

العنوان:	قواعد اللغة الثانية أو الأجنبية والتدريبات الشائعة : الأنواع والمسميات والأنماط
المصدر:	مجلة العربية للناطقين بغيرها - معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية - السودان
المؤلف الرئيسي:	يس، يس محمد
مؤلفين آخرين:	دوكه، حسن محمد(م. مشارك)
المجلد/العدد:	ع11
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2011
الشهر:	يناير
الصفحات:	115 - 99
رقم MD:	791054
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	ACI, AraBase
مواضيع:	تعلم اللغات
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/791054

قواعد اللغة الثانية أو الأجنبية

والتدريبات الشائعة

(الأنواع والمسميات والأنماط)

د. يس محمد يس .

د. حسن محمد دوكة .

مدخل :

تتناول هذه الورقة التدريبات اللغوية الشائعة في مجال تدريس اللغة بوصفها لغةً أجنبية أو ثانية. وتشير الورقة إلى قواعد اللغة الهدف، وما يطبق فيها من تدريبات. وتنطلق الورقة - في أولى نقاطها - نحو التفريق بين التدريبات اللغوية والاختبارات اللغوية ، حيث إن الخلط قد يقع في أفهام عدد غير قليل من الناس بين التدريبات وأهدافها ، والاختبارات التقويمية ، ويرجع ذلك إلى تشابه الإجراءات في كليهما.

تحاول الورقة "جاهدة" التعريف بمسميات التدريبات اللغوية، والتداخل الواقع في تقسيماتها وتصنيفاتها ، متناولة بالشرح تدريبات الأنماط والأبنية. كما تتطرق إلى أنواع التدريبات اللغوية، واختلاف علماء اللغة حول تقسيماتها.

• كلفورنيا - أمريكا

• المعهد العربي الإسلامي في طوكيو، طوكيو - اليابان

ومن أنواع التدريبات التي يتم الخوض في تفاصيلها ، التدريبات: الميكانيكية ، مثل: تدريبات التكرار، والاستبدال ، والتحويل ، والهرم ، والتكملة ، والتتمة ، وتركيب الجمل ، والمزاوجة ، والترجمة.

ولا تغفل الورقة الجدل الذي احتدم حول قصور التدريبات الميكانيكية؛ لتعلقها بالجانب الآلي من التكوين اللغوي لدى دارسي اللغة الهدف ، عارضةً وجهة النظر اللغوية الرامية إلى أهمية التدريبات الاتصالية التي تفضي " مآلياً " إلى إتقان مهارة الكلام. وتخلص الورقة إلى أهمية تكامل التدريبات اللغوية التي تساعد الدارس في تمكينه من مهارات اللغة الهدف الجوهرية.

ما بين التدريب والاختبار:

أصبحت التدريبات أمراً مألوفاً في برامج تدريس اللغات الهدف ، حيث يتم عرضها عقب كل درس ، رغم معارضة بعض البحوث الحديثة لها باعتبارها أحياناً تعطل عملية الاكتساب (Wong ٢٠٠٣ : ٤١٠ - ٤١٧) ، وذلك لأن تعليم اللغات ينتمي إلى الميدان " النفسي حركي " الذي تلعب فيه الممارسة الدور الأكبر في تنمية المهارة. تستهدف التدريبات تمكين المتعلم من السيطرة على أنماط اللغة التي تعلمها. وفي تعريف التدريب يقول طعيمة: "إن كلمة Drill الإنجليزية توحى بهذا المعنى (الثقب والحفر) ، إذ إن من معانيها يثقب ويحفر ، فالتدريب إذن هو وسيلة لحفر المهارة التي تعلمها الفرد، وتثبيتها عنده، وتدعيم ما تعلمه بشأنها" (طعيمة ١٩٨٦ : ٦٤٦ وانظر الركابي ١٩٨٨ : ١٣٩ ويونس ١٩٨٣ : ٣٣ وزكريا ١٩٨٥ : ١٩). وحول أهمية التدريب يقول عبد العال: "لا يغيب عنا أن كثرة التدريب على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات ، استعمالاً صحيحاً ، يقوي السنة التلاميذ ، ويباعد بينهم وبين الخطأ في الكلام، ولو سرنا معهم في هذا التدريب أشواطاً متكررة لأصبح كلامهم الصحيح السليم عادة لهم وسليقة ... لذا ينبغي ألا يصرف المدرس وقته في تحفيظها" (عبد العال (د.ت) : ١٥١) .

