد الثقافي الاجتماعي للغة .

س 19 : كيف تقدّم العناصر النحوية للطلبة ؟

جدول 8: تقديم العناصر النحوية

الأجوبة	العدد	%
عدم تدريس النحو كموضوع منفصل	01	14.28
من خلال المنهج التقليدي	02	28.57

من خلال النص و الخطاب	03	42.87
باتباع إرشادات من الكتب	01	14.28
المجموع	07	100



شكل 6: عرض العناصر النحوية

أقرّ أحد الأساتذة بأنّه لا يدرّس النحو كموضوع منفصل ، ربما لأنّه يفضّل اعتماد الطلبة على استراتيجيات أخرى لاستخراج القواعد النحوية و تعلم التراكيب بشكل طبيعي . كما يستعمل عدد منهم المنهج التقليدي المعتمد على عرض القواعد النحوية ثم التطبيق ثم الإنتاج اللغوي من طرف الطلبة ، و يكون ذلك عادة باتباع الطريقة الاستدلالية (deductive) فهم يرون بأنّها ليست بالسوء الذي يدّعيه البعض كما أنّها تتناسب مع نقص الوسائل البيداغوجية ، أمّا المجموعة الأخرى فيتبع أصحابها تعليم النحو من خلال النص والخطاب، حيث يتم استخراج العناصر النحوية من النص و استقراء القواعد النحوية (induction) وهذا يسمح بتعلم النحو في إطار السياق و اكتشاف نماذج حقيقية لاستعمال التراكيب اللغوية . كما ذكر أحد المجيبين اتباعه لإرشادات مختلفة من كتب النحو لكنّه لم يقدّم توضيحات إضافية .

س 20 : ما هي المعايير المستعملة لانتقاء تلك العناصر النحوية والوسائل التعليمية والتقنيات المعتمدة في القسم ؟

امتنع أربعة عن الإجابة بينما أجاب الآخرون بعدم وجود معايير واضحة و محددة لانتقاء العناصر النحوية باستثناء درجة الأهمية التي يكتسيها العنصر والتي يعتمد عليها أحيانا للاختيار ، لكننا نرى أنّ هذا غير كاف ، أمّا عن الوسائل التعليمية ففي كل الحالات لا شيء متوفر و لا مجال للاختيار . كما ذكروا عدم استعمال تقنيات بيداغوجية حديثة .

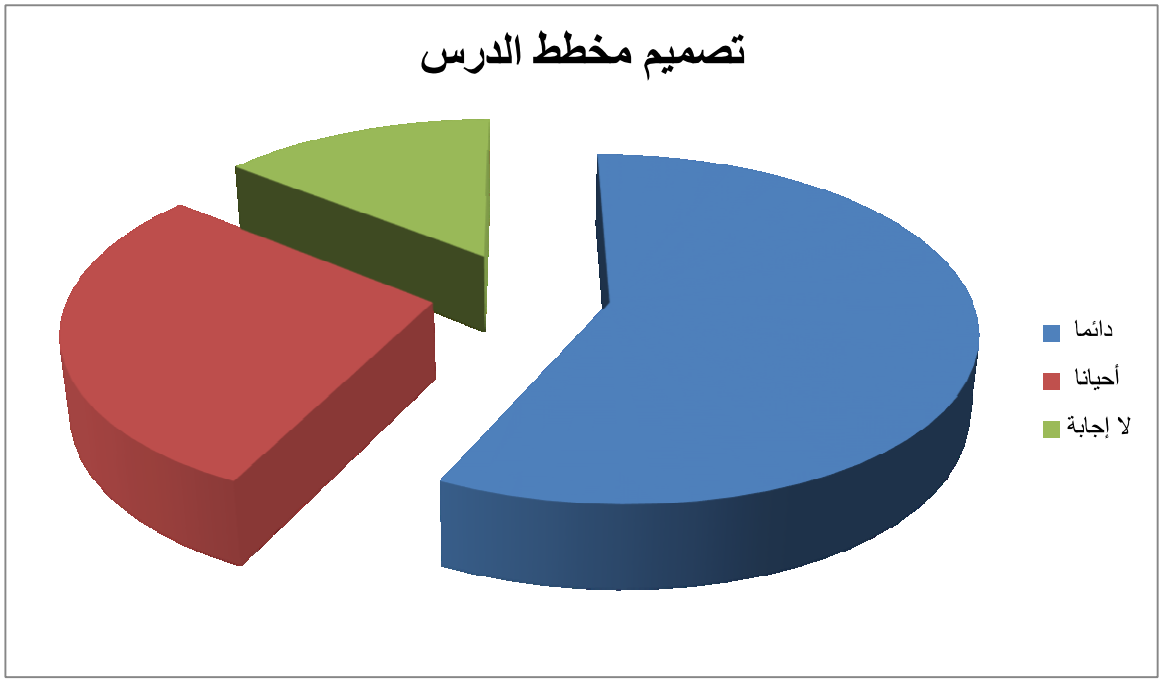
س 21 : ما مدى ملاءمتها لاحتياجات الطلبة ؟

امتنع ثلاثة عن الإجابة ، بينما يرى اثنان أنّ المعايير المستعملة للانتقاء تتلاءم مع احتياجات الطلبة و توقعاتهم و تساهم في التقليص من نقل العادات اللغوية من العربية و الفرنسية ، غير أنّ اثنين آخرين يعتبران التلاؤم ضئيلا جدا رغم جهودهم في محاولتهم تلبية حاجيات الطلبة فالواقع مختلف جدا عن الصورة المثالية التي يطمحون لتحقيقها .

س 22 : هل تضع مخططا للدرس ؟

جدول 9: وضع مخطط الدرس

الأجوبة	العدد	%
دائما	04	57.15
أحيانا	02	28.57
أبدا	/	/
لا إجابة	01	14.28
المجموع	07	100

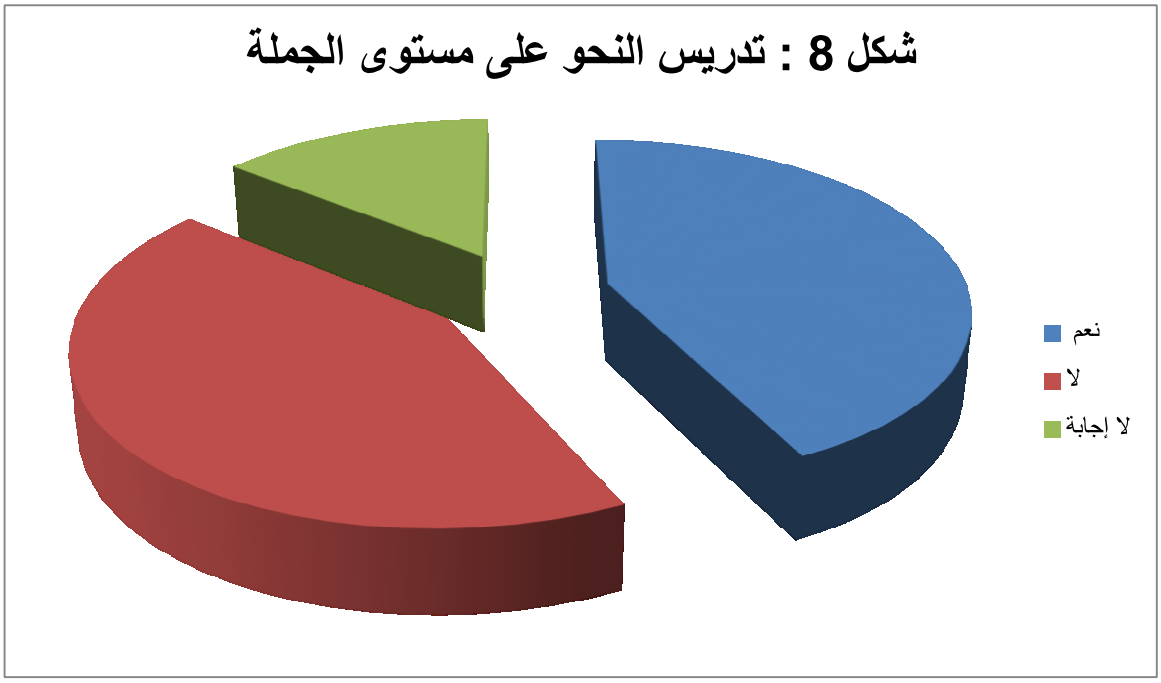


شكل 7: تصميم مخطط الدرس

س 23 : هل تدرّس النحو من خلال الجمل؟

جدول 10: تدريس النحو من خلال الجمل

الأجوبة	العدد	%
نعم	03	42.86
لا	03	42.86
لا جواب	01	14.28
المجموع	07	100



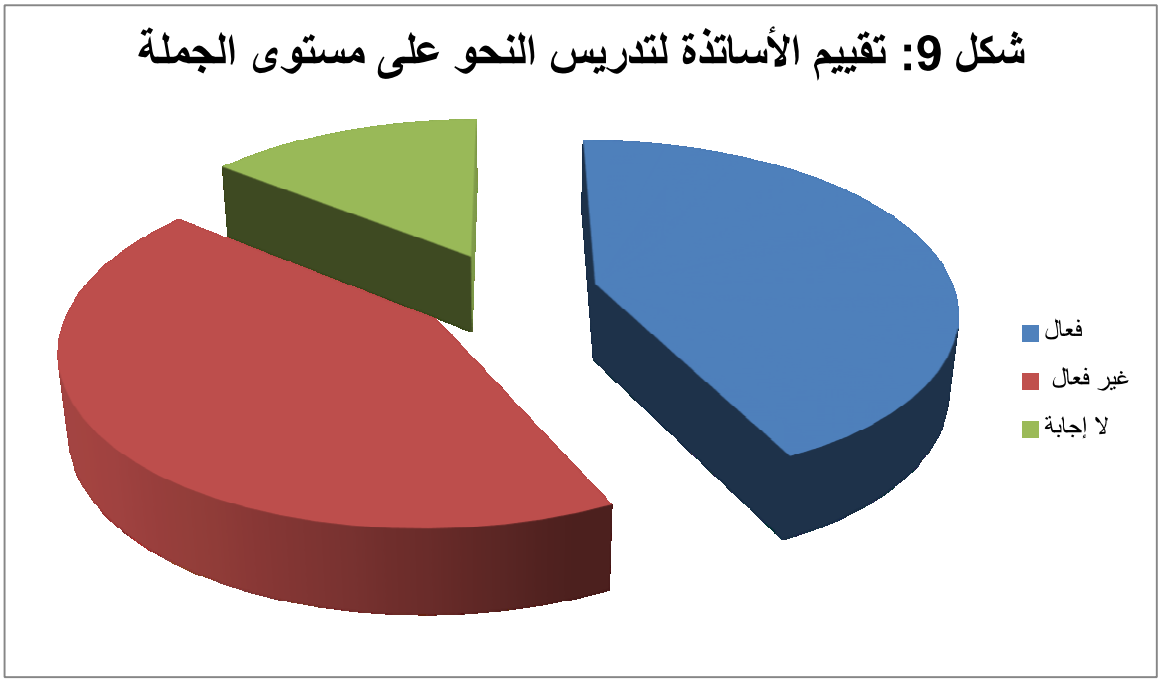
شكل 8: تدريس النحو من خلال الجمل

س 24: كيف تقيّم هذه الطريقة ؟

جدول 11: تقييم تدريس النحو على مستوى الجملة

الأجوبة	العدد	%
فعّالة	03	42.86
غير فعالة	03	42.86
لا إجابة	01	14.28
المجموع	07	100

شكل 9: تقييم الأساتذة لتدريس النحو على مستوى الجملة



س 25 : هل حاولت استعمال أية طريقة أخرى ؟

يتعلق هذا السؤال بالسؤالين 19 و 23 ، و قد طرحناه بهدف التعمق أكثر في نفس الفكرة. ذكر ثلاثة أنّهم يستعملون طرق تفاعلية حديثة تخلق جوا مفعما بالحيوية وفرصا لممارسة اللغة الحقيقية و يهتمون بجوانب أخرى كالصوتيات و التعبير الكتابي والاستماع والفهم، كما يرون بأنّ الطريقة الاستقرائية تزيد من فهم الطالب و اندماجه المعرفي. إلّا أنّهم يواجهون أحيانا صعوبة التحكم في الوضع و مشكلة الفارق بين مستويات الطلبة. بينما يقرّ اثنان عدم محاولتهما استخدام طرق جديدة لما يتخلل ذلك من صعوبات في التطبيق.

س 26 : هل بإمكانك ذكر مراجع تستعملها لتدريس النحو؟

يذهب ثلاثة من الأساتذة إلى أنّ كل كتب النحو مفيدة للتدريس لذا يستعملون مصادر متنوعة إلاّ أنّ كتاب (English Grammar in use : Raymond Murphy) يعتبر الأحسن بالنسبة لاثنين منهما ،أمّا الآخرون فيستعملون ما يلي :

-Advanced English Practice (B.D .Graver).

-A Communicative Grammar of English (Geoffrey Leech , London , Longman ,1975) .

-A Comprehensive English Grammar (C.E Eckersley & J .M. Eckersley , London ,Longman, 1960).

-English Grammar for the Utterly Confused (Laurie Rozakis) .

-The New Cambridge English Course (M.Swan & C. Walter) .

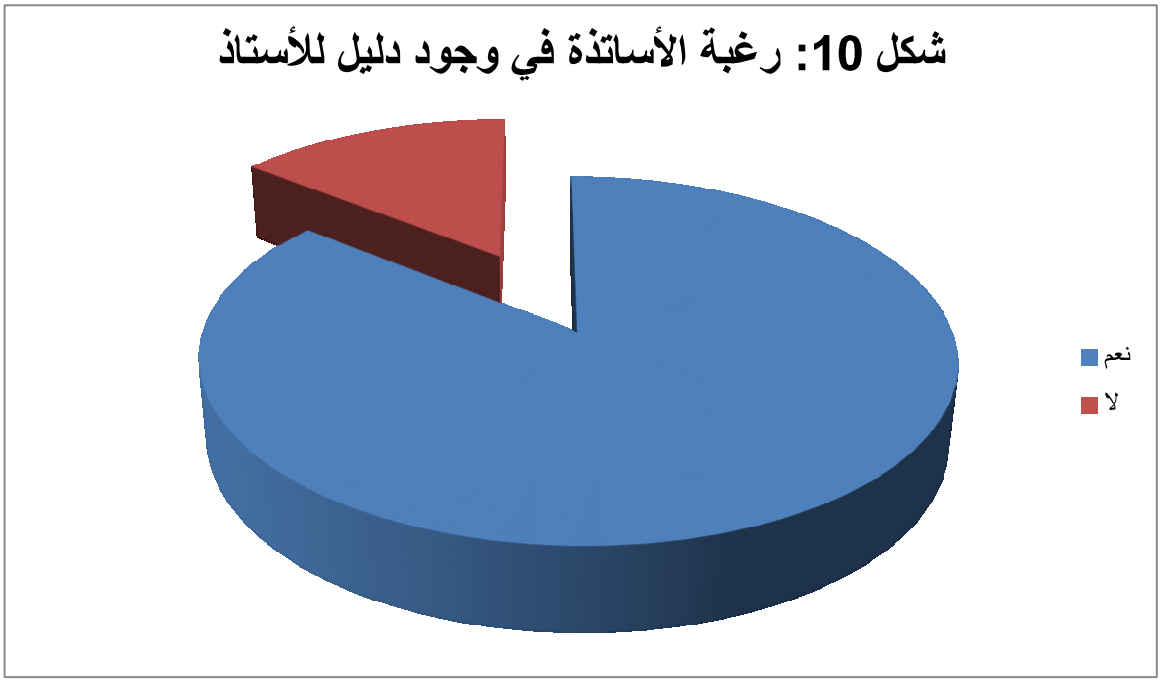
-A Practical English Grammar (Thomson and Martinet).

-A University Grammar of English (R. Quirck) .

س 27 : هل ترغب بأن يكون لديك دليل للأستاذ ؟

جدول 12 : دليل الأستاذ

الأجوبة	العدد	النسبة المئوية
نعم	06	85.72
لا	01	14.28
المجموع	07	100



س 28 : عندما تقوم بعملية التدريس هل تراعي قدرة الطلبة على الفهم ؟

أكّد كل الأساتذة على اهتمامهم بهذا الأمر و كونه يحتل مكانة مهمة في التعليم و هو من صفات المدرّس الجيد ، و للتغلب على صعوبات الطلبة في الفهم يقوم بعضهم بإعادة الشرح أو حتى اللجوء أحيانا إلى اللغة الفرنسية و العربية والقيام بمراجعة الدروس السابقة .

س 29 : تعليقات حرّة

تركنا المجال للمجيبين عن هذا السؤال ليقدموا أفكارا أخرى ربّما لم نتفطن لطرحها في الأسئلة السابقة ، حيث قدّموا آراء مفيدة نلخّصها فيما يلي :

- يرتبط نجاح التكوين في الترجمة بتصميم دروس النحو كما يجب، لأنّ القدرة النحوية تساهم في تطوير مهارات الترجمة.

- يبدو أنّ طلبة الترجمة يهتمون بالمستوى المعجمي أكثر من النحو . لكننا نقترح في هذا الإطار توعيتهم بأهمية دراسة النحو و ارتباطها الوثيق بتنمية مهارات الترجمة .

- ليس علينا أن نلوم الطلبة على مستواهم الضعيف بل تكمن المشكلة في خلفيتهم التعليمية .

- يطالب الأساتذة بتحسين ظروف التعليم و التعلم بتسخير الوسائل اللازمة .

- فيما يخص الطرائق المنتهجة بقسم الترجمة يعترف أحد الأساتذة بضرورة التغيير، فيما يرى مدرس آخر بأنّ الطريقة ليست كل شيء، كما ينصح بأخذ المعنى والخطاب ككل بعين الاعتبار عند تدريس النحو. علاوة على أنّ عرض العناصر النحوية يمكن أن يتم بطرق متنوعة (مثلا من خلال نشاط القراءة و الفهم) ، و النجاح في تعليم النحو يعود إلى مجموعة من المتغيرات التي تؤثر على التحصيل ،و "الطريقة" ما هي إلاّ واحدة منها ، و بما أنّ لكل الطرق نقائص ومحاسن يقترح هذا المدرس تبني طريقة انتقائية.

3.4. عرض الاستبيان الخاص بالطلبة :

لقد تمكّنا من استعادة (51) نسخة أجاب عنها الطلبة ، تتضمن معلومات عنهم وأسئلة كثيرة حول دروس النحو التي تقدّم لهم بقسم الترجمة و مدى اهتمامهم بها وتأثيرها على مستواهم في اللغة الإنجليزية :

أ –معلومات شخصية حول الطلبة :

يضم هذا الجزء الأسئلة من الأول إلى الرابع ، حيث نلخّص النتائج في الجدول الآتي :

جدول 13: معلومات حول الطلبة

المعلومات الشخصية		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ولد	17	33.33
	بنت	34	66.67
السن	20-24 سنة	49	96

	أكثر من 24 سنة	02	04
سنة الحصول على البكالوريا	قبل 2008	05	10
	2008 فما فوق	46	90
الشعبة	لغات أجنبية	43	84.3
	آداب و علوم إنسانية	07	13.7
	أخرى	01	% 02
السنة	الأولى	/	/
	الثانية	03	06
	الثالثة	25	49
	الرابعة	22	43
	ماجستير	01	02
المجموع		51	%100

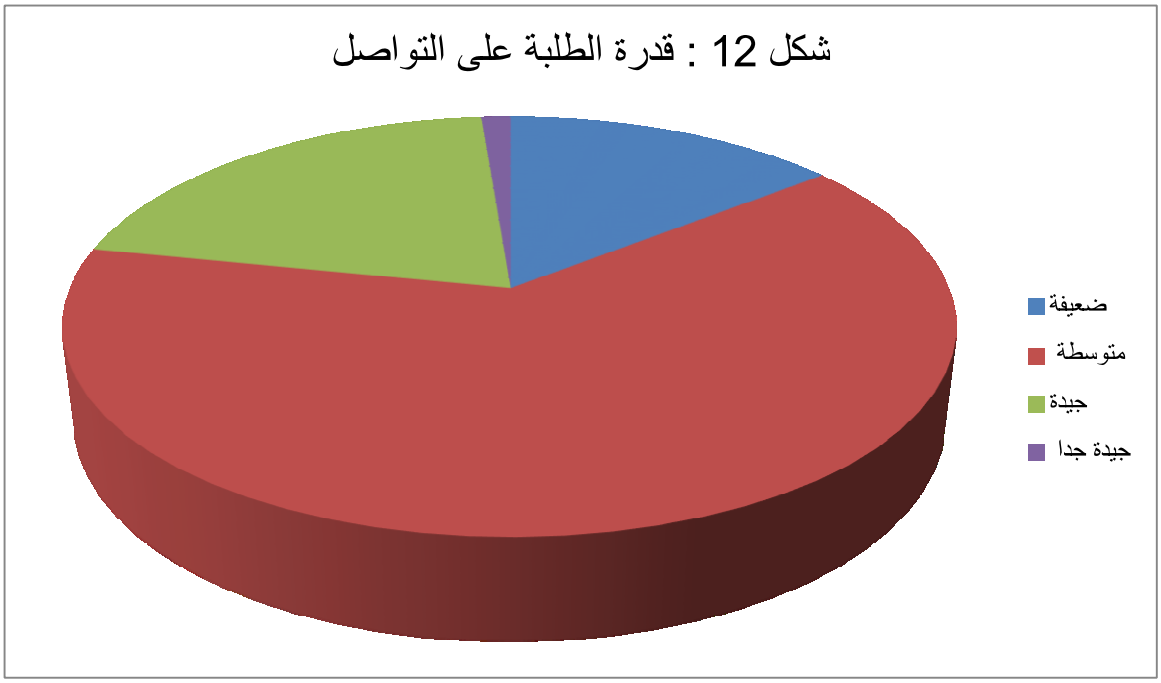
ب- تدريس اللغة الإنجليزية و النحو الإنجليزي في قسم الترجمة :

السؤال 6 . كيف تقيّم قدرتك على التواصل باللغة الإنجليزية داخل القسم وخارجه ؟

جدول 14: القدرة على التواصل

الأجوبة	العدد	النسبة المئوية
ضعيفة	07	13.72
متوسطة	31	60.78
جيدة	10	19.60

جيدة جدا	03	5.90
المجموع	51	%100



7.ما هي الفائدة التي تجنيها من دراسة النحو الإنجليزي (English grammar) كمترجم في المستقبل ؟

يرى ثلاثة طلبة بأنّه لا نفع من النحو ولا فائدة منه للمترجم، كما لم يجب حوالي نصف الطلبة على السؤال بينما ذكر النصف الآخر فوائد كثيرة نلخّصها كما يلي :

- يقدّم لنا النحو مبادئ اللغة، و يساعد المترجم في عمله، على فهم اللغة بشكل عام وتعلمها والتحكم فيها و على التواصل بنوعيه و سهولة التعامل مع النص و فهم تراكيبه وتحليله ،كما يمكّنه من القيام بعملية البناء اللغوي (بناء جمل صحيحة و مفيدة) وتفادي الأخطاء التركيبية والإملائية واستعمال أسلوب جيد في النص المترجم، ثمّ أنّ معرفة قواعد اللغة تساعد على ضبطها و دقة استعمالها ، و نقل المعنى كما يجب ، كما تتحكم في مدى جودة النص المترجم .

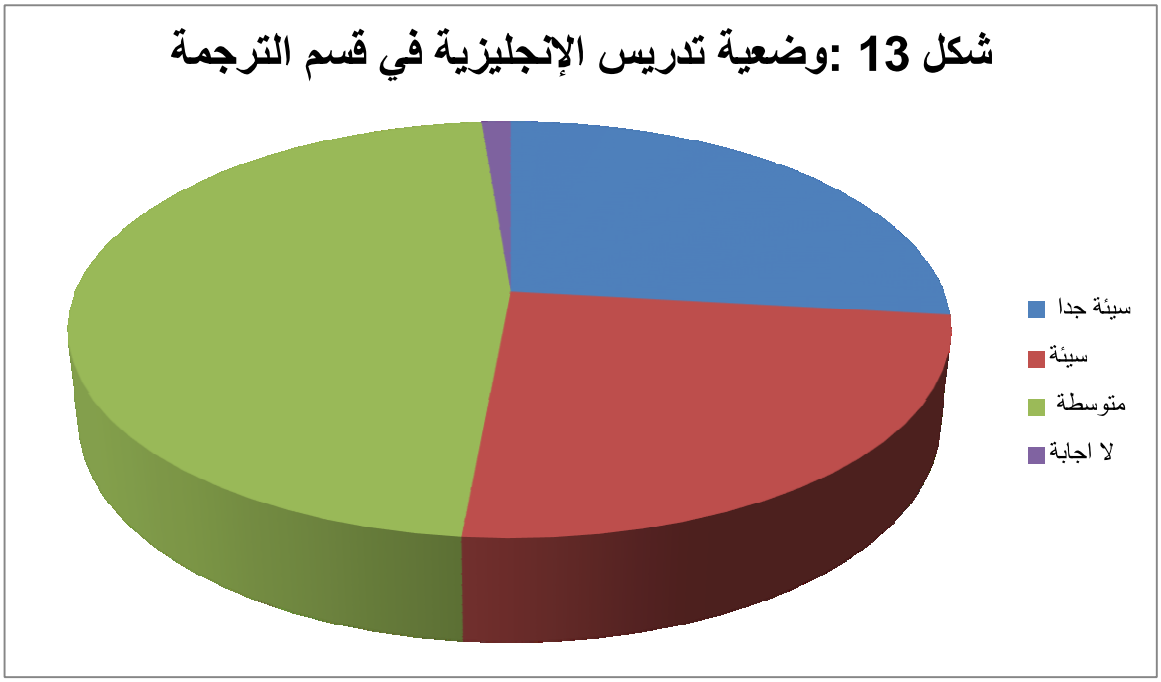
- النحو أساسي لأنه يعادل بناء الجملة ، و إن تخلّل هذا البناء مشكلة ما فسيتقطع التواصل .

إنّ الأجوبة التي حصلنا عليها من نصف المجموعة المُستبينة تقريبا تدلّ على وعي الكثير من الطلبة بأهمية النحو الإنجليزي و تأثيره الكبير على أدائهم في الترجمة سواء من الإنجليزية إلى العربية حيث يساعدهم على فهم النص الأصلي أو في الاتجاه المعاكس حيث يدعمهم في إنتاج النص المترجم .

