الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي.
جامعة مولود معمري- تيزي وزو-
كلية الآداب واللغات.
قسم الترجمة.

ترجمة الفصل الأول من كتاب :
A Course In Language Teaching
Practise and Theory
للكاتبة : Penny Ur (بيني اوور)
إلى اللغة العربية
الصعوبات و الحلول.

مذكرة لنيل شهادة الماستير في الترجمة

تخصص عربي/ انجليزي/عربي

إعداد الطالبة :
صبرينة عليان

إشراف الأستاذة :
شريفة بلحوتس

السنة الجامعية: 2013 /2014.

« شكر و تقدير »

أتقدم بجزيل الشكر و التقدير و الامتنان إلى الأستاذة المشرفة " شريفة بلحوتس "، التي قدمت لي المساعدة و لم تبخل علي بوقتها الثمين في سبيل إنجاز هذا البحث .و لم تدخر جهدا في توجيهي و إرشادي و تشجيعي على المثابرة لاجتياز الصعوبات .

كما أتوجه بجزيل الشكر إلى كل من ساعدني و كل من دعمني معنويا لإتمام هذا العمل.

صبرينة عليان ..

الإهداء

إلى من غمرني بالحب و الحنان و غرس في نفسي حب
العلم و المعرفة والدي و والدتي العزيزين
إلى إخوتي و أخواتي الأكارم
إلى كل أفراد عائلتي الكريمة
إلى كل من عرفني من قريب أو بعيد

أهدي ثمرة جهدي

الفهرس

مقدمة: 1

1 – الفصل الأول

1-1 : تعريف الكاتبة و المدونة.....4

1-2 الترجمة : 6

الفصل الأول :عملية التدريس 6

الوحدة النسقية الأولى:الشرح و العرض 8

الوحدة الأولى:العرض الفاعل.....8

الوحدة الثانية :نماذج عن إجراءات العرض 10

الوحدة الثالثة :الشروح و التعليمات 14

الوحدة النسقية 2 :نشاطات الممارسة 17

الوحدة الأولى :وظيفة الممارسة 17

الوحدة الثانية : مميزات نشاط الممارسة الفاعل 19

الوحدة الثالثة :تقنيات الممارسة 23

الوحدة الرابعة : التوالي و التعاقب في نشاط الممارسة 28

الوحدة النسقية 3 : الاختبارات 34

الوحدة الأولى :ماهية الاختبارات 34

الوحدة الثانية:المفاهيم الأساسية: تجربة الاختبار.....36
الوحدة الثالثة:نماذج أساليب استنباط الاختبارات.....39
الوحدة الرابعة:تصميم الاختبار 44
الوحدة الخامسة: إدارة الاختبار.....45

2- الفصل الثاني:

التعليق على ترجمة المدونة 50

1 - صعوبات ترجمة النص :.....50

2- نظريات الترجمة :.....51

2-1 :مفهوم نظرية الترجمة 51

2-2 :المبادئ النظرية لنظرية فيني و داربلنيه.....51

2-3 :نظرية فيديروف..... 53

3-تطبيق نظريات الترجمة على نماذج منتقاة من ترجمة المدونة :..... 54

خاتمة..... 60

مسرد انجليزي / عربي لأهم المصطلحات البحث

قائمة المراجع

مقدمة:

تعتبر الترجمة نشاطا ضروريا مواكبا لوجود الإنسان ومهنة من أقدم المهن التي مارسها على وجه الأرض. فهي لا تزال تكتسب أهمية بارزة خاصة أنها برزت كناقل لتراث وثقافة مختلف الحضارات الإنسانية على اختلاف أنواعها و أشكالها. وبذلك ظهرت الترجمة كحل وسيط لمشكلة تعدد اللغات و تنوعها على سطح الأرض وكوسيلة حتمية للتفاهم بين مختلف الأجناس البشرية. فهي ذلك الجسر الرابط بين الأمم والحضارات المختلفة.

ويعرف **فورستير (Forster)** الترجمة الجيدة على أنها"الترجمة التي تفي بنفس الغرض في اللغة الجديدة مثلما فعل النص الأصلي في اللغة التي كتب بها"

ويصف اوور (**Orr**) عملية الترجمة بأنها مطابقة لعملية الرسم إلى حد فيقول "إن الرسام لا يستخرج كل تفصيل في المنظر"، فهو ينتقي ما يبدو أفضل بالنسبة له، وينطبق نفس الشيء على المترجم" إنها الروح – وليس المعنى الحرفي وحسب–التي يسعى المترجم لتجسيدها في ترجمته الخاصة ".

يقول **كاتفورد (Catford)** بإن "الترجمة هي عملية إحلال النص المكتوب بإحدى اللغات – ويسميها اللغة المصدر– إلى نص يعادله مكتوب بلغة أخرى، – ويسميها اللغة المستهدف النقل إليها –أو باختصار اللغة المنقول إليها. وبذلك التعريف فهو يركز على نقل الأثر الذي ينتج عن النص المكتوب، و ليس مجرد نقل المكونات اللغوية على مستوى المفردات أو القواعد".

والترجمة علم يتطلب شروطا أشار إليها العديد من المنظرين و علماء الترجمة أمثال فيديروف (Federove) وادمون كاري (Edmond cary) ويوجين نايدا (Eugene Nida) وغيرهم. كما تعد الترجمة عملية إبداع، فهي تتطلب حسا فنيا مرهفا للمترجم، ولا تقتصر على معرفة المترجم للغتين المصدر و الهدف بل ينبغي أن يكون المترجم كاتبا بالدرجة الأولى لأن الترجمة إعادة كتابة.

و يدور موضوع بحثنا حول ترجمة خطاب تعليمي حول تدريس اللغة الأجنبية، واخترنا المدونة المعنونة:A Course In Language Teaching

للكاتبة بيني أور (Penny Ur) ، ووقع اختيارنا على هذه المدونة نظرا لأسلوبها العلمي المبسط ، وإلمامها بأهم مواضيع تدريس اللغة.

إن اختياري لهذا الموضوع كان في البدء مجرد قناعة ذاتية ثبتها الميل إلى دراسة اللغة وأساليب تدريسها، لكون اللغة أداة التواصل والتعامل والتبادل بين المجتمعات، ثم ترسّخت قناعتي أكثر بأن هذا الموضوع جدير بالدراسة وخاصة على مستوى معهدنا نظرا لقلة المؤلفات في هذا المجال، ورغبة منا في المساهمة في إثراء مكتبة معهدنا الفتي.

وفيما يخص الخطة التي اعتمدناها في البحث : فقد قسمنا البحث إلى فصلين يتناول الفصل الأول ترجمة المدونة إلى اللغة العربية، والفصل الثاني خصصناه لعرض مجمل الصعوبات التي صادفتنا في عملية الترجمة، وعرض مفهوم لنظرية الترجمة و كذا تقديم المبادئ النظرية لكل من مقاربة "الأسلوبية المقارنة للفرنسية والانجليزية "للمؤلفين **فيني ودارلبنيه** ونظرية **فيديروف** باعتبار أن هاتين النظريتين الأنسب لطبيعة النص، ومن ثم قمنا باختيار نماذج من ترجمتنا وطبقنا عليها نظريات الترجمة المذكورة سابقا .

وفي الأخير أوردنا خاتمة موجزة ومسرد المصطلحات لأهم المصطلحات الواردة في البحث الذي نأمل أن يستفيد طلبة الترجمة منه.

وقد أدرجنا قائمة بأهم المراجع التي استعنا بها في البحث، و قسمناها إلى المراجع باللغة العربية واللغة الأجنبية، و كذا مجموعة من القواميس قسمناها إلى أحادية اللغة و ثنائية اللغة و معاجم متخصصة والكترونية. واستعنا أيضا ببعض المجلات التربوية والمواقع الالكترونية قمنا بإدراجها في قائمة المراجع.

و فيما يخص المراجع فقد انتهجنا تقديمها بالطريقة الانجلو ساكسونية لسهولتها، إذ اكتفينا بذكر اسم المؤلف وسنة الطبع والصفحة، وإذا تكرر المرجع نذكر اسم المؤلف و(م.ن) و الصفحة عند اقتضاء ذلك.

وتجدر الإشارة إلى أن المحور الأساس لهذا البحث هو الترجمة في حدّ ذاتها فهي غايته باعتبار الترجمة ممارسة وما الدراسة الواردة في الفصل الثاني سوى تعليق عليها. واقتضت الترجمة إتباع المنهجية الآتية:

1-مرحلة ما قبل الترجمة.

2- مرحلة الترجمة

3- مرحلة ما بعد الترجمة (المراجعة).

ففي مرحلة ما قبل الترجمة: قرأنا المدونة وسجلنا المصطلحات والصيغ التي وجدنا صعوبة في فهمها، كما قمنا بالبحث الموسوعي في مجال التعليمية، وحملنا بعض المصطلحات الثنائية اللغة التي كانت لنا خير معين في الترجمة، كما عثرنا بالصدفة على معجم في العلوم التربوية.

و في مرحلة الترجمة: باشرنا في ترجمة الفصل، وتجدر الإشارة إلى أن هذه المرحلة كانت أصعب مرحلة بالنسبة لنا لأن ذلك تطلب منا الكثير من الجهد والوقت والبحث.

و في مرحلة ما بعد الترجمة : قارنا بين النصين (الأصلي و المترجم)، كما قمنا بالترجمة العكسية وفي الأخير قرأنا النص المترجم على حدى ما ساعدنا على صياغة النص المترجم بتعبير سلس وطبيعي ، واستدراك الأخطاء خاصة النحوية والتراكبية.

ومجمل الصعوبات التي واجهتنا أثناء إعداد البحث هي نقص المراجع والمعاجم المتخصصة في هذا الحقل التعليمي.

1-1 :تعريف الكاتبة و المدونة

1 – تعريف الكاتبة :بيني اوور (مواليد 1944)، بروفيسور في جامعتي اورانيم وحيفا، حاصلة على شهادة ماستر فنون من جامعة أكسفورد و شهادة المعلم الكفؤ(PGCE) من جامعة كامبريدج ، وماستر فنون في تدريس اللغة الانجليزية كلغة أجنبية في جامعة ريدينغ. ومن بين مؤلفاتها:

- A Course In Language Teaching, Cambridge University press.
- Discussions That Work, Cambridge University Press.
- Five Minutes Activities, Cambridge University Press.
- Grammar Practice Activities, Cambridge University Press.
- Teaching Listening Comprehension, Cambridge University Press.
- Vocabulary Activities, Cambridge University Press.

2 – تعريف المدونة :

تنقسم المدونة إلى 22 (فصول) وحدة نسقية، وتتناول كل وحدة جانب معين في تدريس اللغة (على سبيل المثال القواعد أو المنهاج الدراسي). وتعرض في نهاية غالبية الوحدات النسقية (الفصول) مجموعة من الملاحظات، تقدم معلومات إضافية أو تعليقات على المهام، ويلحق لكل وحدة نسقية مجموعة من المراجع البيبليوغرافية، والمقالات ذات الصلة بالموضوع. وقسمت الوحدات النسقية إلى سبعة أجزاء، وتركز كل وحدة على جانب أو موضوع من تدريس اللغة الأجنبية، على سبيل المثال:عنوان الفصل الأولى هو: العملية التدريسية، وتتناول مواضيع العرض والممارسة والاختبارات. ويستهل كل فصل بمقدمة وهي بمثابة تعريف بالموضوع وتوضيح للمفاهيم. وتتكون كل وحدة نسقية من وحدات منفصلة ويمكن دراسة كل وحدة بمعزل عن الأخرى. وتعد هذه المدونة مرجعا بالنسبة للمعلمين المتربصين، وحتى لدارسي اللغة.ويقدم الكتاب لمحة شاملة وأساسية لتدريس اللغات ويمكن

استعماله في مرحلة ما قبل الخدمة أو كتجربة أولية، كما يمكن استعماله من قبل مجموعة من المدرسين الذين يعملون مع متربص أو كدراسة شخصية.

والفصول التالية عبارة عن الوحدات النسقية للكتاب:

- Part1 : the teaching process
- Part2 :Teaching The Language(the what)
- Part 3:Teaching The Language (the how)
- Part4 : Course Content
- Part5: Lessons
- Part 6 : Learner Differencies
- Part7: And Beyond.

وعدد صفحات المدونة هو 375 ص، وحجمها، الطول: 24 سم والعرض:19 سم والارتفاع : 2,3 سم. وهي من تأليف بيني اوور،1996 ديوان المطبوعات الجامعية كامبريدج ، بريطانيا.

PGCE (Professional Graduate Certificate in Education), an English and welsh teacher training qualification that includes master degree .

ترجمنا تعريف الكاتبة من موقع :

http:// simple .wikipedia .org/wiki/penny ur.

الجزء1: عملية التدريس

تعد عملية تدريس اللغة الأجنبية عملية معقدة، وكما هو الحال مع العديد من المواضيع الأخرى يجب بالضرورة تقسيمها إلى أجزاء بهدف الدراسة. إذ يعرض الفصل الأول الأجزاء الثلاثة و هي : 1- أفعال التدريس المتمثلة في عرض وشرح المادة الجديدة
2- القيام بالممارسة 3- إجراء الاختبارات. ويلاحظ أن المفهومين الأولين يفهمان هنا بالأحرى خلافا للطريقة التي استعملا فيها في نموذج التنظير الاصطلاحي: العرض، الممارسة، الإنتاج.

وتطابق من حيث المبدأ العملية التدريسية التي تتكون من العرض والممارسة والاختبار الاستراتجيات التي يقوم بها العديد من خيرة المتعلمين الذين يحاولون اكتساب لغة أجنبية بأنفسهم، وهم واثقون من **إدراكهم واستيعابهم** للغة الجديدة (بالانتباه و بناء المعاني وصياغة القواعد أو الفرضيات التي تخدمها) ويبذلون جهودا واعية لتعلمها بإتقان (على سبيل المثال، عن طريق المراجعة الذهنية للمواد وإعطاء الفرص للممارسة) **يصححون لأنفسهم** (الحصول على التغذية الراجعة بخصوص الأداء ويطلبون تصحيح أخطائهم) ولمناقشة كاملة بخصوص العمليات المعرفية واستراتجيات متعلمي اللغة انظر مالي و شاموت1990.

وتكمن مهمة المعلم داخل القسم في ترقية العمليات التدريسية الثلاثة وذلك باستخدام أفعال التدريس المناسبة، فهو (هي) يعرض ويشرح المادة الجديدة لكي تكون واضحة ومفهومة ومتاحة للتعليم، والقيام بالممارسة لتقوية المعارف وإجراء الاختبارات بهدف التحقق من المواد المتقنة و التي لا يزال المتعلم بحاجة لتعلمها أو مراجعتها.و ربما لا تحدث هذه الأفعال بهذا الترتيب، وأحيانا تدمج مع نشاط واحد، غير أن المعلمين الأكفاء عادة ما يدركون هدفهم الأساسي في أي نقطة من الدرس. وطبعا ليست هذه الطريقة الوحيدة التي يكتسب بها الناس اللغة في القسم، وقد يستوعبون المادة الجديدة شعوريا أو بغير شعور، بواسطة تعرضهم على كتابتهم وكلامهم الشخصي الذي يحمل معنى، أو بانهماكهم فيها دون أي وساطة هادفة من المعلم كما هو مقترح هنا. ويمكن أن يقدم المعلم عبر تلك الوساطة هيكلا للتعليم الواعي و المنظم، ويدرك و يوفر في الوقت نفسه فرصا للاكتساب الحدسي. وعليه لا تقدم المواضيع الثلاثة من عرض وممارسة واختبار في الوحدات التالية

كمصـدر وحيـد لتعلـيم الطلبـة ولا حتـى تمثيـل للـروتين الخطـي القاسـي داخـل القسـم لكـن بالأحرى كأجزاء مبسطة وشاملة تمكن من الدراسة المفيدة لأفعال التدريس القاعدية.

المرجع :

OMalle, J.M. and Chamot,A.U.(1990)Learning Strategies In Second Langauge Acquisition, Cambridge: Cambridge University Press.

الوحدة النسقية1: الشرح و العرض

الوحدة الأولى: العرض الفاعل

أهمية العرض

سيبدو جليا أن الطلاب بحاجة أولا إلى الفهم والإدراك لتعلم شيء جديد (نص أو كلمة جديدة أو كيفية انجاز واجب ما). وتكمن مهام المعلم في توسيط مثل هذه المواد الجديدة حتى تكون أكثر يسرا للتعليم الأولي. ويطلق على هذا النوع من الوساطة 'العرض' ولا يستعمل هذا المصطلح هنا فقط للإشارة إلى نمط النموذج المحدد للمادة الهدف التي ندرسها لما نقدم كلمة جديدة أو بنية نحوية، لكن أيضا الاحتكاك الأولي مع المدخلات المفهومة في شكل منطوق أو مكتوب، إضافة إلى أنواع التفاسير العديدة والتعليمات ومناقشة مواد اللغة الجديدة أو مهامها. لعل الناس يستوعبون أو يكتسبون لغة ما دون العرض الشعوري من قبل المعلم، وذلك صحيح، إذ غالبا ما نكتسب لغتنا الأولى على هذا المنوال وهناك من يوافق على أن تدريس اللغة الأجنبية يتم بالطريقة نفسها وذلك بعرض المتعلمين على ظواهر اللغة دون تدخل تعلمي مع فسح المجال لهم لاستيعابها حدسيا. ولكن تكون المدخلات الأولية والجديدة وغير الوسطية مبهمة للطلاب إذ لا يستوعبونها، وبالتالي لا تساهم في المعرفة، وذلك لا يشكل مشكلة في دورات التدريس المركزة، لأن المتعلمين يملكون الوقت الكافي للعروض المكررة والمختلفة، وفي نهاية المطاف سيتمكنون من استيعابها. غير أن تحديد الوقت والموارد على قدر الإمكان في الدورات التقليدية في تدريس اللغة يجعل المدخلات مفهومة، وبالتالي فمن الضروري عرضها في تلك الطريقة ليتمكن المتعلمون من فهمها واستيعابها. وتساهم عروض المعلم الفاعلية للمواد الجديدة في الدورات الرسمية، على تنشيط وتقوية انتباه الطلاب وجهودهم وذكائهم، واستراتجيات التعليم الإدراكية(ما فوق المعرفة) بهدف الرقي بالتعليم، وذلك أيضا ليس من الضروري أن يحدث في مواقف الدورات التدريسية المركزة وعلى سبيل المثال، ربما تشير إلى كيفية ربط مادة جديدة مع شيء يعرفونه مسبقا أو تقارن بين صيغة نحوية مع بنية مماثلة لها في لغتهم الأصلية. ولا يعني بالضرورة أن كل و حدة لغوية جديدة صوت وكلمة وبنية ونص إلى آخره يجب أن يعرض شعوريا من قبل المعلم وأن كل وحدة من المقرر الدراسي يجب أن تبدأ بعرض توجيهي واضح، إضافة إلى ذلك غالبا ما لا تظهر

العروض في المرحلة الأولى من التعليم، وربما تظهر لما ينهمك المتعلمين في اللغة المعنية، أي لما تشرح معنى كلمة ما أثناء المناقشة، أو تقرأ بصوت عال نص قد اطلع عليه المتعلمون من قبل. وتعد القدرة على توسيط المواد الجديدة أو التدريس بفاعلية مهارة تدريسية أساسية، إذ تمكن المعلم من تيسير احتكاك المتعلمين بالمادة الجديدة وهذا ما يرتقي بالتعليم مستقبلا.