يحدث أحياناً خلط بين التدريب وأغراضه وبين التقويم أو الاختبار ، وذلك لتشابه الإجراءات فيهما ، ولكن بينهما فروق كبيرة (حول طبيعة التدريب انظر Wong ٢٠٠٣ : ٤٠٤). فالتدريب في الأساس عملية تعليمية لمهارة محددة ، ولا يعتبر الحكم شرطاً من شروطه ، ويهدف - التدريب - إلى تثبيت ما تم تدريسه، أو ما تعلمه المتعلم من مهارات بجانب الممارسة الجيدة للمهارة ، وهو يتطلب تقديم نموذج من المعلم ، كما أنه يعقب ما قُدم من محتوى لغوي في الحصة. أما الاختبار فهو على خلاف التدريب ، حيث لا يشترط فيه تقديم نموذج كما هو متطلب في التدريب ، ويهدف إلى تقدير مستوى ما تم تعلمه أو تدريسه بعد التدريب عليه ، ومن ثم يكون الحكم شرطاً من شروطه ، وهذا الحكم قد يمتد إلى إعطاء درجة. يكون الاختبار عادة لتغطية ما تم تدريسه في عدة حصص وليس حصة واحدة مثلما يفعل التدريب ؛ مما يقود إلى القول بأن الاختبار عملية حكمية Judgment (انظر يس ٢٠٠٥ الفصل الثالث وCorder ١٩٨٨ ، ١٤٢ وطعيمة ١٩٨٦ ، ٦٤٧ وأي كعب ١٩٨٥ : ٧٢-٧٣ ومحمد ١٩٨٩ : ٦٥- ١٠٠ ، وحول التقويم انظر أكثر Nunan ١٩٨٩ : ١١٨ ، ١٣٦ - ١٥٠ وGronlund ١٩٨١ : ٥ وإبراهيم ١٩٨٦ : ٢١٨ - ٢٢١ واللقاني ١٩٩٥ : ٩٩).

مسمياتُ التدريب:

إن ما تجدر الإشارة إليه هو أن الأسماء التي تُطلق على التدريبات يبدو فيها تشابه وتناظر واتفاق أحياناً ، بجانب بعض التداخل في تقسيماتها وتصنيفاتها. يطلق البعض مسمى الأنماط على التدريبات ، ويسمونها آخرون التدريبات البنوية ، في حين يطلق عليها آخرون المسميين دون تفريق (Dakin ١٩٧٣ : ٨ وStevick ١٩٩٤ : ٨٩). هناك من الكتاب من يستخدم اسم تدريبات أنماط، أو أبنية وتراكيب دون تمييز بينهما ، ولكن من الضروري أن يدرك المدرس ماهية تدريبات الأنماط أو التدريبات البنوية.

لقد حاول Gerard إثبات التسلسل التاريخي للمسميين (أنماط / أنبية) ، مشيراً إلى أن تدريبات الأنماط قد ظهرت أولاً في أمريكا ، ثم أُستبدلت لاحقاً باسم التدريبات البنيوية بغرض التركيز على النشاط اللغوي في مباني اللغة ، وأن التركيز على الأنبية الصرفية كان أكثر في التدريبات البنيوية من التركيز عليه في تدريبات الأنماط. وفي خطوة توفيقية بين المسميين يقول الأمين: "إننا قد نذكر بكثير من الاطمئنان أن الاختلاف بين ما يُسمّى أنماطاً وما يُسمّى أنبيةً ، هو في الواقع خلاف حول اسم وليس غير. فالواقع أننا لا نكاد نلمح أي اختلاف حقيقي ... سوى ما يكون من اختلاف تصنيف ... لا يمس الجوهر" (الأمين ١٩٨٦: ٤٧- ٤٨ وانظر أكثر Santis ٢٠٠٨: ٢٧- ٤٩).