8.كيف يمكنك تقييم وضعية تدريس الإنجليزية في قسم الترجمة ؟

جدول 15: وضعية تدريس الإنجليزية في قسم الترجمة

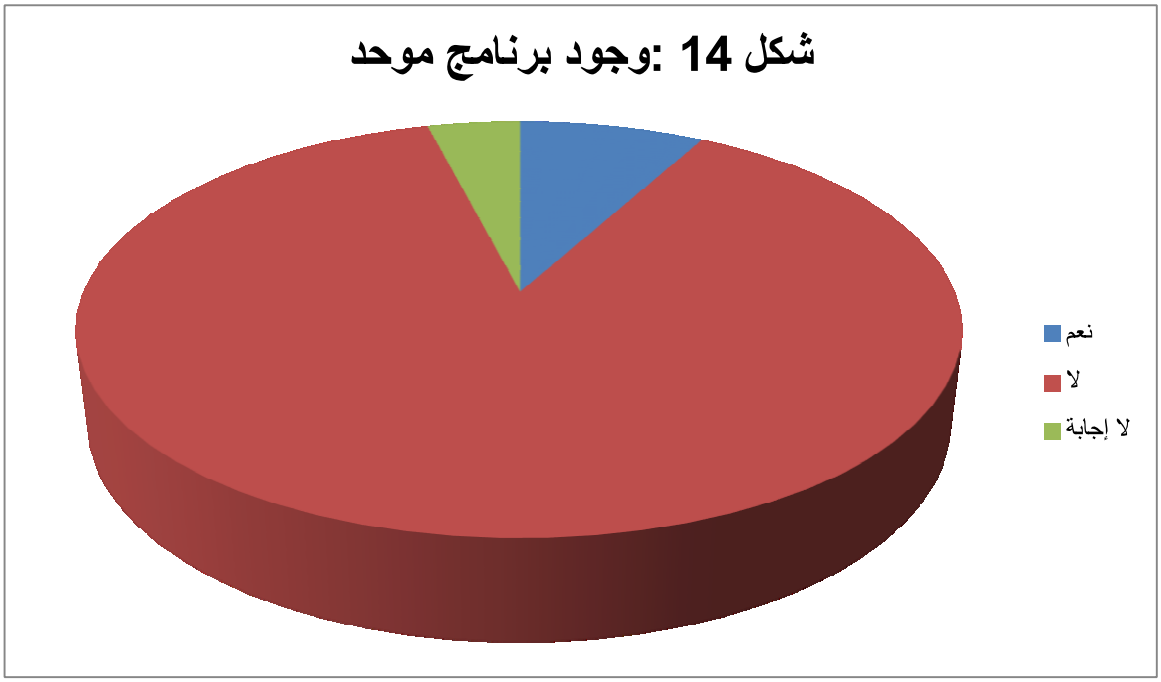
الأجوبة	العدد	النسبة المئوية
سيئة جدا	13	25.50
سيئة	12	23.50
متوسطة	23	45
جيدة	/	/
لا إجابة	03	06
المجموع	51	100



9.هل هناك برنامج موحد لتدريس اللغة الإنجليزية و النّحو الإنجليزي ؟

جدول 16: وجود برنامج موحّد

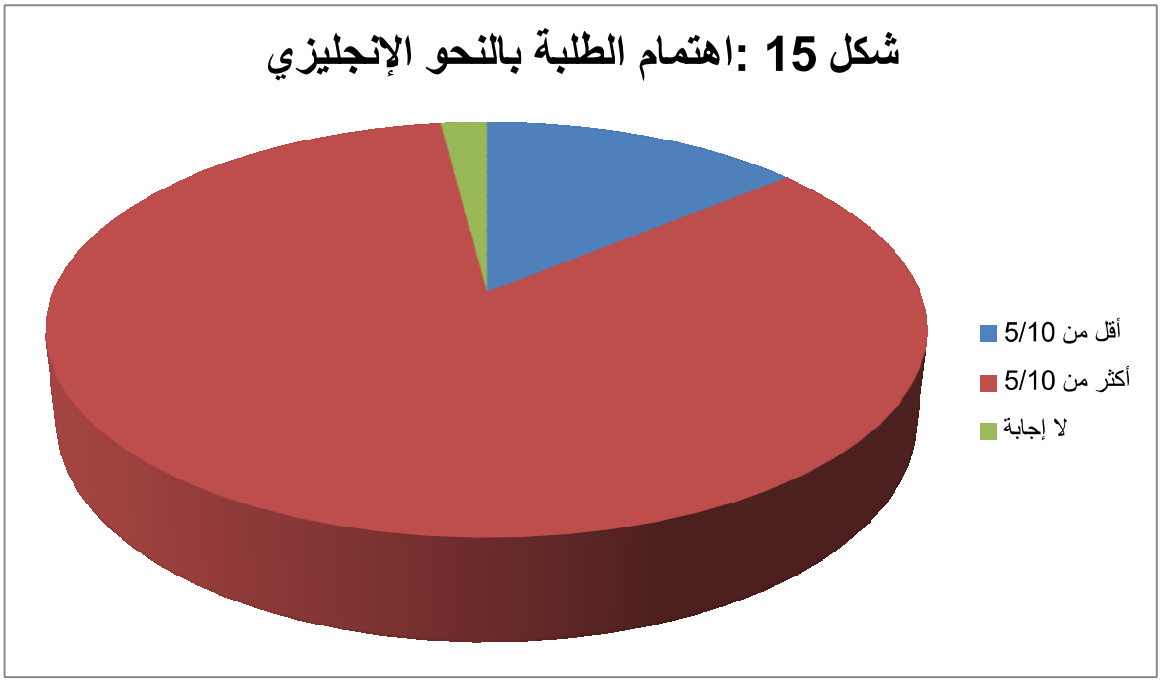
الأجوبة	العدد	النسبة المئوية
نعم	04	08
لا	45	88
لا إجابة	02	04
المجموع	51	100



10. ما هي درجة اهتمامك بدرس النحو الإنجليزي ؟

جدول 17 : اهتمام الطلبة بالنحو الإنجليزي

الأجوبة	العدد	%
10/5>	7	14
10/5<	43	84
لا إجابة	01	02
المجموع	51	100



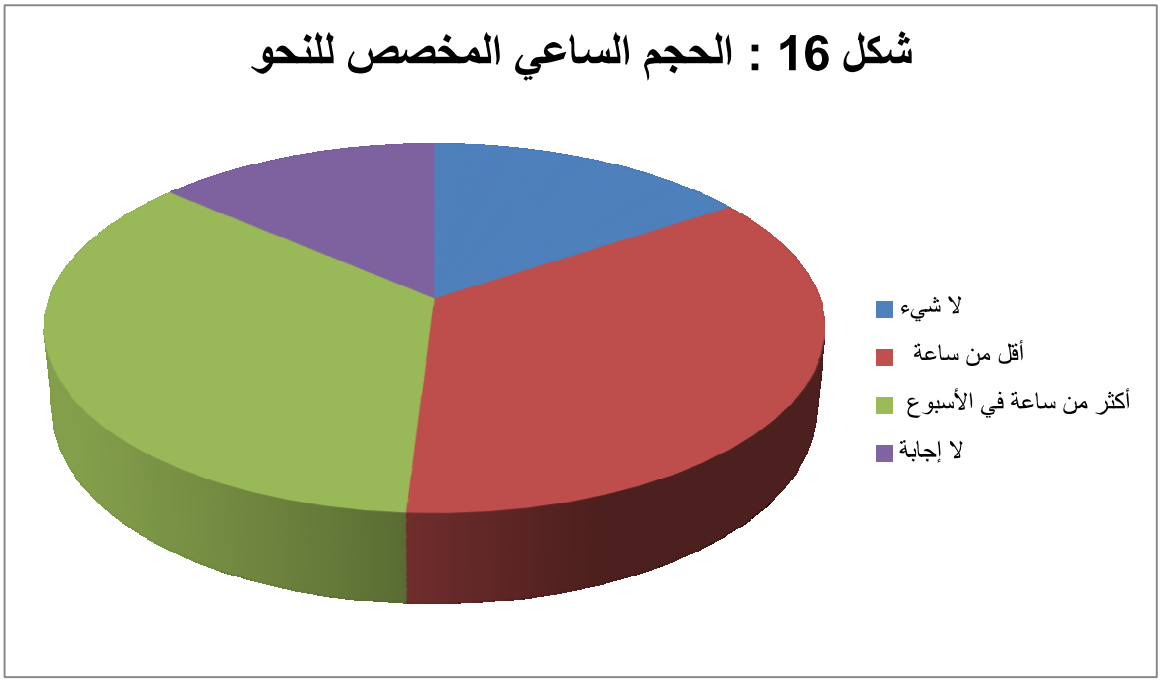
11.ما هو الحجم الساعي المخصص لمادة اللغة الإنجليزية لسنتكم ؟

امتنع ثلاثة عن الإجابة، و حدّد قلّة من الطلبة الوقت المخصص لهذه المادة بساعتين أسبوعيا بينما ذكر معظمهم أنّه يبلغ (3) ساعات في الأسبوع.

12. ما هو القسط الذي يأخذه النحو من ذلك ؟

جدول 18 : الحجم الساعي المخصص للنحو

الأجوبة	العدد	%
لا شيء	8	15.68
أقل من ساعة /الأسبوع	18	35.30
أكثر من ساعة /الأسبوع	18	35.30
لا إجابة	7	13.72
المجموع	51	%100

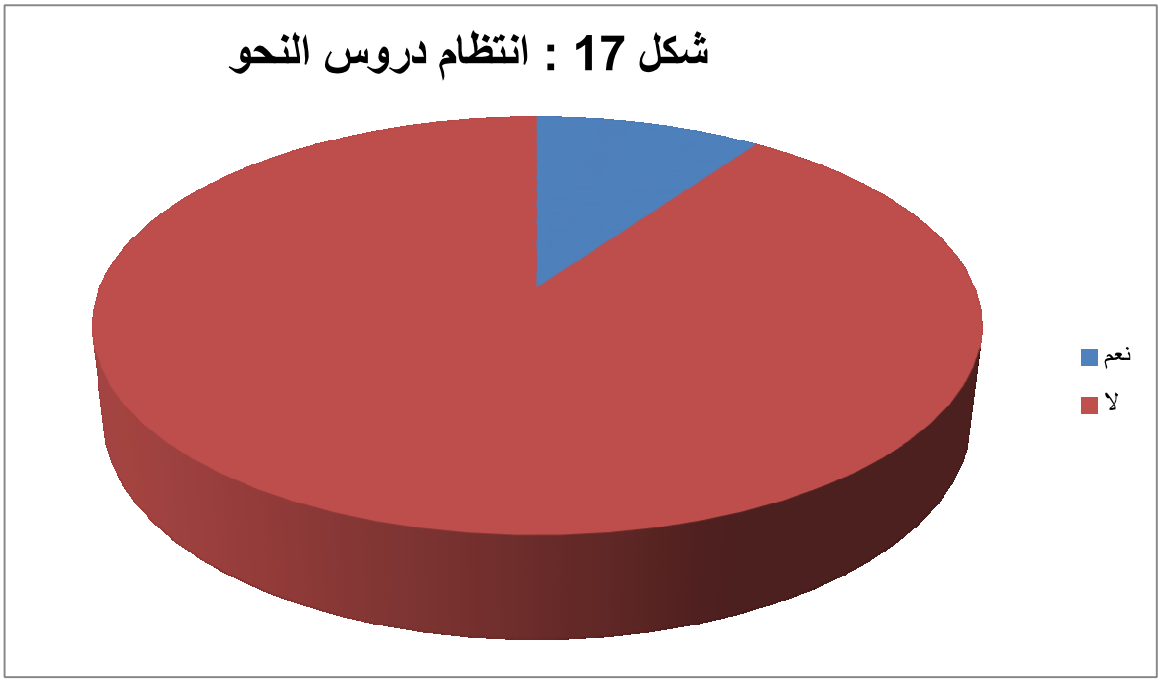


تباينت أجوبة الطلبة و هذا يدلّ على الاختلاف الكبير بين الأساتذة من حيث الوقت الذي يخصصه كل واحد منهم لتقديم دروس في النحو الإنجليزي. فبعضهم لا يترك إلّا القليل لهذه المادة و البعض الآخر ربّما يخصص مقدارا كافيا بينما مجموعة أخرى لا تعطي ولا دقيقة لذلك .

13. هل تدرس النحو الإنجليزي بشكل منتظم كل أسبوع ؟

جدول 19 : مدى انتظام دروس النحو

الأجوبة	العدد	%
نعم	5	9.80
لا	46	90.20
المجموع	51	100



هناك نوع من التناقض بين هذا السؤال و ما سبقه ، حيث ذكر 35.30 % من الطلبة أنّ أكثر من ساعة تخصص أسبوعيا للنحو ، بينما هذه النسبة غير موجودة هنا ، فربّما لم يفهم بعض الطلبة هذا السؤال جيدا ، أو أنّهم في السؤال السابق قاموا بملء الفراغ فقط .

14. ما هي المحاور والعناصر اللغوية التي درستها في النّحو الإنجليزي ؟

امتنع (14) طالبا عن الإجابة ، و أجاب (13) منهم بأنهم لا يدرسون شيئا في النحو و ليست هناك محاور واضحة، لأنّه لا وجود لبرنامج محدد يتبعه الأستاذ. بينما ذكر العدد المتبقي- أي (24) طالبا -محاور كثيرة نذكرها فيما يلي :

التصريف ، الأفعال و الأزمنة ، الجملة المعقدة ، حروف الجر ، المبني للمجهول والمبني للمعلوم ، الكلام المباشر و الكلام المنقول، الشرط، الضمائر، الأفعال الناقصة. كما ورد في إجابات بعضهم أنّهم درسوا محاور عديدة و متنوعة.

15.كيف يقدّم الأستاذ هذه العناصر ؟

امتنع ثمانية طلبة عن الإجابة، وذكر ستة منهم عدم وجود طريقة محددة، بينما قدّم الآخرون أجوبة متباينة، وتعليقات مختلفة لم نكن نقصدها من السؤال، إنّما قصدنا معرفة الطريقة التي يتبعها الأستاذ في العرض ، حيث نذكر ردودهم كما وردت :

- يقدّم الأستاذ درسا مفصّلا ثم مجموعة من التمارين التدعيمية .

- يشرح المدرّس الأمثلة ثم يعطي تمارين .

- يقدّم الأستاذ العناصر النحوية بطريقة حسنة ، بتأنّ ، بطريقة جيدة و منظّمة، بشكل منظّم، بطريقة مباشرة و بسيطة .

- لكل أستاذ أسلوبه الخاص .

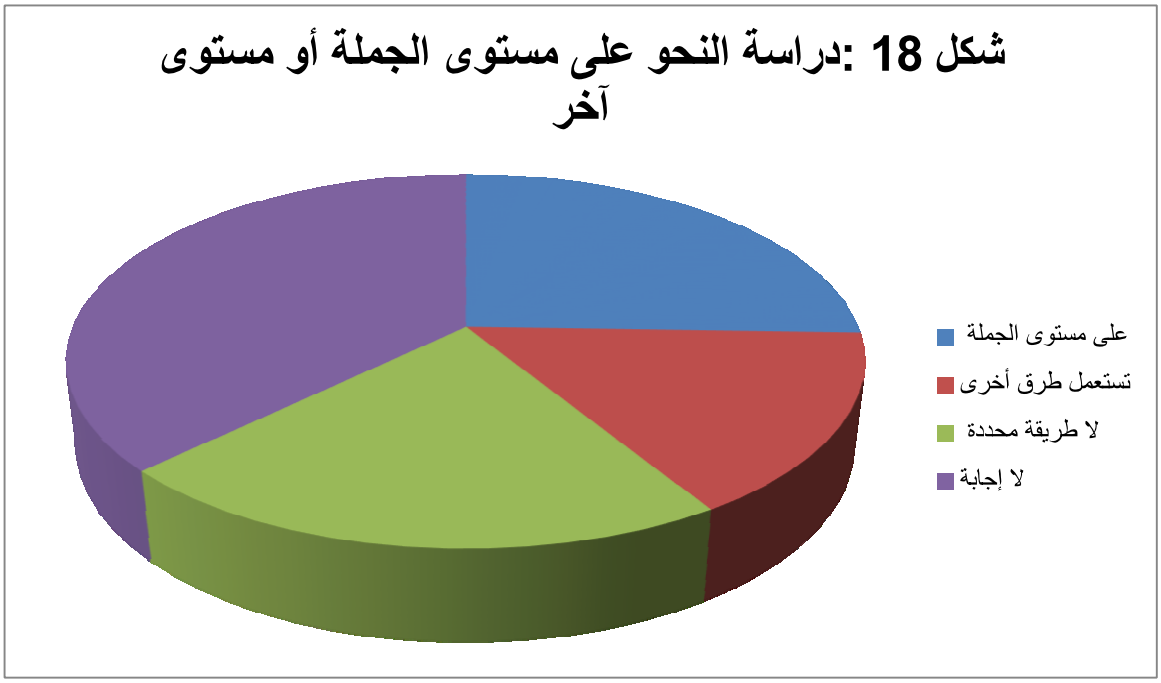
- يقدّم الأستاذ تلك العناصر بطريقة تلقائية غير مبنية على أسس، بشكل عفوي، بشكل لا يساعد الطلبة على تحسين مستواهم، بطريقة عشوائية، بطريقة سيئة تنقص فيها مراعاة الجانب البيداغوجي و يصعب معها الفهم، رديئة، يقدّمها دون حماس، بدون الشرح الكافي، بطريقة غير منهجية، وغير فعالة ولا جذابة، بشكل سريع، بشكل غير مفهوم، بشكل سيء جدا ، جدّ مملة ، فيها تكرار .

16.هل تدرس بطريقة نحو الجملة فقط أم يستعمل الأستاذ طريقة أخرى ؟

جدول 20 : طريقة دراسة النحو

الأجوبة	العدد	النسبة المئوية
تتم دراسة النحو على مستوى الجملة	13	25.50
تستعمل طرق أخرى	8	15.70

لا توجد طريقة محددة	11	21.55
لا إجابة	19	37.25
المجموع	51	% 100

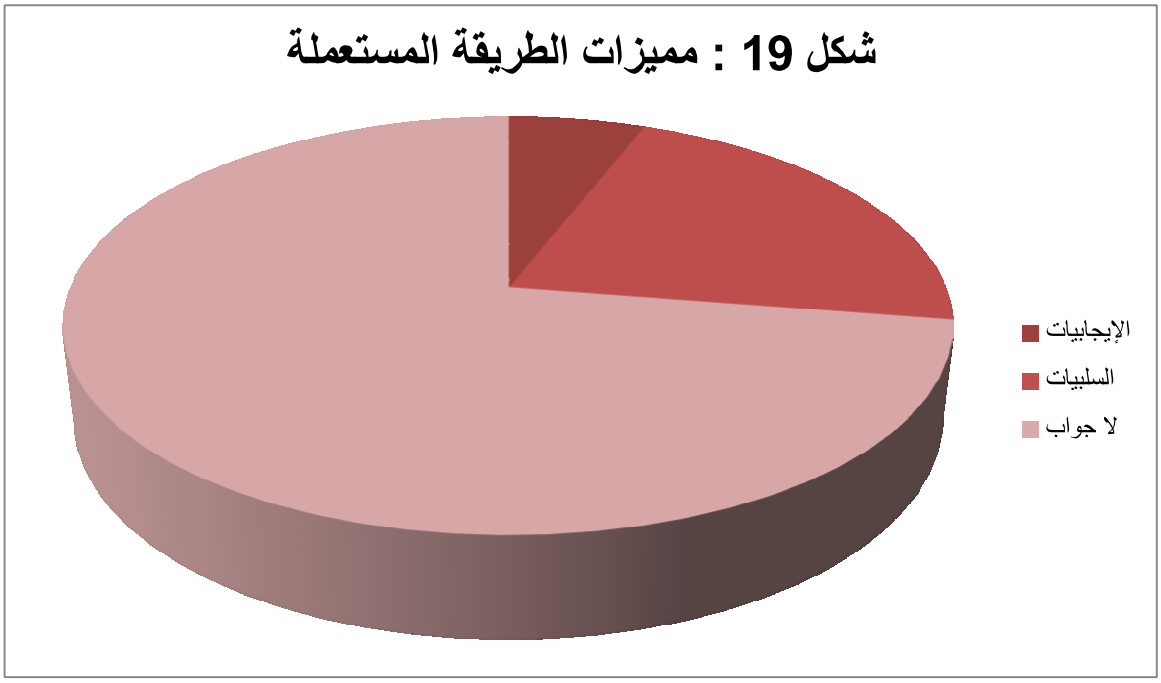


شكل 18 :دراسة النحو على مستوى الجملة أو مستوى آخر

17. أذكر إيجابيات و سلبيات الطريقة المستعملة :

جدول 21 : خصائص الطريقة المستعملة

الأجوبة	العدد	%
الإيجابيات	03	5.90
السلبيات	11	21.56
لا جواب	37	72.54
المجموع	51	100



هدفنا من طرح هذا السؤال هو معرفة محاسن الطريقة المستعملة ونقائصها أيّما كانت، سواء كانت على مستوى الجملة أو على مستوى آخر ، لكنّنا لم نحصل إلاّ على تفاصيل قليلة وهي أحيانا شديدة التباين ، كما أكّد الكثير من الطلبة عن عجزهم عن ذكر أيّ منها لأنّه لا توجد طريقة أصلا .

من مزايا تدريس النحو على مستوى الجملة :
أنه يمثل طريقة سهلة ، منظمة ، تمكّن الطالب من الاستيعاب و تعطي له فرصة للتمكن من اللغة الإنجليزية .

من عيوبه :
طريقة صعبة بعض الشيء، عجز الطالب عن تطبيقها في المحادثة والكتابة، تقليدية لا تشجّع الطالب على التحسن، تؤدي إلى عدم الإلمام الكلي بالدرس وسرعة نسيانه.

- من إيجابيات الطريقة السريعة كسب الوقت و من سلبياتها عدم المساهمة في تحسين المستوى.
(لكن لم يوضّح الطالب/الطالبة ما يقصده بالطريقة السريعة) .

- يستعمل المدرس طريقة يصعب للطالب فهمها .

- يستعمل الأستاذ طرقا أخرى غير نحو الجملة لكنّها غير مفيدة .

ذُكرت كذلك بعض السلبيات دون ذكر الطريقة التي تنسب إليها منها ما يلي :

- لا يتم تحقيق المراد أي فهم الطلبة للعناصر النحوية كما يشعر الطالب بالملل .

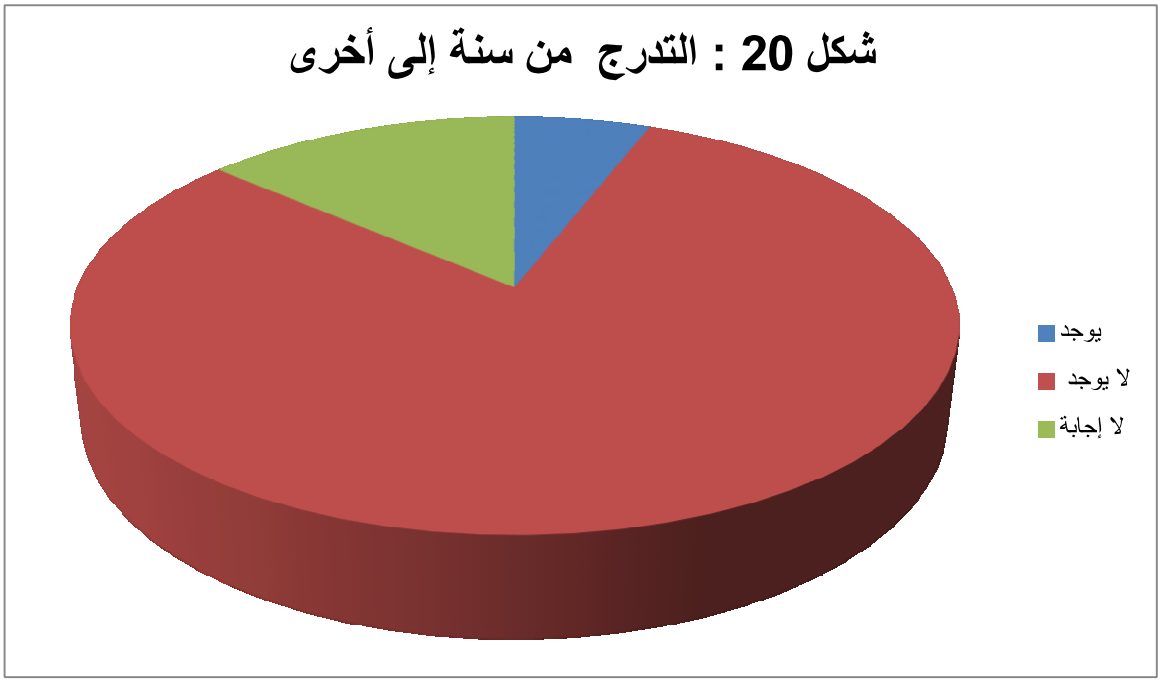
- حرص الأستاذ على تقديم الدروس مع فئة معينة دون محاولة التواصل مع باقي الطلبة ذوي المستوى الضعيف .

- يبدو أنّ الأستاذ لا يولي أهمية للنحو .

18. هل هناك تدرّج و تناسق بين دروس النحو من سنة إلى أخرى ؟

جدول 22 : التدرج من سنة إلى أخرى

الأجوبة	العدد	%
يوجد تدرج	03	5.90
لا يوجد	41	80.40
لا جواب	07	13.70
المجموع	51	100

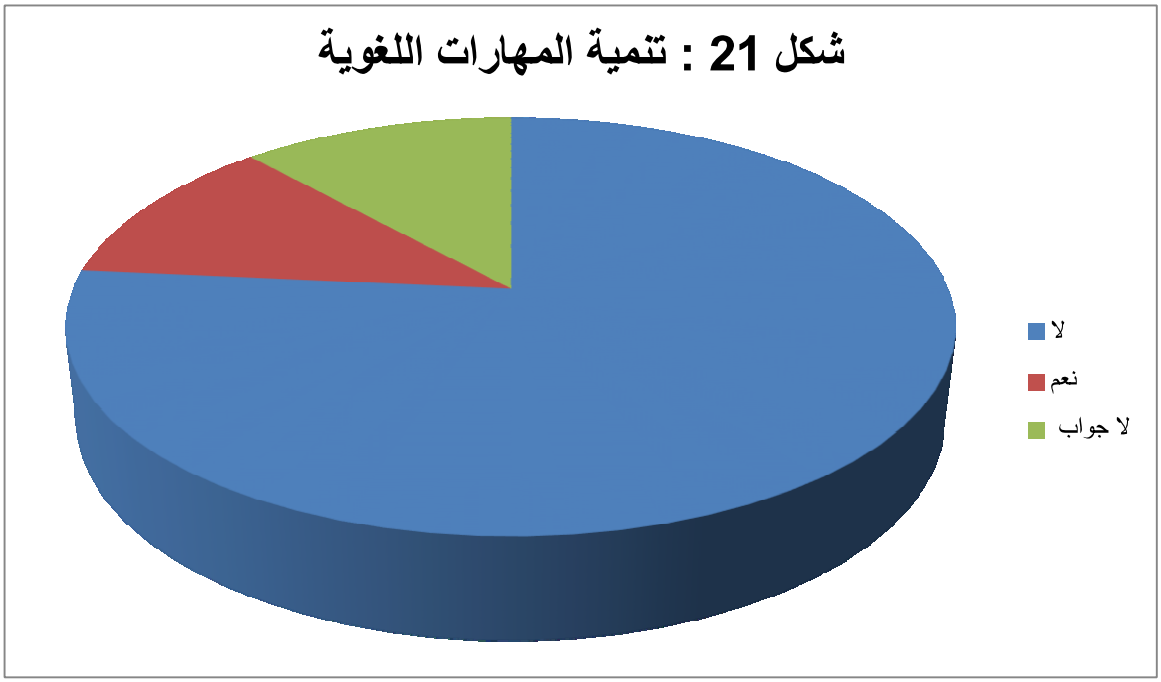


تبيّن لنا من خلال الأجوبة أنّ غياب برنامج موحّد يتم العمل به في القسم ،و انفراد كل أستاذ ببرنامج خاص به أدى إلى انعدام التدرج و التناسق بين السنوات، حيث يذكر أحد الطلبة أنّ ما درسه في السنة الأولى يعاد إلى غاية السنة الرابعة، فكل الدروس متشابهة وغير متكاملة .