السؤال:إذا ما تعلمت لغة أجنبية في دورة تدريسية، هل يمكنك أن تتذكر عرض معلم معين أو شرح سهل عليك الإحاطة ببعض جوانب تلك اللغة؟ وكيف ساعدك ذلك؟

ماذا يحدث في فاعلية العروض؟

الانتباه: يكون المتعلمون نشطين ويركزون انتباههم إلى المعلم أو المادة التعليمة وهم على دراية بأنه ثمة شيء يجب فهمه، وفي الواقع يجب عليك التأكد من إصغائهم إليك، ويساعد في ذلك إذا ما كانت المادة الهدف مهمة في حد ذاتها.

الإدراك:يري ويسمع المتعلمون المادة الهدف بوضوح. ولا يعني ذلك في المقام الأول التأكد من أن المادة الهدف مرئية أو مسموعة بوضوح، لكن يعني أيضا في أغلب الأحيان، تكرارها بهدف توفير فرص إضافية للإدراك أو تعزيزه. وفي الأخير يساعد الحصول على بعض الاستجابات من المتعلمين على التأكد من أنهم استوعبوا بدقة المادة:على سيبل المثال، التكرار أو الكتابة.

الفهم: يفهم المتعلمون معنى المادة المقدمة و ترابطها مع المواد المكتسبة لديهم مسبقا (كيف تناسب إدراكهم للحقيقة أو المعرفة المسبقة). وربما تحتاج إلى الشرح والتوضيح وإيجاد رابط مع المواد المدروسة مسبقا، ولمناقشة أكثر فيم يخص الشرح طالع الوحدة الثالثة. ويمكن أن تزودك استجابات المتعلمين بتغذية راجعة مفيدة عن كيفية استيعابهم مثل إعادة صياغة المفاهيم بألفاظهم الخاصة.

الذاكرة على المدى القصير:يحتفظ المتعلمون بالمادة في ذاكرتهم على المدى القصير ويعني ذلك تذكرها حتى نهاية الحصة ولما تكون بحوزتك فرصة للقيام بأعمال إضافية لتحسين التعليم، راجع الفصل الثاني (نشاطات الممارسة) ويكون التأثير الأكبر للعرض الأصلي الأفضل، على سبيل المثال، إذا ما كان العرض ملونا أو تمثيليا أو فريدا من ناحية ما، ويلاحظ أن المتعلمين يتذكرون جيدا إذا ما كانت المادة مرئية وآخرون إذا ما كانت سمعية

في حين آخرون إذا ما كانت مرفقة بحركات جسدية (بصرية وسمعية والمدخل الجسماني المتحرك). ويتوجب استعمالها بطريقة مثالية في العرض الجيد، فإذا ما كان الشرح طويلا، يساعد على الختم بإعادة تعبير مختصر عن النقطة نفسها.

مهمة *الفريق* تدريس الأقران

يختار أحد المشتركين موضوعا أو مادة تعليمية يلمون بمادتها و يبدون اهتمامهم بها (ليس من الضروري أن يكون مرتبطا بتدريس اللغة) ولكن على الأرجح يكون الموضوع مجهولا لدي الآخرين، ومن ثم يقومون بإعداد عرض لا يتجاوز خمس دقائق ويقدمونه، وقدم تلك العروض مثل أكبر عدد ممكن من المشتركين ولكل عرض انتق الشيء الذي كان فاعلا بخصوصه وذلك باستعمال المعايير المقترحة في الأعلى بخصوص ماذا يحدث في عرض فاعل.؟

الوحدة الثانية :نماذج عن إجراءات الأرض.

يمثل المربع1.1 أربع تقارير عن أربع أنماط عروض مختلفة، كتب المدرسون ثلاث منها في حين كتب الطالب العرض الأول، إذ يعرض هذا الأخير كيف يدرس معلم الأطفال الصغار في المدرسة الابتدائية بنيوزيلندا تلامذته كتابة و قراءة كلماتهم الأولى. ويتمثل التقرير الثاني في توصيات عن كيفية إدراج حوار قصير باللغة الأجنبية في مدارس التعليم الابتدائي أو الثانوي. ويتمحور التقرير الثالث عن عرض مرتجل لوظيفة لغوية خاصة في قسم البالغين، أما التقرير الرابع فهو عبارة عن مناجاة النفس في مسرحية شكسبير في قسم من التعليم المتوسط. وستساعد المهمة المقترحة في الأسفل على دراسة النصوص، ويليها تعليقي الخاص.

***المهمة* نقد العروض**

اعتبر و ناقش العروض المقترحة في المربع 1.1

1- ماذا كان الهدف من العرض؟

2- إلى أي مدى كان العرض ناجحا حسب اعتقادك، أو كيف يكون في جعل الطلبة يهتمون ويستوعبون ويتذكرون المادة الهدف؟ وهل يمكن أن يكون الرجوع إلى المعايير المقترحة في الأعلى في بداية الوحدة ذو أهمية.؟

3- وكيف ستكون الطريقة المماثلة مناسبة وفاعلية بالنسبة لك في موقفك التدريسي (أو في موقف تدريس يكون مألوفا لديك).؟

التعليقات: تمثل هذه العروض بوضوح نماذج صغيرة عن أساليب العرض المتاحة لدى مدرسي اللغة

1 -قراءة المفردات:اعتمد المعلم في هذا العرض على انتقاء الطلبة لمفرداتتهم المشتقة من عالمهم الباطني، وهي بذلك لا توضح فحسب تداعي المعاني الفكرية بل أيضا الانفعالات الشخصية مع الألفاظ، ولقد أظهرت الدراسة أن لتداعي الأفكار تأثيرا ايجابيا على الحفظ علاوة على الانتباه الفوري والتحفيز العام، وتكمن قدرتها الأساسية في القدرة على قراءة المادة.

الإطار 1.1: العروض المختلفة

العرض1:قراءة المفردات

إذا ماكان الطفل يعاني من صعوبات في قراءة المفردات يمكن أن تبدأ معه دائما بالكلمات المفتاحية العامة والمشتركة بين كل الأطفال من أي جنس وهي عبارة عن مجموعة من الألفاظ المشتركة معا بضمان التجريب وإبداعها الكتابي، ويظهر أنها مرتبطة عضويا بالعالم الداخلي مثل: بابا ماما، قبلة، خائف شبح.

موحي: ما هي الكلمة التي تريد أن تكتبها نافورة ابتسمت وكتبت الكلمة في ورق مقوى صغير وقدمته إليه ماذا أيضا؟

نافورة

يمكن أن ترجعه في الصباح، ماذا تريد أيها المستهتر

المستهتر هو ضحية التأديب المفرط للأم.

همست منزل وكتبت ذلك أيضا وقدمت الورقة إلى يدها

(From Sylvia Ashton –Warner, Teacher, Virago, 1980.pp.35-6)

العرض 2:تعلم الحوار

يكون الهدف الأساسي في البداية انجاز عمل معرفي جيد بحوارات الكتاب المدرسي لأجل تغيره أو تطويره بعد ذلك كالآتي:- اقرأ الحوار قولا بقول ثم اطلب من الطلبة تكراره في أشكال مختلفة بأداء الأدوار التالية:- يقرأ الجميع الكورس

-يؤدي نصف القسم الدور الأول و النصف الثاني يؤدي الدور الثاني

-طالب لطالب آخر

-طالب لباقي القسم

(From Zoltan Dornyei,' exploiting textbook dialogues dynamically 'Practical English Teaching1986.6, 4, 15-16)

العرض3: الاتهام

يمكن أن يحدث لأي شخص يتنقل يوميا إلى مكان عمله باشتراك مواصلا ت رسمي وتعترضه مشكلة ازدحام المرور، ويستقبل اتصالا هاتفيا مفاده أن المركبة لا تشتغل وتدرك بأنك ستتأخر عن الحصة، لكن الهجوم يكون أحسن وسيلة للدفاع، ووجدت مؤخرا وسيلة لجعل تأخري عامل ايجابي، وبعد 10 دقائق من بداية الدرس، مشيت بخطوات واسعة إلى القسم و كتبت على السبورة بحروف التاج' أنت متأخر، ثم طلبت من الطلبة أن يصرخوا في وجهي بكل الضغينة التي يحملونها و ضحكنا كلنا، وبذلك كتبت: أنت متأخر للمرة الثانية / تكون دائما متأخرا. وقمنا بممارسة هاتين الصيغتين، وقد بدوا بأنهم استمتعوا بوضع النبر في المكان المناسب، ولما أحسسنا بمتعة التذمر الحميد، اقترحت أن يكتب كل واحد منهم أكثر الاتهامات الموجهة إليه، وتدفقت تشكيلة غنية ومتنوعة منها:

-أنت دائما تأكل حلوياتي.

-لقد فقدت المفاتيح.

-لن تفقد المفاتيح للمرة الثانية.

(From Alison Coulavin, 'Excuse, excuse'. Practical English Teaching .1983, 4, 2, 31)

العرض 4:مناجاة النفس المسرحي

سأتذكر دائما الآنسة نانسي ميكال يوم قامت برمي المسطرة على مكتبي وأشارت إلى صدرها الواسع وهي تخاطبني أهذا هو السكين الذي شاهدته أمامي جلسنا والعيون جاحظة والقلوب تدق في سكون مذهل.

(A letter from Anna Scotto in The English Teachers Journal (Israel) 1986, 33)

يمكن أن يؤدي استعمال المواد التي يقترحها المتعلمون دون شك إلى فاعلية أي نوع من العروض لكن يكون تطبيق هذه الفكرة صعبا خاصة في الأقسام الواسعة أو حيث تكون العلاقات بين المتعلمين أكثر رسمية.

2- تعلم الحوار: إن الهدف من العرض هو جعل الطلبة يحفظون الحوار عن ظهر قلب لأجل ممارسة لاحقة.إذ يصف الكاتب إجراء منظومي يتطلب عرض أولي واضح أعده معلم للنص الهدف يليه تكرارات عديدة ومتنوعة، ومن المحتمل أن تكون النتائج التمهيدية لحفظ كلمات الحوار عن ظهر قلب مرضية، ولكن لن يتم القيام بشيء للتأكد من أن الحوار ذو أهمية بالنسبة للطلبة ويحمل معنى. ويشار إلى طريقة التدريس على أنها لا تزودنا بعمق معرفي أو وجداني، إذ لا تنجح بأي طريقة في تشغيل قدرات الطالب المعرفية والحسية، ومن المهم التأكد من فهم المتعلمين لمعنى كلمات الحوار منذ البداية ليس فقط حفظهم عن ظهر قلب للكلمات، ولكن أيضا إيجاد سبل لإثارة اهتمامهم بها وذلك بمحتوى النص في حد ذاته، وعرض المعلم له بصريا أو بالتوضيح أو بوسائل أخرى.

3- الاتهام : يعرض المثالين الأولين تقريرين عن عرض نموذجي لمادة تخطيطية في حين يصف هذا التقرير نشاط مرتجل أعده معلم ذكي يتمتع بحس الفكاهة ويربط علاقات صداقة مع تلاميذه، وهو يستغل حدث حقيقي ليدرس وظيفة لغوية (الاتهام) مع نحوها النموذجي وخصائصها التنغيمية. ويبدو على الأرجح أن العرض احدث فهما جيدا وتعليم أولى، ولا يرجع السبب في ذلك إلى عملية تخطيطية دقيقة لكن إلى تقوية الانتباه والتحفيز الناتجين عن حس الفكاهة (المتأصل في التشريع المؤقت للمحظور الاجتماعي' التابو' الإساءة اللفظية)، وأيضا إلى كون النصوص الفعلية مرتبطة بالمتعلمين.

4 – مناجاة النفس المسرحي:

يتذكر الطلاب في القسم هذا الحدث، إذ كان ناجحا في جذب انتباه الطلبة وجعلهم يستوعبون المادة ويتذكرونها على المدى القصير وعلى المدى البعيد، وكل هذا كان من ضمن أهداف المعلم. و في ما يخص إدراك إذا مكان المتعلمين متكلمين أصليين للغة الانجليزية سيفترض أحدهم أن تمثيل المدرس واستخدام الدعائم كان على الأرجح كافيا للإلمام بهذا الجانب، وأيضا فان متعلمي اللغة الأجنبية على ما يبدو لا يحتاجون شرحا أكثر. وتجدر الإشارة إلى أنه لا يتمتع أي شخص بالقدرة التمثيلية لهذا المدرس واستعمال

هذا المثال من قبل المدرسين يكون محدودا، غير أنه إذا ما كان بإمكانك التمثيل أو بحوزتك شريط فيديو، يمكن لذلك أن يجعل العرض التمثيلي فاعليا جدا.

الوحدة الثالثة: الشروح والتعليمات

غالبا ما نحتاج في تقديم المادة الجديدة إلى عرض أوصاف واضحة أو تعار يف للمفاهيم أو العمليات، فإذا ماكنا قادرين أو غير قادرين على شرح مثل تلك الأفكار بوضوح فإن ذلك يحدث فرقا حاسما في نجاح أو فشل الدرس، وعلاوة على ذلك توجد بعض المؤشرات في البحث مفادها أن الطلبة يعتبرون، القدرة على الشرح الجيد للمواد من صفات المعلم الجيد(انظر عل سبيل المثال، وراغ و وود‘1948). (وتظهر بوضوح المشكلة المتعلقة بكيفية شرح لغة جديدة في مجال النحو، ولبحث تفصيلي في شرح النحو انظر الوحدة الرابعة من الوحدة النسقية 6: تدريس النحو) ويعد التدريس نوع جد مهم من الشرح الخاص في العملية التعليمية، فهو عبارة عن توجيهات لتقديم مهمة تعليمية، تتطلب قدرا من النشاط المستقل للطالب. وتركز المهمة المقترحة في الأسفل على التجربة في تقديم التعليمات وربما تتم دراسة الخطوط التوجيهية التالية بخصوص العرض الفاعل على ضوء هذه التجربة وكبديل لذلك تدرس الخطوط التوجيهية على حدى ويتم تجربتها في موقفك التدريسي.

المهمة :تقديم التعليمات

المرحلة الأولى:التجربة

إذا ما كنت حاليا، لاحظ بدقة كيف تقدم في القسم التعليمات لنشاط عمل جماعي أو عمل زوجي، وسجل فورا ما قمت به، أي حينما لا يزال الحدث محفورا في ذاكرتك ويمكن أن تطلب من زميل لك مراقبتك وأخذ الملاحظات وذلك يكون أمر جيد، لكن ليس دائما. وكبديل لذلك يختار كل مشترك ضمن مجموعة من الزملاء، نشاط ويقوم بتقديم التعليمات بخصوص أدائه، ويكون النشاط عبارة عن لعبة تتقن أدائها في حين الآخرين لا، أو عملية ما(كيف تعد طبقا معين، أو كيف تصلح شيء ما، أو إجراء في القسم، وفي الواقع يقدم متطوعان أو ثلاث من المشتركين التعليمات (وإذا مكان ذلك عمليا) تبدأ المجموعة في أداء النشاط.

المرحلة الثانية:المناقشة

اقرأ التوجيهات المتعلقة بتقديم الشروح الفاعلية المقترحة في الأسفل، فكر بخصوصها أو ناقشها مع الزملاء، وذلك بربطها بالتعليمات الفعلية المقدمة في المرحلة الأولى. فيما تتفق هذه التعليمات أو تختلف عن الخطوط التوجيهية؟ وهل يمكنك أن تفكر في السبل التي تجعل هذه التعليمات أكثر فاعلية ؟

الخطوط التوجيهية لتقديم العروض و التعليمات الفاعلية

1-الإعداد: ربما تدرك تماما في ذهنك ما يحتاج إلى الشرح. وبذلك تفكر بأنك تستطيع أن ترتجل شرحا واضحا، ولكن تظهر التجربة أن شروح المدرس لا تكون واضحة لدى الطلاب كما تكون واضحة لديهم، وينبغي الإعداد والتفكير لبرهة في الكلمات التي تستعملها وأمثلة الشرح التي ستقوم بتقديمها وما إلى ذلك، حتى إذا ما أمكن كتابتها

2-التأكد من إثارة انتباه كل الصف:ربما يشرد أحيانا انتباه المتعلمين بالممارسة اللغوية المستمرة. ويمكنهم التعويض عما فاتهم لاحقا. ولكن إذا ما كنت بصدد شرح مادة مهمة توجب عليهم الإصغاء إليك، وقد تكون الفرصة الوحيدة لديهم للحصول على معلومات مفيدة، فإذا ما فاتهم القليل سيواجهون الصعوبات لاحقا. ويكون الهدف في ذلك لما: تقدم التعليمات(لمهمة عمل جماعي)، من المستحسن تقديمها قبل تقسيم الفصل الدراسي إلى مجموعات و ليس بعده، فحين يكون المتعلمون ضمن مجموعة من الطبيعي أن يكون اهتمامهم مركزا على بعضهم البعض بدلا منك.فإذا ما كان بين أيديهم مادة مكتوبة أو مصورة، سيغريهم ذلك بالنظر إليها، ما يصرف انتباههم عنك.