أنواع التدريبات:

اختلفت التقسيمات الرئيسة للتدريبات عند علماء اللغة ، فقد أوردت Rivers ثلاثة تقسيمات هي التدريبات الآلية ، والتدريبات ذات المعنى ، والتدريبات الاتصالية (Rivers ١٩٨٩ : ٤٥ - ٤٦). وقد ورد تقسيمان اثنان عند طعيمة ، أولهما التدريبات النمطية (Patterns Drills) التي تُسمّى أحياناً بالممارسة النمطية ، والثاني هو تدريبات الاتصال Communication Drill (طعيمة ١٩٨٦ : ٦٤٧ - ٦٤٨). كذلك أورد Allen أربعة تقسيمات ، هي التدريبات غير السياقية (Non-Contextualized) ، والتدريبات شبه السياقية (Semi-Contextualized) ، والتدريبات السياقية (Contextualized) ، والتدريبات الموقفية (Situational) (Allen ١٩٧٣ : ١٣٠ وانظر Wong ٢٠٠٣ : ٤٠٣). وقد وردت التدريبات البنيوية أو تدريبات الأنماط تحت مسمى التدريبات الميكانيكية عند موني (موني ١٩٧٨ : ١٥٩ ، ١٨٠ وانظر الأمين ١٩٨٦ : ٦٧ - ٦٩) ، وسوف يتم التطرق لهذه التقسيمات تباعاً.

التدريبات الميكانيكية:

تُسمَّى التدريبات الميكانيكية أحياناً تدريبات الأنماط، أو التدريبات البنائية ، ويقصد بها ذلك النوع من التدريبات التي تهدف إلى مساعدة الدارسين على إتقان المهارات اللغوية سواء أكانت أصواتاً، أو مفردات، أو تراكييب، خاصة في المراحل الأولى من تعلم اللغة ، حيث يكون فيها تحكم كامل للإجابة، ولا يوجد فيها غير طريق صحيح واحد (Wong ٢٠٠٣ : ٤٠٥ ، وانظر Aski ٢٠٠٣ : ٥٧ و Stevick ١٩٩٤ : ٨٩ و Widdowson ١٩٩٢ : ١١٢ - ١١٥). ويقول الأمين: "هي تلك التدريبات التي يمكن أداؤها دون اشتراط معرفة معانيها" (الأمين ١٩٨٦ : ٦٧). إن الغرض الميكانيكي من هذه التدريبات أدى إلى إطلاق اسم التدريبات "عديمة المعنى" عليها (انظر Dakin ١٩٧٣ : ٨ و Aski ٢٠٠٣ : ٥٧ - ٦٥).

إن التدريبات الآلية أو غير السياقية هي التي تخضع الاستجابة فيها لسيطرة تامة أو تحكم كلي ، وإن الدارس ليس بحاجة إلى فهم التدريب كيما يؤديه على الوجه الصحيح (انظر Wong ٢٠٠٣ : ٤٠٥). ويشير Allen إلى أن هذه التدريبات لا تعدو أن تكون أكثر من لعبة مصطنعة ، قد يؤدي المتعلم فيها أو يستمع إلى مواضع ليست مما تجري عادة في الاستعمال اللغوي ، وقد يُطلب من الدارس تادية نشاطٍ ليس مما يؤديه متحدث اللغة عادة (Allen ١٩٧٣ : ١٢٢). ويؤكد هذا الوصف Corder بقوله: "إنها تؤدي أحياناً دون فهم لما يجري؛ لذلك لا يمكن أن تكون لخدمة اختبار المعرفة القاعدية ، فهي ذات حل واحد ، ولا تحتاج إلى حضور المعلم لمراقبة الإجابة ، حيث يمكن أن يحل المعلم محل المعلم على عكس تدريبات الإنتاج" (Corder ١٩٨٨ : ١٤٢). ويؤكد طعيمة شيوعها في مجال تعليم القاعدة حيث يقول: "إنها عبارة عن مجموعة من التدريبات التي تثبت على شكل واحد ، وتتطلب طريقة واحدة في الاستجابة لها ، وتهدف إلى تثبيت الأنماط التي تعلمها الطالب ، وهي تشيع في مجال تعليم