19.هل تشعر بتنمية مهاراتك في اللغة الإنجليزية من سنة إلى أخرى بفضل دروس الإنجليزية في قسم الترجمة ؟ أذكر أمثلة عنها :

جدول 23 : تنمية المهارات اللغوية

الأجوبة	العدد	%
نعم	06	11.76
لا	39	76.48
لا إجابة	06	11.76
المجموع	51	100



يذكر بعض الطلبة الذين أجابوا بالنفي أنّ ما كان في جعبته وأتى به من الثانوية فيما يخص اللغة الإنجليزية بقي على حاله ولا فرق بين حضوره و غيابه .

بينما يؤكد البعض على أنّ تطوير مهاراته كان بفضل بعض الأساتذة الذين يعملون بجدّ مع الطلبة ، أو حدث ذلك في السنة الرابعة فقط، أو بشكل خاص من مواد الترجمة (إنجليزية /عربية/إنجليزية)، أو بفضل اجتهاده الخاص من خلال مطالعة الكتب أو مشاهدة الأفلام أو دروس خاصة .

20.هل تقترح أية تغييرات يمكنها أن تساهم في تحسين مستواك في اللغة الإنجليزية وفي الترجمة؟

يرى بعض الطلبة أنّ التغيير ضروري ومن واجب الإدارة والأساتذة، وينادون إلى توجيه الطالب وتدعيمه لإتقان اللغة الإنجليزية وإيلاء أهمية أكثر لمستوى التعليم من خلال ما يلي:

- وضع مقرر وزاري لتنسيق الدروس من سنة إلى أخرى و توحيدها ضمن السنة الواحدة .

- تغيير طريقة التدريس واستعمال طرق حديثة، تغيير منهجية التعليم، إدراج مناهج جديدة مع مراعاة مستوى المتلقين.

- إعداد دروس تساعد حقا على الترجمة ، حيث ركّز عدد كبير من الطلبة على أهمية طريقة التدريس و تأثيرها على التعلم .

- سهر الإدارة على وضع برنامج موحد وتطبيقه ، حيث تكلّم الطلبة كثيرا عن أهمية البرنامج الذي يطمحون إليه ووصفه كثيرون بالواضح والمدروس و الثري ،الذي يسمح لهم بتنمية مهاراتهم. كما طالب أحدهم ببرنامج خاص بالمترجمين واقترح مجيب آخر عقد لقاء يضم مسؤولي الجامعة والأساتذة والطلبة لاقتراح برنامج فعال ومتكامل من شأنه أن يحدث نتائج باهرة في قسم الترجمة.

- إلقاء الدروس بطريقة جدّية.

– إعطاء أهمية للجانب الشفهي ومهارة التحدث منذ البداية واستعمال الأدوات اللازمة للاستماع إلى اللغة و تعلّم النطق الصحيح سريعا.

- استعمال النصوص الأدبية لدراسة اللغة.

- زيادة الحجم الساعي، تخصيص أكثر من (3) ساعات أسبوعيا للغة الإنجليزية وتخصيص وقت أكبر لتدريس النحو .

- يقترح أحد الطلبة أن تكون الدروس عملية و تطبيقية 100% بحيث يتم إجبار الطلبة على إنجاز مشاريع أو بحوث والمشاركة في ورشات عمل لتدريبهم على الكتابة والمحادثة وعلى الأستاذ توجيههم، على أن يكون تصحيح الأعمال جماعيا. مثلا نفرض على الطالب أن يعرض عمله شفهيا و يشكّل تقييم عمله 70 % من العلامة الكاملة التي يحصل عليها .

نرى أنّ هذه الفكرة مثيرة للاهتمام لكن يجب تدعيمها بالدروس النظرية .

تكوين أحسن للأساتذة –تغيير الأساتذة –وجود أساتذة مؤهلين أو محترفين -مراقبة عمل الأساتذة – يبدو أنّ الأستاذ له قدرات ضئيلة – يقدّم الأستاذ الدرس كما يجب لكن المشكلة تكمن في البرنامج .

ما نعتقده نحن هو أنّ المشكلة لا تكمن في نقص التأهيل أو الاحترافية لدى الأساتذة ، إنّما انعدام وجود منهاج و طرائق و تقنيات محددة يترك هذا الانطباع السيء لدى الطلبة .

- تطوير الوسائل الخاصة بتعلم اللغة الإنجليزية ، استغلال الطرق التكنولوجية الحديثة، تسخير الوسائل اللازمة للتعلم الدقيق للإنجليزية.

-إلغاء بعض المقاييس أو تحسين طريقة تدريسها ، القليل من التغيير يمكن أن ينتج عنه تحصيل أكثر .

21.آراء وتعليقات أخرى :

- اللغات هي الوسيلة الأساسية لدى الطلبة ويجب التحكم فيها عند نهاية الدراسة، إذا تدريسها جيدا هو شيء حتمي .

– يأمل الطلبة تحسن مستوى اللغات في قسم الترجمة لأنّه يرتبط ارتباطا وثيقا بهذه العملية .

–يرى البعض أنّ هناك أساتذة يبذلون مجهودات .

– عبّر أحد الطلبة عن ندمه على اختيار هذا التخصص لأنّه لم يحس بتغيير في مستواه من الثانوية إلى الجامعة إلّا أنّه يحاول التحسن من خلال القراءة و مشاهدة الأفلام .

كما ذكر آخر ندمه على الحصول على شهادة البكالوريا وبيّن بأنّ المستوى المتدهور أدى إلى كره بعض الطلبة للدراسة.
في غياب التناسق بين البرامج لا يحس الطالب بالرغبة في التعلم .
– فسح المجال للطالب للتحاور و التكلم بحرية .

- يقترح بعض الطلبة الاجتهاد من خلال قراءة كتب باللغة الإنجليزية أو كتب تحتوي على النص الأصلي و الترجمة ومشاهدة الأفلام مع الانتباه إلى العنونة .

- الإدارة والأساتذة لا يفعلون ما في وسعهم لتحسين الأمور .

- يعتبر أحد الطلبة نفسه و الآخرين ضحايا و يأمل تحسّن الوضع بالنسبة لمن يأتي بعده.

4.4. تحليل المدوّنة اللغوية :

تتضمن مدونتنا ترجمات قام بها الطلبة من العربية إلى الإنجليزية لنصوص متنوعة في إطار امتحانات مقياس الترجمة، بلغ عددهم (122) و هم ينتمون إلى أفواج مختلفة ويدرسون عند أساتذة مختلفين كذلك. حيث تتكون عيّنة الدراسة من فوجين من طلبة السنة الرابعة ليسانس ، فوجين من السنة الأولى ماستر وأخيرا فوج واحد من السنة الثانية ماستر.

1.4.4.تحليل مدونة طلبة الليسانس :

بلغ عددهم (77) طالبا ، قمنا بتصنيف الأخطاء إلى سبع أصناف، وهي الخطأ في استعمال زمن الفعل ، أدوات التعريف و التنكير، حروف الجر، صيغة المبني للمجهول، الأسماء الموصولة ، البنية الصرفية ، و نظم الكلام أو ترتيب الكلمات. حيث تحتوي المدونة على 1351 خطأ و الأخطاء الأكثر شيوعا هي المتعلقة بالبنية الصرفية (29.32 %).

جدول 24 : تصنيف أخطاء طلبة الليسانس

نوع الخطأ	تواتر الخطأ	النسبة المئوية
زمن الفعل (tense)	107	7.92
أدوات التعريف و التنكير (articles)	370	27.38
حروف الجر (prepositions)	162	12
صيغة المبني للمجهول (passive voice)	50	3.70

الأسماء الموصولة (relative pronouns)	66	4.88
البنية الصرفية (morphology)	396	29.32
نظم الكلام (word order)	200	14.80
المجموع	1351	%100

بعد عرضنا للحوصلة الإجمالية للأخطاء ، سنذكر كلّ نوع على حدة لنعطي تفاصيل أكثر فنبدأ باستعمال أزمنة الأفعال و هو نوع يتفرّع إلى أصناف كثيرة .

1.1.4.4.زمن الفعل :

تشكّل ترجمة زمن الفعل من العربية إلى الإنجليزية موطنا من مواطن الصعوبة ، خاصة عندما لا يوجد تطابق بين اللغتين في استعمال معين ، يلخّص الجدول التالي كل الحالات التي وجدناها ، و ما لاحظناه هو أنّ بعض الأخطاء يمكن أن تعود إلى صعوبة اختيار المقابل مثلا بين (الحاضر التام ، الماضي التام ، الماضي البسيط) فهناك فروق على المستوى الدلالي ، والتركيب العربي لا يُظهر للطالب دائما ما يجب استعماله في الترجمة . بينما هناك أخطاء أخرى عشوائية كاستعمال الحاضر البسيط عوض الماضي البسيط التي نالت حصة الأسد .

جدول 24 : استعمال زمن الفعل

نوع الخطأ	تواتره	النسبة المئوية
الحاضر البسيط عوض الماضي البسيط (present simple/past simple)	42	39.25

الحاضر البسيط عوض الحاضر المستمر (present simple/present continuous)	22	20.56
الحاضر البسيط عوض الحاضر التام (present simple/present perfect)	09	8.41
الحاضر البسيط عوض المستقبل البسيط (present simple/future simple)	01	0.93
الماضي البسيط /الماضي التام (past simple/past perfect)	01	0.93
الماضي البسيط /الحاضر البسيط (past simple/ present simple)	14	13.08
الحاضر التام /الماضي البسيط (present perfect/past simple)	03	2.80
الحاضر التام /الماضي التام (present perfect/past perfect)	01	0.93
الماضي التام /الحاضر التام (past perfect/present perfect)	02	1.86

المستقبل البسيط /الحاضر البسيط (future simple /present simple)	01	0.93
المستقبل البسيط/الماضي البسيط (future simple /past simple)	01	0.93
اسم المفعول /الماضي البسيط (past participle/past simple)	01	0.93
الحاضر المستمر /الماضي البسيط أو الحاضر البسيط (Present continuous/past simple or present simple)	02	1.86
عدم تصريف الفعل (verb not conjugated)	07	6.54
المجموع	107	%100

أمثلة من المدونة[1] :

- استعمال الحاضر البسيط عوض الماضي البسيط :

شكّل هذا النوع من الأخطاء أكبر نسبة ، رغم أنّ الفرق بينهما جليّ ، و ليس في الأمر غموض أو احتمالات عديدة :

[1] نشير إلى أننا خلال عرض الأمثلة نقوم بالتعليق على الخطأ المسطّر فقط ، أمّا الأخطاء المكتوبة بخط مائل فنعلّق عليها في القسم الخاص بها حسب النوع الذي تنتمي إليه .

العلماء وقفوا كثيرا أمام رسالة تركها ويتمان.

Scientist still stand in front of the message..

نقترح الترجمة بالشّكل التالي :

(Scientists were so worried /preoccupied about the message)

للتعبير عن الماضي و مدى الحيرة التي أصابت العلماء إزاء الرسالة التي تركها القاتل ويتمان .

في أغسطس 1966 وقعت واحدة من أسوإ جرائم القتل الجماعي في تاريخ الولايات المتحدة.

One of the worst crimes in the American history happen.

فبما أنّ الحدث وقع في الماضي والتاريخ محدد، يجب استعمال الماضي البسيط (happened) ولا يمكن استعمال الحاضر البسيط .

...فقد أقدم المواطن تشارلز ويتمان على قتل زوجته ثم والدته.

Charles *Witman* kill his wife and his mother

هنا كذلك يتوجب استعمال الماضي البسيط أو الماضي التام ، لأنّه حدثٌ وقع وانتهى ولا علاقة له بالحاضر، وقد تكرر هذا الخطأ كثيرا في المدونة .

- الحاضر البسيط عوض الحاضر المستمر:

.....اليوم يطور العلماء فحصا دقيقا للمخ.

....today scientists *developpe*/improve an exact scanner .

نعتقد أنّ الجملة العربية تعبّر عن حدث ما زال مستمرا لذا يستحسن اختيار الوجهة المستمرة للفعل (continuous aspect) أي (scientists are developing) .

- الحاضر البسيط عوض الحاضر التام:

و كشف تشريح جثة القاتل في وقت لاحق عن وجود ورم في المخ يقول بعض الخبراء إنه ربما أثر في تصرفاته .

-The autopsy revealed a tumor in his brain which might affect *on* his behaviour.

لقد التقينا في المدونة بأمثلة كثيرة مشابهة مثل may affect , may influence , could affect , may be affect his behaviour, لكن بما أنّ التأثير محتمل في الماضي ، يجب اللجوء إلى صيغة : (may have affected /influenced)

- الحاضر البسيط عوض المستقبل البسيط:

وجدنا مثالا واحدا من هذا القبيل ، يتمثل في ترجمة عبارة "انتهى إلى غير رجعة " في الجملة : في مهنة الترجمة انتهى إلى غير رجعة عصر الورقة .....بعبارة (never come back) ، وبما أنّ العودة أو عدم العودة تخصان المستقبل ، نرى أنّ اختيار زمن المستقبل البسيط يكون أصح .

- الماضي البسيط /الماضي التام:

...فقد أقدم المواطن تشارلز ويتمان على قتل زوجته ثم والدته ..

Charles *witman* killed his wife and his mother before he climbed a tour of *t*exas *u*niversity .

ليس استعمال الماضي البسيط خطأ ، لكن يجب اختيار طريقة معينة لوصف الأحداث ، فلو قررنا إدخال الظرف (then) لتبيين التعاقب بين الحدثين لكان استعمال الماضي البسيط ملائما ، أمّا إن فضّلنا تسليط الضوء على أسبقية الحدث الأول على الثاني كما فعلت

الطالبة/فعل الطالب بتوظيف أداة الربط (before) أي (قبل أن) ، نرى أنّه من الأحسن استخدام الماضي التام الذي يعبر بالضبط عن ذلك :

Charles Whitman had killed his wife and his mother before he climbed a tour of Texas University .

- الماضي البسيط /الحاضر البسيط:

يستخدم أطباء الأعصاب أسلوب تصوير الرنين المغناطيسي الوظيفي .

The neurological doctors used style of *fonctional megnatic* resonance.

لا نرى أي داع لاستعمال الماضي البسيط لأنّ الفعل يدل على حدث يقع في الوقت الحالي بشكل متكرر ، و قد وردت في المدونة أمثلة كثيرة مثل: (may discovered , maybe discovered) مقابل (ربما يكشف عن أي شيء غير طبيعي) .

بل تكون عادلة و منصفة لأصحاب الآراء المعارضة

....but it was *justice* and legal …..

يتكلم هذا المثال عن مهنة الصحافة ، و من الخطأ استعمال الماضي لأنّه وصف لميزات ما زالت موجودة . بالإضافة إلى ذلك ، نلمس التناقض في النموذج الموالي :

توجد في الوقت الحاضر ثلاثة مصادر …. Nowadays , was only three sources

فالأصح هو : there are only three sources .

-الحاضر التام /الماضي البسيط:

في أغسطس 1966 وقعت واحدة من أسوإ جرائم القتل الجماعي .

In August 1966 , one of the worst *collectif* murder *crime* has happened

وفّق الطالب أو الطالبة في اختيار الزمن و هو الماضي لكنّ الوجهة غير صحيحة ، لأنّ تاريخ وقوع الحدث ذكر بالضبط ، كما أنّه لا يتعلق بالحاضر، إذا لا داعي لاستعمال الحاضر التام و الأصح هو (happened). كذلك استعمال (has revealed) كمقابل للفعل (كشف) في الجملة : كشف تشريح جثة القاتل في وقت لاحق عن وجود ورم ، هو غير مناسب لأنّه حدث ماض منته .

-الحاضر التام /الماضي التام:

فقد أقدم المواطن تشارلز ويتمان على قتل زوجته ثم والدته قبل أن يتسلق برجا في جامعة تكساس .

Charles *Witman* has killed both his wife and mother before climbing a tower *in* the *u*niversity of Texas .

لا يعبّر الحاضر التام عن أسبقية حدث بالنسبة لحدث آخر ، إنّما تزخر اللغة الإنجليزية بصيغة أخرى معدّة لهذا الغرض و هي الماضي التام .

-الماضي التام /الحاضر التام:

لا يمكنني أن أجد سببا محددا منطقيا لما فعلته

I *can not* find a specific reason for what I'd done

نعتقد أنّه لا داعي لاستعمال الماضي التام لأنّ "ويتمان" لا يعبّر عن حدث بعيد في الماضي أو سابق لحدث ماض آخر، إنّما عن شيء وقع للتوّ و يواصل في تأثيره على الحاضر بالنسبة له ، فأحسن زمن في هذه الحالة هو الحاضر التام الذي يعبّر خصيصا عن هذين المعنيين .

...و حلّ محلّه فن الترجمة المعتمد على خدمات موجودة على الويب...

...the era of * art of translation had take its place

ورد هذا عند الحديث عن مهنة الترجمة و التّحول من عصر الورقة إلى عصر التكنولوجيا ، نرى أنّ الماضي التام ليس في محله هنا لأنّه لا وجود للمعاني التي يدلّ عليها و التي شرحناها في السابق .

- المستقبل البسيط /الحاضر البسيط :

يوضع رأس المريض في آلة ...

patient will place in a machine *the head of

بغضّ النظر عن الصيغة الخاطئة التي تتخبط بين المبني للمعلوم و المبني للمجهول ، يعتبر زمن المستقبل مقابلا غير دقيق ، فنقترح ما يلي :

The patient's head is put in a machine /the doctor puts the patient's head in a machine .

- المستقبل البسيط/ الماضي البسيط :

وجدنا ذلك في نموذج ترجمت فيه عبارة

(قبل أن يلقى مصرعه برصاص الشرطة) بما يلي :

(Before* will be killed by the policeman)

لكنّ العبارة العربية تدلّ على حدث وقع في الماضي، فبعد اقتراف ويتمان لجرائم القتل العديدة، لقي مصرعه برصاص الشرطة، إذا نقترح :

Before he was killed by police bullets /before being killed by police bullets.

-اسم المفعول في مكان الماضي البسيط:

كشف تشريح جثة القاتل عن وجود ورم

The *otopsy* of the body's murder shown …..

من الجليّ أنّ استعمال اسم المفعول بهذا الشكل غير صحيح، ثم أنّ الزمن الذي يعبّر بدقة عن المقصود هو الماضي البسيط :

The autopsy of the killer's body revealed the presence of a tumor.

- الحاضر المستمر /الماضي البسيط:

..العلماء وقفوا كثيرا أمام رسالة تركها ويتمان

Scientists still being worried of the *massage* left by *Witman*

تم استعمال الحاضر المستمر في صيغة المبني للمجهول ، و هذا لا يتوافق مع الزمن الماضي في الجملة العربية .

يوضع رأس المريض في آلة

The head of * patient is taking in a machine

استعمال الحاضر المستمر لا يتوافق مع الزمن في الجملة العربية فقط إنّما أدى إلى خلل على المستوى الدلالي أيضا .

- عدم تصريف الفعل:

فقد أقدم المواطن تشارلز ويتمان على قتل زوجته ثم والدته.

The *citoyen* Charles *Witman* to kill his wife and his mother .

.....بل تكون عادلة..... .....that be very fair .....

2.1.4.4.أدوات التعريف و التنكير :

بلغ حذف أداة التعريف أكبر نسبة (49.45%) تليه زيادة هذه الأداة ثم حذف أداة التنكير ، نعتقد أنّ جزءا من الأخطاء يمكن أن ننسبه إلى مجرد إهمال لهذه الأدوات ، و الجزء الآخر إلى التداخل اللغوي في مواقع الاختلاف بين اللغتين ، أو كذلك لأسباب تطورية .

جدول 25: استعمال أدوات التعريف و التنكير

نوع الخطأ	تواتره	النسبة المئوية
حذف أداة التعريف (the) (omission)	183	49.45
زيادة أداة التعريف (the) (addition)	70	18.91
حذف أداة التنكير (a) (omission)	72	19.45
زيادة أداة التنكير (a) (addition)	30	8.10
سوء استعمال الأداة (misuse of articles)	12	3.24
الخلط بين (a/an)	03	0.81
المجموع	370	100

- حذف أداة التعريف:

يستخدم أطباء الأعصاب أسلوب تصوير الرنين المغناطيسي الوظيفي .

Neuroscientists use *method of functional magnetic resonance imaging

لم ينتبه الطالب / الطالبة إلى أنّ استخدام المضاف والمضاف إليه يؤدي إلى جعل المضاف معرّفا رغم غياب أداة التعريف (ال)، فالأصح هو :

(Neuroscientists use the method of functional .....)

و قد عثرنا على أمثلة كثيرة من هذا النوع :

في جامعة تكساس in *university of Texas

في مهنة الترجمة In *profession of translation

ثم هناك كلمات يجب أن تعرّف لأنّها تدل على شيء محدد وهذا عكس ما ورد في بعض النماذج :

...مما سيكون له تأثير كبير في القانون

Therefore it could have a great influence on *law

الصحافة مهنة لا تستميلها الصداقات

*Press is an objective and strong occupation

- زيادة أداة التعريف:

استعملت أداة التعريف (the) أحيانا من غير داع، عندما يكون المقصود هو التعميم حول اسم غير معدود (neurology) أو اسم معدود مستعمل بصيغة الجمع(neuroscientists) أو اسم مدينة (Texas) :

يستخدم أطباء الأعصاب أسلوب تصوير الرنين المغناطيسي الوظيفي .

The neuroscientists use the method of functional magnetic resonance

مشروع جديد لدراسة تأثير علم الأعصاب

A new project to study the neurology influence ….

The texas university جامعة تكساس

أمّا في المثال التالي فتحيل كلمة "ترجمة" إلى المهنة بصفة عامة و ليس إلى ترجمة محددة قام بها شخص معين :

الترجمة هي مهنة .... The translation is a profession

و كذلك كلمتي (behaviour) و (feelings) في العبارة : منطقة الأعصاب التي تضبط السلوك و الأحاسيس ، لكنهما ترجمتا كثيرا ب (the behaviour , the feelings).

ففي المثالين السابقين سبب الخطأ هو التداخل (inference) حيث قام الطلبة بتقليد العبارة العربية مباشرة في موضع فيه اختلاف بين اللغتين في استعمال التعريف و التنكير .

أمّا في المثال الأخير فلا تستعمل أداة التعريف أبدا في هذه الصيغة التي تحتوي على التفضيل الأعلى (superlative) لأنّ كلمة (واحدة) تحيل إلى شيء لم يعرف بعد من خلال النص والسياق :

في أغسطس 1966 وقعت واحدة من أسوإ جرائم القتل الجماعي.

In August 1966 , the one of the worst collective *crim* occurred.

-حذف أداة التنكير:

لا بدّ من استعمال الأداة (a) بعد المُحدد (such) كما في المثالين التاليين :

لم يكن ثمة سبيل لاكتشاف مثل هذا الورم.

there was no way to discover such *tumor ; there was no way to detect such* tumor.

أمّا الجملة : قبل أن يتسلّق برجا في جامعة تكساس، فقد وردت ترجمتها كما يلي : before climbing* tower* ، لكن كلمة (tower) معدودة و مفردة و لا نقصد منها التعميم إذا من الأنسب استعمال أداة التنكير . و الأمر نفسه ينطبق على :

الصحافة مهنة لا تستميلها الصداقات

The press is not* profession like the others

- زيادة أداة التنكير:

تمّت إضافة أداة التنكير خطأ مع كلمات في الجمع أو أسماء غير معدودة تدل على التعميم أو أسماء علم :

....المعتمد على خدمات موجودة على الويب based on a web services..

.....فيردي 14 شخصا آخرين he killed a 14 persons

دون جراحة without a surgery

رسالة تركها ويتمان A *Witman*'s letter

في أغسطس 1966 وقعت واحدة من أسوإ جرائم القتل الجماعي

In August 1966 ,it was a one of *a* bad *collectives* crimes ..

- سوء استعمال الأداة:

نقصد بهذا أنّ استعمال الأداة يكون لازما ، لكن يحدث الخلط بين أداة التعريف (the) و أداة التنكير (a) مثل : الصحافة (a press) ، وجود ورم (a presence of a tumor) ، تشريح جثة القاتل (the autopsy of a criminal *corps*) ، وقعت واحدة من أسوإ جرائم القتل الجماعي (it was a one of a bad *collectives* crimes)، مهنة الترجمة (a profession of translation) .

فمثلا عند استعمال أداة التّنكير مع (profession) يتبادر إلى ذهن قارئ الترجمة أنّ هناك مهن كثيرة خاصة بالترجمة لذا لم تحدد بأداة التعريف ، و كذلك عند ترجمة عبارة (جثة القاتل) بأداة تنكير (a killer's corpse) يبدو كأنّ هذا القاتل لم يذكر من قبل في النص .

- الخلط بين a/an:

سببا ...منطقيا an *logic* reason

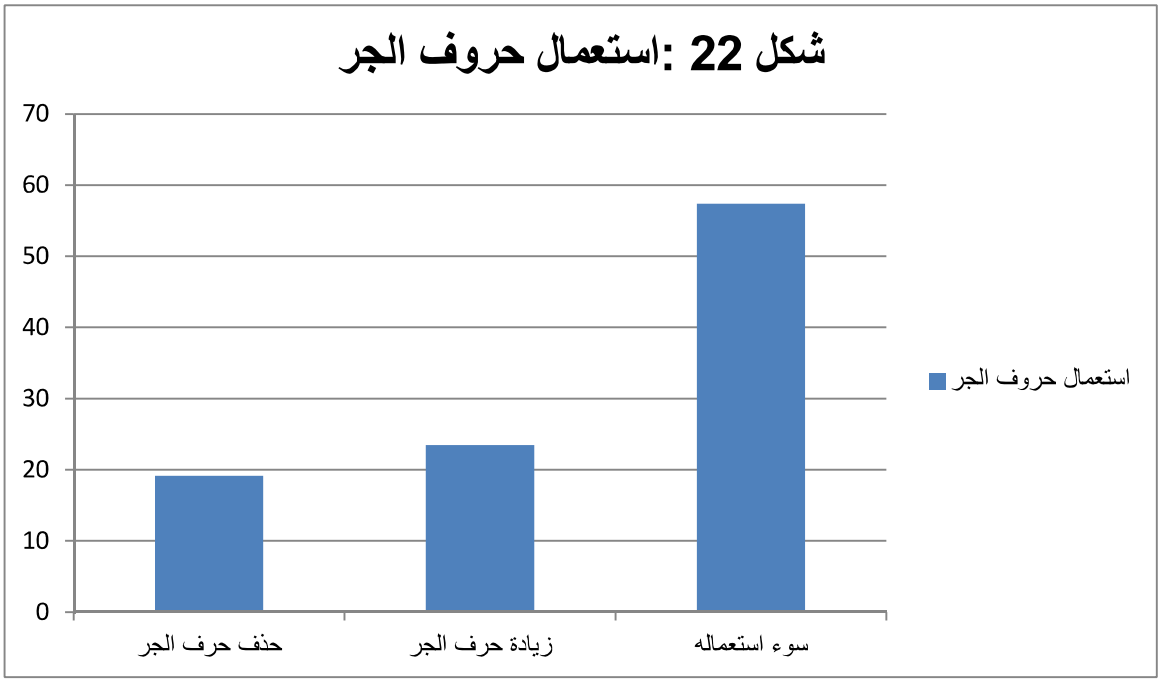
فحصا دقيقا an *just exam*

3.1.4.4.حروف الجر :

بلغ سوء استعمال حرف الجر أكبر نسبة في هذا النوع (57.40%) ربّما لكثرة المعاني التي تعبر عنها هذه الفئة ، يليه الحذف و الزيادة ، اللذان يعودان إلى كون اللغتين تستعملان حروف الجر بشكل متشابه من الناحية التركيبية ، لكن يحدث أحيانا أنّ الكلمة العربية يلازمها هذا الحرف بينما ليس الحال نفسه في مقابلتها الإنجليزية و العكس صحيح .