3- عرض المعلومة أكثر من مرة: ربما يحدث التكرار وشرح المعلومات الضرورية كل الفرق، وأحيانا يشرد انتباه المتعلمين، ومن المهم تقديم فرصة لهم لفهم ما يقومون به. ويساعد في ذلك أيضا إعادة تقديم المعلومة في أساليب مختلفة على سبيل المثال: نطق المعلومة وإعادة كتابتها على السبورة.

4-الاختصار: يملك جميع المتعلمين قدرة انتباه محدودة، إذ لا يمكنهم الإصغاء إليك لفترة طويلة في المواد التي تتطلب تركيزا كبيرا ،اختصر شرحك مهما استطعت ذلك واجعله واضحا وهذا يعني أن تفكر بدقة عما توجب عليك حذفه أو إدراجه في الشرح وربما يعني

ذلك في بعض المواقف استعمال المتعلمين للغتهم الأم كبديل أكثر يسرا وفاعلية للشرح المعقد والطويل في اللغة الهدف.

-**التوضيح بالشرح:** غالبا ما نعرض للجمهور شرح نظري دقيق معا، وذلك بتقديم حقيقة ما من خلال مثال، أو من الأفضل ضرب عدة أمثلة. وربما تشرح على سبيل المثال معنى كلمة ما، وتوضح استعمالها في مختلف السياقات، وذلك بربطها إذا أمكن بالحياة والتجارب الشخصية للمتعلمين، وبالمثل غالبا ما يساعد أن تقوم بتجربة مع كل القسم أو مع طالب متطوع: وهي وصف فعلي للنشاط، قبل أن تطلب من المتعلمين أداء النشاط بأنفسهم.

6- الحصول على التغذية الراجعة: لما تنتهي من الشرح، تحقق أن كل طلبة القسم قد استوعبوا، ولا يكفي في ذلك أن تبادرهم بالسؤال، هل فهمتم إذ يجيب عادة المتعلمون بنعم حتى وإن لم يستوعبوا في الواقع، وذلك من باب اللطف أو عدم رغبتهم في الشعور بالخجل، أو أنهم يدركون ما يقومون به، ولكن في واقع الأمر أساؤوا الفهم كليا. ومن الأفضل أن تطلب منهم القيام بشيء يظهر استيعابهم مثل: الشرح بكلماتهم الخاصة أو تقدم أمثلتهم التوضيحية.

Further reading:

Brown, G.A. and Armstrong, S. (1984)'Explanations and explaining 'in Wragg ,E,C.(ed) Classroom Teaching Skills , London and Sydney: Croom Helm.

(A practical analysis of the skill of explaining in the classroom, in various subjects)

Schmidt, R.W. (1990) 'the role of consciousness in second language learning 'Applied Linguistics,11, 2, 129-58.

(A discussion of the importance of conscious attention to input in language learning)

المرجع

Wragg ,E.C.and Wood , E.K.(1984) ' Pupil appraisals of teaching ' in Wragg,E.C.(ed), Classroom Teaching Skills , London and Sydney :Croom Helm (ch .4.)

الوحدة النسقية 2: نشاطات الممارسة

الوحدة الأولى: وظيفة الممارسة

تعرف الممارسة تقريبا، على أنها تدريب على بعض السلوكيات بهدف تعزيز التعليم وتحسين الأداء. ويمكن أن يستفيد متعلمي اللغة من أن يقال لهم ويفهموا حقائق بخصوص اللغة، وفي الأخير يتوجب عليهم أن يكتسبوا معرفة حدسية وأوتوماتيكية تمكنهم من الاستعداد والفهم السلس والتعبير الذاتي. وعادة ما تحدث تلك المعرفة عن طريق تعزيز التعليم بواسطة الممارسة. وهذا صحيح فيما يخص اكتساب اللغة الأولى علاوة على اللغة الثانية سواء في الدورات التعليمية المركزة أو الرسمية، وتتشابه كثيرا عملية تعلم اللغة مع اكتساب مهارة أخرى، وربما يمكن أن تساعد هذه النقطة للتفكير في ما تتطلبه اكتساب مهارة.

تعلم مهارة

تعرف عملية تعلم مهارة ما في دورة تعليمية باعتبارها تقوم على ثلاث مراحل: التلفظ والأتمتة والذاتية. ويتم التركيز في المرحلة الأولى على تعريف المهارة المتعلمة بالكلام – **تلفيظ** – إضافة إلى الشرح.لذلك في تعلم السباحة، سيقوم المعلم على الأرجح بوصف وإظهار حركة الذراع والساق الصحيحة. وفي اللغة يشرح المدرس معنى كلمة ما أو قواعد بخصوص بنية نحوية إضافة إلى استعمالهما في السياق. ويلاحظ أن– التلفيظ – يستنبطه المتعلمون بدلا من المدرس، ويليه محاولات تجريبية للأداء، تساعد على تحديد جوانب المهارة المتعلمة، وتتوافق هذه المرحلة تقريبا مع العرض الذي تم دراسته في الجزء السابق. ومن ثم يجعل المدرس المتعلمون يؤدون السلوك الهدف في حين يقوم بمراقبة أدائهم. وربما يخطئون في البداية ويحتاجون إلى التصحيح عن طريق القول أو الشرح وسيؤدونه بشكل صحيح طالما يفكرون فيه. وتبدأ الممارسة في هذه المرحلة أي تأدية السلوك المهاري مرارا و تكرارا، عادة بواسطة التمارين التي يقترحها المدرس، حتى يؤدونه بشكل صحيح ودون تفكير. ويمكن القول في هذه المرحلة أنهم يؤدون السلوك بشكل **أوتوماتيكي**، ومن الأرجح ألا يتذكروا كيف تم شرحه لفظيا في المرحلة الأولى وفي الأخير يتلقون مجموعة من السلوكيات المكتسبة ويبدؤون في تحسين الأداء بأنفسهم بواسطة مزيد من الممارسة، ويبدؤون في أدائها بسرعة مع تصور وإنشاء حركات أخرى، القيام بأشيائهم الخاصة وبذلك

يكونون **ذاتيين**. وأطلق بعض الناس على هذه المرحلة 'الإنتاج' ولكن اعتقد أنها تسمية خاطئة، لأنها تتطلب التلقي أكثر من الإنتاج وفي الحقيقة هي شكل من الممارسة أكثر تطويرا، كما هو معرف في بداية الوحدة. ولا يحتاج كثيرا الآن المتعلمون إلى المدرس، إلا ربما كزميل يدعمهم أو يبعث فيهم التحدي، وهم على استعداد أو تقريبا مستعدين لتأدية المهارة كمحترفين أو كمدرسين. ولخص هذا النموذج من اكتساب المهارة في المربع 1،2 ولمعلومات إضافية بخصوص نظرية المهارة انظر أندرسون '1985' ونظرية المهارة التطبيقية في تعليم اللغة جونسون (1995).

المربع2 .1 تعليم مهارة

التلفيظ:

يشرح و يظهر المدرس السلوك المهاري ويفهمه المتعلمون.

الأتمتة :

يقترح المدرس تمارين ويمارس المتعلمون المهارة لاكتساب السهولة والأتمتة ويراقبهم المدرس.

الذاتية:

يستمر المتعلمون بأداء المهارة بأنفسهم، لكي يكونوا أكثر كفاءة و إبداعا.

السؤال: هل يمكنك أن تفكر في مهارة ما على غرار السباحة أو اللغة تعلمتها بنجاح من خلال تدريسها لك في دورة معينة؟ (إذا لم تكن قادرا على ذلك يمكنك استعمال بعض الاحتمالات المقترحة في الملاحظات (1))، وهل يمكنك أن تميز المراحل الموضحة في الأعلى بخصوص عملية تعليم المهارة التي تذكرتها؟

يندرج الكثير من الممارسة اللغوية ضمن نموذج تطوير المهارة الموضح في الأعلى، لكن البعض منها لا يظهر في هذا النموذج، حتى عندما لا تقدم أو تلفظ المعلومات شعوريا ويمكن أن يستوعب ويكتسب المتعلمون المهارات اللغوية ومحتواها عن طريق التفاعل المباشر مع النصوص والمهام التواصلية، وبعبارة أخري يبدأ تعليمهم في مرحلتي الأتمتة

والذاتية، بممارسة سلسة وغير بناءة. وهذا كله لا يزال كممارسة، وتعد أساسية للتعليم الناجح.

التلخيص:

وبالتالي فإن الممارسة هي نشاط يتم بواسطتها تعزيز وإتقان المهارات اللغوية والمعرفة. ولما كانت كذلك، فمن الواضح أنها أهم مرحلة في التعليم، وإذن تكمن أهم مهمة المدرس في القسم في تقديم وتنظيم النشاطات التي توفر للطلاب فرص للممارسة الفاعلية

السؤال: هل توافق مع العبارة الأخيرة (تعبر عن اعتقادي الخاص) أو هل تفضل وصفها؟

الوحدة الثانية: مميزات نشاط الممارسة الفاعل

سواء كنت تعتقد أو لا أن تنظيم الممارسة اللغوية هي أهم شيء يقوم به المدرس داخل القسم، أرجو أنك ستوافق على أن ذلك يساهم بشكل ملحوظ في التعليم اللغوي الناجح.إذ فمن الأجدر التفكير في العوامل التي تساهم في فاعلية الممارسة في القسم. وعادة ما تقوم الممارسة على إجراءات، يطلق عليها 'التمارين' أو 'النشاطات'. وعادة ما يعني المصطلح الأخير مزيدا من النشاط والمبادرة من قبل المتعلم، أكثر من المصطلح الأول، ولكن يوجد تداخل كبير بينهما، إذ يمكن أن يعرف المصطلحين العديد من الإجراءات، وترتبط التمارين والنشاطات بأي جانب من اللغة، إذ أن غايتهما تعزيز تعلم بنية نحوية على سبيل المثال، أو تحسين سلاسة الاستماع والكلام والقراءة والكتابة أو حفظ المفردات.

حاول القيام بالمهمة المقترحة في الأسفل، قبل مواصلة القراءة .

المهمة **تعريف نشاطات الممارسة اللغوية الفاعلية**

المرحلة 1: انتقاء النماذج

فكر في مثال أو أكثر عن ممارسة لغوية من أي نوع كانت، جربتها سواء كمدرس أو كمتعلم، وتعتبرها فاعلية في مساعدة المتعلمين على التذكر، أو سهل عليهم الاستعمال جعله' أوتوماتيكي'، وسجل في الأسفل وصفا مختصرا عنهم'(و إن لم تستطع أن تفكر في مثال، استعمل الأمثلة المقترحة في الملاحظات2).

المرحلة 2: التحليل

فكر ما هي العوامل أو المميزات التي في رأيك من شانها أن تجعل هذه النشاطات فاعلية؟ وسجل بنفسك أو بمساعدة زميل لك ميزتين علي الأقل أو أكثر، إن أمكنك ذلك؟

المرحلة 3: المناقشة

قارن الآن بين ما سجلته مع قائمتي الموضوعة في الأسفل، وعلى الأرجح أن تكون بعض أفكارك مشابهة لأفكاري، رغم أنك عبرت عنها بطريقة مختلفة. وإذا ما اقترحت أفكار جديدة بالنسبة لك، هل توافق عليها؟ و ماذا تتضمن أفكارك في حين لم ألم به أنا؟

مميزات الممارسة اللغوية الفاعلية

الصدق : ينبغي أن ينشط النشاط أولا المتعلمين إلى المهارة أو المادة الممارسة، ويعد ذلك مبدأ أساسي غالبا ما يتم خرقه، فعلى سبيل المثال، يصغي المتعلمون إلى المدرس في نشاطات المحادثة أكثر مما يتكلمون بأنفسهم و يلاحظ أن الصدق لا يعني بالضرورة أن تستعمل اللغة لنوع مماثل من التواصل الحقيقي، ومن الممكن أن تكون تدريبات النطق و تمارين المفردات صادقة، إذا ما كانت تخدم أساسا التدرب على مواد الممارسة وتحسينها.

التعليم القبلي: ينبغي أن يتمتع المتعلمون بإدراك أولي جيد للغة المطالبين بممارستها، حتى و إن كانوا قادرين فقط على فهمها أو ممارستها ببطء وبعد تفكير، فإذا ما كانوا مطالبين بالقيام بممارسة نشاط يدور حول شيء لم يتعلموه من قبل، يكونوا قادرين على أدائه، أو ينتجون استجابات غير صحيحة ، وفي كلا الموقفين لن تكون الممارسة مفيدة إذ تكون وظيفتها الأساسية كاختبار تشخيصي، يساعد المدرس على تحديد وإعادة تدريس اللغة للمتعلمين الذين لا يتقنونها، فإذا ما كانوا يترددون في إنتاج استجابات صحيحة، فإنهم يملكون أساس ثابت لمزيد من الممارسة اللغوية الفاعلية لمواد اللغة الهدف.

الحجم : بالمعنى الصريح كلما انهمك المتعلمون في اللغة الممارسة، زاد إتقانهم لها أكثر فأكثر، فإذ ما اعتبر الوقت المخصص لأداء النشاط كوعاء، يجب ملؤه بأكبر كمية ممكنة من الممارسة اللغوية. ويعد الوقت الذي لا ينهمك فيه المتعلمون في اللغة الممارسة لأي سبب كان، (لم يطلب منهم القيام بشيء في ذلك الوقت أو أنهم يستعملون لغتهم الأم، أو

كونهم منهمكين في تنظيم القسم، أو في مهام تنظيمية، أو بسبب عدم الانتباه أو الخروج عن الموضوع) هو الوقت الضائع من ممارسة النشاط المعني.

توجيهات النجاح: نعزز التعليم ككل عن طريق القيام بالأشياء بشكل صحيح، وينتج فقط الأداء الخاطئ وغير المقبول عن 'الأخطاء الشائعة' واثباط العزيمة. وبالتالي فمن المهم انتقاء وتصميم وإدارة نشاطات الممارسة بطريقة ما تضمن نجاح المتعلمين في أداء النشاط. ومن الأرجح أن ينتج الأداء الناجح عن الأتمتة الفاعلية للشيء الذي نقوم بتأديته، إضافة إلى تعزيز صورة المتعلمين كمتعلمين ناجحين للغة وبعث الأمل فيهم للقيام بتحديات أخرى، ولا يعني بالضرورة النجاح الكمال، وربما ينجح المتعلمون في نشاطات الممارسة اللغوية ضمن مجموعات، أين لا تظهر الأخطاء كثيرا، غير أن الكثير من الأقوال تكون مقبولة والحجم الأكبر من الممارسة تم تحقيقها، وغالبا ما يكون ذلك ذات أفضلية بالنسبة للمدرس الذي يراقب ممارسة الصف ككل، وذلك ما يقدم استجابات صحيحة، ولكن بتوسيع حجم وفرص المشاركة الفاعلية من قبل الغالبية في القسم.

التنوع: يوفر نشاط الممارسة الجيد فرصا للجميع أو للأكثرية من المستويات داخل القسم فإذا ما اقترحت نشاط ما تستدعي مواده استجابات من مستوى معرفي واحد فقط، فالغالبية العظمى من القسم لن تستفيد منه.

اعتبر مواد النشاط التالي في يستطيع أو لا يستطيع:

جيني طفلة تستطيع ركوب الدراجة.

إن المتعلمين غير الواثقين من فهمهم لكيفية استعمال الفعل *'يستطيع'*لن يكونوا قادرين على أداء النشاط. غير أن الذين يتمتعون بمستوى أعلى و بإمكانهم صياغة جمل معقدة ومفيدة بالمادة نفسها لا يملكون الفرصة للقيام بذلك، كما أنهم لا يحصلون على ممارسة ممتعة في المستوى المناسب لهم، لكن إذا اقترحنا انك قمت بإعادة تصميم النص والتعليمة كالآتي'

جيني طفلة صغيرة ، 'تستطيع أن تحمل لعبة و تستطيع أن تبتسم'، لكنها لا تستطيع أن تركب دراجة، وماذا أيضا تستطيع أو لا تستطيع القيام به؟

و بالتالي يصبح النشاط متنوعا، ولقد زودت المتعلمين ضعيفي المستوى بالدعم من خلال نماذج الاستجابات، وقدمت لكل واحد منهم الفرصة ليجيب حسب مستواه المناسب، ابتدءا من المثال البسيط (' تستطيع جيني شرب الحليب') إلى المثال الأصلي والأكثر تعقيدا ('لا

تستطيع جيني أن تفتح حسابا مصرفيا'). وبالتالي فإن الغالبية العظمى من القسم يمكنها المشاركة و الاستفادة.

دعم المدرس: تكمن الوظيفة الأساسية للمدرس، الذي اقترح النشاط وقدم تعليمات واضحة بخصوص أدائه، في دعم المتعلمين لأدائه بنجاح ،فإذا ما اقترحت نشاط ما، وجلست في الخلف، بينما المتعلمون' يتخبطون' – يقدمون تخمينات عشوائية وغير صحيحة أو يترددون –فإنك لا تدعمهم في شيء، حتى التقويمات والتصحيحات الموضوعة مؤخرا والتي تقدم تغذية راجعة مفيدة للمتعلمين بخصوص أخطائهم ، لن تزودهم بالممارسة بمعنى، تؤدي إلى مرحلة الأتمتة. ولكن، إذا ما دعمتهم، فإنك تزيد من فرصهم في النجاح وفاعلية نشاط الممارسة ككل، ويكون ذلك الدعم في إعطائهم الوقت الكافي للتفكير لجعل الأسئلة سهلة من خلال تقديم أسئلة توجيهية وتلميحية تؤكد بدايات الاستجابات من أجل بعث التفاؤل فيهم على المواصلة في تقديم الإجابة أو العمل الجماعي، التنقل في القسم وتستعد للإجابة عن الأسئلة. ويمكن أن تبلغ المتعلمين من خلال هذا النشاط بمعنى ما بخصوص وظيفة أو موقف المعلم مثل: أريدكم أن تنجحوا في التعلم وسأقوم بما في وسعي لتحقيق ذلك.