القاعدة" (طعيمة ١٩٨٦: ٦٤٧ - ٦٤٨).

تبرز أهمية هذا النوع من التدريبات في تعليم القاعدة، وعلى وجه الخصوص في بعض قواعد الصرف، وفي المراحل الأولى من التعلم، حيث يصعب الدخول والتعمق في شرح مسميات القاعدة. بجانب هذا، هناك من قواعد الصرف العربي ما يصعب الدخول في شرحها حتى بعد أن يصل المتعلم إلى مرحلة شرح القاعدة، وهي تلك المتمثلة في الإبدال والإعلال، والتغيرات التي تحدث لبعض الأفعال ذات العلة عند إلحاقها بالضمائر. وقد أشار Willis إلى أهمية هذه التدريبات بقوله: "إن التدريبات النمطية (الميكانيكية) يجب أن تكون لتحسين معرفة الدارس بشكل القاعدة والطلاقة..." (Willis ١٩٩٠: ٧٢)، "فأحسن سيطرة على التعلم هو البداية بالأنشطة الميكانيكية لتكوين العادة، ثم تتبعها التدريبات ذات المعنى قبل السماح للمتعلم باستخدام اللغة على نحو تواصل، فهي مهمة لأنها تمد المتعلم بالقدرة على التواصل لاحقاً إلا أنها لذات نفسها لا تذهب بعيداً لإعداد المتعلم من أجل الاتصال" (Wong ٢٠٠٣: ٤٠٦ - ٤٠٧ وانظر Omaggio ٢٠٠١: ١٤١ - ١٤٢ وNunan ١٩٩٩: ٧٦).

أنواع التدريبات الميكانيكية:

اختلف اللغويون حول عدد وأنواع وتصنيفات التدريبات الميكانيكية. فقد أشار Brooks إلى اثني عشر نوعاً من هذه التدريبات، وأشار Lado إلى أربعة عشر نوعاً منها، وذهب Politzer إلى إيراد سبعة أنواع فقط (انظر الأمين ١٩٨٦: ٤٩). لقد وردت الأقسام التالية تحت التدريبات النمطية أو الميكانيكية، وهي تدريبات الاستبدال التي تشمل الاستبدال مع استخدام الصور، والاستبدال مع تغيير الخانة، تدريبات التغيير وتشمل: تغيير صيغة الفعل (تشتري - اشترى)، والتغيير بالإضافة (أريد أن أقرأ هذا، أنت أريدك أن تقرأ هذا)، والتغيير عن طريق الاستبدال (استبدال الضمائر) وتدرجات السلسلة التي تشمل مثيراً واحداً واستجابتين، و تدريبات إعادة الصياغة (اطلب من كذا أن يذهب إلى بيته ...

أذهب إلى بيتك) ، وأخيراً التدريب الهرمي ويشمل : الاستبدال الاستكمالي ،
وتوسعة الخانة (انظر زكريا ١٩٨٥ : ٧٥ - ٩٥).