جدول 26: حروف الجر

نوع الخطأ	تواتره	النسبة المئوية
حذف حرف الجر	31	19.13
زيادة حرف الجر	38	23.45
سوء استعمال حرف الجر	93	57.40
المجموع	162	100



- حذف حرف الجر:

لقد وجدنا نماذج كثيرة حصل فيها حذف لإحدى أدوات الجرّ مثل : (of , in , by) كما في العبارات التالية : أمام رسالة (In front* letter) ، تشريح جثة القاتل (anatomy body) ، رغم مرور كل تلك السنوات (in spite* all these years) ، رأس المريض (heads* patients) ، القواميس الضخمة التي ...تحوي آلاف الصفحات (Dictionaries that .....contain thousands* pages) ، فكلّها ينقصها حرف الجر (of) .

-زيادة حرف الجرّ :

تم استعمال حروف جرّ مع أفعال لا تقبل أصلا ذلك لأنّ مفعولها يكون مباشرا رغم أنّ الفعل في النص العربي يتطلب وجود حرف الجر ، مثل :

إنه ربما أثر في تصرفاته This *influence* in his behavior

لا تؤثر الروح الحزبية الضيقة على ممارستها

The *close* mind of partisanship doesn't influence on *her practicing*

ربما يكشف عن أي شيء غير طبيعي في المخ يمكن أن يؤثر في أخذ القرار .

..which may discover any abnormal thing in the brain that can *effect* in *making one's mind* ..

كما هناك حالات أخرى مثل : العلماء وقفوا كثيرا إمام رسالة ... (scientists *stood* a lot of before the letter) ، و بعض الخبراء (some of experts) . بالإضافة إلى ترجمة "في" بحرف الجر « from » :

....مما سيكون له تأثير كبير في القانون .... Which *influence* from the law

-سوء استعمال حرف الجر:

نقصد بهذا الخلط بين حروف الجر و استعمال واحدة عوض أخرى تكون هي الأصح ، حيث نسوق الأمثلة التالية :

استعمال (of) في مكان (for):
ورد هذا 19 مرة في المدونة مثل : لا يمكنني أن أجد سببا محددا منطقيا لما فعلته

I can't find a logical cause of my action

استعمال (in) بدل (at) :
ورد هذا أكثر من 25 مرة في المدونة مثل : ....قبل أن يتسلق برجا في جامعة تكساس

Charles *Witman* ….climbed a tour in *t*exas *u*niversity

- (in) في مكان (on):

حصلنا على أكثر من 18 حالة من هذا النوع :

مشروع جديد لدراسة تأثير علم الأعصاب في النظام القضائي الأمريكي

The effect of neuroscience in the American judicial system

A new project for studying * influence of *neurologie* in American judicial system

...مثبتة على الحاسب ..installed in *computer..

فهنا الأصح هو installed on the computer ، كما وجدنا حالات أخرى مثل (based with) عوض (based on) و النموذج التالي :

...العلماء وقفوا كثيرا أمام رسالة تركها ويتمان.

..Scientists still being worried of the message left by *Witman*

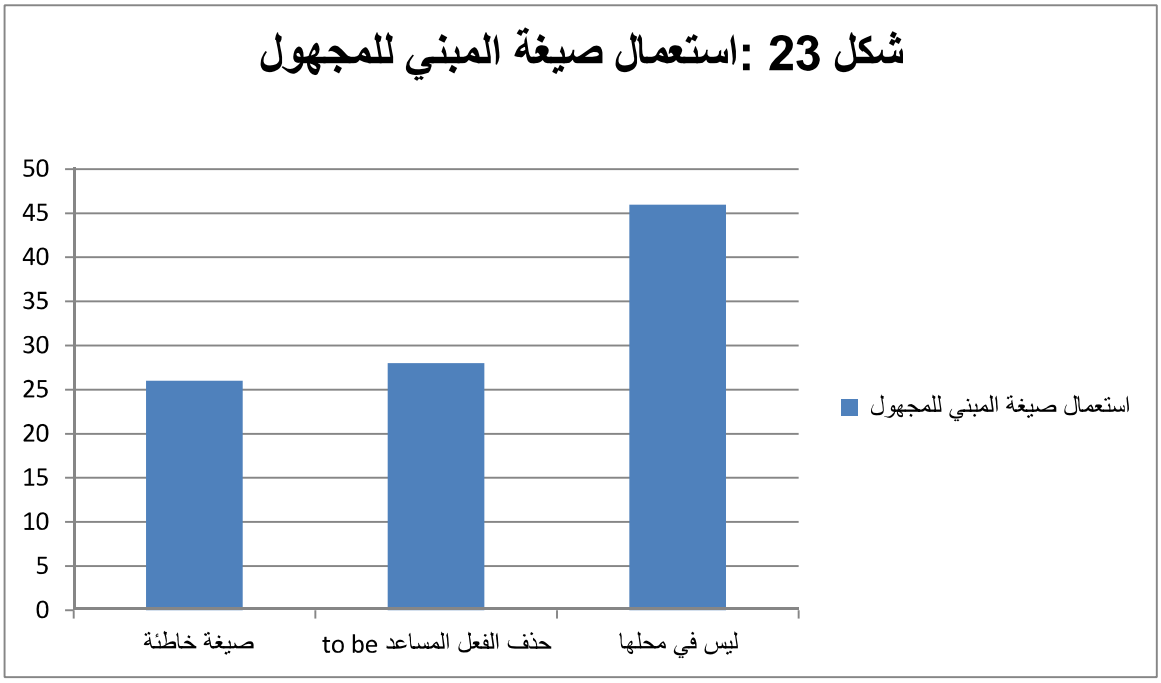
هنا يستحسن استعمال حرف الجر (about) عوض (of) لأنه الأكثر تداولا .

4.1.4.4 . صيغة المبني للمجهول :

استأثر استخدام هذه الصيغة في غير محلها بحصة الأسد ، و لم يكن السبب محاكاة للغة المنقول منها ، و لا نعزو ذلك لأسباب تطورية .

جدول 27 : استعمال صيغة المبني للمجهول

نوع الخطأ	تواتره	النسبة المئوية
صيغة خاطئة	13	26
حذف الفعل المساعد (to be)	14	28
ليس في محلها	23	46
المجموع	50	%100



-استعمال المبني للمجهول بصيغة خاطئة :

في هذه الحالة يكون اختياره مناسبا لكن يتم تشكيله بطريقة خاطئة مثل :

يوضع رأس المريض في آلة

the head of * patient will place in a machine

The head of * patient is taking in a machine

فسواء نستعمل المبني للمجهول مع الحاضر البسيط :

The head of the patient is put in a machine

أو يمكن استعمال المبني للمعلوم

The doctor puts the patient's head in a machine

الصحافة مهنة لا تستميلها الصّداقات ، و لا تؤثر الروح الحزبية الضيقة على ممارستها .

the profession of journalism is without relationships and no influence *by spirit parties* . / and it doesn't influenced by the parties spirit .

The *journalisme* …..does not be influenced by *partisans*

يعود الخطأ في هذه الجملة إلى استعمال النفي بطريقة خاطئة مع الفعل المساعد (to be).

انتهى إلى غير رجعة عصر الورقة ..و حل محله فن الترجمة ....

the era of paper…. be remplaced by the art of translation

ـحذف الفعل المساعد (to be) :

العلماء وقفوا كثيرا The scientists *still astonished

حلّ محلّه عصر فن الترجمة

It* remplaced by *generation of translation* ; it *replaced by translation

ـاستعمال صيغة المبني للمجهول في غير محلّها :

وقعت واحدة من أسوإ جرائم القتل الجماعي

One of the worst *collectif* crimes was happened / was happen

One of worse collective *crime* are get

فقد أقدم المواطن ....على قتل زوجته ثم والدته قبل أن يتسلّق برجا

Charles *Witman* had killed his wife then his mother before have been grump a tour .

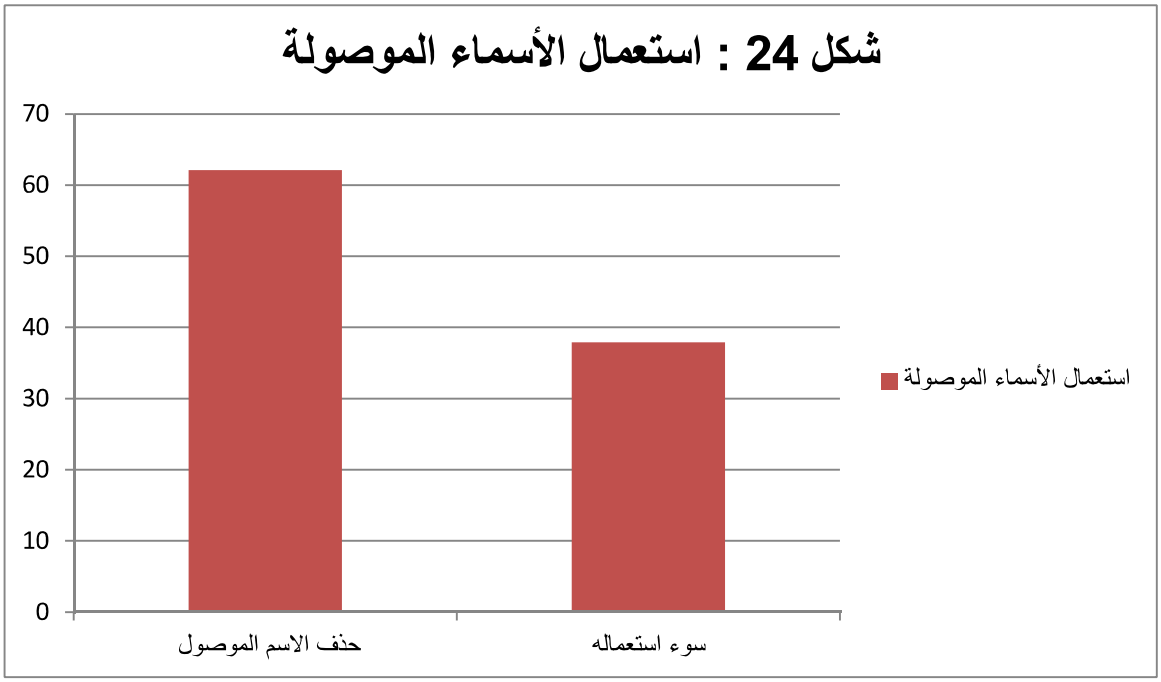
بغض النظر عن الاستعمال الخاطئ لكلمة (grump) التي هي اسم و ليس فعل و لا علاقة لها بالتسلق ، لا داعي هنا لاستعمال صيغة المبني للمجهول لذا نقترح (before climbing a tower).

5.1.4.4.الأسماء الموصولة :

ورد حذف الاسم الموصول كثيرا في الترجمة إلى الإنجليزية ، إما لأنّ العربية أحيانا لا تعبّر عن الوظيفة التي يحملها هذا العنصر صراحة ، أو لإهماله من طرف الطلبة .

جدول 28: الاسم الموصول

نوع الخطأ	تواتره	النسبة المئوية
حذف الاسم الموصول	41	62.13
سوء استعمال الاسم الموصول	25	37.87
المجموع	66	100



-حذف الاسم الموصول :

ورد في الكثير من الترجمات حذف للاسم الموصول مثل (which/that) ، أو (which) في المثالين الأخيرين :

...فحصا دقيقا للمخ ربما يكشف عن أي شيء غير طبيعي.

…a new treatment for the *bring* without *sergury** may *be shows anythings* suspect.

حيث يوضع رأس المريض في آلة تشبه المغناطيس العملاق.

where we put the patient head in a machine* looks like a *geant* magnet.

و لكن اليوم يطوّر العلماء فحصا دقيقا للمخ دون جراحة ربما يكشف عن أي شيء غير طبيعي في المخ يمكن أن يؤثر في أخذ القرار .

.....anything not *naturel* in brain *can influence *to make decision.*

توجد في الوقت الحاضر ثلاثة مصادر فقط لا غير يمكن الحصول منها على أعضاء

…..from* we can extract *innemies* …

رسالة تركها ويتمان كتب فيها "لا يمكنني أن أجد سببا محددا منطقيا" .

The letter *witman* left* *written on* : "I can't find a specific logical reason …."

في الجملة الأخيرة هناك عناصر أخرى محذوفة فيما عدا الاسم الموصول ، نقترح :

(in which /where he wrote)

-سوء استعمال الاسم الموصول :

لاحظنا في المدونة الاستعمال السيء للأسماء الموصولة إما بسبب استخدام الأنواع المخصصة للعاقل مع غير العاقل أو العكس :

ربّما يكشف عن أي شيء غير طبيعي في المخ يمكن أن يؤثر في أخذ القرار.

it will help to find something unusual in the brain <u>who</u> can affect….

من الجيد أن الطالب /الطالبة انتبه إلى ضرورة استعمال الاسم الموصول رغم عدم وجوده في النص الأصلي لكن لم يوفّق في اختياره .

بالإضافة إلى ذلك ، يحدث خطأ بسبب استعمال الاسم الموصول من دون الحاجة إليه :

لا يمكنني أن أجد سببا محددا منطقيا لما فعلته.

I can't find a determined and logical cause <u>that</u> what I did .

في أغسطس 1966 وقعت واحدة من أسوإ جرائم القتل الجماعي في تاريخ الولايات المتحدة ، فقد أقدم المواطن تشارلز ويتمان على قتل زوجته .

In August 1966 *was* happened one of *worse* crimes of *the group* murder in* history of united *Stats* <u>which</u> the citizen Charles *Witman comes* to kill his wife .

توجد في الوقت الحاضر ثلاثة مصادر فقط لا غير يمكن الحصول منها على أعضاء لأجل ازدراعها في الإنسان هي : الأشخاص الأحياء .....

….whom are : *humains* in a life

أو يكون مصدر الخطأ عدم أخذ بعين الاعتبار ما يحيل إليه الاسم الموصول بالضبط (فاعل أو مفعول به أو الملكية بالنسبة لكليهما و غير ذلك) :

مهنة شعارها "ليكن هناك نور "

A profession which its logo is…

فيفترض هنا استعمال (whose) التي تدلّ على الملكية :

a profession whose logo is : let there be light.

6.1.4.4.البنية الصرفية :

شكّل عدم التوافق بين الفعل و الفاعل ، و حذف علامة الجمع أكبر نسبتين من الأخطاء وهذا يعود إمّا لأسباب تطورية أو لأنّ الطالب لا يتحكم في الجانب الصرفي مع أنّه أقل تعقيدا من النظام الزمني و التعريف و التنكير من حيث الارتباط بالمستوى الدلالي والسياق.

جدول 29 : البنية الصرفية

نوع الخطأ		تواتره	النسبة المئوية
الفئة النحوية	استعمال اسم عوض نعت أو العكس	23	5.80
	استعمال اسم عوض فعل	12	3.03

	استعمال فعل عوض نعت	01	0.25
	الخلط بين فئات أخرى	26	6.56
عدم التوافق	بين الفعل و الفاعل	67	16.91
	بين الاسم و الضمير أو المحدد	30	7.57
حذف علامة الجمع « s »		111	28.03
زيادة علامة الجمع « s » إلى الاسم أو النعت		26	6.56
صيغة التفضيل		07	1.76
المصدر و صيغة الحدث		41	10.35
علامة	حذفها	09	2.27
الملكية(s‘)	استعمالها في غير محلها	16	4.04
اسم المفعول		27	6.81
المجموع		396	100

الفئة النحوية :

-استعمال اسم عوض نعت أو العكس :

ورد ذلك كثيرا حيث ترجمت كلمة (العلماء) بالنعت (scientifics) عوض (scientists) ،

مصرعه (the dead) عوض (death)

الأشخاص المتوفون (death people) عوض (dead)

علم الأعصاب (neurological)

-استعمال اسم عوض فعل:

القواميس الضخمة التي تزن عدة كيلوغرامات Big dictionaries that weight many *kilogrammes*

التقينا بأمثلة كثيرة من هذا النوع ، و لو قام الطلبة باستعمال الاسم مع صيغة أخرى لكان ذلك صحيحا مثل : Big dictionaries whose weight attains many kilograms

-استعمال فعل عوض نعت :

كمثال على ذلك ترجمة عبارة (لا يمكنني) بالجميلة : (it's not enable) عوض (I am not able).

-الخلط بين فئات أخرى :

مثل استعمال الظرف (exactly) عوض الصفة (exact) لترجمة (دقيق) أو استخدام الفعل المساعد (to be) بدل (to have):

يقول بعض الخبراء إنّه ربما أثّر في تصرّفاته .

some experts said that it was impact ….

نقترح ما يلي : Some experts say that it had an impact….

ورد كذلك الخلط بين (it) ، (its) ، (it's) و بين (another) و (other) عند ترجمة عبارة (14 شخصا آخرين) ، و استعمال (it) بشكل غير لائق في مكان ضمائر شخصية أخرى أو في مكان الظرف (there) :

لم يكن ثمة سبيل لاكتشاف مثل هذا الورم.

…it was no possibility to discover …

…in that time it wasn't path to discover..

توجد ...ثلاثة مصادر فقط It *existe* only three sources

كما ورد الخلط بين (they) و (there) :

توجد في الوقت الحاضر ثلاثة مصادر ..

nowdays , they are three sources to obtain *organ*..

بما أنّ هذه الجملة هي بداية النص ، لا يمكن أن نستعمل فيها الضمير (they) الذي يفترض أن يحيل إلى عنصر ذكر من قبل .

و أخيرا الخلط بين الفعل الناقص (may) و الظرف (maybe) إمّا بسبب الترجمة الحرفية أو عدم التحكم في هذا النوع من التراكيب :

..يطور العلماء فحصا دقيقا للمخ دون جراحة ربما يكشف عن أي شيء غير طبيعي ..

..*the scientists developp* exactly* examination to the brain without operation may be *descover any think* not normal …

عدم التوافق :

و نعني به عدم التوافق من حيث العدد أو النوع بين عناصر يكون فيها ذلك إجباريا .

بين الفعل و الفاعل :

لاحظنا أحيانا عدم التوافق بين الفعل و الفاعل أو الفعل المساعد والفاعل :

في ذلك الحين لم يكن ثمة سبيل لاكتشاف مثل هذا الورم.

At that time, there were no way to discover this tumor / there are not a method/

There was no other methods

the experts sais / يقول الخبراء

في مهنة الترجمة انتهى إلى غير رجعة عصر الورقة و القلم و القواميس الضخمة ..

In the job of *traduction* ,were finished and don't return the age of papers , pen and the big *dictionnary*..

بين الاسم و الضمير أو المحدد :

وجدنا 7 ترجمات لا يتوافق فيها الاسم مع اسم الإشارة مثلا عند ترجمة (تلك السنوات) بما يلي : (This years) , (that's years)

كما التقينا بنماذج وقع فيها عدم التطابق بين الاسم و الضمير الشخصي مثل :

أقدم ....على قتل زوجته

charles witman *have* killed her wife

كما وجدنا 7 حالات تخص استعمال ضمائر العاقل مع غير العاقل مثلا عند الكلام عن الصحافة : (بل تكون عادلة) ترجمت على النحو التالي : she is right

يطوّر العلماء فحصا دقيقا للمخ دون جراحة ربما يكشف عن أي شيء غير طبيعي .

The *scientifics* develop **delicat* investigation of * brain without surgery may be he *dislos* for anything not *naturel*.

بالإضافة إلى 6 حالات من عدم توافق ضمائر الملكية مع الأسماء التي تتعلق بها كترجمة عبارة (على ممارستها) باستعمال (on there *exercice*) عوض (on its practice)

الصحافة مهنة .....لا تؤثر الروح الحزبية الضيقة على ممارستها

عدم استعمال المصدر و صيغة الحدث :

عثرنا على ترجمات يستعمل فيها المصدر (gerund) بدل صيغة الحدث (infinitive) والعكس صحيح أو استعملت بنى أخرى رغم أنّ التركيب يتطلب وجود أحدهما :

مشروع جديد لدراسة تأثير علم الأعصاب

*New project for study Neuroscience influence.

بالإضافة إلى نماذج كثيرة :

was wonder , after all of those pass years, to studies, to discovered ,

to transplanted , to searches , don't changed , for implanted, to defined.

كما عثرنا على 12 مثالا يتضمن استعمال بنية خاطئة للفعل بعد الأفعال الناقصة (modal verbs) حيث كان من اللازم استعمال صيغة الحدث ، مثل :

I can't found, can influenced , that can effects , *the* could not to discover .

-صيغة التفضيل :

لاحظنا أحيانا عدم التفريق بين التفضيل (comparative) و التفضيل الأعلى (superlative) أو استعمالهما في غير محلّهما ، و هذا يؤدي إلى نقص الدقة في الترجمة و لا ينتج نفس المعنى مثل : العملاق (the hugdest) و ترجمة (من أسوإ) بالصيغة (worse) عوض (the giant) و (one of the worst) على الترتيب .

-حذف علامة الجمع :

وقعت ترجمة كلمات كثيرة من دون علامة الجمع (s) مع أنّها مستعملة في النص العربي بصيغة الجمع :

الولايات المتحدة United State ، واحدة من أسوإ جرائم القتل الجماعي One of the worst public crime/ collective crime

....يمكن أن يؤثّر في أخذ القرار أو يثير أعمال عنف .

..that could influence *on* taking decisions or stimulating violence act.

..ليفتح النار من أعلى فيردي 14 شخصا آخرين

…to shoot down 14 other person

-زيادة علامة الجمع :

يكون ذلك إمّا مع أسماء استعملت في النص العربي في المفرد ، أو مع صفات أو كلمات أخرى لا تقبل أبدا إضافة علامة الجمع إليها مثل : 14 شخصا آخرين (14 others persons) ،أي شيء (anythings) ، الأشخاص الأحياء (alives *persones*)، توجد ثلاثة مصادر فقط (there are only three availables sources)

-اسم المفعول :

في كثير من الأحيان ، تمّت صياغة اسم المفعول بطريقة خاطئة مثل :

wroted, writing , had wrote , will be putting , had passes , lefted , finded , had take , has take , founding , taked , have focus.

رسالة تركها ويتمان the letter lefted by *Witman*

حرف الملكية ('s):

حذف حرف الملكية تارة رغم لزومه كما في : رأس المريض (the patient*head) واستعمل تارة أخرى رغم كونه غير مناسب و ذلك مع أسماء الجمادات ،أو وقع خلطه مع علامة الجمع:

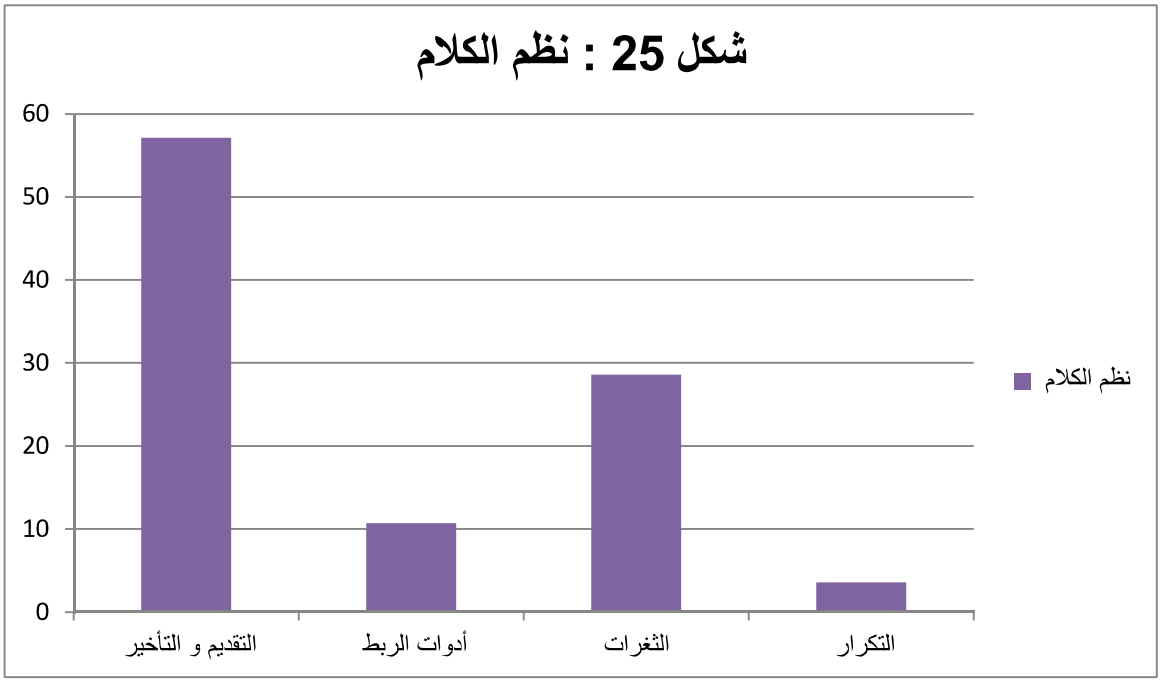
في مهنة الترجمة (in * translating's profession) ، منطقة الأعصاب (the neuron's zone) ، تشريح جثة القاتل (the killer's corpses's autopsy) ، رصاص الشرطة (bullet's police).

7.1.4.4. نظم الكلام :

تعلّقت أغلب الأخطاء في هذا الصنف بتقديم أجزاء من النص و تأخيرها في حالات لا يسمح فيها بذلك ،أو بحذف أجزاء رئيسية لا يجوز حذفها :

جدول 30: نظم الكلام

نوع الخطأ		تواتره	النسبة المئوية
التقديم و التأخير (inversion)	الفعل /الفاعل	35	17.5
	الاسم /النعت	18	09
	المركبات الاسمية	10	05
	موقع الظرف	05	2.5
	أصناف أخرى	21	10.5
أدوات الربط (conjunctions)		27	13.5
الثغرات		67	33.5
التكرار (repetition)		17	8.5
المجموع		200	100



التقديم و التأخير:

الفعل /الفاعل : ورد تغيير موضع الفعل و قلبه بالنسبة للفاعل من دون سبب تواصلي كالاستفهام أو إحداث أثر بلاغي مثلا :

وقعت واحدة من أسوإ جرائم القتل الجماعي.