الاهتمامات: إذا ما كان هناك تحدي ضئيل بخصوص عمل اللغة نفسها بسبب توجيهاتها للنجاح، والتكرارات الكثيرة لمواد اللغة الهدف (الحجم)، فمن الخطر أن تكون الممارسة مملة، فالسأم ليس في حد ذاته إحساسا سيئا، بل يؤدي أيضا إلى عدم انتباه المتعلمين ونقص التحفيز وفي الأخير نقص التعليم، لكن إذا لم ينتج الاهتمام عن التحدي في تقديم الإجابات الصحيحة، يجب أن يركز على الجوانب الأخرى للنشاط: مثل اقتراح موضوع مهم والحاجة إلى تحصيل المعلومات التي تحمل معنى، والألعاب 'المزاح'، وكذا اقتراح مواد تثير الانتباه والعودة إلى مشاعر المتعلمين أو تحدي معارفهم و المثال البسيط لذلك اقتراح نشاط يهدف إلى جعل المتعلمين يمارسون أسئلة تكون الإجابة عنها بنعم أو لا' وذلك يتطلب ببساطة أن يصوغ المتعلمون أسئلة من تلميحات قصيرة، (تحويل الجمل إلى أسئلة على سبيل المثال)، وسيحصل مثل هذا النشاط على مشاركة مهمة، إذ ما قدم المتعلمون أسئلتهم كنوع من المساهمة في التحويل الهادف للمعلومات (على سبيل المثال التخمين في ما يملكه المدرس في يده أو مهنة أحدهم.)

الوحدة الثالثة: تقنيات الممارسة.

يعرض المربع 2/2 سلسلة من أنواع سيناريوهات الأقسام، وهي عروض خيالية لأنماط الإجراءات التي قمت بإدارتها بنفسي، وتهدف كلها إلى ممارسة بعض الجوانب من اللغة، وحسب رأيي تعد هذه السيناريوهات أقل فاعلية في القيام بذلك، وذلك ربما عائد إلى تصميم النشاط ونصوصه والطريقة التي يتصرف بها المدرس، أو بسبب كل هذه العوامل. وأقترح أن تدرس هذه السيناريوهات بالقيام بالمهمة المقترحة في الأسفل قبل قراءة تعليقاتي.

المهمة **تقييم نشاطات الممارسة**

لكل سيناريو اسأل نفسك ما يلي:

1.ما هو الهدف الظاهر من نشاط الممارسة؟

2.إلى أي مدى تم تحقيقه؟

3. ما هي العوامل التي ساهمت في جعله فاعلا أو غير فاعل؟

4.إذا ما كان باستطاعتك إعادة تصميم المادة أو تقديم النصيحة للمدرس، ماذا تقترح؟

إذا ما درست الوحدة السابقة قد تساعدك على تطبيق بعض المعايير المقترحة فيها.

التعليقات على السيناريوهات الموضوعة في المربع2/2

السيناريو1: التهجئة

يهدف هذا الإجراء كما هو موضح هنا إلى ممارسة تهجئة الكلمة صحيفة، إذ قضى المتعلمون دقيقة في عملية التخمين، وفي النهاية ينهمكون في الكتابة الفعلية للكلمة الهدف بما لا يزيد عن دقائق، وقضوا الوقت المتبقي في النطق العشوائي للحروف والتخمينات الخاطئة، وبعبارة أخرى فإن تسع أعشار النشاط يؤدي بشكل ضئيل أو منعدم إلى ممارسة الكلمة الهدف، إذ ينقصه الصدق والحجم ويعد هذا الإجراء مثال جيد لنشاط يجذب انتباه المتعلمين ويحفزهم، وهو مرح لكلا من المتعلمين والمدرسين، إضافة إلى ذلك يتطلب بعض الاستعداد، ولكن لو ندرسه بدقة يظهر أنه لا يملك قيمة تعليمية كبيرة، إذ تكمن فائدته حسب رأيي في وظيفته كمزاح لملئ الفراغ. فإذا ما كنا نرجو ممارسة تهجئة مجموعة من الكلمات فمن الأفضل عرض الكلمة في بدايتها، والتفكير في الإجراء الذي سيحث المتعلمين على الانهماك في كتابتهم، كما هو مقترح في المثال المقدم في الملاحظات(2).

السيناريو 2: الاستماع والاستيعاب

إن الهدف من هذا التمرين هو ممارسة مهارة الاستماع، لكن ينقصه الصدق، لسبب واحد وهو أن المتعلمين مارسوا مهارة القراءة أكثر من مهارة الاستماع، إذ أن النص المقروء وأسئلته أطول من أسئلة مهارة الاستماع، وتم قضاء الغالبية من الوقت في دراسة النص في الإجراء كله، فهو أيضا يعتمد على الذاكرة بشكل كبير بدلا من الفهم المستمر. إذ يحتاج المتعلمون التذكر بدقة لمجموعة من الوقائع المعروضة سريعا وفي شكل كثيف وهذا ما يعد صعبا جدا بالنسبة للمتعلمين الذين لم يعرفوها من قبل، لأن ذلك يتطلب نوعا من المعرفة المتخصصة التي قد لا يلمون بمجالها' وفي المقابل إذا ما كانوا على دراية بها، سيتمكنون بلا شك من الإجابة على الأسئلة دون الحاجة إلى الاستماع. وأحزر النشاط حجم ضئيل (إذ أن نص الاستماع قصيرا جدا) وفي ما يخص التنوع لا مجال لتقديم الاستجابات في المستويات المتعددة.

ربما يقترح النشاط الفاعل للمتعلمين تسجيل الملاحظات من النص كما سمعوه، ومن ثم يقارنون فيما بينهم أو بإعادة قراءة النص الأصلي. وكبديل لذلك يمكن تقديم الأسئلة المختصرة مسبقا، ليتمكن المتعلمون من الاستماع إلى الأجوبة وتسجيلها في أسفل الورقة كما سمعوها، وبالطبع يمكن تحسين النص الأصلي نفسه إذا ما عرض المعلومات في شكل شرح مرتجل ناتج عن الملاحظات. ولمناقشة كاملة بخصوص فاعلية ممارسة مهارة الاستماع في القسم انظر الوحدة النسقية 8: تدريس مهارة الاستماع .

الإطار 2.2: سيناريوهات الممارسة.

السيناريو 1: التهجئة

يعتمد هذا السيناريو على لعبة المشانق فإذا لم تكن تتقنها، يمكن أن تجد وصفا كاملا بخصوصها في الملاحظات 3، ويسجل المدرس خمس شرطات على السبورة ومن ثم يدعوا المتعلمين إلى التفكير في الحروف التي تمثلها. ويبدؤون في تخمين الحروف:

الطالب1: ذ

المدرس:لا (يسجل ذ على السبورة، وخط الأساس يشير إلى أسفل المشنقة)

الطالب 2:ج

المدرس: إجابة صحيحة (يملئ الأولى بحرف ج)

الطالب 3: س

المدرس: إجابة خاطئة (يسجل س، ويرسم خط عمودي في رسم المشنقة) إلى آخره.

وبعد دقيقة من التفكير، توصل الطلاب إلى إيجاد الكلمة المناسبة وسجلوها على السبورة بحروفها الكاملة، من ثم مسحوها وبعدها يفكر المدرس أو الطالب في كلمة أخرى توافق عدد الشرطات.

السيناريو 2: الاستماع و الاستيعاب

يستمع المتعلمون إلى النص المسجل:

يتكون غاز الأوزون من جزيئات تحتوي على ثلاثة ذرات من الأكسجين(تختلف عن الأكسجين، الذي يحتوي على ذرتين في الجزيء الوحيد) وتتواجد بكميات كبيرة في إحدى الطبقات العليا للغلاف الجوي، ما يعرف بالسترات وسفير، الذي يتواجد بين 20 إلى 50 كم فوق سطح الأرض، وتصفي طبقة الأوزون الكمية الكبيرة من الأشعة فوق البنفسجية، وذلك ما يحمينا من التأثير الخطير للتعرض المستمر لمثل تلك الأشعة.

وبعدها يطلب المدرس من التلاميذ فتح كتبهم والإجابة على أسئلة الاختيار من متعدد في صفحة معينة. وتتمثل أسئلة الاختيار من متعدد في ما يلي:

1-يدور موضوع النص عن:

ا-الأشعة ب- الأوكسجين ت- الأوزون ج-الجزيئات

2- تختلف جزيئات الأوزون عن الأوكسجين في:

أ- تحتوي على ثلاثة ذرات من الأكسجين.

ب- تتواجد في كميات كبيرة.

ت- يمكن أن تحتوي على ذرة أو ذرتين.

ث- يمكن أن تحتوي على الأكسجين.

3- يتواجد الستراتوسفير:

ا – فوق طبقة الغلاف الجوي.

ب- تحت طبقة الغلاف الجوي.

ت-على ارتفاع 20 كلم فوق سطح الأرض.

ث–على ارتفاع 50 كلم فوق سطح الأرض.

4- طبقة الأوزون:

أ- تمنع بعض الإشعاعات الضارة من اختراق سطح الأرض.

ب- وقف الأشعة الفوق البنفسجية من بلوغ سطح الأرض.

ت–تحمينا من الشمس.

ث–تتطلب التعرض المستمر لأشعة الشمس .

ولما ينتهي المتعلمون من أداء النشاط، يطلب المدرس من متطوعين تقديم إجاباتهم لتصحيحها بطريقة مناسبة.

السيناريو 3: تمارين القواعد

يكتب المدرس على السبورة جملة توضح حدثا في زمن المضارع، يبحث توم في جيوبه لكنه لا يستطيع أن يجد المفاتيح (فقد). وثم يطلب من المتعلمين اقتراح جملة في الفعل المضارع التام توضح السبب الذي أحدث هذا الموقف، وذلك باستعمال الفعل الموضوع بين قوسين في نهاية الجملة.

يقترح الطالب: لقد فقد توم مفاتحه.

ويؤكد المدرس إجابته ويكتب للمرة الثانية جملة مشابهة.

يقطن آل براون في المنزل الواقع في الزاوية' لكنهم رحلوا في هذا الوقت (رحلوا)

و يقدم طالب أخر الإجابة لكنها إجابة خاطئة، وفي هذه الحالة يطلب المدرس من طالب آخر تقديم إجابة صحيحة. ويواصل العملية نفسها مع أربعة جمل مماثلة.

السيناريو4 : المفردات

المدرس: من يعرف معنى كلمة إحباط (نظرة حائرة، يرفع الطالب يده بتردد، نعم)

الطالب1: يسجل ملاحظة.

المدرس: لا.أحد آخر (سكوت) ليفكر كل واحد منكم، حاولوا للمرة الثانية.

الطالب 2: عدم إدراك المعنى.

المدرس: إجابة خاطئة، لا ترتبط بالفهم بل بالعاطفة. وبعد برهة من التفكير والتلميحات الواضحة، قدم المدرس أخيرا التعريف الصحيح.

السيناريو3: القواعد

يمارس هذا التمرين صيغة المضارع التام وخصائصه ، وللمرة الثانية لا تمارس اللغة الهدف بشكل كافي، وذلك راجع إلى قضاء الغالبية من الوقت وطاقة المدرس وكذا المتعلمين في كتابة وقراءة الجمل التي لا تستعمل الفعل المضارع التام، لكن المضارع البسيط(وبعبارة أخرى يفتقد إلى الصدق). والسبب الآخر هو تقديم التمرين ستة حالات فقط من البنية الهدف، ويعد ذلك قليلا جدا (يفتقد إلى الحجم). إضافة إلى ذلك فالنشاط غير مهم وينقصه التنوع، فالأسئلة عبارة عن أسئلة مغلقة النهاية لا توفر فرصا للاستجابات العديدة، وتكون التلميحات الموضوعة في نهاية الجمل في نشاطات القواعد من هذا النوع،خاصة إذا ما كانت تتألف من جمل كاملة الأفضل لعرضها في القسم سواء شفويا أو بواسطة النصوص المعدة (رسومات، الصور وأوراق العمل ونصوص الكتاب المدرسي)، وكتابتها على السبورة يتطلب الوقت، ومن المعروف أنه من الأفضل أن تكون التلميحات قصيرة، وكذا جعل المتعلمين يستعملون الغالبية من وقتهم في تقديم الاستجابات بخصوص البنية الهدف، وفي ما يخص تدريس الفعل المضارع التام، يمكنك أن تقترح سلسلة من علامات التعجب (آووه، الشكر، التهنئة، وبالتالي تطلب من المتعلمين اقتراح السبب الذي كان خلفها؟ أو تعرض صورا لبعض المواقف وتسأل المتعلمين ماذا حدث أو ماذا لم يحدث؟ ويعد هذا النوع من النشاط، أكثر أهمية من مثال الأسئلة المغلقة النهاية المقترح هنا، إذ تدعو المتعلمين إلى استخدام مخيلتهم وإبداعهم في التفكير في الأجوبة، علاوة على ذلك الاستعمال البسيط والمتقدم للغة. ويمكن أن تكون المادة الأصلية أكثر إنتاجا وأهمية وتنوعا، بحذف الفعل الموضوع بين قوسين في نهاية جملة التلميح ودعوة المتعلمين إلى تقديم استجاباتهم على أساس أفكارهم الخاصة.

السيناريو4: المفردات

قد يبدو تدريس المفردات كصورة كاريكاتورية، وذلك ما قمت بتجربته بنفسي فالطالب الذي لا يعرف معنى الكلمة الهدف، فور ما يدرك المدرس ذلك، وبالتالي ينبغي أن تعرض استجابته معنى الكلمة الهدف بكل وضوح، ومن ثم استعمال الوقت المتبقي في مزيد من الشرح والممارسة، بدلا من أن يتعثر الطلاب لدقيقة في تقديم الاستجابات الخاطئة، وذلك لم يضف شيء إلى معرفتهم بالكلمة، لكن أشعرهم بالإحباط والفشل والنقص. وتعد توجيهات

نجاح النشاط فاشلة، إذ لا تنجح في تقديم ممارسة حقيقية كثيرة للمادة الهدف، وذلك عائد أساس إلى نقص الدعم من قبل المدرس، وفي عملية التدريس في حد ذاتها مثل ما فهمت المصطلح. إذا مكان المتعلم لا يعرف أو لا يتذكر الكلمة الممارسة ينبغي إعادة تدريسها، ومن ثم ممارستها في السياقات والمواقف التي تتطلب تكرار استعمال الكلمة. على سبيل المثال، يقدم المدرس تلميحا وهي بداية جملة مثل أحسست بإحباط كبير لما.. وبعدها يقترح المتعلمون تكملات مختلفة.

الوحدة الرابعة:التوالي و التعاقب في الممارسة.

ينبغي أن يدمج إجراء الممارسة الفردي ضمن مجموعة من النشاطات التي تساعد المتعلم على التقدم في البداية من الممارسة الخاضعة لمراقبة المدرس إلى التلقي الأوتوماتيكي والإنتاج الذاتي للغة في الأخير. وتتناول هذه الوحدة تصميم مثل هذه السلسة وتعتمد على المهمة المقترحة في الأسفل. وتتناول النماذج الموضحة في الإطار2 .3 الأعداد الأصلية من واحد إلى عشرين، ويجب إتقان هذه المواد في مرحلة متقدمة من تعلم أية لغة، وتعتبر في آن واحد مجموعة عن تتابع منطقي ومواد تحمل معنى منفصل. وتتعلق المشكلة الحقيقة التي صادفتني في تدريس الأعداد بالخاصية الأخيرة إذ على ما يبدو، أن المتعلمين حفظوا السلسلة (واحد، اثنان، ثلاثة، أربعة)عن ظهر قلب. ولكن صادفوا صعوبات كبيرة في تمييز الأعداد، مثلا نقول ثمانية كعدد مماثل للقيمة الرقمية الخاصة به، وغالبا ما يعدون على أصابعهم كل القيم الصغرى، حتى يبلغوا القيمة ثمانية ويمكنهم تمييزها بمكافئ في لغتهم الأم. إن النشاطات المقترحة في الإطار 2.3 مصممة للمتعلمين الذين تم تدريسهم الأعداد مسبقا و يمكنهم قراءتها بالذاكرة، رغم أنهم لا يزالون يترددون في ذلك وأحيانا يخطئون.

المهمة **التفكير في توالي نشاطات الممارسة.**

المرحلة1: الترتيب

رتب النشاطات .المقترحة في الإطار،2. 3 حسب الترتيب الذي تتبعه في أدائها في الدرس أو في مجموعة من الدروس.

المرحلة2: التحسين

اقترح أي تعديل أو إضافة للنشاطات المقترحة في القائمة الموضوعة في الأسفل لتحسين فاعليتها، ولعلك تقرر أنك لن تستخدم نشاط أو أكثر مطلقا.

وبعد ذلك سجل أي جانب من موضوع اللغة تعتقد بأنه لم تتم الإحاطة به بشكل ملائم أو لم يحاط به أثناء الممارسة.

اقترح وانتقي من نصوص الكتاب المدرسي مزيدا من النشاطات التي قد تحيط بالنقائص التي سجلتها أو تعزز تعليم اللغة الهدف في طريقة ما وقرر في أي مرحلة تدرجها ويليه الحلول التي اقترحتها مع تعليقاتي.

الحلول الممكنة للمهمة

إن الترتيب الذي اتبعته لأداء النشاطات هو:3،4،1،2.لا يقتضي النشاط الثالث من المتعلمين غير حفظ أرقامهم، ولا يحتاجون إلى معرفة الأرقام الأخرى، إذ أن المتصل بحاجة لمعرفة بعض الأرقام لكن ليس كلها. وتكمن الأهمية هنا في استخدام الأرقام كأسماء، فلا يحتاج المشاركون إلى ربطها بمعناها. ويحتاجون في النشاط 4 إلى معرفة التماثل بين القيم العددية كما هي موضحة بالأعداد وأسماء وأرقام اللغة الأجنبية ويحتاجون فعلا في النشاط 1 إلى إنتاج الأسماء بأنفسهم وأخيرا في النشاط 2 هم بحاجة في آن واحد إلى معرفة وإنتاج سلسلة كاملة من الأرقام.

الإطار2.3 : توالي نشاطات الممارسة

النشاط1

يسجل المدرس علي السبورة مجموعة من الأرقام العشوائية ويشير إلى رقم ما، ومن ثم ينطق المتعلمون اسمه.

النشاط 2

اعد المدرس نسخة طبق الأصل لقائمة أرقام الهاتف، وتحتوي القائمة علي عدد من الأرقام

موافق لعدد الطلبة في القسم، وسجل في كل ورقة عدد مختلف، ما يشير إلي الطالب الذي يأخذ الورقة برقمه. يطلب طالب ما الرقم بنطقه و يجيب الطالب الذي طلب رقمه، ويكرر الرقم ويكشف عن نفسه أو نفسها. ويمكن للطلبة الآخرين كتابة الاسم المقابل للرقم المناسب في قائمتهم. ومن ثم يطلب الطالب رقما آخر وهكذا.