وَرَدَ تصنيف آخر شمل تدريب التردد ، والتكرار ، والاستبدال البسيط ،
والاستبدال المعقد، ثم الاستبدال والتوسعة ، وتدريب التحويل الذي يشمل تغيير
صيغ الأفعال (إسأل عن أحمد ... كنت أسأل عنه ... يقولون إنه هنا ... قالوا إنه
هنا) ، وتدريب التوسعة ، وأخيراً تدريب الإكمال الذي يصلح لتعاقب الصيغ
الفعلية (انظر الأمين ١٩٨٦ : ٤٩ - ٥٠). وستتطرق هذه الدراسة لأشهر أنواع
التدريبات على النحو التالي:

١. التكرار Repetition:

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة معينة عن طريق أدائها أكثر من
مرة ، وفيه يؤدي المعلم المهارة المطلوبة، ثم يشير إلى أحد المتعلمين طالباً منه
تكرارها مرة أو أكثر (انظر Widdowson ١٩٩٢ : ١١٢ وأكثر تفصيلاً طعيمة
١٩٨٦ : ٦٥٥). وتورد Rivers ملاحظة حول هذا النوع من التدريبات مشيرةً إلى
أهميته في التّعلّم عموماً وعجزه في آن واحد بقولها: "إن التدريبات الكثيرة
مطلوبة في تعلم اللغة ، ولكن التكرار والترديد لا يساعدان إلا في إطار ضيق لما
يجب معرفته" (Rivers ١٩٨٩ : ٥٩).

٢. الاستبدال Substitution:

يستهدف تدريب الاستبدال تثبيت تركيب لغوي معين ، أو التأكد من
فهمه، وقد يتخذ التدريب مراحل متدرجة من البساطة إلى التعقيد (Stevick
١٩٩٤ : ١٠١).

٣. التحويل Transformation:

يستهدف هذا التدريب مهارة تغيير وتركيب الجملة وتحويلها إلى
تركيب آخر مقصود يقيس فهم المتعلم لقاعدة معينة. ويكون ذلك بتغيير في

خانة واحدة أو أكثر، أو إعادة تركيب ينتج عنه اختلاف في الوظائف في الجملة (Widdowson: 1992: 120-124 و Stevick: 1994: 101-104 والأمين 1986: 48).

٤. التدريب الهرمي:

تأخذ استجابات الدارسين في هذا التدريب شكلاً تراكمياً ، حيث يضيف كل متعلم كلمة أو جملة صغيرة إلى سابقتها (Widdowson: 1992: 112-113 وطعيمة 1986: 756).

٥. التكملة:

يتناول هذا التدريب مهارة فهم الكلمة أو الجملة ، ثم تركيب الجملة بإكمال الناقص منها. ويأخذ أشكالاً عديدة منها: ملء الفراغ بالاختيار من عدة بدائل مقدمة (Rivers: 1989: 129 و Widdowson: 1992: 112 ، 119 ، 124). ويقول Widdowson: "يحتاج تدريب التكملة إلى معرفة أي أنواع المعرفة يجب استظهارها عند المتعلم" (Widdowson: 1992: 119)، ولكنه لم يفرق بين لفظي التتمة والتكملة، وإنما جعلهما شيئاً واحداً. أما هارولد مادسين 1983 ، فيتطرق إلى الاختبارات اللغوية مبيناً الفروق بين اختباري التكملة والتتمة ، ولنا أن نستلف هذه الفروقات ونطبقها على التدريبات اللغوية ، وذلك لتشابه الإجراءات في كليهما ، مستصحبين الفروقات سالفة الذكر في هذه الورقة. فتدريب التكملة ، تحذف فيه بعض الكلمات من جملة معينة ، ويطلب من دارس اللغة كتابتها. ومن أسسه ، حذف الكلمات المهمة ، وخلق الجملة من الإرشادات التي تقود إلى معرفة الكلمة المحذوفة. أما تدريب التتمة فهو عبارة عن نص أو مقال حذفت منه بعض الكلمات بانتظام، كحذف الكلمة الثامنة أو الثانية عشرة بشرط ألا يكون الحذف في السطر الأول والأخير من النص ، ليطلب من الدارس إيجاد تلك الكلمات المحذوفة. وتدريب التتمة له قسمان، هما: تدريب التتمة الحر ، والذي يطلب من الدارس ملء الفراغ بما يراه مسائراً للسياق.