It *located* one of the worst *collectives* crimes / it happened one of the *worste* crimes.

أقدم المواطن تشارلز ويتمان على قتل زوجته.

He *undertake* Charles *witman* to kill his wife.

توجد ...ثلاثة مصادر

Actually exist 3 sources

في مهنة الترجمة انتهى إلى غير رجعة عصر الورقة و القلم

In the job of *traduction* ,*were* finished and *don't* return the age of papers , pen ..

الاسم /النعت :
وضعت بعض الصفات بعد الاسم من دون اللجوء إلى أفعال الحالة و هذا غير مقبول :

لا يمكنني أن أجد سببا محدّدا منطقيا.

It is impossible for me to find a reason exact logical ..

الأشخاص الأحياء ، الحيوانات الحية Alive people , alive animals

في هذا المثال طبّق الطالب /الطالبة القاعدة التي مفادها أنّ الصفة توضع قبل الاسم لكن (alive) هي صفة استثنائية توضع بعد الاسم . إذا مصدر الخطأ هو الإفراط في تعميم الطالب لقاعدة نحوية .

المركبات الاسمية :
تم قلب بعض الأسماء الواردة في مركبات مع أسماء أخرى عن موضعها الصحيح مما يؤدي إلى خلل في المعنى مثل : تشريح جثة القاتل (the anatomy's body)

موضع الظرف :
ورد كذلك تغيير موقع بعض الظروف مثل :

يقول بعض الخبراء إنّه ربّما أثّر في تصرفاته.

some experts said that * tumor *my be influence* his behaviors

14 شخصا آخرين 14 person *another*

ربما يكشف عن أي شيء غير طبيعي *He* can my be discover

أصناف أخرى :
فيما عدا الحالات التي رأيناها سابقا هناك أصناف أخرى متنوعة حصل فيها تقديم عنصر معين أو تأخيره بشكل غير مسموح به في اللغة ، مثل :

مثل هذا الورم (like this tumor) ، رغم مرور كل تلك السنوات (after *this* all years)

لم يكن ثمة سبيل لاكتشاف مثل هذا الورم من دون جراحة it ***It*** was no way to find out (without *a* surgery)

كما وردت أمثلة تحتوي على قلب (inversion)يخص مستوى أعلى مثل :

الصحافة مهنة لا تستميلها الصداقات ، و لا تؤثر الروح الحزبية الضيقة على ممارستها.

Journalism is a profession which friendship and don't make pression to ***pratique*** it by the spirit of parties.

أدوات الربط :

لاحظنا ان أدوات الربط تستعمل في بعض الأحيان مع بعضها البعض مما يؤدي إلى نوع من تكرار المعنى المقصود من إنشاء علاقة بين طرفي جملة أو بين جملتين ، كاستعمال (despite) و (in spite of) و (although) مع (but) مع أنّها كلها تدلّ على التباين والاستدراك .

كما ظهر حذف بعض الأجزاء التي تتماشى مع أداة الربط مثل (that) مع (although) والفعل مع (even) :

....ليفتح النار من أعلى فيردي 14 شخصا آخرين قبل أن يلقى مصرعه برصاص الشرطة.

After *he open fire of height Firdy

14 other ***person*** after *he died with police ***bullet*** .

رغم مرور كل تلك السنوات even all these years*

و هذا الحذف يؤدي إما إلى تغيير المعنى أو إحداث خلل على المستوى التركيبي أو كليهما .

كما لم تتم أحيانا صياغة أجزاء متساوية في حالة عطف النسق (coordination) :

Any ***weard*** thing in the brain that can ***effects*** our ***dicisions*** or causing violence .

و أخيرا ، وجدنا استعمالات لأدوات ربط مثل (but) و (nevertheless) نعتقد أنّها غير لازمة لأنّ المعنى المقصود هو تأكيد الفكرة السابقة و ليس إعطاء نقيضها مثل :

الصحافة مهنة لا تستميلها الصداقات ، و لا تؤثر الروح الحزبية الضيقة على ممارستها بل تكون عادلة و منصفة لأصحاب الآراء المعارضة .

But Press is a job which is not influenced by *cohenrence* and *narrow party spirit doesn't influence *on* its exercising , <u>but</u> it's fair and equal with the opposants .

الثغرات :

هناك ترجمات كثيرة تحتوي على ثغرات نقصد بها حذف أجزاء رئيسية من الجملة كالفعل أو الفاعل أو المفعول به أو الموصوف المتعلق بصفة ، مثل : ليكن هناك نور (let *make it illuminate) فالأصح هو (let us /let's make it illuminated) بغض النظر عن الكلمات التي اختارها الطالب /الطالبة .

...يمكن الحصول منها على أعضاء .....that can provide* with organs

كلها في صورة رقمية Which* all in digital* /All these in digital*

الصحافة مهنة لا تستميلها الصداقات It* more than a profession

يقول بعض الخبراء إنّه ربما أثر في تصرفاته

some experts said may be **affect* his behavior

فقد أقدم المواطن تشارلز ويتمان على قتل زوجته ثم والدته قبل أن يتسلق برجا .

The citizen charles *witman* had killed his wife and his mother before *went up to a building.

لا يمكنني أن أجد سببا محددا منطقيا لما فعلته.

I <u>can</u> find precise logical reason* what I have done.

التكرار:

بينما هناك حالات حذف لعناصر رئيسية في الجملة ، وجدنا بالمقابل حالات تكرار كاستعمال الفاعل ثم ضمير يحيل إليه بعده مباشرة و ليس لهذا أي وظيفة كبناء علاقات الاتساق النصي:

لما فعلته For what I did it

مما سيكون له تأثير كبير Which it will have a big effect

لم يكن ثمّة سبيل لاكتشاف مثل هذا الورم من دون جراحة.

surgery it is the only means to discover…

الصحافة مهنة لا تستميلها الصداقات

Mediat profession it is not influenced by friendships.

2.4.4.تحليل مدوّنة طلبة الماستر :

تتضمن هذه المدونة ترجمات قام بها طلبة الماستر 1 و 2، يحمل بعضهم ليسانس في الترجمة، و البعض الآخر ليسانس في اللغة الإنجليزية، سنقوم بتحليل أعمال كل فئة على حدة :

1.2.4.4. الطلبة الذين يحملون ليسانس في الترجمة :

بلغ عددهم (19) ، و قد بينت نتائج التحليل أن الأخطاء الأكثر شيوعا في هذا الجزء من المدونة هي المتعلقة بالبنية الصرفية (27.77%) ، استعمال حروف الجر (22.68%) ، واستعمال أدوات التعريف و التنكير (21.75 %) حيث لخصنا النتائج في الجدول التالي :

جدول 31: تصنيف أخطاء طلبة الماستر(ليسانس ترجمة)

نوع الخطأ	تواتر الخطأ	النسبة المئوية
زمن الفعل	27	12.5
أدوات التعريف و التنكير	47	21.75
حروف الجر	49	22.68

صيغة المبني للمجهول	02	0.92
الأسماء الموصولة	03	1.38
البنية الصرفية	60	27.77
نظم الكلام	28	12.62
المجموع	216	% 100

بعد أن رأينا الأصناف الرئيسية للأخطاء التي ارتكبتها هذه الفئة ، نتطرق لكل منها بالتفصيل لذكر فروعها المختلفة و معرفة مواضع الصعوبة بالنسبة للطلبة .

1.1.2.4.4 زمن الفعل :

نلاحظ من الجدول التالي أنّ استعمال الماضي البسيط عوض الحاضر التام هو الذي يشكل أكبر نسبة من الأخطاء ، و هذا لأنّ الاختيار بينهما أمر تتحكم فيه عوامل كثيرة ولا تكون دوما جليّة من النص العربي . يلي ذلك استعمال الحاضر البسيط عوض الماضي البسيط أو الحاضر التام ، فهذا ليس مصدره الصعوبة في الاختيار أو عدم الوضوح في النص الأصلي ، إنّما عدم التفرقة بين زمنين متباينين كل التباين .

جدول 32 : زمن الفعل

نوع الخطأ	تواتره	النسبة المئوية
الحاضر البسيط عوض الماضي البسيط	06	22.22
الحاضر البسيط عوض الحاضر المستمر	/	/

الحاضر البسيط عوض الحاضر التام	05	18.51
الحاضر البسيط عوض المستقبل البسيط	/	/
الماضي البسيط /الماضي التام	/	/
الماضي البسيط /الحاضر البسيط	01	3.70
الماضي البسيط /الحاضر التام	10	37.03
الحاضر التام /الماضي البسيط	02	7.40
الحاضر التام /الماضي التام	/	/
الماضي التام /الحاضر التام	01	3.70
المستقبل البسيط /الحاضر البسيط	/	/
الحاضر المستمر /الماضي البسيط	/	/
الحاضر المستمر /الماضي المستمر	01	3.70
عدم تصريف الفعل	01	3.70
المجموع	27	100

الحاضر البسيط عوض الماضي البسيط :

انضمت دولة الكويت إلى هيئة الأمم المتحدة .

The Kuwaiti State adheres to the United *State*

كان هذا الأخير اتفاقية هامة أكّدت على ما تؤمن به رابطة الكومنولث

This was an important treaty which affirme *on* what the commonwealth believes.

الحاضر البسيط عوض الحاضر التام :
فقد حرصت الكويت على أن تكون مشاركتها فاعلة.

Kuweit ***incists*** on the effectiveness of its role .

...كانت دائما مثلا للإيفاء بكل الالتزامات.

Kuweit is always an example in the accomplishment of all the resolutions …

في الجملتين السابقتين وقع الحدث في الماضي لكن له علاقة بالحاضر و ما زالت آثاره موجودة في الحاضر لذا نرى أنّ الحاضر التام هو الأنسب .

الماضي البسيط /الحاضر البسيط :
تاريخه السياسي حافل بالأحداث His political history was full of events

الماضي البسيط عوض الحاضر التام :
وردت ترجمة بعض الأفعال الماضية إلى الماضي البسيط رغم أنّها تعبّر عن حدث متعلّق بالحاضر كما ذكرنا سابقا أو استعملت في النص العربي الأداة (منذ) أي (since) التي تبين أنّ الحدث الماضي لم ينته بعد :

كما أنها استطاعت ....أن تكسب ثقة و تأييد الأغلبية.

Kuweit gained the trust and the support…

منذ عام 1963 سعت الكويت لمساندة كل ما يدعم هذه الهيئة الدولية.

Since 1963 *Kowait* seeked to assist all *what support* this international organisation.

فقد حرصت الكويت على أن تكون مشاركتها فاعلة.

Kuwait did its best in order that its participation be significant.

الحاضر التام /الماضي البسيط :
انضمت دولة الكويت إلى هيئة الأمم المتحدة ....و ذلك في الرابع عشر من مايو عام 1963 .

Kuweit has joined the United Nations Organisation on the 14th May 1963.

بما أنّ تاريخ الانضمام ذكر بالضبط و الحدث منتهٍ ، يتوجب استعمال الماضي البسيط .

الماضي التام /الحاضر التام :
...كانت دائما مثلا للإيفاء بكل الالتزامات

Kuwait.....had continuously commited to fulfill its efficient role .

لا وجود لحدث ماض وقع قبل حدث ماض آخر ، إذا لا داعي هنا لاستعمال الماضي التام .

الحاضر المستمر /الماضي المستمر:
لقد دخلت الكويت إلى هيئة الأمم المتحدة و هي مدركة في ذلك الوقت للدور و المسؤولية اللذين كانا ينتظرانها.

Kuwait *joins* the United States Institution realizing at that time the role and the responsibility that should be waiting for *him* .

عدم تصريف الفعل :

..بل إنّ الدول الأعضاء فيها يوقعون على عدد من الإعلانات أو القرارات.

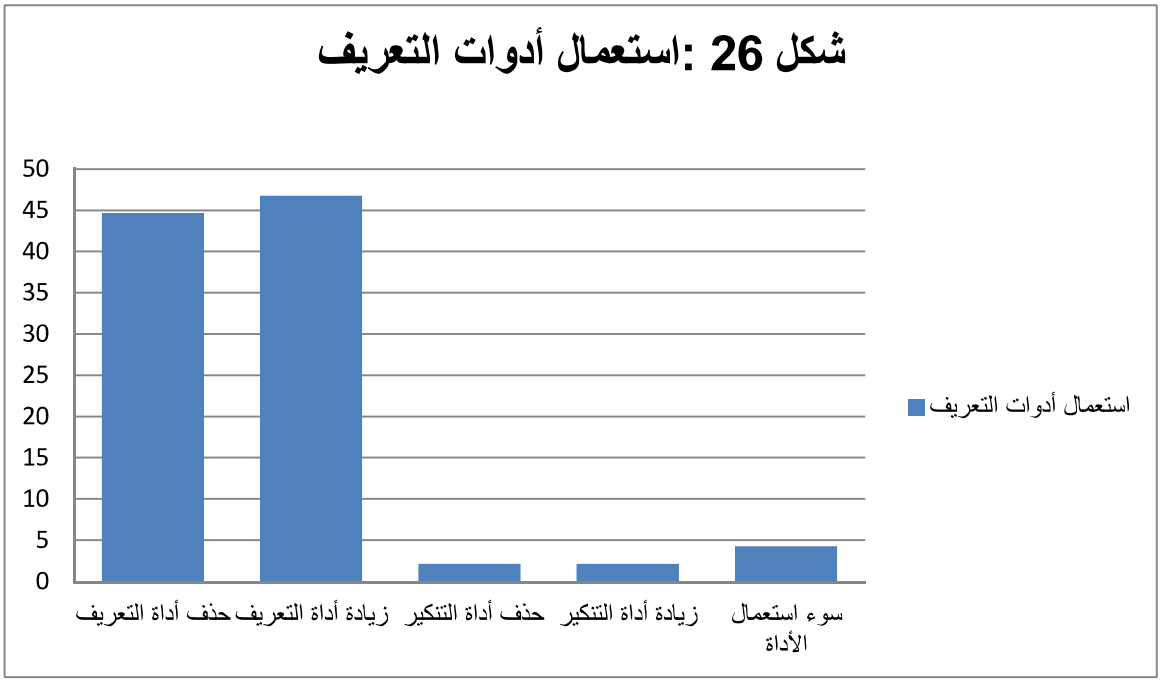
But the member countries signing on a number of decisions and enunciations .

2.1.2.4.4 أدوات التعريف و التنكير :

وجدنا أنّ أكبر مصدر للخطأ يكمن في استعمال أداة التعريف (the) و حذفها أو زيادتها بما يتنافى مع نظام اللغة الإنجليزية .

جدول 33: التعريف و التنكير

نوع الخطأ	تواتره	النسبة المئوية
حذف أداة التعريف	21	44.68
زيادة أداة التعريف	22	46.80
حذف أداة التنكير	01	2.12
زيادة أداة التنكير	01	2.12
سوء استعمال الأداة	02	4.25
الخلط بين (a/an)	/	/
المجموع	47	100



حذف أداة التعريف :

حذفت أداة التعريف (the) رغم لزومها مع الأسماء التي تدل على شيء محدد مثلا استقلال الجزائر (the independence) فهي كلمة محددة بالمقارنة مع مفهوم الاستقلال (independence) الذي نتكلم عنه بشكل عام :

بعد الاستقلال، أسس حزب جبهة القوى الاشتراكية.

After *independence , he founded the *s*ocialism *f*orces *f*ront Party.

في صفوف جبهة التحرير الوطني.

in the ranks of* National Liberation Front.

منظمة السياحة العالمية

*World *o*rganisation of *t*ourism

أحد كبار المحاربين

One of *great militants

من أبرز قادة الثورة الجزائرية

The best leader in *Algerian revolution.

على الصعيد الدولي

On* international scene

زيادة أداة التعريف :

استعملت أداة التعريف (the) خطأ مع أسماء الدول أو كلمات لا تقبل أبدا أداة التعريف معها أو مع أسماء مستعملة بمعنى التعميم :

انتماء الكويت إلى النشاط الدولي

The *Koweit's* membership to the international activity

عاش أغلب أيام حياته بالمنفى

He lived most of his life in the exile / he passed the most of his life in *the exil*

أحد كبار المحاربين

the one of the great fighters

الترويج للديمقراطية و الحكم الصالح

The democracy spreading , the wise governance /the good governing

اللغة والثقافة و التعليم

The language , the culture , the education

حذف أداة التنكير :

يمكن أن يعود هذا إلى المحاكاة السلبية للغة المصدر مثل :

كان أستاذا محاضرا بجامعة بوسطن

He *was *professor of conference in* Boston University .

حذفت أداة التنكير (a) رغم أنّ الاسم المستعمل (professor) هو ليس باسم غير معدود (uncountable) ، و ليس في صيغة الجمع ، لهذا نقترح : he was a lecturer at Boston University .

زيادة أداة التنكير :

على عكس المثال السابق ، لا تتطلب كلمة (states) المستعملة في الجمع أداة التنكير (a/an) مثل :

....رابطة تطوعية تضمّ دولا مستقلة

...a voluntarian league that joins an independent states.

سوء استعمال الأداة :

نعني بهذا الخلط بين أداتي التعريف و التنكير فمثلا عندما نتكلم عن حزب سياسي محدّد لا يمكننا استعمال أداة التنكير:

أسّس حزب جبهة القوى الاشتراكية

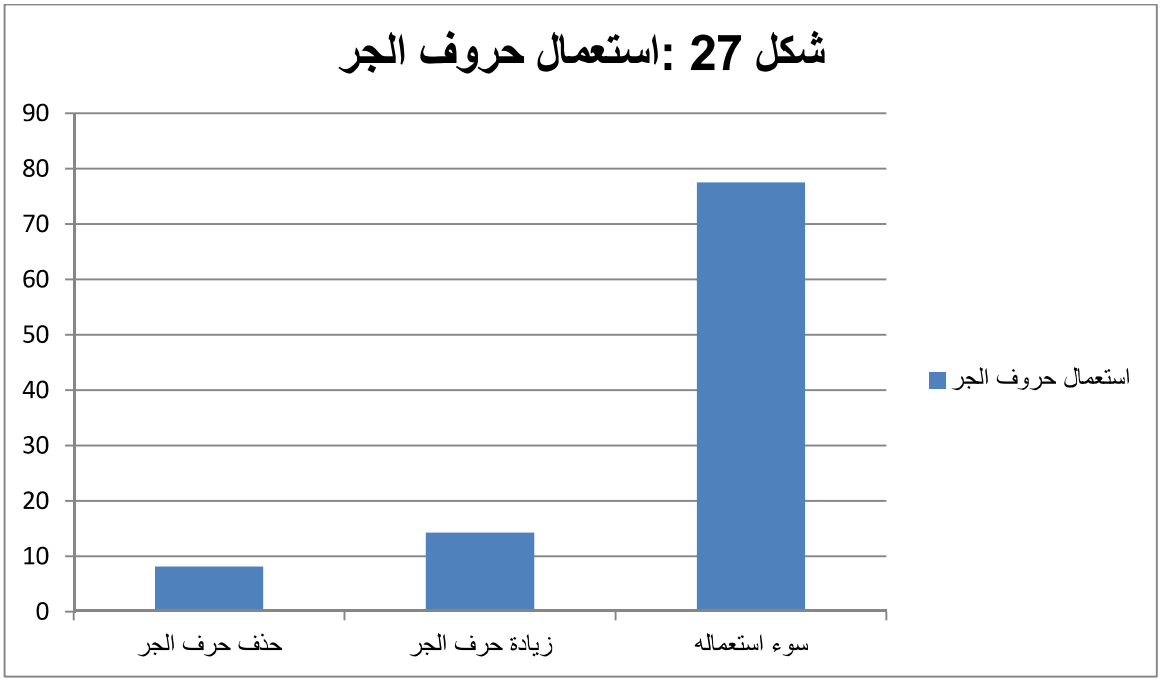
He founded a party of the *s*ocialist *f*orces *f*ront.

3.1.2.4.4. حروف الجر :

شكّل الخلط بين مختلف حروف الجر أكبر نسبة من الأخطاء (77.55%) ربّما لعدم التفرقة الجيدة من طرف الطلبة بين معانيها الدقيقة و استعمالاتها .

جدول 34 : حروف الجر

نوع الخطأ	تواتره	النسبة المئوية
حذف حرف الجر	04	8.16
زيادة حرف الجر	07	14.28
سوء استعمال حرف الجر	38	77.55
المجموع	49	100



حذف حرف الجر :

حفظه الله و رعاه God blesses him and *cares** him

استعمل الطالب /الطالبة الفعل (care) من دون حرف الجر الذي يلازمه لكن يستحسن عدم استعمال هذا الفعل على الاطلاق لأنّه لا يتناسب مع السياق ، فنقترح مثلا (may God protect him).

احترام حقوق الانسان Respect human rights / respect the *humains* rights

في هذا المثال يجب إضافة حرف الجر (of) أو استخدام المصدر (respecting) .

زيادة حرف الجر :

استعمل بعض الطلبة حرف الجر مع أفعال ليست بحاجة إلى ذلك :

كان هذا الأخير اتفاقية هامة أكّدت على ما تؤمن به ....

This one was an important treaty which *affirme* on what the Commonwealth *believes*

الترويج للديمقراطية Spreading for democracy

الدول الأعضاء فيها يوقعون على عدد من الإعلانات أو القرارات.

The member states sign on a number of decisions.

The member countries signing on a number of decisions.

سوء استعمال حرف الجر :

وردت حالات كثيرة من استعمال حرف الجر غير الملائم ، ووقع خلط بين (of/for)، (in/at) ، (in/on)، و ترجمت (من) كثيرا بالحرف (from) عوض استعمال (among) لكن هذا لا يناسب السياق:

لتحقيق حياة أفضل لشعبها realize the best life of *his* people

الترويج للتفاهم The promotion for the mutual understanding

الصفة المميزة لنشاطات الكومنولث

The *destinguished* characteristic for the activity of the Commonwealth.

أحد كبار المحاربين و من أبرز قادة الثورة الجزائرية .

One of the biggest fighters and from the most prominent Algerian revolution leaders.

..و من أهم هذه الإعلانات .. ..and from the most important declarations

بالأكاديمية العالمية لحقوق الانسان

In the *w*orld *h*uman *r*ights *a*cademy /In *h*uman *r*ights *i*nternational *a*cademy

كان أستاذا محاضرا بجامعة بوسطن he was a lecturer in Boston University

وافته المنية يوم 23 ديسمبر 2015 he died in December 23rd 2015

ما تؤمن به رابطة الكومنولث What * *Kominolth leage* believe on

4.1.2.4.4. صيغة المبني للمجهول :

وردت حالتين فقط تخصان استعمال صيغة المبني للمجهول في غير محلّها مثل :

...والدته التي توفيت في 1983 ..his mother who was died in 1983

جدول 35 : صيغة المبني للمجهول

نوع الخطأ	تواتره	النسبة المئوية
صيغة خاطئة	/	/
حذف الفعل المساعد (to be)	/	/
ليس في محلها	02	100
المجموع	02	%100

5.1.2.4.4. الأسماء الموصولة :

حذف الاسم الموصول :
..كان هذا الأخير اتفاقية هامة أكدت على ما تؤمن به رابطة الكومنولث .

Whitch was an important *contrat** improved what *Kominolth leage believe*.

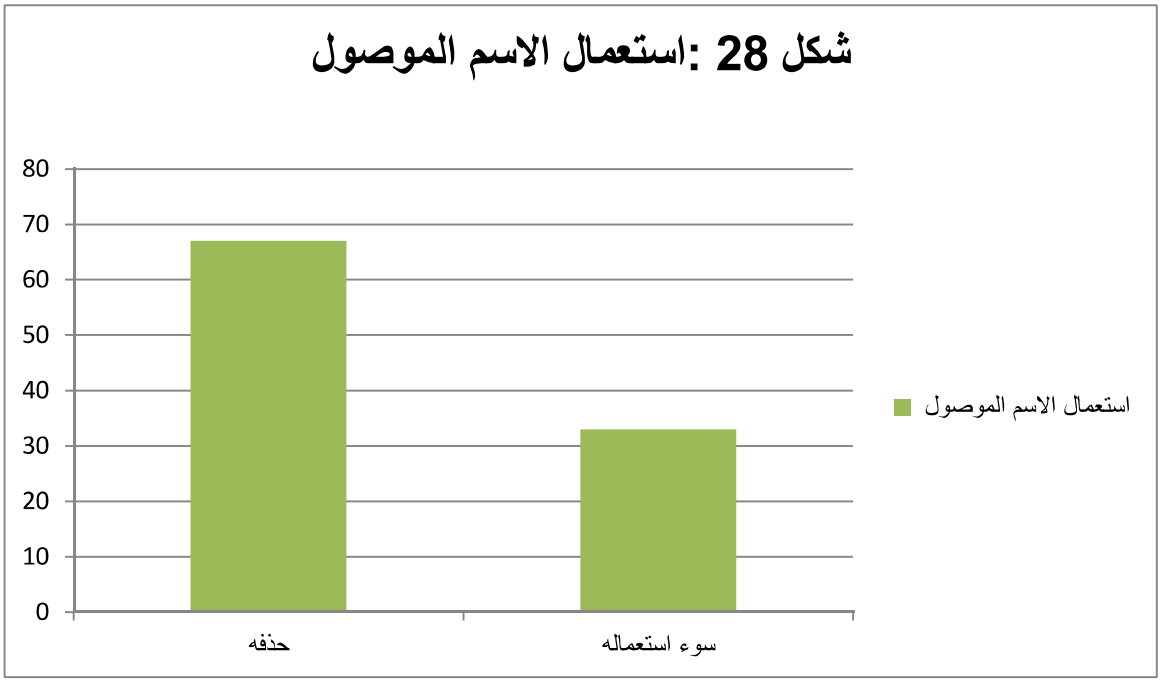
سوء استعمال الاسم الموصول :
وجدنا حالة واحدة لم يحدث فيها خلل في المعنى و لا في التركيب ، لكن لمسنا فيها عدم مراعاة للدقة في النقل :

حسين آيت أحمد من مواليد 26 أغسطس 1926 بعين الحمام بولاية تيزي وزو ، و هو رجل سياسة جزائري معارض .

Hussein Ait Ahmed who was born on August 26th , 1926 in Ein El Hammam,Tizi Ouzu is an Algerian *politicial oposer* .

جدول 36: الاسم الموصول

نوع الخطأ	تواتره	النسبة المئوية
حذف الاسم الموصول	02	67
سوء استعمال الاسم الموصول	1	33
المجموع	03	%100



6.1.2.4.4.البنية الصرفية :

بلغ هذا الصنف من الأخطاء أكبر نسبة في هذه المدونة خاصة فيما يتعلق بعدم التوافق بين الفعل و الفاعل و بين الاسم و الضمير أو المحدد (38.33%) ، حذف علامة الجمع (20%) ، و الخطأ في الفئة النحوية (18.32 %) . نعتقد أنّ هذا لا يرتبط بالتداخل اللغوي ، و لا بصعوبة في الترجمة و لا تعميم قاعدة أكثر من اللازم ، إنّما يبدي عدم التحكم في النظام الصرفي .