النشاط 3

تقوم مجموعة من الطلبة بتوزيع الأرقام في ما بينها، لكي يتقاسم طالبين عددا ما. ومن ثم يمزجون الأعداد و يشكلون مجموعة ويجلس طالب ما وسط الدائرة وينطق العدد و يحاول الطالبين الذين يملكان الرقم تبادل أماكنهما، وينهض احدهما، ويحاول الطالب في الوسط اخذ المكان الشاغر قبل ملئه من قبل طالب ما، و إذا نجح في ذلك يأخذ رقم اللاعب الذي لا مكان له ويصبح هو المتصل.

النشاط 4

يسجل الطلاب في الأسفل بالأعداد مجموعة من الأرقام العشوائية التي يمليها المدرس ومن ثم يصحح الإجابات.

التعليقات: لو يتعين عليا حذف نشاط ما، سيكون النشاط 3، فهو عبارة عن لعبة نشيطة تساهم فقط في معرفة الطلاب بالأصوات وليس في معرفة معناها، وهو غير مناسب أيضا للمتعلمين الأكبر سنا. ومن السهل القيام بالنشاطين1و4 وكذا وصفهما، ويقدمان ممارسة مفيدة. ويعتبر النشاط 2 أكثر إتقانا و طولا، ولكن يمكن أن يكون مملا في الأقسام الكبيرة أو ينشط فقط انتباه بعض المتعلمين. ويتمثل النقد الشامل في عدم وجود نشاط يتطلب حسابا فعليا. وبالتالي سأضيف نشاطا آخرا لممارسته، حتى كشيء بسيط مثل حساب عدد الأبواب والنوافذ والمصابيح والكراسي والطاولات وعدد الطلبة الموجودين في القسم. وتتمثل السياقات الأخرى لجعل الطلبة ينهمكون في دراسة الأرقام في بيع وشراء السلع (أو صورهم) وحساب القيم المالية البسيطة ومراجعة الحسابات، مثل العمل بمتوسط الأعمار أو

الطول أو عدد الطلاب، تقدير الكميات ووزن الطعام المعروض ومن ثم مراجعتها، مناقشة نتائج الألعاب الرياضية، أو الانجازات الرياضية و كذا تخطيط دليل المسافرين حسب المساحة والزمن المقدرين، وتشجيع المتعلمين على استعمال اللغة الأجنبية في الدروس لما يلخصون نتائج النشاطات الأخرى عدد المواد التي وجدتها في عملية العصف الذهني. ما هو عدد الأسئلة التي أجابوا عليها إجابة صحيحة في هذا التمرين. ويعد النشاط الأكثر تطورا حينما ينتج المتعلمون أعداد اللغة الأجنبية بسرعة وبطريقة أوتوماتيكية، بهدف عرض القيمة العددية المناسبة، و يمكنهم أيضا استعمال الأعداد بسهولة في عمليات الحساب الذهني البسيط. وهذا ما يحدث طبعا في المواقف التي يتواصل فيها المتعلم مع الآخرين، وهذا غير واقعي وحسب رأيي لا فائدة منه في جعل المتعلمين يتوقفون عن الحساب بأنفسهم، أو القيام بالحساب الذهني بلغتهم الأصلية. تعد نشاطات الممارسة المقترحة في هذه الوحدة والسابقة نماذج بسيطة عن التقنيات المختلفة المتاحة لدى مدرسي اللغة، ولمناقشة كاملة انظر كتاب دليل المعلم (بعض الاقتراحات مقدمة بمزيد من القراءة تحت).

الملاحظات:

1 المهارات:

يتعلم الناس بعض المهارات عن طريق التدريس مثل قيادة السيارة والرقص والطبخ واستعمال الكمبيوتر وتعلم العزف على آلة موسيقية وإصلاح قطعة بالمعدات الكهربائية أو الآلية.

2 مثال عن نشاط ممارسة فاعل

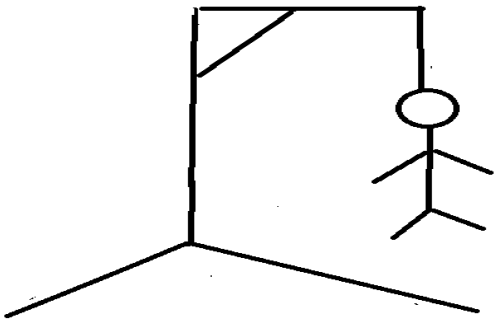
التهجئة:

يكتب المدرس عشر كلمات مبعثرة على السبورة، وتشكل تهجئتها صعوبة بلنسبة للمتعلمين، إذ قضى الطلاب دقيقة أو أكثر في النظر إليها، ومراجعة تهجئتها. من ثم يعلن المدرس بأنه سيمسح إحدى الكلمات ويسجلها الطلاب في أسفل الورقة لتذكرها وبعد الشرود لفترة وجيزة لما مسح المدرس إحدى الكلمات، ويسجلها الطلاب في الأسفل (يقول أحد الطلبة أنه لا يستطيع تذكر الكلمة، و يعيد المدرس نطقها) ويكرر العملية نفسها حتى تمتلئ السبورة بالكلمات. ومن ثم يقارن الطلاب الإجابات فيما بينهم ويساعدون بعضهم البعض إذا ما كان ذلك ضروريا. وفي نهاية النشاط يكتب المدرس الكلمة الأصلية على السبورة

للمراجعة الأخيرة، ويلاحظ الطلبة فيما بعد أن النشاط ساعدهم على ترسيخ تهجئة الكلمة في أذهانهم، ولا حظ المدرس أن ذلك تحقق بواسطة تعزيز الأداء المتتالي في الكتابة الحرة. (يعد المتغير في هذا النشاط في مسح المعلم لكل الكلمات وسؤاله لأزواج الطلبة أو مجموعة منهم محاولة تذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات، أو إيجاد أوجه التشابه بين كتابة كلمتين أو أكثر على سبيل المثال تنتهي الكلمتين بنفس الحرف أو تكتبان في الوسط بصامت مزدوج).

لعبة المشانق:

تؤدي اللعبة كالتالي: يفكر أحد اللاعبين في كلمة، ويسجل في الأسفل مجموعة شرطات تمثل سلسلة من الحروف التي تشكل الكلمة. فإذا ما قدموا تخمينا صحيحا لحرف ما، يجب أن يملأ اللاعب الأول الشرطة المناسبة بالحرف. وإذا ما قدم تخمينا خاطئا، سيرسم اللاعب صورة واحدة من رسم رجل على حبل المشنقة ، وتستمر عملية التخمين حتى يتوصلوا إلى إيجاد الكلمة بأكملها، أو يكتمل رسم الرجل علي المشنقة كالأتي :



فإذا أكمل اللاعب الأول الرسم قبل أن يخمن الآخرون الكلمة، هو أو هي يفوز ويمكن أن يختار كلمة أخرى للتخمين. ولكن إذا ما تم تخمين الكلمة أولا، ثم يملئ اللاعب الشرطة بالحرف الأخير للكلمة، وربما يختار الكلمة التالية.

Further reading

Backround

J.R.(1985) cognitive psychology and its implications, New York:Freeman, Anderson, Chapter 8,pp.225-54.
(the process of learning a cognitive skill clearly presented , with evidence from research)
Gatbonton , E.and Segalowitz, N.(1988) ‘ Creative automatization :principles for promoting fluency within a communicative framework’TESOL Quarterly ,22.3.473-92.(interesting article on effective practice and automatization in spoken language with practical suggestions)
Jonson, K.(1995) Language Teaching and Skill Learning , Oxford : Basil Blackwell.(A more detailed discussion of the model of language learning suggested in Unit One).

Teacher s handbooks

Grains ,R.and Redman ,S.(1996)Working With Words , Cambridge : Cambridge University Press.

Ur , P.(19988) Grammar Practice Activities,Cambridge :Cabridge University Press.

(Two books with a wide range of practice activities in vocabulary and grammar respectively.They are based on English; but most of the techniques are easily transferable to other languages)

There are only samples of a wide range of handbooks available; see also books in the following series:

Cambridge Handbooks For Language Teachers, edited by Michael Swan: Cambridge University Press.

In Action Series: Prentice Hall International. Resource Books For Teachers, edited by Alan Maley:Oxford University Press.

الوحدة النسقية3: الاختبارات.

ملاحظة: تغطي هذه الوحدة المسائل المتعلقة بغايات وتصميم و إدارة الاختبارات في تدريس اللغة بصفة عامة. وتناقش الاختبارات المتعلقة ببعض المواضيع الخاصة في الوحدات النسقية الأخرى: انظر خاصة الوحدة الخامسة من الوحدة النسقية5: تدريس الألفاظ و الوحدة السادسة من الوحدة النسقية 9: تدريس مهارة الكلام.

الوحدة الأولى: ماهية الاختبارات

بعض التعاريف التمهيدية

يمكن أن يعرف الاختبار، كنشاط تكمن غايته الأساسية في تبليغ المدرس إلى أي مدى يعرف الممتحنون شيئا ما أو يمكنهم القيام به. وهذا ما يخالف الممارسة التي تهدف أساسا إلى التعليم. وربما ينتج التعليم عن الاختبار، فقط كتغذية راجعة عن المعرفة الناتجة عن نشاط الممارسة، إذ يكمن الفرق بينهما في الغاية الأساسية.

ومن المعروف أن الاختبارات تجرى للتقويم إذ يقدم الاختبار نتيجة من المفترض أنها تحدد مستوى معرفة الممتحن وذلك لأجل اتخاذ القرار إذا ما كان (كانت) مناسبا لتقليد وظيفة ما أو القبول في مؤسسة ما، أو قد نجح في دورة ويمكنه الانتقال إلى قسم آخر غير أن هناك توافق محدود بين الاختبارات والتقويمات، إذ توجد العديد من السبل لتقويم الطلاب (على سبيل المثال لمحة عامة عن التقويمات خلال فترة طويلة، أو أراء المدرس أو التقويم الذاتي)، كما توجد العديد من الأسباب لإجراء الاختبارات، انظر الإطار(3.1) وتتمحور هذه الوحدة عن الاختبار كفعل تدريسي، ويمكن إيجاد بعض المناقشات بخصوص جوانب **التقويم** في الوحدة الثانية للوحدة النسقية 17: الحصول على التغذية الراجعة، أو لتغطية دقيقة انظر بريندلي 1989.

الاستقصاء **أسباب إجراء الاختبارات**

المرحلة 1: الاستقصاء

فكر وسجل الأهداف الأساسية لإجراء الاختبارات في قسم اللغات. اسأل معلم خبير أو اثنين عن أسبابهما؟ وثم اسأل بعض المتعلمين إذا ما كانوا يعتقدون أن إجراء الاختبار سيساعدهم أو مهم بالنسبة لهم، فإذا ما أجابوا بنعم، اطلب منهم عرض أسبابهم وسجل الأجوبة.

المرحلة 2: التفكير النقدي

انظر إلى القائمة المقترحة في الإطار 3. 1، وهي عبارة عن الأسباب الرئيسة لإجراء الاختبار في القسم، ليس مهما ترتيبها حسب الأهمية. اعتبر وناقش الأسئلة التالية بخصوصها .

1 – كيف هي الأفكار المقترحة في الإطار 3.1 ؟ قارنها مع نتائج استطلاعك أو أفكارك الخاصة؟

2 – هل توجد أفكار غير واردة هنا قمت باقتراحها بنفسك أو اقترحها مستجيبك؟

3 – هل وردت بعض الأفكار التي لم تفكر فيها من قبل ؟

4 – هل سترفض إحداها بحجة أنها غير مهمة أو لا صلة لها بموقفك؟

المرحلة3: التحفظ

كنتيجة من استطلاعك والتفكير إلى حد الآن، دون شك اكتشفت بعض الدوافع المقنعة بخصوص عدم إجراء الاختبار، على سبيل المثال الضغط والمشاعر السلبية التي يتعرض لها المتعلمون أو باعتبارها تتطلب وقتا كبيرا. سجل في الأسفل جميع مثل تلك الدوافع التي يمكن أن تفكر فيها قبل الانتقال إلى التلخيص المقترح في المرحلة المقبلة.

الإطار 3 .1 دوافع عدم إجراء الاختبار

يمكن استعمال الاختبار كوسيلة ل :

1 – تقديم المعلومات للمدرس بخصوص مستوى الطلاب في ذلك الوقت ، ليقرر ماذا يدرس لاحقا.

2 – تقديم المعلومات للطلاب بخصوص معارفه لكي يدركوا ماذا يحتاجون لتعلمه أو مراجعته.

3 – تقويم بعض الغايات العرضية للتدريس الحالي (تقديم العلامة النهائية لانتقاء الدورة)

4 – تحفيز الطلبة على تعلم أو مراجعة بعض المواد الخاصة.

5 –إجبار قسم فوضوي على الهدوء أو السكوت .

6 –تقديم إشارة واضحة علي أن القسم بلغ مرحلة ما في التعليم مثل نهاية الوحدة و بالتالي يؤدي إلي توجيه بنية الدرس ككل .

7 – جعل الطلبة يبذلون الجهد في إجراء الاختبار ، ما يؤدي على الأرجح إلى نتائج مرضية .

8 – تقديم للطلاب المهام التي توفر لهم ممارسة مفيدة إضافة إلى الاختبار.

9- غرس حس التحصيل و التقدم لدى الطلاب.

المرحلة 4: التلخيص

ما هو السب المقترح في قائمتك الأكثر أهمية بالنسبة لك شخصيا ؟ إلى أي مدى يمكن أن تعوض هذه الأسباب مساوئ الاختبار التي ذكرتها للتو؟ لخص بنفسك الإجابات عن هذه الأسئلة، ربما بالمناقشة مع زميل لك. فإذا ما ناقشت، لاحظ أنه ليس ضروريا تحقيق اتفاق جماعي، حتى وإن كنتم تتقاسمون الموقف التدريسي نفسه، إذ تعتمد دوافعك على معتقداتك الخاصة وكذا نمطك التدريسي وربما تختلف وفقا للمواقف المختلفة أو المراحل في الدرس .لكن حاول التوصل إلى خلاصات عامة بخصوص تقديم الاختبار ولماذا. ؟

الوحدة الثانية: المفاهيم الأساسية: تجربة الاختبار

تراجع هذه الوحدة بعض المفاهيم الأساسية المتعلقة بتصميم الاختبار، من خلال إعدادك و إجرائك لاختبار بنفسك، و ثم انتقل إلى مناقشة تجربة الاختبار كالآتي.

التجربة إجراء الاختبار:

يعد الاختبار المعروض هنا كنمط تقليدي يجري في القسم وفي سكوت، حيث تتم الإجابة على الأسئلة كتابيا وفي وقت محدود، وتتكون المواد التي تمتحنها من المفاهيم المرتبطة بالاختبار في حد ذاته.

المرحلة 1: الإعداد

قم بإعداد الاختبار بتعلم المادة التي ستختبر فيها، ويكون ذلك كالتالي:

1- المفاهيم النظرية: الصدق – الثبات- انعكاسية الاختبار.

2- التمييز بين أزواج المفاهيم التالية:

اختبار تحصيلي / اختبار القدرة اللغوية.

اختبار التشخيص /اختبار التنبؤ.

اختبار نظم متكاملة/اختبار نظم منفصلة.

اختبار ذاتي/ اختبار موضوعي.

3 – تعد الأشكال التالية أنماط اختبارات :

الاختيار من متعدد (يتضمن مفاهيم المتن، الخيارات، المشتتات)

الغلق.

يمكن إيجاد المعلومات الضرورية الموضوعة كنماذج إجابات قصيرة في الملاحظات، أو أكثر لدي هيتون (1990)، وفي مراجع أخري في القراءة الإضافية.

المرحلة 2: إجراء الاختبار

لما تكون مستعدا حاول إجراء الاختبار المقترح في الإطار 3. 2، وأمامك عشرون دقيقة للقيام بذلك، وستوضح نتائجك في شكل نسب مئوية: إذ يقيم كل سؤال 1 –10 بعشر نقاط في حين أن السؤال 11 اختياري.

المرحلة 3: المراجعة

راجع أجوبتك ضد تلك المقترحة في مراجع الدراسة السابقة أو باستعمال نماذج الأجوبة المختصرة في الملاحظات.قيم نفسك بنسبة من 100.

المرحلة 4 : التفكير والمناقشة

فكر في خبرة الاختبار التي جربتها للتو، وربما في خبرات الاختبار الأخرى، وفكر في أو ناقش الأسئلة التالية: 1 – (إذا ما أجبت على السؤال الاختياري 11، انظر إلى إجابتك) كيف تشعر بعد إجرائك للاختبار؟ ربما تشعر بالغضب والضغط والتوتر المقبول أو حتى اللطيف أو اللامبالاة. أية ردود أفعال أخري أو تعليقات.

الإطار3.2 : الاختبار

1 – ما هو الاختبار الصادق ؟

2 – ما هو الاختبار الثابت ؟

3 – ما هي انعكاسية الاختبار؟

4 – ما هو الفرق بين اختبار التحصيل و اختبار المهارة ؟

5 –ما هو الفرق بين اختبار التشخيص و اختبار التنبؤ ؟

6 – هل يمكنك أن تقدم مثالا عن اختبار النظم المنفصلة ؟

7 – هل يمكنك أن تقدم مثالا عن اختبار النظم المتكاملة ؟

8 – هل تعد الأسئلة 1. 17 المقترحة في الأعلى أمثلة عن اختبارات موضوعية أو ذاتية ؟ لماذا ؟

9 – قدم مثال لكل:

ا – مواد الاختيار من متعدد

ب – مستخلص من اختبار مغلق

10 – هل يمكنك أن تحدد من مواد الاختيار من متعدد:

ا – المتن

ب – الخيارات

ت – المشتتات

11 – (اختياري) كيف تشعر بعد إجرائك الاختبار؟

2 – هل أحدثت معرفتك بأنك ستجري الاختبار الفرق بالنسبة إلى أي مدى تعلمت المواد مسبقا ؟

3 – هل ستفضل عدم تلخيص نتائجك الإجمالية (أكثر من 100) وهل ستعتبر أنه من المهم الحصول على نوع من التقويم العددي بعد لاختبار ؟

4– هل ستفضل شخصا آخر أن يراجع إجابتك ؟

المرحلة 5: الآثار المترتبة على التدريس

لقد جربت للتو الاختبار كممتحن، وناقشت هذه التجربة. فلنعد الآن إلى دور المدرس فكر مليا في إجابتك على كل الأسئلة المقترحة في الأعلى عن تأثيرها على الطريقة التي تعتمدها في إجراء الاختبارات في القسم. وتليه بعض تعليقاتي .