وتدريب التتمة المقيد ، وفيه تكون الاستجابات على نمط الاختيار من متعدد. ووجه الشبه بين تدريبي التكملة والتتمة، هو اعتماد كليهما على نص حذفت منه كلمات يطلب من دارس اللغة الهدف التنبؤ بها. أما الاختلاف فيتمثل في الآتي: في تدريبات التتمة تحذف كلمة واحدة ، ويكون الحذف وفقاً لنظام معين لكلمات معجمية أو وظيفية، أما في تدريبات التكملة فيصل الحذف إلى جملة بأكملها. ليصير الحذف غير مقيد بنظام معين ، وتحذف فيه الكلمات المعجمية فقط.

٦. تركيب الجمل:

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة التعرف على الكلمات، واستخدامها استخداماً صحيحاً عن طريق تقديم كلمات قديمة ، ويُطالب المتعلم بأن يركب منها تراكيب جديدة لم تكن قد مرت عليه في النص أو التدريبات السابقة (طعيمة ١٩٨٦: ٦٥٨).

٧. تدريب المزاوجة:

هذا التدريب شكل من أشكال تدريبات التعرف ، ويستهدف تثبيت مهارة التعرف على مفردات أو جمل أو تراكيب (طعيمة ١٩٨٦: ٦٥٨).

٨. الترجمة:

يستهدف هذا التدريب تثبيت فهم الدارس لبعض التراكيب ، وإدراك الفرق بين لغته الأم واللغة الهدف (طعيمة ١٩٨٦: ٦٥٩). هذه هي أشهر تصنيفات التدريبات البنيوية ، حيث تعتبر تدريبات الاستبدال والتحويل من أهم تصنيفات التدريبات البنيوية ، وقد يستوعبان كامل النشاط التدريبي (لِلناحية التطبيقية ، انظر عمر ١٩٩٦: ١٩٧ ومحجوب ١٩٨٦: ٨٦ - ٨٧).

قصور التدريبات الميكانيكية:

رغم كل الجهود المبذولة في تدريبات الأنماط وتقسيماتها، والاختلاف حول مسمياتها. ورغم القيمة الكبرى لها في ترسيخ قواعد الصرف في ذهن المتعلم، وهي قواعد تتطلب النأي عن الدخول في التفصيلات والمصطلحات، نجد تأكيداً يرى أن التدريبات الميكانيكية وحدها ليست كافية، لأنها تتعلق بالجانب الآلي من التكوين اللغوي عند الدارس، وأن هناك جوانب أخرى لا بد من العناية بها، أهمها الجوانب التي تحقق الاتصال. لذلك يجب التأكيد على أن تدريبات الأنماط وحدها لا تمد دارس اللغة بحاجته الكاملة. فمهما بلغت تدريبات الأنماط درجة من الجودة فلا يمكن أن تصبح غاية في ذاتها، فهذه التدريبات - المحكمة والموجهة - لا تقود المتعلم إلى التعبير التلقائي، وأن فائدتها تكون في توضيح العلاقات بين الأنماط والأشكال فقط، لذلك يجب أن تعقبها تدريبات مكثفة تمكن المتعلم من الكلام (انظر أكثر تفصيلاً Rivers ١٩٨٩: ٦٠ - ٦٤)، فهي تدريبات قد تهيئ للاتصال، ولكن لا تدعي لنفسها أنها تؤدي مهمات اتصالية، بل قد تصبح في واقع الأمر عديمة الجدوى ما لم يُحرَص على تطوير المهارات المكتسبة.