جدول 37 : البنية الصرفية

نوع الخطأ		تواتره	النسبة المئوية
الفئة النحوية	استعمال اسم عوض نعت أو العكس	04	6.66

	استعمال اسم عوض فعل	/	/
	استعمال فعل عوض نعت	/	/
	الخلط بين فئات أخرى	07	11.66
عدم التوافق	بين الفعل و الفاعل	11	18.33
	بين الاسم والضمير أو المحدد	12	20
حذف علامة الجمع « s »		12	20
زيادة علامة الجمع « s » إلى الاسم أو النعت		02	3.33
صيغة التفضيل		01	1.66
استعمال المصدر أو صيغة الحدث		04	6.66
علامة الملكية (s‘)	حذفها	/	/
	استعمالها في غير محلها	05	8.33
اسم المفعول		02	3.33
المجموع		60	100

الفئة النحوية :

استعمال اسم بدل نعت :

حزب جبهة القوى الاشتراكية The Socialism Forces Front Party

لا يؤدي عدم استعمال الفئة النحوية اللازمة هنا إلى خلل في المعنى أو التركيب لكنه ليس مقابلا دقيقا لما ورد في النص الأصلي .

الخلط بين فئات أخرى :

ورد الخلط بين فئات نحوية كثيرة أخرى مثل (what/that) ، (almost/most of) ، (not/non) ، (its /it's) :

سعت الكويت لمساندة كل ما يدعم هذه الهيئة الدولية .

Kuwait seeked to assist all what *support* this international organisation.

في غالبية منظماتها In its almost organisations/ In almost of its organisations

عاش أغلب أيام حياته بالمنفى he lived allmost of his life in *the* exile .

عدم التوافق : يحصل بين الفعل و الفاعل أو بين الاسم والضمير **:**

عدم التوافق بين الفعل و الفاعل :

يشهد قطاع السياحة أزمة خانقة *Touristic sector witness a *suffocative* crisis

إعلان سنغافورة يصف الكومنولث ..

The Singapour's declaration .....describe the commonwealth ....

عدم التوافق بين الاسم و الضمير :

منذ 1963 سعت الكويت لمساندة كل ما يدعم هذه الهيئة الدولية.

Since 1963 , he made his endeavours for all that *support* this International Organisation.

دفن بجانب والدته التي توفيت في 1983 و لم يتمكن من حضور جنازتها ..

He was *burried* next to his mother who died in 1983 . At this time , he couldn't attend his funeral .

حذف علامة الجمع :

أحد كبار المحاربين One of the big fighter /One of the *bigect* combatant

من أبرز قادة الثورة الجزائرية

one of the pertinent leader in the Algerian Revolution .

المصالح المشتركة لشعوبها the common interest of their people

زيادة علامة الجمع للنعت :

أهم هذه الإعلانات The most importants declarations

استعمال المصدر أو صيغة الحدث :

في بعض الحالات ، استعمل أحدهما عوض الآخر في صيغة غير مناسبة مثل:

الترويج للديمقراطية spread *dimocraci*

احترام حقوق الانسان respect human rights

صيغة التفضيل :

هناك خلط أحيانا بين التفضيل و التفضيل الأعلى مثل (best/better) :

لتحقيق حياة أفضل لشعوبها to realize the best life *of his* people

فالأكثر دقة هو استعمال التفضيل (comparative) :

to achieve a better life for its people .

اسم المفعول :

وجدنا أمثلة عن صياغة اسم المفعول بطريقة خاطئة مثل (leaved) عوض (left) ، (threaten) عوض (threatened) :

كان مهدّدا بالسجن آنذاك.

He was threaten by prison at that time.

استعمال علامة الملكية في غير محلّها :

كان ذلك إما بسبب الخلط بين علامة الجمع و علامة الملكية ، أو لاستعمال هذه الأخيرة مع أسماء الجمادات ، التي يستحسن وضعها في مركبات اسمية أو استعمال (of) :

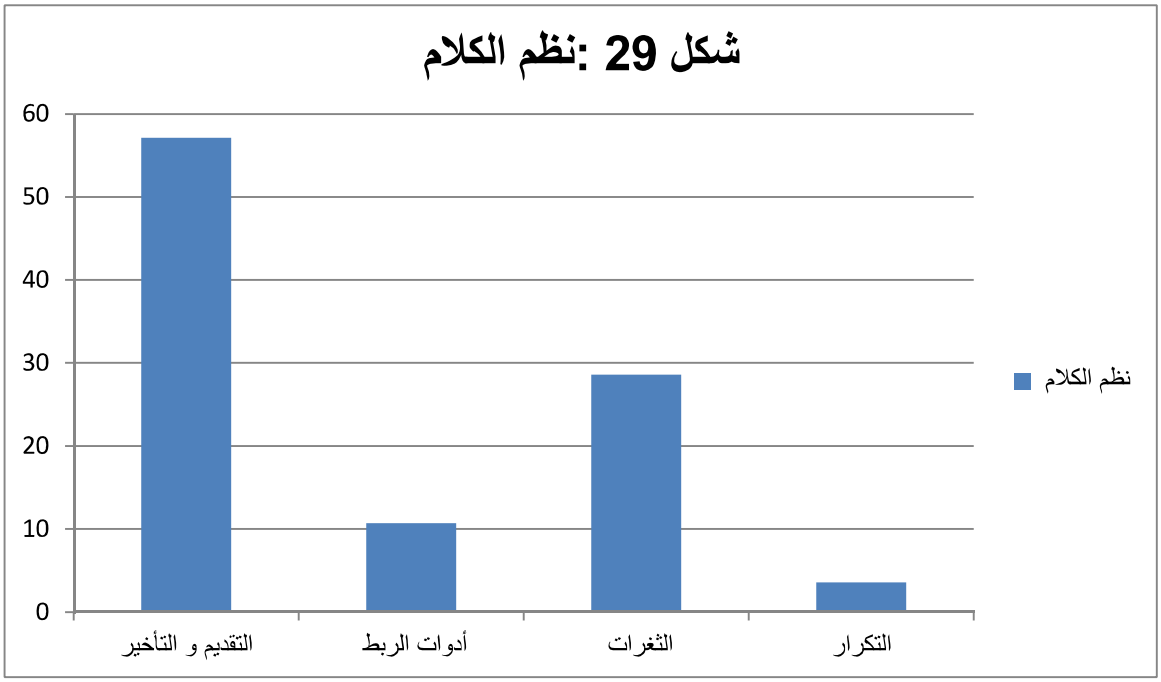
الدول الأعضاء (The State's members) ، مبادئ الكومنولث (The commonwealth's *princips*) ، إعلان هيراري (the Harary's declaration) ، إعلان سنغافورة (the Singapour's declaration) .

7.1.2.4.4.نظم الكلام :

شكّل التقديم و التأخير (57.13%) إلى جانب الثغرات (28.57%) أكبر مورد للأخطاء كما يظهر ذلك في الجدول :

جدول 38: نظم الكلام

نوع الخطأ		تواتره	النسبة المئوية
التقديم و التأخير	الفعل /الفاعل	/	/
	الاسم /النعت	07	25
	المركبات الاسمية	/	/
	موضع الظرف	06	21.42
	أصناف أخرى	03	10.71
أدوات الربط		03	10.71
الثغرات		08	28.57
التكرار		01	3.58
المجموع		28	%100



التقديم و التأخير:

الاسم و النعت :

هو رجل سياسة جزائري معارض

He is an algerian *politician* opposer

An Algerian *politician* opponent

An algerian opponent *politician* ,

He is an algerian *opposit* political

he is an Algerian *politician opposit*

التنمية الاقتصادية و الاجتماعية المستمرة

The sustainable development of society and *economic*

-موضع الظرف :

في الكثير من الترجمات تمّ وضع الظرف في موقع لا يليق به بين الفعل و المفعول به :

حثت منظمة السياحة العالمية التابعة للأمم المتحدة ، الخميس ، المجتمع الدولي ....

The United Nations World Tourism Organisation urged, on Thursday the international community…

-الأصناف الأخرى من التقديم و التأخير :

وجدنا كذلك حالات من التقديم و التأخير تتجاوز مستوى الجملة كما في المقطع التالي :

و قد أكد ذلك سمو أمير البلاد الشيخ صباح الأحمد الجابر الصباح حفظه الله و رعاه و الذي كان يشغل منصب وزير الخارجية في ذلك الوقت في خطاب للجمعية العامة عند قبول دولة الكويت كعضو في هيئة الأمم المتحدة ، حيث قال سموه في تلك الجلسة ..

His Highness the Emir Sabah Al Ahmed Al Jaber Sabah may Allah protect and take care of him , at that time when he was the foreign minister of the country during the speech of the general association when Kuweit was accepted as a UN member , he declared at that session .....

أدوات الربط :

استعملت بعض الأدوات الخاصة بالربط و التي تدلّ على معنى آخر يختلف عن المعنى المقصود في النص الأصلي :

حيث يشهد قطاع السياحة أزمة خانقة.

Wherever * tourism sector witnesses a critical crisis .

الثغرات :

ورد في بعض الترجمات حذف عناصر رئيسية كالفعل و الفعل المساعد:

شيّع جثمانه بمسقط رأسه في 1 يناير 2016 و دفن بجانب والدته.

His funeral was in his homeland on January the first 2016 and **burried* besides his mother .

تاريخه السياسي حافل بالأحداث

His political history* full of events

ليس لرابطة الكومنولث ميثاق

The commonwealth league *hasn't a charter

التكرار :

وردت حالة واحدة من هذا النوع تخصّ استعمال اسم موصول و ضمير يحيلان إلى نفس العنصر في آن واحد :

بالاستعانة بتراثها المشترك من اللغة و الثقافة و القانون و التعليم الذي تركته الإمبراطورية البريطانية ....

With the utilisation of its common heritage of language , *cultur* , law and education *whitch* the British *emperorcy lives* it .

2.2.4.4. طلبة الماستر الحاملين لليسانس في الإنجليزية:

بلغ عدد الطلبة الذين قمنا بتحليل ترجماتهم (26) و قد وصل عدد الأخطاء في هذه المدونة إلى (362) نالت أخطاء البنية الصرفية حصة الأسد منها (30.38 %) ، يليها نظم الكلام (19.61%) ثم استعمال حروف الجر (16.85%):

جدول 39 : تصنيف الأخطاء

نوع الخطأ	تواتر الخطأ	النسبة المئوية
زمن الفعل	56	15.46
أدوات التعريف و التنكير	54	14.91
حروف الجر	61	16.85
صيغة المبني للمجهول	/	/

الأسماء الموصولة	10	2.76
البنية الصرفية	110	30.38
نظم الكلام	71	19.61
المجموع	362	100

و سنتطرق فيما يلي إلى كل صنف بفروعه و أنواعه لاكتشاف تفاصيل أكثر :

1.2.2.4.4. زمن الفعل :

شكّل استعمال الماضي البسيط عوض الحاضر التام أكبر موقع للخطأ ، لما في ذلك من صعوبة في اختيار المقابل أثناء الترجمة و ارتباط هذه المسألة بعوامل دلالية و سياقية ، أمّا عن استعمال الحاضر البسيط عوض الحاضر التام أو الماضي التام ، فنجد أنّ هذا لا ينجم عن صعوبة في الترجمة إنّما عدم انتباه إلى الجانب الصرفي للزمن أو عدم التحكم في النظام الزمني أو يعود إلى أسباب تطورية .

جدول 40 : زمن الفعل

نوع الخطأ	تواتره	النسبة المئوية
الحاضر البسيط عوض الماضي البسيط	09	16.07
الحاضر البسيط عوض الحاضر المستمر	/	/
الحاضر البسيط عوض الحاضر التام	11	19.64

الحاضر البسيط عوض المستقبل البسيط	/	/
الماضي البسيط /الماضي التام	/	/
الماضي البسيط /الحاضر البسيط	04	7.14
الماضي البسيط /الحاضر التام	19	33.92
الحاضر التام /الماضي البسيط	05	8.92
الحاضر التام /الماضي التام	/	/
الماضي التام /الحاضر التام	03	5.35
المستقبل البسيط /الحاضر البسيط	/	/
المستقبل البسيط /صيغة شرطية	03	5.35
الحاضر المستمر /الماضي البسيط	/	/
الحاضر المستمر /الماضي المستمر	01	1.78
عدم تصريف الفعل	01	1.78
المجموع	56	100

الحاضر البسيط /الماضي البسيط :

و قد أكد ذلك سمو أمير البلاد ..... عند قبول دولة الكويت كعضو في الأمم المتحدة .

Country's emir .....make sure in a speech when they admire Kuwait country as an *organ* in the United Nations ....

الحاضر البسيط عوض الحاضر التام :
منذ 1963 سعت الكويت لمساندة كل ما يدعم هذه الهيئة الدولية

Since 1963, Kuwait *seaks* to help all *what* supports this international organisation .

Since 1963 , Kuwait strives to help all *the supporters* of the UN.

فقد حرصت الكويت على أن تكون مشاركتها فعالة.

El kuwiat concentrate to make its participation strong.

-الماضي البسيط بدل الحاضر التام :

و تعبيرا عن الشعور بالمسؤولية في المجال الدولي فقد حرصت الكويت على أن تكون مشاركتها فاعلة.

To show its *sence* of responsibility in the international field , Kuweit made *sur* to be a useful *participante*

منذ 1963 سعت الكويت لمساندة كل ما يدعم هذه الهيئة الدولية

Since 1963 kuwait managed/tried to back up every *party* to the International Organisation.

الماضي البسيط بدل الحاضر البسيط :
يتطلب السياق أحيانا استعمال الحاضر عند الترجمة رغم وجود الفعل في الماضي في النص الأصلي لأنّ ذلك هو المقصود مثل :

حفظه الله و رعاه God blessed and protected him

That allah protected him

الحاضر التام عوض الماضي البسيط :
انضمت دولة الكويت إلى هيئة الأمم المتحدة . Kuweit has joined the United Nations

الماضي التام بدل الحاضر التام :
كانت دائما مثلا للإيفاء بكل الالتزامات المترتبة على تلك الفاعلية.

It had always been an example of loyalty in that effectiveness.

استطاعت خلال مسيرتها الدولية أن تكسب ثقة و تأييد الأغلبية ....

kuwait had won all the confidence and support of the total majority….

المستقبل البسيط عوض الصيغة الشرطية :
استعمل المستقبل البسيط عوض الصيغة الشرطية لأنّ الطالب / الطالبة لم يأخذ في الحسبان ارتباط الأفعال ببعضها البعض من حيث الزمن في الجمل المعقدة (complex sentence)، فبما أنّ زمن الفعل في الجميلة الرئيسية هو الماضي ، نتبع ذلك في الجميلة الفرعية فكان يفترض تحويل (will) إلى (would):

و لقد دخلت الكويت إلى هيئة الأمم المتحدة و هي مدركة في ذلك الوقت للدور و المسؤولية اللذين كانا ينتظرانها.

Kuweit received its new position ....with knowing the difficult role and responsibility * will be found in the social and economic development.

Kuwait joined the United States Organisation by recognizing at that time the role and responsibility that it will face .

2.2.2.4.4. أدوات التعريف و التنكير :

ورد كثيرا حذف أداة التعريف (the) و زيادتها ، و هذا يظهر عدم التحكم الجيد في نظام التعريف و التنكير في الإنجليزية لما ينطوي عليه من استعمالات عديدة ترتبط بالسياق ، فربّما يعود الحذف إلى تقليد صيغة (المضاف+ المضاف إليه) من النص العربي دون استخراج التعريف منها ، و من المحتمل أن يكون سبب الزيادة عدم استعمال الإنجليزية للتعريف مع الأسماء التي يحدث فيها تعميم و هذا غير موجود في العربية لهذا يشكّل موضع صعوبة .

حذف أداة التعريف :

رابطة الكومنولث *Commonwealth league

هو أحد أكبر أحزاب المعارضة الجزائرية الفاعلة

It's one of* bigest active oppositional *partie*

زيادة أداة التعريف :

انتماء الكويت إلى النشاط الدولي يدلّ بوضوح على أنّ الاستقلال و العضوية في الأمم المتحدة ..

Quat membership to the international activities signified clearly that the independence and membership in the *u*nited *union* .....

حذف أداة التنكير :

إعلان سنغافورة حول مبادئ الكومنولث الصادر سنة 1971 يصف الكومنولث على أنّها رابطة تطوعية.

Singapor *s*tatement about principles of Commonwealth delivered in 1971, describes Commonwealth as* voluntary league ..

ليس لرابطة الكومنولث ميثاق Commonwealth league does not have* charter

زيادة أداة التنكير :

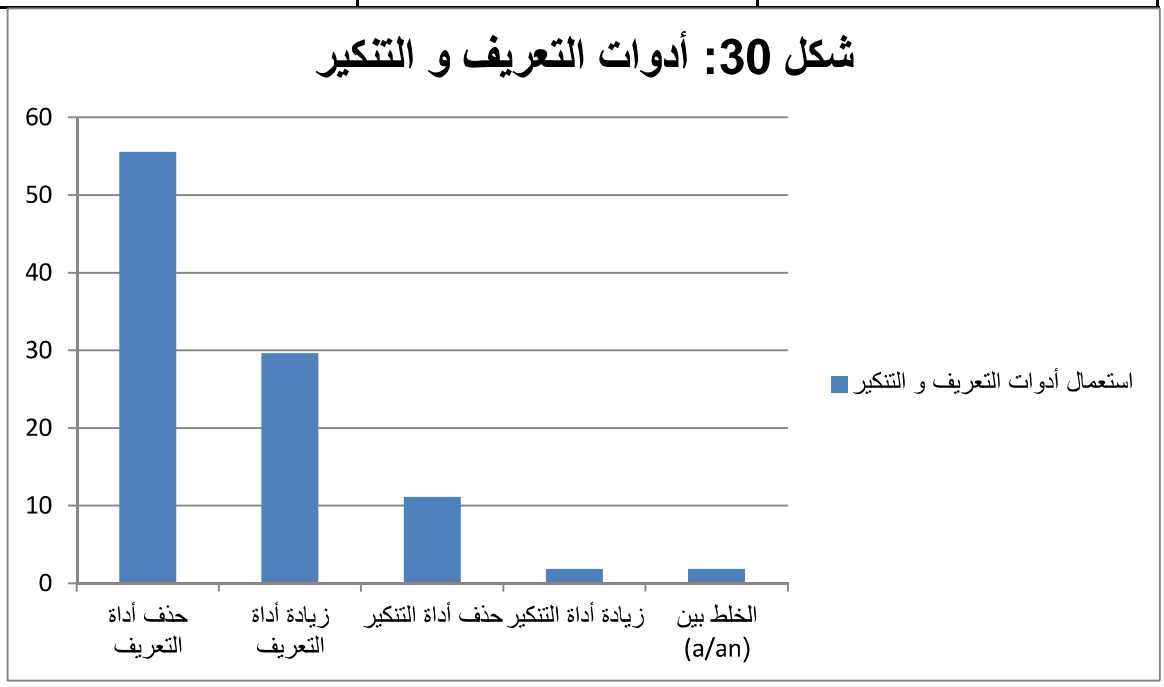
بالمنفى (in an exile)

الخلط بين (a/an) :
تركته الإمبراطورية البريطانية كإرث في هذه الدول.

Left by the British empire as an heritage for these states.

جدول 41 : التعريف و التنكير

نوع الخطأ	تواتره	النسبة المئوية
حذف أداة التعريف	30	55.55
زيادة أداة التعريف	16	29.64
حذف أداة التنكير	06	11.11
زيادة أداة التنكير	01	1.85
الخلط بين (a/an)	01	1.85
المجموع	54	100

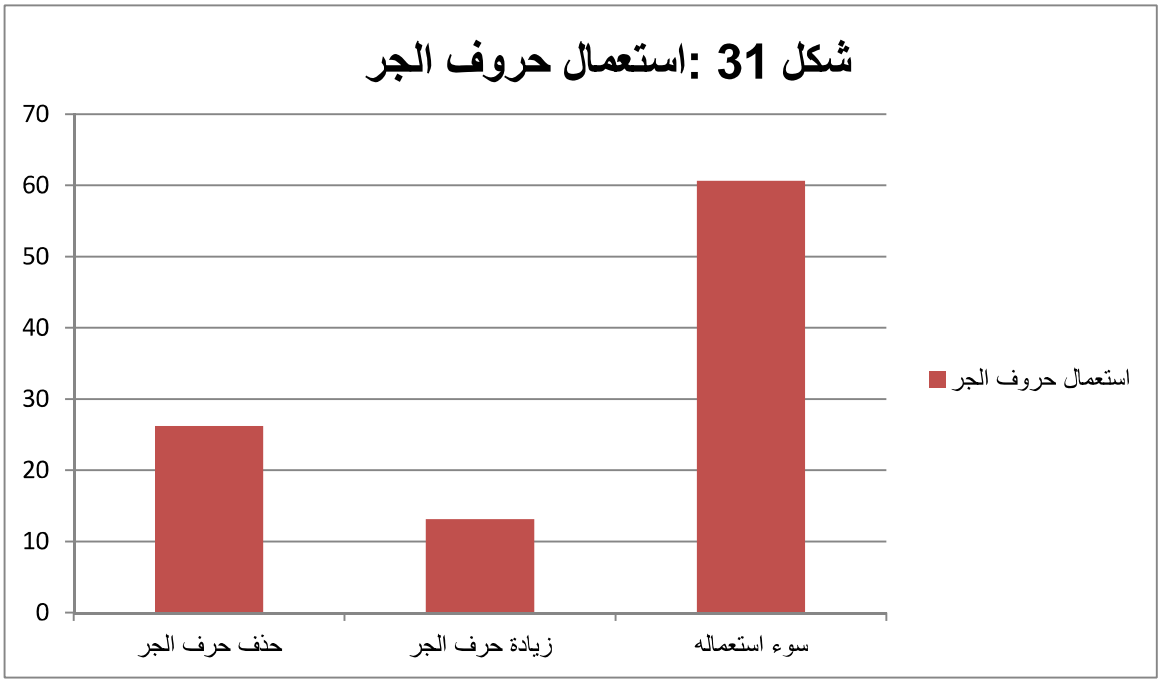


3.2.2.4.4 . حروف الجر :

شكّل سوء استعمال هذه الفئة أكبر مصدر للخطأ بالنسبة إلى الفروع الأخرى و هذا بسبب الخلط بين الأدوات و عدم معرفة طريقة استعمالها في اللغة الإنجليزية أو بسبب التداخل بين اللغة المصدر و اللغة الهدف :

جدول 42 : حروف الجر

نوع الخطأ	تواتره	النسبة المئوية
حذف حرف الجر	16	26.22
زيادة حرف الجر	08	13.11
سوء استعمال حرف الجر	37	60.65
المجموع	61	100



حذف حرف الجر :

اللذين كانا ينتظرانها Which were waiting* her

رابطة تطوعية تضم دولا مستقلة تتشاور و تتعاون فيما يتعلق بالمصالح المشتركة لشعوبها .

A voluntary league including independent states, discussing and cooperating * the common interests of its peoples ....

زيادة حرف الجر :

استطاعت..أن تكسب ثقة و تأييد الأغلبية الساحقة ..

It could to gain the confidence and acceptance of the majority ..

الترويج للتفاهم على الصعيد الدولي promoting for international understanding

الترويج للديمقراطية promoting for democracy

الدول الأعضاء فيها يوقّعون على عدد من الإعلانات .

member states who sign on a number of statements.

سوء استعمال حرف الجر :

حدث خلط بين بعض حروف الجر و استعمال واحدة مكان الأخرى مثلا : (for/at) ، (in /on) ، (for/of) ، (in/at) و غيرها .

سعت الكويت لمساندة كل ما يدعم هذه الهيئة الدولية .

Kuweit aimed for helping all *what* supports this international organisation.

انضمت دولة الكويت إلى هيئة الأمم المتحدة ....و ذلك في الرابع عشر من مايو عام 1963 .

Kuwait joined the United States Organisation …. in the 14th of May 1963.

.....دولا مستقلة تتشاور و تتعاون فيما يتعلق بالمصالح المشتركة لشعوبها.

Independent states that discuss and cooperate for the common interests for their people.

يجامعة بوسطن In the university of Boston

4.2.2.4.4 . صيغة المبني للمجهول :

لم يرد أي خطأ في استعمال صيغ المبني للمجهول في هذا الجزء من المدونة .

5.2.2.4.4 . الأسماء الموصولة :

- حذف الاسم الموصول :

ورد حذف بعض الأسماء الموصولة (which) ، (who) كما في المثالين التاليين :

..و هي مدركة في ذلك الوقت للدور و المسؤولية اللذين كانا ينتظرانها ..

…….. Knowing the difficult role and responsibility* will be found

شيّع جثمانه بمسقط رأسه في 1 يناير 2016 و دفن بجانب والدته التي توفيت في 1983 .

He was buried in his birthplace on January 1st 2016 next to his mother *died in 1983 .

سوء استعمال الاسم الموصول :

حدث خلط بين الأسماء الموصولة فتنبّه الطلبة إلى الحاجة إليها لكن لم يوفّق بعضهم في اختيار ما يناسب منها ، مثلا عند استعمال (which) و (whom)عوض (who) :

...الذي كان يشغل منصب وزير الخارجية في ذلك الوقت .

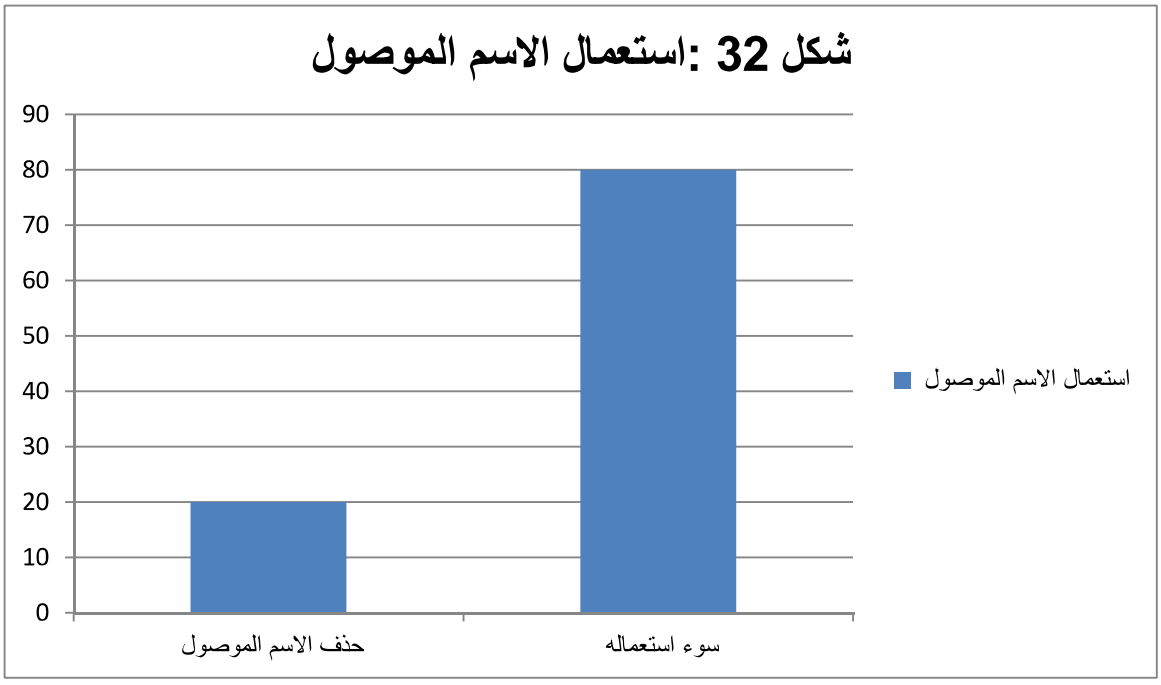
…Which he was *a* foreign affairs *preminister* at that time .