التعليقات على الأسئلة:

1 – تختلف كثيرا ردود أفعال الناس أثناء الاختبار، إذ يحب البعض التحدي، في حين أن البعض يعتبرونه أمر مزعج. ويقدم الآخرون الأفضل تحت ظروف الاختبار، إلا أن البعض يؤدون بشكل سيئ. وبالتالي فمن الخطأ استخراج بعض العبارات العامة والشاملة مثل يتوتر الناس كثيرا أثناء إجرائهم الاختبار. أو لا تحظى الاختبارات بشعبية، وتعتمد نسبة الضغط السلبي في الاختبار على عوامل عديدة تعود غالبيتها إلى مراقبة المدرس، إلى أي مدى يستعد المتعلمون للاختبار و يكونون واثقين من النجاح: ما هي التشجيعات أو العقوبات المتعلقة بالنجاح أو الفشل (ما أهمية استيعاب النتائج). إلى أي مدى تكون مواد الاختبار واضحة، وما مدى سهولة الاختبار ككل، وما عدد المرات التي تقدم فيها مثل هذه

الاختبارات: وما إلى ذلك (ويمكن إيجاد بعض الأفكار بخصوص خفض القلق في الاختبار في الوحدة الرابعة).

2 –يمكن التعميم هنا: تنتج المعرفة المسبقة بإجراء الاختبار تعلما على أكمل وجه للمادة وهذا بالنسبة لغالبية الناس. إن جعل الناس يتعلمون هي قضية أخرى، سواء تعد تلك الطريقة الأفضل أخلاقيا أو تربويا. وحسب رأيي الخاص، تعد الاختبارات طريقة مقبولة لرفع التحفيز على المدى القصير لتعلم مادة خاصة، ولكن استخدامه في مرات عديدة وكمصدر ضغط أساسي للتعليم، يؤدي إلى نتائج سلبية على المدى البعيد وقد يتوقف كلا من المتعلمين والمدرسين عن الشعور بالسعادة والرضا في التعليم بحد ذاته، أو اعتبار هدف معرفة اللغة ذو قيمة حقيقية، ولكن من الخطر أن تفقد العملية التدريسية والتعليمية قيمتها، لما تعتبر كوسيلة للحصول على علامات جيدة.

3 – يفضل الغالبية من المتعلمين معرفة أدائهم في الاختبار، وربما يوضح التقويم على نحو ملائم كقيمة عددية، حتى بالنسبة للذين لا يحبذون إجراء الاختبار، قد يشعرون بنوع من الخداع والإحباط إذا لم يطلعوا علي علاماتهم، كما أنهم لا يحبذون أن يعرف الآخرون علاماتهم، وبالتالي لا تعد فكرة الإعلان عن النتائج بأسماء جيدة.

4 – تعتمد استجابات الناس على هذه الاستجابة على ما يستعملونه في تجربتهم التعليمية الخاصة، وربما يفضل الغالبية شخص موثوق ليراجع عملهم، وأهم في ذلك عدالة تقويمه.

الوحدة الثالثة: نماذج أساليب استنباط الاختبارات

الاختبارات الرسمية و غير الرسمية

تجرى الاختبارات في القسم حسب النموذج التقليدي الموضح في الوحدة السابقة، إذ يبلغ الممتحنين مسبقا بما يحتاجون معرفته ومعايير النجاح، وما إلى ذلك. وربما تكون الاختبارات غير الرسمية، كأن يوظف واجب منزلي كاختبار، إذا ما كانت غاية المدرس في تقديمه، معرفة إذا ما تعلم المتعلمون اللغة أو لا، وربما تخدم أسئلة الأخذ والعطاء في روتين التفاعل في القسم الغرض نفسه، مثل بعض تمارين الكتاب المدرسي.

تحليل أساليب الاستنباط

تستعمل الاختبارات سواء الرسمية أو غير الرسمية، أسلوبا أو أكثر من تقنيات الاستنباط. وتسجل التقنيات الأكثر شيوعا في الإطار3.3. ويمكن إيجاد التصنيفات الشاملة

على سبيل المثال في هوكس 1989. ودون شك تعتمد التقنية التي ستختارها لاستعمالها في الاختبار على الاعتبارات التالية:

1 – كيف ستكون معرفة الممتحنين؟ وبعبارة أخرى لأي نمط من المعرفة يمكن أن يكون اختبار صادق ؟

2 – ما مدى سهولة إعداده ؟

3 – ما مدى سهولة إدارته ؟

4 – ما مدى سهولة تقويمه ؟

الاطار3.3 : أساليب الاستنباط

1 – الأسئلة و الأجوبة : غالبا ما تلي الأسئلة البسيطة القراءة أو كجانب جزء من المقابلة، ربما يتطلب ذلك أجوبة قصيرة أو طويلة. ما هي القرابة التي تربط دافيد كوبرفيليد والسيد ماردستون.؟

2 –الصواب / الخطأ : تكمن الغاية من العبارة المقترحة في تحديد صوابها من خطئها ويمكن أيضا أن تطرح على شكل سؤال، تكون الإجابة عنه بنعم أو لا، أديس ابيبيا عاصمة مصر أو هل أديس ابيبا عاصمة مصر ؟

3 – أسئلة الاختيار من متعدد:تتكون الأسئلة من المتن وعدد من الخيارات (عادة أربعة)، يختار الممتحن الإجابة الصحيحة. يطلق على من يؤلف كتابا: ا– كاتب ب– مؤلف ت – كاتب ج– ناشر.

4 – إتمام الفراغ: يتوجب على الممتحن إكمال جملة ما بمليء الفراغ، أو إضافة شيء ما وربما يوضح الفراغ بشرطة أو على شكل فراغ أولا، أو ربما يقدم أولا الكلمة الواجب إدراجها. مثل:(يذهبون) إلى استراليا في 1980.أوهم استراليا في1980. أو

هو شخص يؤلف الكتب أو لم أشاهد هذا الفيلم.(مطلقا)

5– المناظرة: تعرض على المختبر قائمتين من كلمات، عبارات أو جمل ويجب ربط كل مادة في القائمة الأولى بمادة مختلفة في القائمة الثانية.

عريض صغير

حزين العديد

كثير كبير

قليل تعيس

6- الإملاء: يملي المدرس مقطعا أو بعض كلمات يسجلها الممتحن.

7- الغلق: تحذف الكلمات من مقطع ما على نفس المستوى (على سبيل المثال الكلمة السابعة) عادة ما يقدم السطرين أو الثلاث أسطر الأولى دون فراغ.

كل العائلة على ما يرام ، رغم ليو الذي أصيب بنزلة برد الأسبوع الماضي. إذ قضى غالبية وقته مستلقيا على الأريكة يشاهد حين لا يكون نائما.

امتحاناته في أسبوعين، وبذلك فهو يفتقد المدرسة، لكنه استطاع كثيرا رغم بالمرض.

8 -التحويل: يتوجب على الممتحن تغيير الجملة المقترحة حسب التعليمات المقدمة: حول الفعل إلى الزمن الماضي: أذهب إلى المدرسة بالحافلة.

9- إعادة الكتابة: يعيد الممتحن كتابة الجملة المقترحة محدثا تغييرا في التعبير، لكن بالمحافظة على المعني الأساسي.

10 – الترجمة: يترجم الممتحن عبارات أو كلمات أو نصوص من أو إلى اللغة الهدف.

11 – الإنشاء: يقدم للممتحن موضوعا ما مثل 'ذكريات الطفولة' ويكتب فقرة بطول محدود.

12 – المونولوج : يقدم للممتحن سؤالا أو موضوعا ما، ويطلب منه التكلم بخصوصه لدقيقتين أو أكثر.

المهمة الدراسة النقدية لأساليب الاستنباط

حاول تطبيق الاعتبارات المقترحة في الأعلى لمجموعة أساليب الاستنباط الموضوعة في الإطار3.3 وتلي تعليقاتي.

التعليقات

1 – الأسئلة والأجوبة: يمكن تقريبا إجراء الاختبار في أي مادة بواسطتها. ويعد السؤال مغلق النهاية، الأقل خيارا ممكن للإجابة الصحيحة، وأكثر سهولة لتحديد المادة. ومن السهل

صياغة وتنقيط الأسئلة مغلقة النهاية، إذ أن الأسئلة مفتوحة النهاية وأسئلة مهارة التفكير العليا أكثر صعوبة، ولكنها بالفعل الأفضل للاختبار.

2 – الصواب / الخطأ: لا يختبر هذا النوع من الأسئلة مباشرة قدرات الكتابة والمحادثة لكن الاستماع أو القراءة فقط. ويمكن استعماله لاختبار جوانب اللغة مثل علم المفردات والقواعد ومحتوى نص مقروء أو مسموع. ومن السهل تصميمها وتنظيمها سواء شفويا أو كتابيا وتحديدها.

3 – الاختيار من متعدد: يمكن استعمال هذا النوع لإجراء الاختبار للغرض نفسه مثل أسئلة الصواب والخطأ. وتجرى الاختبارات بواسطتها في شكل كامل، لأنها توفر العديد من خيارات الإجابة وسهلة التنقيط، ومن المجمع عليه،أن إدارتها تكون عن طريق الكتابة لكن تتطلب قراءة الأسئلة والخيارات وقتا طويلا، إذ تقتضي عملية استيعاب مواد الأسئلة الفعلية جهدا أكثر من موضوع الاختبار ظاهريا، وذلك ما يسبب مشكلة الصدق، إذ أنه من الصعب تحديد أسئلة الاختيار من متعدد، إذ عادة ما تصاغ في شكل غامض أو دون إجابة واضحة وصحيحة أو بالإجابات الأكثر وضوحا، ويجب حلها بحذر.

4 – إتمام الفراغ: عادة ما تختبر القواعد و علم المفردات على سبيل المثال. ويكون تشكيلها مملا، لكن أقل صعوبة من أسئلة الاختيار من متعدد، ومن السهل إدارتها كتابيا من الكلام، وعادة ما يكون التنقيط سهلا، إذ تحتاج أن تدرك بأنه يوجد أكثر من إجابة.

5 – المناظرة: تختبر المناظرة عادة علم المفردات ومن الصعب إدارتها شفويا، وبالتالي فمن الأفضل عرضها كتابيا على السبورة أو على الورقة، ومع ذلك تكون الاستجابة شفوية أو مكتوبة. ويمكن أن تكون المواد صعبة للإعداد وتتطلب الوقت للقيام بذلك، وربما توجد إجابات بديلة صحيحة لمادة معينة، ومن السهل مراجعة الأجوبة.

6 – الإملاء: يختبر الإملاء أساسا التهجئة وعلامات الوقف وشكلها والاستماع والاستيعاب. ويمكن عادة أن يكتب المتعلمون الكلمات بدقة إذا ما استوعبوها. ولكن لا يختبر مهارات الكتابة أو المحادثة، كما يتطلب قراءة ضئيلة. وربما يزود ببعض المعلومات بخصوص معرفة الممتحنين السلبية بعلامات الوقف والقواعد وعلم المفردات. ومن اليسير إعداده وإدارته وكذا تنقيطه، على الرغم من مشكلة تنقيط الأخطاء المختلفة.

7 – الغلق: يختبر بشكل مركز القراءة والتهجئة وإلى حد ما المعرفة بعلم المفردات والقواعد. ويمكن تكييفه لمادة اللغة الهدف الخاصة، على سبيل المثال حذف كل الأفعال (في المكان غير المناسب، وبعبارة دقيقة الحذف، لكن بالأحرى ملئ الفراغ) ومن اليسير جدا إعداد وإدارة هذا النشاط، لكن يكون التنقيط دقيقا جدا، إذ ربما تجد أنه من الصعب أحيانا معرفة إذا ما كانت المادة مقبولة أو لا.

8 – التحويل : إن هذه المادة سهلة التصميم والإدارة والتنقيط. لكن صدقها يكون غامضا. وتختبر قدرة الممتحنين على تحويل بنية نحوية، وهذا ما يخالف اختبار القواعد. وربما يؤدي الممتحن بشكل جيد في تحويل المواد دون معرفة معنى البنية الهدف أو كيفية استعمالها في السياق. ويكون التنقيط دقيقا جدا.

9 –إعادة الكتابة : يختبر هذا النشاط الشيء نفسه مثل التحويل، وعلى الأرجح أن يعكس معرفة كاملة للمواد الهدف، إذ يقتضي إعادة صياغة المعنى الكلي للجملة بدلا من تحويل مادة معينة، وربما يكون إعداده صعبا، إذ أن تنقيطه أكثر ذاتية، ومثلما يمثله اسمه عادة ما يجرى كتابيا.

10 – الترجمة: تعد تقنية غير معروفة وذلك راجع إلى أسباب مختلفة، وحسب رأي الشخصي فإنها دون استحقاق أثناء الكتابة. ففي قسم أحادي اللغة أين يتكلم المدرس لغة الأم للمتعلمين، قد تقدم ترجمة بعض جوانب اللغة من أو إلى اللغة الهدف معلومات ثابتة ونشطة بالنسبة لما لا يعرفه المتعلمون، خاصة لما تقتضي وحدات معنى كاملة(العبارات والجمل) في سياق معروف. وتكون مواد الترجمة سهلة الإعداد وحتى لو مرتجلة في اختبار غير رسمي، والتنظيم سواء شفويا أو كتابيا، وقد يكون تحديدها أحيانا صعبا، لكن غير ممنوع.

11 – الإنشاء: يعد اختبار فعال بالنسبة لقدرات الكتابة العامة. ومن السهل نسبيا تقديم الموضوع وتطلب من القسم كتابة إنشاء بخصوصه، لكن يكون تنقيطه صعبا للغاية ويتطلب وقتا طويلا. ويجب أن يكون واضحا منذ البداية بالنسبة لك وللطلبة، وإلى أي مدى ستركز على أساليب اللغة مثل التهجئة والقواعد وعلامات الوقف والمحتوى مثل أهمية الأفكار وإبداعها وفاعلية العبارات والتنظيم(انظر الوحدة النسقية11: تدريس الكتابة)

12 – المونولوج: يختبر المونولوج سلاسة النطق في الدورات الطويلة، وهذا الشيء لا يستطيع أيا كان القيام به في لغته الأم. كما تختبر أيضا المعرفة العامة للتلفظ والقواعد وعلم المفردات. إن اختيار الموضوع وتوزيعه ليس أمرا صعبا، ولكن تقويمه في غاية الصعوبة، إذ يتطلب التركيز ومجموعة من المعايير الواضحة ونظام مهم (انظر الوحدة النسقية6: تدريس المحادثة).

الوحدة الرابعة: تصميم الاختبار

تكون مهمتك في هذه الوحدة تصميم اختبارك الشخصي، وينبغي أن يكون ذلك للمتعلمين الذين تعرفهم، قسم تدرسه أو قد درسته، أو نمط القسم الذي كنت في السابق عضوا فيه وطبعا ينبغي أن يدمج الاختبار في برنامجك التدريسي في قسمك، وبالتالي تكون لديك الفرصة لإدارته أثناء الممارسة. وينبغي أن تكون المادة محل الاختبار جزء من المقرر الدراسي والبرنامج الدراسي المألوف لديك، ربما مقتطف من الكتاب المدرسي أو بعض عناصر من المنهاج الدراسي.

المهمة **تصميم الاختبار**

المرحلة1 : الإعداد

قم بإعداد اختبارك، وتكون فكرة كتابة المواد التي تريد أن يشملها اختبارك فكرة جيدة ويمكنك الرجوع إلى القائمة أثناء أو بعد الاختبار الكتابي لتدرك إذا ما تضمن الاختبار كل المواد التي تريدها. وربما سيساعدك في هذه المرحلة الرجوع إلى الخطوط التوجيهية المقترحة في الإطار 3 .4 .

المرحلة2 : الأداء

قم بإدارة اختبارك إذا أمكن ذلك في قسم للمتعلمين وإذا لم يكن ذلك ممكنا، اسأل الزملاء ليحاولوا القيام به بأنفسهم.

المرحلة3: التغذية الراجعة

انظر كيف تم اختبارك، و اسأل الممتحنين عن شعورهم بخصوصه. وربما تجد الاعتماد على معايير الخطوط التوجيهية المقترحة في الإطار3–4 لصياغة أسئلتك ذو أهمية بالنسبة لك.

الإطار 3.4 الخطوط التوجيهية لإعداد الاختبار

الصدق: تحقق من أن موادك تختبر الشيء الذي صممت لأجله.

الوضوح: تأكد من أن التعليمات لكل المواد واضحة. و ينبغي أن تتضمن نموذج مادة والحلول

إمكانية التأدية: ينبغي أن يكون الاختبار ممكنا للتأدية، وليس عسيرا جدا ولا يتضمن أسئلة الحيلة، واطلب من زميل قراءتها وأجب على الأسئلة قبل الصياغة النهائية.

التنقيط: قرر كيف ستقيم بالضبط كل فرع من الاختبار، والعلامة التي ستقدمها (نسبة من العلامة الكاملة) بسط نظام التنقيط مهما استطعت، واعرضه على الممتحنين، اكتب في الأرقام عدد العلامات الموزعة بعد تقديم التعليمات لكل سؤال.

الاهتمام: اقترح محتوى ومهام مفيدة، لجعل الاختبار كحافز للمتعلمين.

التنوع: ينبغي أن يصمم الاختبار بطريقة تجعل الطالب الأقل مستوى يشعر بأنه قادر على أداء جزء مهم منه، في حين إعطاء الفرصة للذين يتمتعون بمستوى عال، لإظهار معرفتهم. وبالتالي ينبغي عليك إدماج كلا من المواد السهلة والصعبة. واجعل المادة الأكثر صعوبة اختيارية (انظر الوحدة النسقية 11 لمزيد من المناقشة أقسام التنوع الكبير)

الوحدة الخامسة: إدارة الاختبار

يعد التصميم الفعلي للاختبار سواء شفويا أو كتابيا، رسمي أو غير رسمي، أمر في غاية الأهمية. لكن ذلك ليس نهاية العملية، إذ يمكن أن تخلق الكيفية الفعلية لإدارة الاختبار وإرجاعه فرقا كبير في التحفيز والأداء، خاصة العرض الحساس للاختبار يمكن أن يخفف قلق المتعلمين.