التدريبات ذات المعنى:

تُعرّف التدريبات ذات المعنى (التدريبات السياقية) بأنها تدريبات لا تخلو من تحكم وتغيير، وأن المتعلم لا يستطيع أدائها ما لم يفهم ما يُقال عن المستويين البنيوي والدلالي (انظر Wong ٢٠٠٣ : ٤٠٥). ويورد، عالم اللغة، موني تفصيلاً لأغراضها، حيث يقول: "يُقصد بها ذلك النوع من التدريبات التي تهدف إلى تقديم المساعدة اللازمة لربط الكثير من الجزئيات والتفاصيل المتعلقة بتعلم الأصوات ... أو القواعد وتثبيتها في ذاكرة المتعلم" (موني ١٩٧٨: ١٥٩) كما يذهب Allen إلى القول: "إن التدريبات السياقية تدريبات يؤلف فيها السؤال والإجابة نسقاً متكاملًا" (Allen ١٩٧٣: ٢٣)، "فمن المعروف أن المتعلم

يولي الانتباه للمواضع ذات المعنى قبل المواضع التي لا تحمل معنى" (Wong ٢٠٠٣: ١١٣ وانظر Wong ٢٠٠١: ٣٤٥- ٣٦٨).

إن التعريفات السابقة تشير إلى ضرورة الفهم لإجراء التدريبات من أجل الوصول إلى الاستجابة الصحيحة ، لذلك يجب أن تُقدم التدريبات في ظل المعنى لشرح أشياء كثيرة من قواعد الصرف ، مثل البناء للمجهول ، وذلك لأن التدريب الذي لا يحمل معنى سيكون ذا قيمة ضئيلة في تعليم وتعلم القاعدة. إن اشتمال التدريب على المعنى، واتخاذ القرار يجبران المتعلم على فهم ما يقوم بفعله ، وهذا أمر يجب أن يُستخدَم عند تُعرَض المتعلم لأزمان الفعل وبنائه للمجهول،والحاقه بالضمائر. إن التدريب الذي يرتبط بالمعنى يتطلب درجة عالية من الأحكام ، أي بمعنى أن الجوانب المعقدة من القاعدة يجب تأخيرها ، كمواضع العلة مثلاً ، إلى دروس وتدرّبات لاحقة ، حتى لا يختلط الأمر على المتعلم إذا ما وردت إليه أجناس أخرى من الفعل فيضطر إلى استخدام استراتيجية فرط التعميم (انظر Corder ١٩٨٨: ١٤٠).

تتطلب تدريبات المعنى تدريبات اختبار الفرضيات للتأكد من الصور المقبولة وغير المقبولة ، وهي أحياناً تُسمّى "حلّ المشكلات". وهذا الاختبار الذي يتعلق بالفرضيات يتطلب وجود المعلم ، على عكس التدريبات الميكانيكية. ويؤكد Corder دور المعلم في هذا النوع من التدريبات بقوله: "يلعب المعلم فيها دوراً لا يمكن اجتنابه ، بل هو - ولا شخص سواه - يستطيع التأكد من استخدام الفرضيات الصحيحة ، وهو الذي يدعم تلك الفرضيات عند الدارس ، وهو الوحيد الذي يقدم الأحكام حول مقبولية الجملة التي كونها الدارس، ومدى صحة اختياره" (Corder ١٩٨٨: ١٤٠).

على صعيد آخر ، هناك نوعان من التدريب لاختبار الفرضيات ، أولهما قيام المتعلم بالاختيار من بين شكلين أو ثلاثة بينهما فرض مقبول،وهو ما يُسمّى بتدريب "التعرّف". والثاني هو إنتاج ما يجعل الشكل أو الجملة مقبولة ، وهو ما يُسمّى بتدريبات "الإنتاج" ، والأول يحتاج إلى معرفة أقل ، على عكس ما يحتاجه