دفن بجانب والدته التي توفيت في 1983 .

He was buried next to his mother whom died in 1983.

جدول 43 : الاسم الموصول

نوع الخطأ	تواتره	النسبة المئوية
حذف الاسم الموصول	02	20
سوء استعمال الاسم الموصول	08	80
المجموع	10	%100



6.2.2.4.4 . البنية الصرفية :

وردت أخطاء في تشكيل البنى الصرفية خاصة فيما يخص حذف علامة الجمع وعدم التوافق و استعمال الفئات النحوية .

جدول 44 : البنية الصرفية

نوع الخطأ		تواتره	النسبة المئوية
الفئة النحوية	استعمال اسم عوض نعت أو العكس	05	4.54
	استعمال اسم عوض فعل	/	/
	استعمال فعل عوض نعت	/	/
	الخلط بين فئات أخرى	15	13.63
عدم التوافق	بين الفعل و الفاعل	13	11.81
	بين الاسم والضمير أو المحدّد	13	11.81
حذف علامة الجمع « s »		37	33.63
زيادة علامة الجمع « s » إلى الاسم أو النعت أو الفعل		04	3.63
صيغة التفضيل		05	4.54

استعمال المصدر و صيغة الحدث		04	3.63
علامة الملكية (‘s)	حذفها	/	/
	استعمالها في غير محلّها	12	10.90
اسم المفعول		02	1.81
المجموع		110	100

-الفئة النحوية :

استعمال نعت عوض اسم أو العكس :
مثل ترجمة صفة (الاشتراكية) بالاسم (socialism) عوض الصفة المقابلة (socialist) في عبارة (حزب جبهة القوى الاشتراكية).

الخلط بين فئات أخرى :
سعت الكويت لمساندة كل ما يدعم هذه الهيئة الدولية

Kuwait aimed *for* helping all what supports this international organization .

وجدنا أيضا أنّ (كل ما يدعم هذه الهيئة الدولية) ترجمت بعبارة (all the supporters) وكأنّ "ما" المخصصة لغير العاقل مطابقة للاسم "من" المتعلق بالعاقل . بالإضافة إلى الخلط بين (it/its/it’s) ، و عدم ترجمة الجمع غير المنتظم بشكل صحيح (المقاييس: criterion) و أخيرا الخلط بين الفعلين المساعدين (to be) و (to have) :

انضمت دولة الكويت إلى هيئة الأمم المتحدة.

Quat was been accepted as a member of the *u*nited *onion*

-عدم التوافق :

بين الفعل و الفاعل :
انضمت الكويت ...kuweit have joined

الاستقلال و العضوية في الأمم المتحدة ليسا نهاية بحد ذاتها .

The independence and membership does not end there.

رابطة تطوعية تضمّ دولا مستقلة

A *volunteer* association which combine *dependent* countries .

بين الاسم /الضمير :
و ذلك مثل استعمال الضمائر الخاصة بالعاقل مع غير العاقل ، مثلا استعمال (he) عند الحديث عن دولة الكويت .

-حذف علامة الجمع :

هيئة الأمم المتحدة the United Nation Organisation

شعوبها their people

-زيادة علامة الجمع :

الاجتماعية socials

لا بأس أن نشير أنّه كان أستاذا محاضرا We notes that he was a lecturer

-اسم التفضيل:

حدث أحيانا خلط بين التفضيل و التفضيل الأعلى أو استعمال للصفة بصيغتها العادية دون نقل معنى التفضيل :

و هو أحد أكبر أحزاب المعارضة الجزائرية

It is one of the bigger opposition Algerian *doers* parties

One of the big and active parties of the Algerian opposition .

من أبرز قادة الثورة الجزائرية

The most remarkable leaders of the Algerian Revolution

An important leader of the Algerian revolution

-عدم استعمال المصدر أو صيغة الحدث :

مثلا : للإيفاء (To fulfilled)

-استعمال علامة الملكية في غير محلها :

مثل : (other's countries ones) , (Countries's) ،

إعلان سنغافورة لسنة 1971 وإعلان هراري للكومنولث لسنة 1991

(1971's Singapore's Annoucement and 1991's Commonwealth Annoucement of Harari)

فيستحسن هنا استعمال حرف الجر (of) عوض علامة الملكية أو تكوين مركبات اسمية (compound nouns) .

-اسم المفعول :

لا حظنا عدم صياغة اسم المفعول بشكل صحيح كما في المثالين التاليين:

كان مهدّدا بالسجن He was condemn of prison

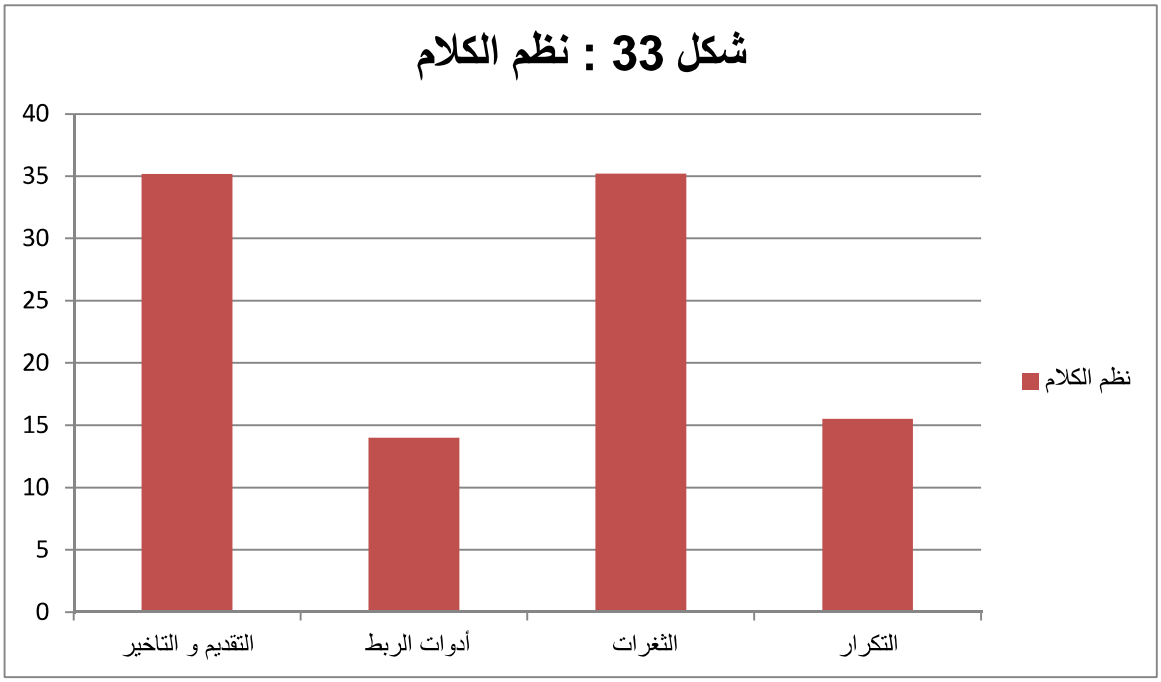
He was <u>threaten</u> with jail

7.2.2.4.4 . نظم الكلام :

يعتبر التقديم و التأخير بالإضافة إلى الثغرات أكبر موقع للخطأ كما يبين الجدول التالي :

جدول 45 : نظم الكلام

نوع الخطأ		تواتره	النسبة المئوية
التقديم و التأخير	الفعل /الفاعل	/	/
	الاسم /النعت	09	12.67
	المركبات الاسمية	03	4.22
	موضع الظرف	08	11.26
	أصناف أخرى	05	7.04
أدوات الربط		10	14
الثغرات		25	35.21
التكرار		11	15.5
المجموع		71	%100



التقديم و التأخير :

الاسم و النعت :
في مجال التنمية الاقتصادية و الاجتماعية

In the economic development and *socials*

جبهة التحرير الوطني The *Forhead* Liberation National

حزب جبهة القوى الاشتراكية Forhead Forces Socialism

هو رجل سياسة جزائري معارض He is a *politician* algerian opposant (opponent)
An opposer political Algerian

An algerian politician *opposite* man

المركبات الاسمية :
كاستعمال (states members) مقابل (الدول الأعضاء) عوض (member states) .

موضع الظرف :

كانت دائما مثلا It has been always a good example

ساهمت مساهمة فعالة في غالبية منظماتها ووكالاتها المتخصصة.

It helped its organisations and specialized agencies strongly .

في هذه الجملة يستحسن وضع الظرف قبل الفعل لنبرز التأكيد على قوة المساهمة التي قدّمتها الكويت حسب ما يقصده الكاتب .

حثّت منظمة السياحة العالمية التابعة للأمم المتحدة ، الخميس ، المجتمع الدولي على...

The Universal Tourism Organisation of the United Nations urged last thursday the international assembly …

The International Tourism Organisation which is subsidiary to the United Nations , urged on Thursday the global community …

ففي المثال السابق لا يصحّ وضع الظرف بين الفعل و المفعول به .

أصناف أخرى من التقديم و التأخير :

ورد قلب بعض العناصر على مستوى أعلى من الجملة يحدث خللا في الفقرة كاملة :

و قد أكّد ذلك سمو أمير البلاد الشيخ صباح الأحمد الجابر الصباح حفظه الله و رعاه و الذي كان يشغل منصب وزير الخارجية في ذلك الوقت في خطاب للجمعية العامة عند قبول دولة الكويت كعضو في هيئة الأمم المتحدة ، حيث قال سموه ..

Thus his majesty *the* prince of the country Al Cheikh Sabah Al Ahmed ……who was the external minister, at that time , in a discourse for the *Generale* Association , when Kuweit was accepted as a member in the UNO said his majesty ….

أدوات الربط :

ورد استعمال بعض أدوات الربط التي لا تؤدي إلى المعنى المقصود في النص الأصلي إنّما تعبر عن معنى مختلف تماما ، كما وقع استعمال البعض الآخر في إطار بنية غير صحيحة ، بالإضافة إلى ذلك استعملت بعض الأدوات من دون الحاجة إليها :

...كما أنها استطاعت ... as it was able...

كما أنها استطاعت أن تكسب ثقة .... As well as it could *to* gain the confidence

و كانت دائما مثلا للإيفاء بكل الالتزامات.

As well as it was always an example to keep with all obligations .

الثغرات :

لاحظنا حذف بعض العناصر الرئيسية من الجملة كالمفعول به و الفعل :

لقد دخلت الكويت إلى الأمم المتحدة و هي مدركة في ذلك الوقت للدور...

Kuwait joined* and was already aware of the role ….

لم يتمكن من حضور جنازتها لأنّه كان مهددا بالسجن آنذاك.

He never had the chance to attend her funeral because that *while he was threatened by going to jail .

التكرار:

عاش أغلب أيام حياته بالمنفى He lived his most of his life in *the* exile .

5.4. خلاصة الفصل:

تبين لنا من خلال الأجوبة المتحصل عليها من استبيان الأساتذة و استبيان الطلبة أنّ معظمهم يجمع على أهمية القدرة النحوية في اكتساب المهارات الترجمية ، وأنّ الأساتذة المجيبين يستعملون طرائق مختلفة لتدريس النحو الإنجليزي -كالطريقة الاستدلالية و الطريقة الاستقرائية- يمكن أن تساهم في اكتساب هذه القدرة ، لكنّهم يمثلون عينة صغيرة فقط من أساتذة قسم الترجمة ، ممّا أدّى إلى استفادة بعض الطلبة من دروس النحو و حرمان آخرين منها لا يدرسون بأية طريقة محدّدة ، و هذا يدعو إلى ضرورة تصميم برنامج موحّد ومدروس يتلاءم مع احتياجات طلبة الترجمة ، من خلال معايير انتقاء واضحة ،بالإضافة إلى اختيار مناهج و طرائق و تقنيات تؤثر بشكل إيجابي في مردودية الطلبة في الترجمة كاللجوء مثلا إلى الطريقة الانتقائية ،على أن ينفّذ ذلك بانتظام .

و ما يمكن أن يساعدنا في انتقاء العناصر النحوية من جهة و انتقاء المناهج و الطرائق من جهة أخرى ، تحليل أعمال الطلبة التي تُبيّن لنا مواطن الصعوبة بالنسبة إليهم ، فقد كشفت نتائج تحليل المدونة اللغوية الذي أجريناه محاولة منا لرصد أخطاء الطلبة في الترجمة من العربية إلى الإنجليزية ،أنّ مصدرها يمكن أن يكون إمّا التداخل (inference) بين اللغة المنقول منها و اللغة المنقول إليها، حيث يقوم الطالب بنقل (transfer) سمة من سمات اللغة العربية إلى الإنجليزية عند الترجمة ، أو يكون ذلك لأسباب تطورية (developmental) ، أي أنّ الطالب في طور تعلمّ عنصر نحوي معين لكن لم يصل إلى مرحلة التحكم فيه بصفة كاملة ، أو يعود ذلك لقيام الطالب بالتعميم الزائد (overgeneralization) لقاعدة نحوية درسها ، أو تكون الأخطاء عشوائية لقلّة الاهتمام أو الانتباه ، و هذا النوع الأخير لا يفيدنا في شيء في تصميم البرامج ، عكس الأصناف الأخرى التي يمكن أن توجّه الأساتذة و مصممي المقررات. حيث تبين أنّ أكبر نسبة للأخطاء عند طلبة الليسانس تتعلق بالبنية الصرفية و استعمال أدوات التعريف ، و عند طلبة الماستر الذين درسوا بقسم الترجمة تخصّ البنية الصرفية و استعمال حروف الجر ، أمّا عند طلبة الماستر الذين تخرجوا من أقسام اللغة الإنجليزية فهي تتعلق بالبنية الصرفية و نظم الكلام .

لكن عند ترتيب الأولويات يجب ألا ننظر فقط إلى النّسب و الأعداد ، إنّما كذلك إلى أصناف الأخطاء التي تنمّ عن وجود صعوبة في الترجمة مثل ترجمة الزمن الماضي إلى الماضي البسيط ، أو الحاضر التام ، أو الماضي التام و ترجمة أداة التعريف ، ففي نظرنا يجب تخصيص القسط الكافي في دروس النحو لهذه المحاور، واللجوء إلى التحليل التقابلي (contrastive analysis) لنظامي اللغتين لتبيين مواضع الشّبه والاختلاف للطلبة . كما يستحسن التركيز على الأخطاء الشاملة (وفقا لمفهوم بارت Burt) التي تؤدي إلى خلل كبير في الترجمة أكثر من الأخطاء الموضعية ، مثلا نظم الكلام مقابل استعمال حروف الجرّ.

خاتمة :

تطوّرت مناهج تعليم اللغة الإنجليزية عبر التاريخ و تنوّعت في إطارها طرائق تدريس النحو ، فمنها ما يعادل تعلّم اللغة بتعلم نحوها و منها ما يرفضه تماما و منها ما يتوسط هذين الرأيين ،فيعتبر دراسة النحو محورا يتضافر مع محاور أخرى لتشكيل الملكة اللغوية لدى المتعلم . و لقد سعينا في هذا البحث إلى معرفة مدى تأثير طرائق تدريس النحو في مردودية الطلبة في الترجمة من العربية إلى الإنجليزية ، فلجأنا إلى استبيان موجّه إلى أساتذة اللغة الإنجليزية بقسم الترجمة من جهة و آخر موجّه إلى طلبة ذات القسم ، فتبين لنا إجماعهم على أهمية النحو في تطوير الكفاءة الترجمية والقدرة على بناء النصوص عند الترجمة إلى اللغة الإنجليزية ، كما ظهر استعمال بعض الأساتذة لطرائق يمكن أن تعود بالمنفعة على الطلبة ، كالاستدلالية و الاستقرائية و تعليم النحو من خلال النصوص (التي ذكرنا خصائصها في الفصل الثالث) ، لكن تبيّن لنا أنهم لا يمثلون إلاّ عددا صغيرا ، وأنّ الكثير من الطلبة لا يدرسون النحو على الاطلاق ، أو يكون ذلك نادرا.

كما عمدنا إلى تحليل الأخطاء النحوية للطلبة في الترجمة من العربية إلى الإنجليزية لمعرفة مدى تأثرهم الإيجابي أو السلبي بطرائق تدريس النحو ، وقد تبيّن لنا من خلال تحليل أعمال طلبة السنة الرابعة أنّ أغلبهم لا يزال في مرحلة تطورية متأخرة رغم أنّهم درسوا الإنجليزية لسنوات عديدة ، و يمكن أن نعزو هذا لعدم فعالية طرائق التدريس أو غياب الطريقة كليا أو عدم اهتمام الطلبة بمقياس النحو ، لكن بما أنّ عملية تعلم اللغة معقدة و متعددة الأبعاد لا نستطيع ربط النتائج بطريقة التدريس فقط إنّما هناك متغيرات كثيرة يمكن أن تؤثر ، أمّا بالنسبة لطلبة الماستر فيبدو أنهم في مرحلة تطورية أكثر تقدّما و ذلك إمّا لأنهم كانوا محظوظين بتلقي دروس فعالة في النحو بشكل منتظم و بطريقة جيدة ، أو لأنهم تمكنوا من استنباط السمات النحوية الواردة في النصوص بأنفسهم و بشكل ضمني لأنهم من نخبة الطلبة ، و لقد استعنا بجدول وزّعناه عليهم لمعرفة الفرق بين طرائق تدريس النحو في طور الليسانس بقسم الترجمة و تلك التي تلقّى بها طلبة اللغة الإنجليزية دروس النحو قبل مجيئهم إلى هذا القسم لكنّ الأجوبة لم تكن كافية للوصول إلى نتائج موضوعية .

وتبعا لتصنيف الأخطاء الذي قمنا به ، و بالاستناد إلى الدراسات و الأبحاث التي اطلعنا عليها و عرضنا بعضها في الجانب النظري ،و إذا ما أخذنا بعين الاعتبار احتياجات الطلبة ، نقترح ما يلي :

-يتم تدريج العناصر النحوية في برنامج لتدريس النحو الإنجليزي لطلبة الترجمة حسب تواتر الأخطاء في المدونة حيث نعطي الأولوية للبنية الصرفية ثم أدوات التعريف فنظم الكلام ثم تأتي المحاور الأخرى ، لكنّ تواتر الأخطاء يمكن أن يعود أيضا إلى كثرة استعمال عنصر معين في النص ،إذا ليس التواتر هو المعيار الوحيد ، و إن اعتمدنا على معيار آخر و هو صعوبة ترجمة العنصر اللغوي و ارتباطه بعوامل سياقية وكيفية إيجاد المقابل الدقيق فسنعطي الأولوية لزمن الفعل ثم أدوات التعريف ثم نظم الكلام ثم تأتي العناصر الأخرى.

-يشترط أن يكون العرض على المستوى الصرفي و الدلالي و البراغماتي لكي يلمّ الطالب بالعنصر اللغوي من كل جوانبه و يستطيع إدماج ما اكتسبه في عملية الترجمة.

-الطريقة الصريحة أكثر فعالية من الطريقة الضمنية لتدريس النحو لطلبة الترجمة ، لأنها تمدّهم بالمعرفة الصريحة الواعية بقواعد النحو و تدفعهم إلى التفكير حول الخصائص اللغوية ممّا يليق بتخصصهم الذي تتمثل نواته في اللغة . كما تتحول هذه المعرفة الصريحة إلى معرفة ضمنية تساهم في بناء الملكة اللغوية إذا توفر القسط الكافي من النشاطات التطبيقية الفعالة ، بحيث يستعملها الطالب مباشرة في الترجمة إلى اللغة الإنجليزية من خلال القدرة على تشكيل التراكيب و بناء النصوص . كما يمكن استعمال الطريقة الضمنية لكن بشكل قليل من خلال مهام تواصلية .

-الطريقة الاستقرائية أكثر فعالية من الطريقة الاستدلالية لأنها تدمج المتعلم من الناحية المعرفية بشكل كبير في النشاطات التعليمية و تدفعه إلى الاكتشاف بنفسه و اختبار الفرضيات و التفكير المعمّق حول القواعد النحوية و الانتظام اللغوي ، و هذا لا ينفي استعمال الطريقة الاستدلالية مع العناصر النحوية كثيرة التعقيد التي يفضّل عرضها مباشرة ، كما أنّ الاستدلال يتناسب مع سنّ المتعلمين و توقعاتهم . بالإضافة إلى ذلك،

الاعتماد أحيانا على طريقة تعليم النحو من خلال النصوص لفائدتها الكبيرة لطلبة الترجمة ، من حيث توضيح العلاقة بين التراكيب اللغوية و السياق وبين النحو والخطاب .

-محاولة خلق التوازن بين تدريس النحو لذاته و تدريسه لأغراض تواصلية من أجل الاستعمال اللغوي أي التركيز على الشكل و المعنى في نفس الوقت، باستخدام تقنيات متنوعة كما رأينا في الفصل الثالث، حيث تستهدف النشاطات التعليمية الدقة والطلاقة في آن واحد و هما ركيزتان في الترجمة الجيدة. كما يمكن استخدام تقنيات التركيز على الشكل في مقياس الترجمة من العربية إلى الإنجليزية قبل ترجمة النص أو بعده أو في أثناء تلك العملية.

لا وجود طرائق التدريس لوحدها إنّما تستند إلى مناهج وبرامج و مقررات كما رأينا في الفصل الثاني من هذا البحث، لهذا يعتبر تصميم كل هذه العناصر معا ضروريا وعاجلا في قسم الترجمة.

-لا يؤدي تدريس النحو حتما إلى اكتساب المعرفة النحوية، فيجب أن نأخذ بعين الاعتبار كل العمليات الذهنية التي يقوم بها المتعلم للوصول إلى تلك المعرفة، ونصمّم الطرائق وفقا لذلك، كما نجعل التدريس دعامة للمتعلم ليقوم ببناء معارفه كما رأينا في الفصل الأول، وليس مجرد نقل حصري لمجموعة من المعلومات .

وفي الأخير، نرجو أن يساهم هذا البحث في زيادة الاهتمام بتدريس النحو لطلبة الترجمة ويدفع الباحثين إلى استكشاف جوانب أخرى من هذا الموضوع في سبيل فعالية أكبر لطرائق التدريس . على سبيل المثال ، نقترح أن يقوم بعض الباحثين بدراسات تجريبية بأقسام الترجمة من خلال تطبيق طرق و تقنيات التدريس -التي ذكرناها في البحث- مع الطلبة خلال فترة زمنية معينة مع إجراء اختبار قبلي و بعدي و قياس مدى تأثيرها في مُخرجاتهم عند قيامهم بنشاطات الترجمة لمعرفة أيّها أفضل. فضلا عن ذلك ،إعداد بحوث حول تنمية المهارات اللغوية الأخرى كالقراءة والكتابة و مساهمتها في اكتساب الكفاءة الترجمية ، و كشف خفايا بعض المسائل المتعلقة باللسانيات العصبية التي يعيننا فهمها على تدعيم الطلبة في تعلم النحو واستغلال مكتسباتهم في الترجمة.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية :

بلعيد ،صالح (2009) . *دروس في اللسانيات التطبيقية* . الجزائر : دار هومة. ط 4

بوحساين ، نصر الدين (2012). *مدخل إلى اللسانيات التطبيقية : تعليميات اللغات*.

تيزي وزو : دار الأمل للطباعة و النشر .

تريكي ،مبارك (2012) . أثر المعارف النحوية الصريحة في اكتساب اللغة . *تعليميات*(1) 17-35 . المدية : جامعة الدكتور يحيى فارس .

جيرار، دوني (1998) .اللسانيات التطبيقية و ديداكتيك اللغات ، ترجمة حمود محمد . *آفاق تربوية* (12) 61-80 .

حساني ،أحمد (2009). *دراسات في اللسانيات التطبيقية ،حقل تعليمية اللغات*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية OPU .

زريوح ، عبد الحق (2002). تجليات السلوكية و العقلانية في اللسانيات . *المبرز*. عدد خاص (9-13) . الجزائر: المدرسة العليا للأساتذة في الآداب و العلوم الإنسانية .

الشامي ، موسى (1988). اللسانيات التطبيقية ،إلى أين ؟ . *المجلة المغربية لتدريس اللغات* (1) 21-29 . الرباط : جامعة محمد الخامس .

الشامي ، موسى (1990). ماذا تعني الأخطاء اللغوية للمتعلمين ؟ . *المجلة المغربية لتدريس اللغات* (2) 23-31 . الرباط : جامعة محمد الخامس .

شريفي عبد الواحد (2002) .قسم الترجمة بجامعة وهران: ماذا تحقق من برنامجه الطموح ؟ *المترجم* (4) 49-69 . وهران : جامعة السّانية .

_____ (2007) . تدريس الترجمة في الجزائر –المقارنة بين برنامجين- *المترجم* (16) 121-152 .جامعة السّانية وهران : دار الغرب للنشر و التوزيع .

صديقي ،عبد الوهاب (2014) .النحو الوظيفي و ديداكتيك اللغة العربية . *مجلة علوم التربية* (59) 137-130 . الرباط .

الطالب ، حسن ، (2006). تعلم اللغات و تدريس الترجمة : مساهمة في تصور لتكوين المترجمين بالجامعة نموذجا . *ترجميات* (2)93-105 .الرباط : دار جذور للنشر .

عاشور، جميلة (2007). الأخطاء الشائعة في النحو لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي : دراسة وصفية تحليلية في ظلّ مبادئ النظرية الخليلية الحديثة . رسالة ماجستير غير منشورة . المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة .

عبود ، لحسن ، (2012) . استراتيجيات التعلم . *مجلة علوم التربية* (53) 45-58. الرباط .
العسكري كفاح ، الشمري محمد ، العبيدي علي (2012) . *نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية* . دمشق : تموز للطباعة و النشر و التوزيع.

غينتسلر ، إدوين (2007) . *في نظرية الترجمة ، اتجاهات معاصرة* . ترجمة سعد عبد العزيز مصلوح . بيروت : المنظمة العربية للترجمة .

كحيل ، سعيدة (2007) . تدريس الترجمة في الجامعة الجزائرية . وصف الحال واستشراف المآل . *اللسانيات و اللغة العربية* (4) 127-152 . جامعة عنابة .

_____ (2010). تدريس الترجمة بالجامعة الجزائرية . *مجلة الممارسات اللغوية* . (0) 125-147 . تيزي وزو: جامعة مولود معمري.

مالك ، حسن (2013) .*اللسانيات التطبيقية و قضايا تعليم و تعلم اللغات* .فاس : منشورات مقاربات.

مزياني، أحمد و الشامي، موسى (1986) .عملية تحليل الأخطاء اللغوية و دورها في اللسانيات التطبيقية . *التدريس* (9) 71-78 .الرباط : جامعة محمد الخامس .

مزياني ، مصطفى .(2014). الوظيفة التواصلية للغة : مرجعية علمية لا محيد عنها في تعليم و تعلم الشفهي . *مجلة علوم التربية*(59) 124-129 . الرباط .