المهمة **التفكير في إدارة الاختبار**

لنفترض أنك ستقوم بإدارة وتنقيط اختبار كتابي رسمي (سواء كتبته بنفسك أو لا) في دورة برنامجك التدريسي. كيف ستقوم بإعداده وعرضه والحصول على التغذية الراجعة بخصوصه. هل تتذكر موقف تدريسي مألوف لديك، قسمك، إذا ما كنت تدرس أو نوع القسم الذي تعتقد بأنك ستدرس لاحقا والنوع الخاص لاختبار(من الأفضل أن يكون اختبار خاص قمت بإدارته وإجرائه بنفسك). وربما من المناسب استعمال الأسئلة المقترحة في

الإطار 3.5 كأساس للتفكير أو المناقشة' وتليه بعض الأجوبة المقترحة التي تعتمد على تجربتي التدريسية

بعض الحلول المناسبة للأسئلة المقترحة في الإطار 3.5

في محاولة الإجابة على هذه الأسئلة نويت تقديم الامتحانات الدورية (مرة في الشهر أو أكثر) لتلخيص نهاية وحدة التدريس، ويتألف قسمي من مراهقين يتعلمون الانجليزية كلغة أجنبية في متوسطة حكومية.

الإطار 3.5 : أسئلة بخصوص إدارة الاختبار

قبل الاختبار

إلى أي مدى تعلن الاختبار مسبقا ؟

كيف تخبر القسم بخصوص مواد الاختبار ومعايير التقويم ؟

كم من المعلومات تحتاج لتقديمها لهم بخصوص الوقت و المكان وأية شروط أو قواعد

هل تقدم لهم نصائح تسهل عليهم حل مشكلة شكل الاختبار

هل تعتقد بأنهم استعدوا لاختبار في المنزل ؟ أو تقدم لهم بعض الوقت في القسم لإعداده؟

إجراء الاختبار

إلى أي مدى كان مهما بالنسبة لك تنظيم الاختبار؟

لنفترض أنك تقوم بذلك, ماذا تقول قبل تقديم أوراق الاختبار ؟

هل تضيف أي شيء لما توزع الأوراق لكن الطلبة لم يبدؤوا في العمل بعد ؟

هل تكون سلبيا أثناء الاختبار أو أنك تتفاعل مع الطلبة بطريقة ما ؟

بعد الاختبار

كم أخذت من الوقت لتنقيط و إرجاع الأوراق ؟

هل تنظر في الأوراق داخل القسم ؟

هل تطلب من الطلبة القيام بعمل إضافي ؟

قبل إجراء الاختبار:

استعملت دليل إعداد الاختبارات لأتمكن من القيام بما استطيع لضمان نجاح طلبتي في تأديته. وبالتالي، تم الإعلان عن الاختبارات على الأقل قبل أسبوع لتزويدهم بالوقت الكافي لاستعداد وكذا تقديم التفاصيل بخصوص مكان إجراء الاختبار والساعة والوقت المخصص لذلك. كما أنه تم إخبار القسم بدقة عن المواد المدرجة، نوع المواد التي ستستعمل، وكيف يتم تقويم الأسئلة؟ وأحيانا أقدم لهم بعض النصائح بخصوص الاختبار، إذ أن درسي يكون إلى حد ما كإعداد.على سبيل المثال ما هي الطريقة المثلى لتقسيم الوقت أو ماذا ينبغي عليهم القيام به أولا، وكيف يتركون الاختبار خاصة إذا قدموا قرب المدرسة الحكومية. وعادة ما اسمح بالمراجعة داخل القسم على الأقل لبعض الوقت ،لبعث التفاؤل ومساعدتهم في التعليم قبل الاختبار.

تقديم الاختبار

إن إدارة الاختبار بنفسي أمر جد مهم بالنسبة لي، وأكثر سرورا لطلبتي. وبالتالي سأكون قادرا على تذكيرهم بمحتوى الاختبار على ما أرجو وكذا شكل ونظام التنقيط قبل تقديم الأوراق، وأحيانا مناقشة التعليمات قبل إجراء الاختبار للتأكد من أن كل شيء واضح، إضافة إلى تمني حظ سعيد لهم. وأثناء الاختبار أساعد الطلبة الذين يواجهون الصعوبات مع التعليمات، وأمر بديهي أن لا أساعدهم في المحتوى في حد ذاته.

بعد إجراء الاختبار :

تنقط وترجع أوراق الاختبارات في أسرع وقت ممكن (خلال أسبوع) لأجل مناقشة بعض الجوانب الخاصة، أي عندما لا يزال الاختبار محفورا في ذاكرة الطلبة وعادة ما أناقش الأسئلة في القسم على حدى، وسجلت إعادة عرض وممارسة مستقبلا في وقت الفراغ، بالنسبة للجوانب التي يبدو أنها تشكل صعوبات، وعادة لا اطلب من الطلبة تسجيل إجابات صحيحة، إذ اعتقد أن ذلك مضجرا ولا يساعدهم، فمن الأفضل ممارسة جوانب اللغة نفسها في نشاطات أخرى وذلك باستعمال محتوى ومواد جديدة .

الملاحظات

إجراء الاختبار، الإعداد، أو الأسئلة النموذجية

1 –' الاختبار الصادق' هو الذي يختبر الشيء المصمم أو المقصود القيام به.

2 – 'الاختبار الثابت' هو الذي يقدم نتائج ثابتة لما تتم إدارته في مناسبات مختلفة.

3 – 'انعكاسية الاختبار' و هو الأثر سواء ايجابي أو سلبي الذي ينتجه الاختبار عن عمليتي التعليم و التدريس السابقتين.

4 – 'اختبار التحصيل ' هو اختبار يحدد عدد المواد المدروسة في دورة ما أو جزء منها قد تم تعليمها في الواقع، واختبار المهارة يحدد عموما المهارة اللغوية للممتحنين، دون الرجوع إلي دورة خاصة.

5 –' اختبار التشخيص' اختبار النقاط السلبية أو الايجابية لمعرفة المتعلمين، ' اختبار التنبؤ' بتنبؤ إلى أي مدى يمكن للمتعلم أن يتعلم في دورة لغوية .

6 – 'اختبار النظم المنفصلة 'يتكون من مواد منفصل، على سبيل المثال: المجموعة التالية من المواد التي تختبر علم المفردات:

الكلمة المرادفة لبحر هي

ضد كلمة كبرياء هي

يعد كل من التفاح والأجاص والموز

7 – يتطلب 'اختبار النظم المتكاملة ' مقطعا كاملا من الخطاب و يختبر نسبيا الإتقان العام للغة: كتابة مقال على سبيل المثال: أو إجراء من اختبار مغلق.

8– تعد الأسئلة 1 –7 بالمعنى الصريح مواد اختبار ذاتية، ربما تختلف الطريقة المضبوطة للتعبير عن إجاباتك وبالتالي هناك حكم ذاتي بخصوص الطريقة التي يقيم بها الممتحنين إجابتهم الصحيحة

9 – 1 – مثال عن مواد أسئلة الاختيار من متعدد:

العديد من الناس هذه الأيام يملكون مقدار كاف من الطعام.

1 – يكون 2 – لا يملك 3 – لا يملكون 4 –لا تملكون

ب – يقترب هواء بارد من الغرب و يمكن ترقب كمية ضئيلة صباحا في كامل الوطن. وستكون في الموعد بعض الأمطار في الصباح وسيعود الصفاء لاحقا في

10- يكون المتن في فقرة الاختيار من متعدد ' يملك العديد من الناس هذه الأيام مقدار كاف من الطعام' والخيارات هي: يكون، لا يملك، لا يملكون، لا تملكون والمشتتات (الخيارات الخاطئة) هي: يكون ولا تملكون ولا يملك.

Further reading

Alderson , C, Clapham ,C.and Wall , D.(1995)Language Test Construction and Evaluation , Cambridge :Cambridge University Press.(detailed and thorough guidance for people involved in composing foreign language tests for assessments)

Brindly ,G. (1989) Assessing Achievement in the Learner – Centered Curriculum , Macquarie University , Syndey : National Centre for English Language Teaching and Research .(A comprehensive and r in readable overview of ways of assessement in language learing).

Heaton , J.B. (1990) Classroom Testing , London : Longman .(Asimple , readable guide for the language teacher on test design and assessement).

Hughes , A.(1989) Testing For Language Teachers , Cambridge : Cambridge University Press.(longer and more detailed guidelines for teachers on testing ; types of techniques for assessing different skills ; criteria for assessment)

Underhill, N. (1987) Testing Spoken Language , Cambridge : Cambridge University Press.(readable , interesting ; particularly good on elicitation techniques)

Weir , C. (1990) Communicative Language Testing , Hempstead : Prentice Hall International.(Overview of research and theories , followed by critical analysis of test types (ch.4) ; examples of various standard tests quoted in full)

Weir , C.(1993) Understanding and Developing Language Tests , Hermel Hempstead: Prentice Hall International.(A practical handbook : regular illustrative exercises with following comemtns promote reader understanding and interest)

التعليق على ترجمة مدونة: A Course In Language Teaching

تختلف مشاكل الترجمة حسب طبيعة النص، والنص المترجم عبارة عن خطاب تعلمي حول تدريس اللغة الأجنبية، ويمكن تقسيم الصعوبات إلى خمسة مستويات:

1 – صعوبات ترجمة النص:

1 – المستوى الموسوعاتى والمعارفى: تعد الترجمة وسيلة للتواصل الحضاري ونقل المعارف، ونظرا لأهميتها البالغة ينبغي على المترجم اكتساب معارف في شتي المجالات فترجمة خطاب تعليمي حول تدريس اللغة الأجنبية، يتطلب معرفة دقيقة بميدان تعليمية للغة ونحن كمترجمين قد فلتت منا بعض الدلالات التي لا يلم بها إلا ذوي التخصص.

2 – المستوى الأسلوبي: يتميز أسلوب النص الأصلي بالاختصار، غير أن اللغة العربية لغة حشو وإطناب، مما استلزم علينا إضافة بعض الروابط وحتى الشرح لإيصال الفكرة غير أنه لم يكن ضروريا إيراد هوامش أسفل الصفحة.

5-**المستوى التراكيبي** : صادفتنا مشكلة علامات الوقف وترتيب الجمل، وكذا بعض الجمل الاعتراضية كما يختلف ترتيب عناصر الجمل بين اللغتين، فالعربية لغة فعلية بينما اللغة الانجليزية اسمية وهذا عائد إلى اختلاف خصوصية اللغتين.

4- مستوى المصطلحات:

1- المصطلحات المرتبطة بميدان التعليمية وهي مصطلحات دارجة الاستعمال في ميدان التعليمية، غير أننا قل ما نعثر عليها في المعجم.

2- عدم توحيد المصطلحات

3- نقص المعاجم المتخصصة في علوم التربية.

5 – الاستشهادات: أورد مؤلف النص الأصلي بعض الاستشهادات لشرح أفكاره وتمثل الصعوبة التي صادفتنا، في الحذف الذي وجدناه في الخطاب، إذ لم يقدم الخطاب كاملا، فتعثر علينا الإلمام بالمعنى السياقي والإطار العام المأخوذ منه الاستشهاد.

وفي محاولتنا لتقديم الحلول للصعوبات التي صادفتنا في الترجمة، ارتأينا الرجوع إلي نظريات الترجمة، وبشكل خاص النظريات اللسانية مثل: مقاربة" **الأسلوبية المقارنة للفرنسية والانجليزية** " لكل من **فيني وداربلنيه**، ونظرية **فيديروف** باعتبارهما الأنسب

لطبيعة النص. وقبل الشروع في عرض مبادئ كل نظرية، نستعرض أولا مفهوم نظرية الترجمة.

2 – نظريات الترجمة :

2-1 : مفهوم نظرية الترجمة :

"هي عبارة ألمانية، لم يوافق **نيومارك** فيها **نايدا** واعتبر كتابات التنظير في الترجمة مجرد معلومات نحتاج إليهافي تجسيد هذه العملية التطبيقية. لقد أطلق هاريس 1977 تسمية translogie على علم الترجمة.و أتى فاسكيز بمصطلح (traductologie) لكي تماثلها صرفيا و ضم لاحقة لها : logie ، لاكسابها الجانب العلمي و ابعادها عن معني الفنية " (سعيدة كحيل 2009: 44 .)

2- 2:المبادئ النظرية لمقاربة فيني وداربلنيه :

-**1- أساليب الترجمة عند فيني ودار بلني** : ارتأينا التعريج بإيجاز على أهم أساليب أو تقنيات الترجمة معتمدين في ذلك بشكل أساسي على الدراسة التي قام بها كل من فيني ودار بلني في كتابهما :

''Stylistique comparée du Français et de l'Anglais''

ولقد قسم فيني ودار بلني أساليب الترجمة بالدرجة الأولى إلى طائفتين ' وذلك حسب نوع الترجمة أهي مباشرة (حرفية) أوغير مباشرة (ملتوية)' ثم قسما كل طائفة إلى أساليب عديدة وهي كالأتي :

1- الاقتراض : L emprunt

2- المحاكاة: Le calque

3-الترجمة الحرفية: La traduction littérale

4-الإبدال: La transposition

5-التحوير : La modulation

6- التكافؤ: L'équivalence

7-التصرف : L'adaptation

1 -الترجمة المباشرة:

1 - الاقتراض: هو نقل كلمة أو مصطلح نقلا صوتيا من اللغة المتن إلى اللغة الهدف.

2- المحاكاة: تعرف المحاكاة على أنها نوع من الاقتراض (فيني ودار بلنيه' ص74) غير أن المحاكاة هي نقل حرفي لصيغة أو عبارة من اللغة المتن إلى اللغة الهدف لا لمفردات منفردة. ويمكن تقسيم المحاكاة إلي نوعين: محاكاة بنيوية :

نهاية الأسبوع Week end:

محاكاة تعبيرية :

يبكي دموع التماسيح. To shed crocodile tears

3- الترجمة الحرفية :هي الترجمة كلمة بكلمة وتعني الانتقال من اللغة المتن إلى اللغة المستهدفة للحصول على نص صحيح من الناحيتين التراكبية والدلالية.

(إنعام بيوض ، 2004 : 70،77،83)

2 – الترجمة الملتوية :

1 - الإبدال: هو تغيير فئة نحوية بفئة أخرى دون تبديل المعنى. ويعرفه فيني ودار بلينه كالآتي: الإبدال هو الأسلوب الذي يتمثل في استبدال جزء من الخطاب بجزء آخر، دون أن يغير ذلك من معنى الرسالة، وكمثال على ذلك:

When i came back home (verbal group)

At my home coming (nominal group)

2 – التطويع: يتمثل التطويع في تغيير وجهة النظر أو اتجاه تسليط الضوء على جزء معين من النص الأصلي.

3 – التكافؤ: يعرف **ويلس** التكافؤ أنه استبدال وضعية في اللغة المتن بوضعية ثانية مشابهة في اللغة المستهدفة. ونجد هذا الأسلوب عادة في الأمثال والحكم والكلام الجامع والتعابير الاصطلاحية. وسنذكر مثالا عن ذلك في الأسفل:

Before you could say Jack Robinson في طرفة عين

4 – التصرف: يعرف **فيني وداربلينه** التصرف على أنه الحد الأقصى للترجمة، وهو يتجلى في حالات تكون فيها الوضعية المشار إليها في الرسالة غير موجودة في اللغة المستهدفة. ومثال ذلك :

The battles of the lord of hosts he fought

جاهد في سبيل السماوات. (إنعام بيوض (م .ن) 104) .

2 – 3 : <u>نظرية فيديروف</u>: ساهم **فيديروف** إسهاما مباشرا في وضع نظرية لتعليم الترجمة ودراستها في كتابه: (مقدمة في نظرية الترجمة) الصادر في موسكو سنة ١٩٥٣ وبدأ بتخصيص الدراسة العلمية للترجمة بهدف إرساء دراسة عملية يثبت فيها أنها ذات طبيعة لغوية، وأن كل نظرية للترجمة لابد من إدراجها ضمن التخصصات اللغوية، وقضاياها متعلقة بلغة النص.

يعالج **فيديروف** المشكلات الرئيسة لترجمة النصوص كالآتي:

أ – المشكلات المعجمية: وتناول أمرين

أولهما: عند استدعاء الحاجة إلى صياغة مصطلح جديد غير موجود في اللغة الهدف :يلجا المترجم إلى صياغة مصطلح جديد، بالرجوع إلى العناصر المعجمية والصرفية للغة الهدف مرتبطين بسياق النص الذي يحتوي على الكلمات أو التعابير التي هي بحاجة إلى صياغة مصطلحية ' ثم يقدم ثلاثة اختيارات لنقل المعنى عند الحاجة وهي :

1 – عدم وجود مكافئ معجمي لكلمة في اللغة المترجم منها و إليها.

2 –المكافئ غير تام: بمعنى أنه يغطي جزئيا معنى الكلمة الأجنبية.

3 – وجود كلمات مختلفة في لغة النص الهدف مقابل معان مختلفة لكلمة محل إشكال في اللغة الأصل.

و ثانيهما: يتعلق بالمرادفات :حيث يتردد الحديث عن محدودية اللغة للتعبيرعن معنى محدد للغة. ويعطي **فيديروف** أهمية كبيرة لحفظ المرادفات واستعمالها المستمر.

ب – المشكلات النصية: قدم **فيديروف** إسهاما في مجال تطبيق النظريات على النصوص المتخصصة. فهي إحدى أولى المحاولات المنهجية في حقل النصوص اللغوية، لا يكتفي بالتنظير، بل يطبق بصورة صائبة على حالات الترجمة بعينها.

(سعيدة كحيل2009: 51، 52 ،53.)

3 – تطبيق نظريات الترجمة على نماذج منتقاة من ترجمة المدونة إلى اللغة العربية :

3-1: أساليب فيني و داربلنيه:

1 – الاقتراض: لجأنا إلى النقل الصوتي لبعض المفردات منها :

1- **لفظة chorus** (**ص14** من المدونة الأصلية) وقمنا بترجمته **الكورس** في الصفحة **12** من بحثنا.

2- **لفظة Techniques** (**ص 24** من المدونة الأصلية) وترجمانها **بتقنيات** في الصفحة **23** من بحثنا.

3- **لفظة scenario** (ص 24 من المدونة الأصلية) و ترجمناه **بسيناريو في الصفحة** 23 من بحثنا.

2- المحاكاة:

1- المصطلح peer teaching (ص 13 من المدونة الأصلية) ترجمناه في الصفحة 10 من بحثنا **بتدريس الأقران** وهي عبارة عن محاكاة بنيوية .

وحسب معجم مصطلحات الطب النفسي يعرفpeer بند أو قرين تستخدم هذه الكلمة في دراسة سلوك الأطفال والمراهقين والمقارنة بينهم، وبين أقرانهم، وأسلوب تعامل داخل مجموعات من نظائرهم. (د . لطفي الشربيني ,معجم مصطلحات الطب النفسي: 138)

- **2 العبارة Test administration** (**ص42** من المدونة الأصلية) ترجمنا **إدارة الاختبار في الصفحة 45** من بحثنا وهي عبارة عن محاكاة بنيوية.

3- الترجمة الحرفية:

1 مصطلح Engagement ص 10 من المدونة الأصلية) و ترجمناه **بانهماك في الصفحة 6** من بحثنا. يعرف **بيكر وكلارك وماير وفيجر**2008 " الانهماك بأنه الانخراط النشط في مهمات وأنشطة تيسر حدوث التعلم، وكف أنماط السلوك التي تبعد الطالب عن الاستمرار في عملية التعلم" (رافع الزعبي2013 : 222)

Their own engagement-

- انهماكهم فيها.

2- مصطلح motivation (ص 23 من المدونة الأصلية) ترجمناه بالتحفيز

في الصفحة 22 من بحثنا. وحسب التعريف الذي أورده المعجم التربوي: " ويعرفه كعامل للسعي إلى النجاح أو نهاية مرغوبة، أو للتغلب على العوائق، أو الانتهاء بسرعة من أداء الأعمال الصعبة على أكمل وجه" (فريدة شنان، مصطفي هجرسي 2009: ص 94)

نقص التحفيز– low motivation :

4– الإبدال :

1– المصطلحين Diagnostic test and Prognostic test (ص35 من المدونة الأصلية) وترجمنا المصطلحين: **اختبار التشخيص و اختبار التنبؤ في الصفحة 36 من** بحثنا) وهو عبارة عن **إبدال صفة باسم.**

Diagnostic / Prognostic test

اختبار التشخيص/ اختبار التنبؤ

2 – المصطلح feedback (الصفحة 17 من المدونة الأصلية) وترجمناه **بالتغذية الراجعة** في الصفحة **16** من بحثنا. وهو عبارة عن إبدال فعل باسم وإبدال حرف الجر باسم الفاعل .

Get feedback–

الحصول على التغذية الراجعة. –

<u>3– 2: نظرية فيديروف :</u>

يشير فيديروف إلى أهمية المصطلحات قائلا " إن ترجمة النص العلمي تواجهنا فيه مشكلات المصطلح، حتى الكلمات العامة التي تكتسب معاني جديدة"

(سعيدة كحيل 2009 :54)

<u>1 –الكلمات العامة التي تكتسب معنى جديد :</u>

1– الكلمة Absorb(ص11 من المدونة الأصلية) وترجمانها **الاستيعاب**

في الصفحة **8** من بحثنا. وحسب معجم المورد، فالترجمة العربية هي يمتص أو يتشرب ولو نبحث عن معاني الكلمة في اللغة الانجليزية، نجد أنها تحوي عدة معان، اخترنا الأقرب لسياقنا وهو الفهم أو الاستيعاب كما يعرضه التعريف الآتي:

Take something in mentally: to see, read, or hear something and understand it fully. (Dios Encarta 2009 .)

-**Absorb it intuitively**(**ص 11 من المدونة الأصلية**) ترجمناه **استيعابها حدسيا** في الصفحة **8 من بحثنا.**

2 – الكلمة Association (ص 13 من المدونة الأصلية)الفعل: associate

معناه **يربط أو يقرن،** وهو المعنى الكامن في جميع معاني معاني الاسم المشتق منه أي كلمة **Association** التي قد تعني عملية الربط أو الاقتران، وهو المعنى الموجود في تعبير **Association of ideas** و الذي يترجم عادة بتداعي الأفكار أو المعاني (محمد عناني 2005 :60)

- **Intellectual Association**(ص**13** من المدونة الأصلية) و ترجمناه **بتداعي المعاني الفكرية** في **الصفحة 11** من بحثنا.

2- الكلمات المتخصصة التي شاع استعمالها:

اللفظة literature" التي لا خلاف على دلالتها عند المتخصصين فلها معنيان : الأول هو كل ما يكتب ، و الثاني هو الأدب بمعناه الحديث و أنواعه المعروفة.أما المعني الأول فقد أصبح متخصصا بسبب شيوعه في الأبحاث العلمية بمعنى ما كتب في الموضوع من دراسات وبحوث ، و نحن نترجمها بتعبير الدراسات السابقة ، أما مصدر الخلاف فهو ميل بعض غير المتخصصين الذين اختلط عليهم المعنيان إلى إطلاق كلمة أدبيات على هذه الدراسة العلمية (محمد عناني2005 :263)

- **العبارة in the literature** (ص**35** من المدونة الأصلية) و ترجمناها: **الدراسة السابقة** في **الصفحة 37** من بحثنا.

2 – اللفظة validity :مصطلح شائع الاستعمال في الميدان القانوني، ويعرف في اللغة الإنجليزية:

" the act of being effective or binding , or having legal force"

American heritage dictionary.

ولكن هذا المفهوم، يأخذ تعريفا أخرا حسب المعجم التربوي ويترجم بالصدق في اللغة العربية " ارتباط النشاط ارتباطا وثيقا بالأهداف التربوية، ومساعدته على تغيير السلوك في اتجاه الأهداف المرغوبة، مع مراعاة أن معرفة الشيء لا تعني بالضرورة القدرة على فعله، وتحدد

درجة صدق النشاط بمقدار ما يحققه فعلا من تغيير السلوك الذي يرتبط بالهدف الذي يدعي النشاط أنه يحققه". (فريدة شنان، مصطفي هجرسي2009 :143).

– اللفظة validity(ص **21** من المدونة الأصلية) وترجمناه بالصدق في الصفحة **20** من بحثنا.

3- المكافئ غير التام:

1 – المصطلح Heterogeneity(**ص22** من المدونة الأصلية)ترجمناه **بالتنوع** في الصفحة **21** من بحثنا)وحسب معجم **أكسفورد** فإن الترجمة الملائمة هي عدم التجانس وهي عبارة عن ترجمة شارحة للفظة الانجليزية والشيء نفسه في قاموس **الصخر الالكتروني** الذي اقترح تغاير الخواص ولو قمنا بمقارنة الترجمتين نجد أن القاسم المشترك بينهما هوعامل التغير ولو استعرضنا مفهوم الكلمة في اللغة الانجليزية نجد ما يلي:

Heteregenous state: the state of being chemically heteregenous

Diversity: the diverse nature of something. (Dios Encarta 2009)

من خلال التعريفين فإن التعريف الأقرب لسياقنا هو الأول لذا ترجمنا اللفظة بكلمة **التنوع** التي تغطي جزئيا معنى الكلمة الأجنبية.

4 – المرادفات :

1- مصطلح:" Reliable test (ص36 من المدونة الأصلية)

– لفظة reliability من الكلمات الصعبة بسبب اختلاط معناها مع بعض المترادفات التي لا يستطيع غير المتخصصين التفريق بينهما، مثل كلمة، Dependable كلمة Trustworthyكلمة Trustوكلها تعني في الظاهر معنى الوثوق بشخص أوالاعتماد عليه، لكن هذا المعنى يتلون بتلون السياق، فقولك أن المعلومات التي لدي يمكن الاعتماد عليها أو الوثوق بها يعني أنها صحيحة. (محمد عناني 2005: 184) وفي سياقنا للكلمة وردت اللفظة كالآتي :

- المصطلح A reliable test (ص **36 من المدونة الأصلية) وترجمناه باختبار الثابت** في الصفحة **37** من بحثنا .

ويشير الثبات إلى تجانس درجات الاختبار نفسها لو أجري في وقت لاحق.

What is a reliable test?-

– ما هو الاختبار الثابت؟

– ترجمة مصطلح Achievement test

1– اختبار Achievement test (ص 36 من المدونة الأصلية) ترجمناه باختبار **التحصيل** في الصفحة **37** من بحثنا.

يعرف هذا النوع من الاختبار " أداة تستخدم لتحديد مستوى كسب المتعلم لمعلومات أو مهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها مسبقا بصفة رسمية، من خلال إجاباته على عينة من الأسئلة و(الفقرات) التي تمثل محتوى المادة الدراسية "

(يسري مصطفى السيد، بناء الاختبارات التحصيلية و تقنينها).

5– ترجمة لفظة: plications http://www.gulfkids.com/ المعنى الأصلي لـ **Implication** مشتق من الفعل **imply** أي يدرج ضمنيا، والفعل مشتق من السابقة أو البادئة In التي تتحول إلي Im و ply التي تعني يطوي أو المطوي، ومن معانيه (الشائعة الإيحاء ضمنيا أي النص الصريح على شيء ما. والكلمة شائعة في الكتابات العلمية الحديثة، واقصد بالكتابات العلمية كل ما يتصل بالعلم والبحث العلمي سواء أكان ذلك في العلوم الطبيعية أم العلوم الإنسانية، وعادة تأتي في سياقات تجعل معناها ينصرف إلى "الآثار المترتبة على شيء ما"، ولكن هذا المعنى لا تدرجه المعاجم المترجمة (ثنائية اللغة) (محمد عناني 2005: 112 – 113)

– العبارة implications for tecahing(ص36 من المدونة الأصلية)

وترجمناها بالآثار المترتبة على التدريس ، في الصفحة **38** من بحثنا.

6 – الترجمة الشارحة:

1– مصطلح Immersion situation (ص11 من المدونة الأصلية) وترجمنا المصطلح **بدورة تدريسية مركزة** في الصفحة **8** من بحثنا.

و لو نستعرض مفهوم المصطلح في اللغة الانجليزية نجد ما يلي:

Education: intensive language teaching: an intensive method of language teaching in which all teaching is carried out in the language that is being taught. (Dios Encarta 2009.)

التربية: تدريس اللغة بطريقة مركزة، تدريس اللغة بطريقة مركزة حيث يتم كل التدريس في اللغة المدرسة – ترجمتنا –

– in an immersion situtaion this does not matter

وهذا لا يشكل مشكلة في الدورات التدريسية المركزة. –

2– المصطلح (.Backwash or (washback (ص 36 من المدونة الأصلية)

و ترجمناه **بانعكاسية الاختبار** في الصفحة **37** من بحثنا.

و يكون مفهوم المصطلح في اللغة الانجليزية كالآتي:

"The notion of ' washback' is prevalent in language teaching and testing literature , but it is seldom found in dictionaries .some writers used the term 'washback ' while others preferred 'backwash ' to describe the effects or influencies brought by tests or examinations "

(Yi –Ching –Pan 2009: 257)

إن مفهوم انعكاسية الاختبار شائع في مجال تدريس اللغة والاختبارات الأدبية غير أننا نادرا ما نعثر عليه في المعجم. يفضل بعض الكتاب مصطلح انعكاسية الاختبار في حين أن الآخرين يفضلون ' التأثير الانعكاسي للاختبار 'ويستعمل للإشارة إلى نتائج أو تأثيرات الاختبار أو الفحص – **ترجمتنا –**

– what is a abckwash ?

– ماهي انعكاسية الاختبار؟

خاتمة:

تطرقنا في هذا البحث إلى ترجمة الفصل الأول من كتاب:

A Course In Language Teaching للكاتبة : بيني اوور(Penny Ur) و كان ذلك ممتعا ومفيدا بالنسبة لنا باعتبار أننا نستكشف هذا المجال لأول مرة.

وبعد الفراغ من ترجمة المدونة والإطار التطبيقي للبحث، لابد أن نستعرض أهم النتائج والتوصيات التي نرجو أن تكون منطلقا لدراسات مستقبلية تساهم بشكل جاد في إثراء البحث الترجمي. ومن خلال الدراسة التي قمنا بها، يمكننا أن نستنتج أن ترجمة النصوص المتخصصة تختلف عن غيرها من النصوص، نظرا لما تتفرد به من خصائص ،فهي عرض لمعلومات ونقل للمعارف في قالب تطغى عليه استعمال اللغة المتخصصة، فعلى مترجم مثل تلك النصوص، أن يكون على دراية تامة بالموضوع وبمصطلحاته، ويفترض عليه نقل المعلومة بكل دقة وأمانة وفي الوقت نفسه، المحافظة على خصوصيات النص الأصلي سواء من ناحية الشكل أو المضمون، إذ أن من شروط الترجمة الجيدة :

- أن تكون الترجمة نسخة كاملة طبق الأصل من الأفكار الموجودة في اللغة الأصل.
- أن يحتفظ الأسلوب وطريقة الكتابة بالخصائص نفسها الموجودة في اللغة الأصل.
- أن تعكس الترجمة كل عناصر السهولة و الوضوح الموجودة في النص الأصلي.

وفي ما يخص ترجمة المصطلح:

-البحث عن معاني الكلمات و المصطلحات في المعاجم الأحادية اللغة أولا وذلك للتعرف على مفهوم المصطلح في اللغة الأصل وبعدها الانتقال إلى المعاجم الثنائية اللغة.

- يقدم المعجم الثنائي عدة خيارات لكلمة ما، ويتوجب على المترجم اختيار المصطلح أو المقابل الأقرب لسياق نصه.

- إذا تعذر على المترجم إيجاد مقابل لمصطلح ما في المعجم، ينبغي عليه القيام ببحث موسوعي في مجال الدراسة، وإن أمكن الاتصال بأخصائيين بهدف المساعدة.

- الرجوع إلى المعاجم المتخصصة ذو فائدة كبيرة، إذ أن ذلك يثري القريحة اللغوية والمعرفية للمترجم.

– اختيار المصطلح الأكثر شيوعا، إذا تعددت الخيارات لترجمة مفهوم ما.

– المحافظة على ترجمة اللفظ الواحد بترجمة واحدة في جميع مواطن الترجمة.

وفي النهاية، فإنه من المفيد التنبيه على أهمية ربط الترجمة بالعلوم الأخرى المتعددة، و الإسهام في إثراء البحث الترجمي، من خلال عقد تواصل بين الترجمة ومختلف ضروب المعرفة المختلفة، كاللسانيات وعلم النفس والتعليمية .

قائمة المراجع

المدونة:

Penny Ur , (1996) A Course In Language Teaching , Cambridge Press University (Uk.)

المراجع بالغة العربية :

- إنعام بيوض (2004) ، الترجمة الأدبية مشاكل و حلول ، دار الفرابي، الجزائر.

- إيناس أبو يوسف، هبة مسعد (2005) ، مبادئ الترجمة و أساسياتها، ط2، كلية الإعلام جامعة القاهرة.

- بشير العيوي (1996) ، الترجمة إلى العربية قضايا و أراء ، دار الفكر العربي.

- خالد عبد العزيز الدامغ(2011)،مواصفات الاختبارات،الرياض –الملز ,ط1.

- سالم العيسي (1999) ، الترجمة في خدمة الثقافة الجماهيرية تاريخها تطورها ، اتحاد الكتاب العربي ، دمشق.

- سعيدة كحيل (2009)،تعليمية الترجمة ،عالم الكتب الحديث ،اربد ،الاردن. - سوزان باسنت ، دراسات الترجمة ،تر :فؤاد عبد المطلب (2012)، منشورات الهيئة السورية العامة للكتاب ، دمشق.

- طارق عبد الرؤوف محمد عامر (2007)، دراسات في إعداد المعلم ،دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع ،عمان الأردن.

- محمد عناني (2005)، مرشد المترجم إلى أصعب الكلمات الشائعة في اللغة الإنجليزية ، ط3 ،الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان.

- نايف خرما ،على حجاج (1986)،اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها ،عالم المعرفة ، الكويت.

المراجع بالغة الأجنبية:

- J.C.Catford (1965), A Linguistic Theory Of Translation, London , Cambridge University Press.

-Mounin George (1963) ,Les Problemes Theoriques De La Traduction , Galliamrd , Paris.

-Viney J.P et Darbelnet (1972)Stylistique Comparée Du Français et d Anglais : Méthode De Traduction, Didier , Paris.

المعاجم:

الأحادية اللغة :

- Cambridge Advanced Learner s Dictionary(2003), Cambridge University Press.

- Dios Encarta (2009).

الثنائية اللغة :

-المورد (1993) ,قاموس انجليزي/ عربي :منير البعلبكي ، دار العلم للملايين ،بيروت.

-الشامل(2006)، قاموس انجليزي/عربي ،ط1 ،عبد المحسن إسماعيل رمضان،مكتبة جزيرة الورد ،القاهرة.

المعاجم المتخصصة:

-معجم مصطلحات الطب النفسي(غيرمذكور)،قاموس انجليزي/عربي ،لطفي عبد العزيز الشربيني ،مركز تعريب العلوم الصحية ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

-المعجم التربوي(2009)،قاموس فرنسي /عربي، ملحقة سعيدة الجهوية ،فريدة شنان، مصطفي هجرسي ، المركز الوطني للوثائق التربوية.

القواميس الالكترونية:

- قاموس الصخر الجديد(2006-2007)،قاموس انجليزيي/عربي،شركة صخر لبرامج الحاسب

المجلات :

-رافع الزعبي :انهماك الطلبة في تعلم اللغة الانجليزية وعلاقته بكل من علاقة الطلبة بمعلمي اللغة الانجليزية و اتجاهاتهم نحو تعلمها،المجلة الأردنية في العلوم التربوية مجلد9،عدد2 ، 2013, 221 -241.

-Yi- Chang Pan: A review of washabck and its pedagogical implications:VNU journal of science , foreign languages 25 (2009)257-263.

المواقع الالكترونية:

www.gulfkids.com **(15/05/2014)** .

mohamedrabeea.com/books/book1_1150.**pdf(12/03/2014)**

www.wikipedia.com (06/05/2014).