مقران ،يوسف (2013) . *مدخل في اللسانيات التعليمية*. الجزائر : كنوز الحكمة .

ملوك ، محمد (2006). تطور تدريس اللغة الإنجليزية في المغرب و آفاقها . *مجلة علوم التربية* (32)81-90.

مونان ، جورج (1994) . *المسائل النظرية في الترجمة* . ترجمة لطيف زيتوني . بيروت : دار المنتخب العربي .

الهاشمي ، عبد الله (2006). *مقدمات في ديداكتيك اللغات و الترجمة . مكناس : مطبعة ووراقة سجلماسة الزيتون* .

والنون ، إدريس (2002). تدريس الكتابة باللغات الأجنبية بالمغرب : الإنجليزية نموذجا . *قضايا تربوية* (11) 9-17.

المراجع باللغات الأجنبية

Abu Shihab, I., El-Omari, A., & Tobat, M. (2011). An Analysis of Written Grammatical Errors of Arab Learners of English as a Foreign Language at Alzaytoonah Private University of Jordan. *European Journal Of Social Sciences* 20(4) 543-552.

Alaoui, Ahmed , (2013).The Teaching of Translation in Moroccan Universities. *The Moroccan Journal for Translation Studies*.(1) 28-41.

Antar, Abdellah (2010).Pedagogies of Translation : Exploring the Teaching, Testing and Course Design Processes in Translation. Düsseldorf :VDM Verlag Dr Muller.

Aziz, M. Khalil (1999). *A Contrastive Grammar of English and Arabic.* Jordan :Jordan book Centre.

Ballard , Michel. (1986).*La Traduction de la Théorie à la Didactique*. Presses Universitaires de Lille.

_____ (2007) . *Le Commentaire de Traduction Anglaise* . Armand Colin .

_____ (2011). Opération vérité pour la traduction dans l'enseignement supérieur . In Tatiana Milliaressi (Ed.), *De la linguistique à La traductologie* (pp253-270). Lille : Presses Universitaires du Septentrion .

Basil, Hatim ,(2001). *Teaching and Researching Translation* .England :Pearson Education.

Batstone, Rob, (2000). *Grammar*. Oxford : Oxford University Press. 4th impression.

Batstone ,R & Ellis,R.(2009). Principled Grammar Teaching . *System* 37(2) :194-204.

Bedjaoui ,Meriem (2014) . Didactique des langues étrangères dans l'optique de la traduction : exemple du FLE/ FOS. Thèse de Doctorat non publiée. Université d'Alger.

Beeby, Allison. (2000). Evaluating the Development of Translation Competence . In Shaffner Christina & Adab Beverly (Eds) ,*Developing*

Translation Competence (pp.185-198) .Amsterdam :John Benjamins Publishing Company .

Besse,Henri & Galisson, Robert, (1980). *Polémique en Didactique* .Paris. CLE International.

Bouhadiba,Farouk,(2002) .La licence de Langues en Algérie : Des Questions et Quelques élements de Réponse . *Actes du Colloque National sur l'enseignement des Langues étrangères en Algérie* . 17-24. Université de Mostaganem.

Bouhdiba , lelloucha .(2002) . Traduction et didactique des langues .*Al Mutargim* (4) 59-61. Editions Dar El Gharb .

Boulmerka ,Soulef , (2002) Linguistics and Language Teaching Approaches . *El Moubariz* .numéro spécial .42-53. Alger : ENS.

Bronckart, J & Sznicer,G. (1990). Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire. *Le Français Aujourd'hui* (89) 5-16.

Brown, Douglas, H. (2007).*Principles of Language Teaching and Learning.* England : Pearson Education ESL . 5th ed.

Brumfit C.J. & Johnson k. (1998). *The Communicative Approach to Language Teaching* . Oxford : Oxford University Press. 9th impression.

Burt , Marina ,K. (1975). Error Analysis in the Adult EFL Classroom. *TESOL Quarterly* (9) 1 : 53-63.

Carter, Ronald & Nunan ,David (2002). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* .Cambridge : Cambridge University Press .

Catford, J.C. (1965). *A linguistic Theory of Translation* : An Essay in Applied Linguistics. Oxford : Oxford University Press.

Celce-Murcia, Marianne ,(2001),Language Teaching Approaches : An Overview. In Celce- Murcia(Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp 3-11).Boston, MA : Heinle & Heinle .

De Corte ,E (1996) . *Les fondements de l'action didactique* . .Bruxelles :De Boeck Université. 3éme édition.

Delisle ,Jean (1981). De la théorie à la pédagogie : réflexions méthodologiques . *Cahiers de traductologie* n°4 .Revue de l'Université d'Ottawa (51) 3 : 135-151. Ottawa : Editions de l'Université d'Ottawa .

El Karnishi, Fouad, (2012).The Status of Translation Teaching at The Moroccan University : Curricula Issues . *Translation and Teaching Languages* (6) : 23-33.Casablanca :Faculty of Arts and Human Sciences .

Ellis,Rod , (2000). *Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press. 4th impression.

Fotos , Sandra (1998). Shifting the Focus from Forms to Form in the EFL Classroom . *ELT Journal,* 52(4) 301-307. Oxford : Oxford University Press.

_____ (2001). Cognitive Approaches to Grammar Instruction. In Celce Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp 267-283). Boston, MA : Heinle & Heinle.

Gallagher D . J.(2009) . Grammaire et Traduction, *in* M. Ballard (Ed) ,*Traductologie et enseignment de traduction à l'Université* (pp 45-64) .Arras : Artois Presses Université .

Ghazala, Hassan, (2008) . *Translation as Problems and Solutions* .Beirut : Dar El-Ilm Lilmalayin.

Hamlaoui, Naima .(2005). What Can We Learn From the Writing Process Approach ? *El –Tawassol*. (14) 46-57. Annaba : Université Badji Mokhtar .

Harmer , Jeremy (2001) .*How to teach English* . England :Pearson Education .

____ (2001). *The practice of English Language Teaching* . England :Pearson Education

Hassan, Hassan (1999). *The Philosophy of Tense and Aspect in English and Arabic* . Beirut :Dar El Moualef- Arab Center .

Hocine ,Nacera .(2005). Teacher Training and English Language Learning . *El –Tawassol*. (14)58-66 . Annaba : Université Badji Mokhtar .

Hymes, D.H. (1998). On Communicative Competence (extracts) .In C.J. Brumfit & k. Johnson (Eds). *The Communicative Approach to Language Teaching* (pp 5-26). Oxford : Oxford University Press. 9th impression.

Kaouli, N.(2002). Introducing Error-Treatment as Part of The Teacher Training Programme in The Department of English . *Actes du Colloque National sur l'enseignement des Langues étrangères en Algérie* . 249-261. Université de Mostaganem.

Korishi ,Souhila (2002). An Analysis of Errors Made by Third-Year Students of English in Their Written Products at Ouargla University . Thèse de Magistère non publiée . Université de Batna .

Larsen Freeman ,Dianne, (2001) .Teaching Grammar . In Celce-Murcia (Ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp 251-266) . Boston,MA :Heinle &Heinle.

Lightbown,P.M., Spada,N.(2000) .*How Languages Are Learned.* Oxford :Oxford University Press. 3rd impression.

Mackenzie, R. (1998) . The Place of Language Teaching in a Quality Oriented Translator's Training Programme .In K.Malmkjaer (Ed.), *Translation and Language Teaching :Language Teaching and Translation* .United Kingdom: St Jerome Publishing.

Mederreg-Belkherroubi, Mansouria (2008). *Diagnostic d'un Enseignement : Le Cas de L'Enseignement de L'Anglais au Sein de l'Ecole Algérienne* . Mémoire de Magistère non publié .Ecole Normale Supérieure des Lettres et Sciences Humaines .

Melouk, Mohamed ,(2002).The Educational Policy of Training and the Educational Reforms in Algeria. *Actes du Colloque National sur l'enseignement des Langues étrangères en Algérie* . 287-293 .Université de Mostaganem.

Messaour ,Samah .(2008). Evaluation in the Field of Translation Didactics. *Social and Human Sciences Review* . 1-12. Batna University .

Nadeau, M. & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Narcy-combes , M.F.(2005) . *Précis de didactique* .Paris :Ellipses.

Nassaji, H.& Fotos, S. (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms* .New York : Routledge.

Newmark, Peter, (1991) .*About Translation*. Great Britain : Multilingual Matters.

Nunan, David (1998). Teaching Grammar in Context . *ELT Journal* 52(2) 101-109. Oxford Journals.

Orozco , Marianna .(2000). Building a Measuring Instrument for the Acquisition of Translation Competence in Trainee Translators . In Shaffner Christina & Adab Beverly (Eds) , *Developing Translation Competence* (199-214) .Amsterdam :John Benjamins Publishing Company .

Ounis , Salim .(2008). Student's Needs in Learning English for Specific Purposes At the Department of Agronomy ,Batna University . *Social and Human Sciences Review.* 13-18.

Porchier, L. (1972). *Pratique du laboratoire de langue* .Paris : Chiron.

Purpura. J.E. (2004) . *Assessing Grammar.* Cambridge: Cambridge University Press.

Richards ,Jack C. & Rodgers, Theodore S. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching* . Cambridge :Cambridge University Press. 15th printing.

Rouabhia , Sana (2005). *Teaching English Grammar at the Faculty of Political Sciences and Information.* Mémoire de Magistère non publié .Ecole Normale Supérieure des lettres et des Sciences Humaines .

Scrivener, Jim (2010). *Teaching English Grammar :What to Teach and How to Teach it* .Oxford : Macmillan Education.

Shaffner ,Christina (2000). Running before Walking ? Designing a Translation Programme at Undergraduate Level. In Shaffner Christina & Adab Beverly (Eds) ,*Developing Translation Competence* (143-156) .Amsterdam :John Benjamins Publishing Company .

Stern , H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching* . Oxford : Oxford University Press.

Swan , Michael ,(2005). *Grammar.* Oxford : Oxford University Press.

Tardieu , Claire ,(2008). *La didactique des mots en 4 mots clés : communication , culture ,méthodologie , évaluation*. Paris : Ellipses .

Thornbury,s.(2002). *How to Teach Grammar* ,Harlow. England: Pearson Education limited.

Torabi, Abdelkader,(2012).Analysing Errors in the Process of Learning : Spoken Classes as a Case Study. *Translation and Teaching Languages* .(6) 43-54 .Casablanca : Faculty of Arts and Human Sciences .

Valentine, Egan.(2008) . Language Instruction in Translator Training . *La formation des traducteurs de demain* :actes du symposium international organisé à Tanger les 8,9 et 10 Novembre 2006, 139-153, Tanger :Ecole Supérieure Roi Fahd de Traduction.

Venkateswaran,S. (1995) .*Principles of Teaching English*. Delhi :Vikas Publishing House.

Widdowson,H.G. (1981).Une Approche Communicative de L'Enseignement des langues. Paris :Hatier Credif .

_____(1999). Aspects of Language Teaching .Oxford : Oxford University Press. 3rd impression.

Wilkins , D.A. (1990): Second Languages : How They Are Learned and Taught . In N.E. Collinge (Ed.), *An Encyclopaedia Of Language* (pp 518-550). London : Routledge.

_____(1998) :Grammatical ,situational and Notional Syllabuses. In C.J. Brumfit & k. Johnson (Eds), *The Communicative Approach to Language Teaching* (pp 82-90) Oxford : Oxford University Press. 9th impression.

Valentine, Egan.(2008) . Language Instruction in Translator Training . *La formation des traducteurs de demain* :actes du symposium international

organisé à Tanger les 8,9 et 10 Novembre 2006, 139-153, Tanger :Ecole Supérieure Roi Fahd de Traduction.

المعاجم :

إدريس ، سهيل و عبد النور ،جبور. (1983). *المنهل*. فرنسي –عربي . بيروت : دار العلم للملايين .

البعلبكي ، رمزي ،منير .(1990). معجم *المصطلحات اللغوية* .إنجليزي –عربي . بيروت : دار العلم للملايين .

ريتشاردز ، جاك سي ، بلات ،جون و بلات ،هايدي (2007) .معجم *لونجمان لتعليم اللغات و علم اللغة التطبيقي*. إنجليزي-إنجليزي –عربي . ترجمة و تحقيق محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمة .الجيزة. الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان.

الكرمي ،حسن ،سعيد .(1996).*المغني زائد* . إنجليزي-عربي .بيروت : مكتبة لبنان .

Hornby, A.S. (2001).*Oxford Advanced Learners Dictionary of Current English* . Oxford : Oxford University Press. 6th edition.

مواقع الانترنت :

الإشراط الإجرائي والإشراط الكلاسيكي

http://arabcitycare.com/Almawdo3at / /تعديل السلوك/الإشراط الإجرائي و الإشراط الكلاسيكي

tabid/418/language/ar-JO/Default.aspx 16/09/2013

نظريات التعلم الحديثة

http://kenanaonline.com/users/Education-Learning/downloads/12220 17/09/2013

التعلم التعاوني

http://www.tourathtripoli.org/phocadownload/3ilm_ijtima3_altarbia/mafhoum%20alta3lom%20alta3aouni.pdf 19/09/2013 14 :56

التعلم المباشر

http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=12414 19/09/2013 15 :05

المقاربة بالكفاءات

http://dlamjia.arabblogs.com/123/archive/2007/10/354110.html 19/09/2013 15 :10

http://www.infpe.edu.dz/COURS/enseignants/Secondaire/psychopedagogie/kafaaat/index.htm 19/09/2013 15 :12

الفرق بين التدريس بالأهداف و التدريس بالكفايات

http://www.dafatir.net/vb/showthread.php?t=118261 19/09/2013 15 :19

من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات

http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=1376 19/09/2013 16 :22

الذاكرة

http://www.ilajj.com/2013/01/Definition-memory-Psychology.html 28/11/2013

http://forum.el-wlid.com/t331732.html

طلال الزبيدي(www.acofps.com/vb/archive/index.php/t-7222.html)

عبيد عبد الله السبيعي(*faculty.mu.edu.sa/download.php?fid=23798)*

http://forum.educdz.com/threads/12853/20-09-2016

الملاحق

أ-استبيان الأساتذة

ب-استبيان الطلبة

ج-النصوص التي ترجمها الطلبة

-نصان يخصان طلبة الليسانس
-نصان متعلقان بطلبة السنة الأولى ماستر
نص طلبة السنة الثانية ماستر

الاستبيان الموجه إلى الأساتذة

University of Algiers

Department of Translation

Questionnaire for Teachers of English Grammar

Dear colleagues, This questionnaire is completely anonymous . Your answers will be very helpful for my research work .You can answer in English ,French or Arabic .

Personal Data

1/Gender :

M☐ F☐

2/Age :

<30 30-40 >40

3/University Degree:

……

……

4/Specialty :

……

…….

5/ Professional situation :

Permanent ☐ temporary ☐

6/Years of teaching experience :

…….

7/Subjects taught : (please specify the department)

……

……

……

……

……

……

8/ When did you start teaching English at the Translation Department?

……

……..

9/Which level do you teach?

1 ☐ 2☐ 3 ☐ 4☐

English Grammar Teaching at the Department :

10/What do you think of the situation of English teaching ,especially English grammar teaching at the department ?

……

……

……

……

……

……

…….

11/How is the level of students ?

Good ☐ average ☐ bad ☐

12/ Is grammar included in the English Course for all these levels ?

1st year ☐ ……hours/week

2nd year ☐ ……hours/week

3rd year ☐ ……..hours/week

4th year ☐ ……hours/week

13/In your opinion , what are the benefits of grammar to students of translation ?

……

……

……

……

……

……

……

……

……
……

14/Do you think teaching grammar to students of translation is different from teaching grammar generally ?

……
……
……
……
……
……

15/ is there a unified programme for teaching grammar at

the department ?

Yes ☐ no☐

16/If no, did you make efforts to elaborate a unified programme with other colleagues ?

Yes☐ no ☐

17/Do you share your experience with other teachers by organizing meetings ?

-How often?

……../a month ……./a year ☐ never

18/Are you a proponent of any linguistic school that influences grammar teaching?

……
……
……
……
……
……..

19/ How do you present grammatical items ?

……
……
……
……
……
……

20/What are the criteria used for selecting those items , didactic materials and techniques used in classroom?

……
……
……
……
……

21/To what extent are they compatible with students needs ?

……
……
……

……

……

22/ Do you make lesson plans ?

Always ☐ sometimes ☐ never ☐

23/Do you teach grammar through sentences ?

Yes ☐ no ☐

24/How do you evaluate it?

Efficient ☐ not efficient ☐

25/Did you try to use any other method ?please specify

……

……

……

……

……

……

……

Advantages :

……

……

……

……

……

Disadvantages :

……

……

……

……

……..

26/Can you cite reference books that you use in teaching grammar :

……

……

……

……

……

……

……

27/Would you like to have a teacher's manual and guide ?

Yes ☐ no ☐

28/While teaching , do you care about students difficulties ?

……

……

……

……

……

29/Free comments :

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……..

Thank you for completing this questionnaire

Your help is greatly appreciated

جامعة الجزائر

قسم الترجمة

استبيان للطلبة

معلومات شخصية :

1.الجنس :

ولد ☐ بنت ☐

2.السن :

.....

3.سنة الحصول على البكالوريا :

.....

4.الشعبة:

.....

5.سنة الدراسة :

الأولى ☐ الثانية ☐ الثالثة ☐ الرابعة ☐

تدريس اللغة الإنجليزية و النحو الإنجليزي في قسم الترجمة :

6.كيف تقيّم قدرتك على التواصل باللغة الإنجليزية داخل القسم وخارجه ؟

ضعيفة ☐ متوسطة ☐ جيدة ☐ جيدة جدا ☐

7.ما هي الفائدة التي تجنيها من دراسة النحو الإنجليزي (English grammar) كمترجم في المستقبل ؟

.....

.....

.....

.....

8.كيف يمكنك تقييم وضعية تدريس الإنجليزية في قسم الترجمة ؟

سيئة جدا ☐سيئة ☐ متوسطة ☐ جيدة ☐

9.هل هناك برنامج موحد لتدريس اللغة الإنجليزية و النحو الإنجليزي ؟

نعم ☐ لا ☐

10. ما هي درجة اهتمامك بدرس النحو الإنجليزي ؟

10/.....

11.ما هو الحجم الساعي المخصص لمادة اللغة الإنجليزية لسنتكم ؟

...../الأسبوع

12. ما هو القسط الذي يأخذه النحو من ذلك ؟

...../الأسبوع .....الشهر ...../السنة

13. هل تدرس النحو الإنجليزي بشكل منتظم كل أسبوع ؟

.....

.....

.....

.....

14. ما هي المحاور والعناصر اللغوية التي درستها في النحو الإنجليزي ؟

.....

.....

.....

.....

.....

15.كيف يقدّم الأستاذ هذه العناصر ؟

.....

.....

16.هل تدرس بطريقة نحو الجملة فقط أم يستعمل الأستاذ طريقة أخرى ؟

.....

.....

.....

17. أذكر إيجابيات و سلبيات الطريقة المستعملة :

.....

.....

.....

.....

18. هل هناك تدرّج (gradation) و تناسق بين دروس النحو من سنة إلى أخرى ؟

.....

.....

.....

.....

19.هل تشعر بتنمية مهاراتك في اللغة الإنجليزية من سنة إلى أخرى بفضل دروس اللغة الإنجليزية في قسم الترجمة ؟ أذكر أمثلة عنها :

.....

.....

.....

20.هل تقترح أي تغييرات يمكنها أن تساهم في تحسين مستواك في اللغة الإنجليزية وفي الترجمة ؟

.....

.....

.....

.....

.....

21.آراء وتعليقات أخرى :

.....

.....

.....

.....

شكرا على إجاباتكم

مشروع جديد لدراسة تأثير علم الأعصاب في النظام القضائي الأمريكي

في أغسطس 1966 وقعت واحدة من أسوأ جرائم القتل الجماعي في تاريخ الولايات المتحدة، فقد أقدم المواطن تشارلز ويتمان Charles Witman على قتل زوجته ثم والدته قبل أن يتسلق برجا في جامعة تكساس ليفتح النار من أعلى فيردي 14 شخصا آخرين قبل أن يلقى مصرعه برصاص الشرطة.. ورغم سرور كل تلك السنوات إلا أن العلماء وقفوا كثيرا أمام رسالة تركها ويتمان كتب فيها "لا يمكنني أن أجد سببا محددا منطقيا لما فعلته". وكشف تشريح جثة القاتل في وقت لاحق عن وجود ورم (tumor) في المخ يقول بعض الخبراء إنه ربما أثر في تصرفاته. في ذلك الحين لم يكن ثمة سبيل لاكتشاف مثل هذا الورم من دون جراحة. ولكن اليوم يطور العلماء فحصا دقيقا للمخ دون جراحة ربما يكشف عن أي شيء غير طبيعي في المخ يمكن أن يؤثر في أخذ القرار أو يثير أعمال عنف، مما سيكون له تأثير كبير في القانون. ويستخدم أطباء الأعصاب أسلوب تصوير الرنين المغناطيسي الوظيفي[1] حيث يوضع رأس المريض في آلة تشبه المغناطيس (magnet) العملاق للنظر بعمق في المخ ورؤية منطقة الأعصاب، التي تضبط السلوك والأحاسيس.

من السنة الرابعة ليسانس

فص السنة الرابعة ليسانس

ترجم الفقرات الآتية من العربية إلى الإنجليزية:

"توجد في الوقت الحاضر ثلاثة مصادر فقط لا غير يمكن الحصول منها على أعضاء لأجل ازدراعها في الإنسان هي: الأشخاص الأحياء، الأشخاص المتوفون، والحيوانات الحية."

"في مهنة الترجمة انتهى إلى غير رجعة عصر الورقة والقلم والقواميس الضخمة التي تزن عدة كيلوغرامات وتحوي آلاف الصفحات وتُستهلك ساعات في البحث فيها، وحل محله عصر فن الترجمة المعتمد على خدمات موجودة على الويب وبرمجيات مثبتة على الحاسب وقواميس وذاكرات ترجمة ومصطلحات كلها في صورة رقمية."

"الصحافة مهنة لا تستميلها الصداقات، ولا تؤثر الروح الحزبية الضيقة على ممارستها بل تكون عادلة ومنصفة لأصحاب الآراء المعارضة. مهنة شعارها "ليكن هناك نور"."

نص السنة الأولى ماستر

ترجم النص التالي إلى اللغة الانجليزية (أجب على هذه الورقة) :

منظمة الأمم المتحدة

انضمت دولة الكويت إلى هيئة الأمم المتحدة لتصبح العضو الحادي عشر بعد المائة، وذلك في الرابع عشر من مايو عام 1963.

ولقد دخلت الكويت إلى هيئة الأمم المتحدة وهي مدركة في ذلك الوقت للدور والمسئولية اللذان كانا ينتظرانها في مجال التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وقد أكد ذلك سمو أمير البلاد الشيخ صباح الأحمد الجابر الصباح حفظه الله ورعاه والذي كان يشغل منصب وزير الخارجية في ذلك الوقت في خطاب للجمعية العامة عند قبول دولة الكويت كعضو في هيئة الأمم المتحدة حيث قال سموه في تلك الجلسة: " إن انتماء الكويت إلى النشاط الدولي يدل بوضوح على أن الاستقلال والعضوية في الأمم المتحدة ليسا نهاية بحد ذاتها بل وسيلتان للمشاركة في المسئولية لتحقيق حياة أفضل لشعبها وشعوب الدول الأخرى ".

وتعبيرا عن الشعور بالمسئولية في المجال الدولي فقد حرصت الكويت على أن تكون مشاركتها فاعلة في المنظمات الدولية والوكالات واللجان المتخصصة و كانت دائما مثلا للإيفاء بكل الالتزامات المترتبة على تلك الفاعلية. ومنذ عام 1963 سعت الكويت لمساندة كل ما يدعم هذه الهيئة الدولية حيث ساهمت مساهمة فعالة في غالبية منظماتها ووكالاتها المتخصصة كما أنها استطاعت خلال مسيرتها الدولية أن تكسب ثقة وتأييد الأغلبية الساحقة من أعضاء المنظمة العالمية.

من السنة الأولى ماستر

ترجم الفقرتين التاليتين إلى اللّغة الإنكليزيّة.

حثّت منظّمة السّياحة العالميّة التّابعة للأمم المتّحدة ، الخميس، المجتمع الدّولي على دعم أكبر لدول شمال إفريقيا ، حيث يشْهد قطاع السّياحة أزمة خانقة، داعية إلى تعزيز التّعاون الدّولي " لكسب المعركة " ضدّ التّهديدات الجهاديّة بالمنطقة.

حسين آيت أحمد من مواليد 26 أغسطس 1926 بعين الحمّام بولاية تيزي وزو، وهو رجل سياسة جزائري معارض، وأحد كبار المحاربين، ومن أبرز قادة الثّورة الجزائريّة في صفوف جبهة التّحرير الوطنيّ. بعد الاستقلال، أسّس حزب جبهة القوى الاشتراكية وهو أحد أكبر أحزاب المعارضة الجزائرية الفاعلة. تاريخه السّياسي حافل بالأحداث، ولا بأس أن نشير أنّه كان أستاذا محاضرا بجامعة بوسطن أين تتلمذ على يده الرّئيس الأمريكي الأسبق بيل كلينتون بالأكاديمية العالمية لحقوق الإنسان. عاش أغلب أيام حياته بالمنفى حيث وافته المنيّة يوم 23 ديسمبر 2015 بسويسرا. شُيّع جثمانه بمسقط رأسه في 1 يناير 2016 ودُفن بجانب والدته التي توفيت في 1983ولم يتمكّن من حضور جنازتها لأنّه كان مهدّدا بالسّجن آنذاك.

ماهي "الكومنولث"

إعلان سنغافورة حول مبادئ الكومنولث الصادر سنة 1971 يصف الكومنولث على أنها "رابطة تطوعية تضم دول مستقلة تتشاور وتتعاون فيما يتعلق بالمصالح المشتركة لشعوبها والترويج للتفاهم على الصعيد الدولي والسلام العالمي"

وتستطيع دول الكومنولث، بالاستعانة بتراثها المشترك من اللغة والثقافة والقانون والتعليم (الذي تركته الامبراطورية البريطانية كإرث في هذه الدول) أن تعمل معا في بيئة يعمّها التفاهم والثقة.

أما الصفة المميزة لنشاطات الكومنولث فهي المزيج ما بين الرسمي (الحكومي) وغير الرسمي (جماعات وهيئات المجتمع المدني). وخلافا لهيئة الأمم، ليس لرابطة الكومنولث ميثاق، فهي ليست رابطة تحكمها القوانين بل أن الدول الأعضاء فيما يوقعون على عدد من الاعلانات أو القرارات التي توثق المقاييس والمبادئ المشتركة. ومن أهم هذه الاعلانات "إعلان سنغافورة" لسنة 1971 و "إعلان هراري للكومنولث" لسنة 1991، وكان هذا الأخير اتفاقية عامة أكدت على ما تؤمن به رابطة الكومنولث مثل:

- الترويج للديمقراطية والحكم الصالح.
- احترام حقوق الإنسان وحكم القانون.
- التنمية الاقتصادية والاجتماعية المستمرة.