الثاني من معرفة عميقة بالقواعد (انظر أكثر تفصيلاً Corder ١٩٨٨: ١٤٠-١٤١). وتجدر الإشارة هنا إلى موضع التدريب "شبه السياقي"، الذي ورد ضمن تقسيمات Allen ١٩٧٣، فهو تدريب يقع بين التدريبات الميكانيكية (الآلي / البنيوي) وبين التدريبات ذات المعنى. والعلاقة بين السؤال والإجابة فيه، فيها شيء من التحكم، ولكنه لا يبلغ درجة التحكم الواردة في التدريبات الآلية، وفيه شيء من التصرف أيضاً ولكنه لا يبلغ مرحلة التدريبات ذات المعنى. وهذا المفهوم أشار إليه الأمين بقوله: "فهو - أي التدريب شبه القياسي - منزلة بين المنزلتين، حيث يُتاح للدارس التصرف ولكن ضمن اشتقاق نمطي عبر التدريب بتحويل صيغة معينة" (الأمين ١٩٨٦: ٦٣).

التدريبات الاتصالية:

يُطلق اسم التدريبات "الموقفية" على هذه التدريبات، وهي تدريبات تخلو استجاباتها من أي مظهر من مظاهر التحكم فيها، فللدارس حرية الاستجابة إلا أنها - رغم ذلك - لا تعتبر تدريباً في المحادثة الحرة. ويقول Allen عنها إنها: "التدريب المخطط له موقفياً باصطناع موقف في الفصل، أو نشاط من الأنشطة يدور حوله السؤال والإجابة" (Allen ١٩٧٣: ١٢٣) وانظر أكثر تفصيلاً Kramsch ١٩٩٤: ٩٤-٩٥ و Rivers ١٩٨٩: ٤٤-٤٦ و Wong ٢٠٠٣: ٤٠٦ و Omaggio ٢٠٠١: ١٤٢).

يرى موني، أن تدريبات الاتصال (Communicative Drill) أو ما يُسمّى بالممارسة الاتصالية، تركز على استعمال اللغة للتعبير الشفوي انظر حول الشفوي (الخولي ١٩٨٨: ١٠٤) والكتابي، إذ يُتوقع استخدام الدارسين للغة في حياتهم العملية والمهنية. ويرجع موني هذه التدريبات إلى فكرة العالم النفسي (جلفورد)، وهي فكرة ترى ضرورة الربط والتمييز بين التدريب الذي يتطلب إجابة مفيدة (Convergent Production)، والتدريب المتشعب (Divergent Practice) وهو التدريب الذي يؤدي إلى عملية الإبداع والابتكار

(موني ١٩٧٨ : ١٨٠).

إن تدريبات الاتصال هي التي تجعل المتعلم يعبر عن آرائه وليس آراء مؤلف الكتاب ، وهي تدريبات قد تختلف من شخص لآخر لاختلاف مفهوم الاتصال ، إلا أنها أنواع من النشاط يحقق عبرها الدارس استجابات ، ولا تقتصر على كونها مفهومة ، بل تكون لها علاقة بشخصه ومَن حوله. تنبع أهمية هذه التدريبات من غرض التمكن من اللغة وقواعدها، وهذا لا يعني أن يكون تدريب الاتصال للمستويات المتقدمة فقط ، بل يجب اعتباره من الدروس الأولى، ولكن يجب مراعاة ذخيرة المتعلم وما درسه من قواعد حتى لا ينزلق إلى متاهات التعبير الحر التي تقود إلى فرط تعميم القاعدة.

رغم تأكيد أهمية التدريبات المحكمة في توضيح تشكيل اللغة ، إلا أنه - كما سبق القول- لا تؤدي إلى الاستخدام اللغوي مما يجعل تدريب الاتصال في غاية الأهمية ، فمثلاً المبني للمجهول يتم تعلمه من خلال الرؤية والسمع في الاستخدام ، وهذا يتطلب وروده مرات عديدة لتركيز الانتباه حول كيفية استعماله والتغييرات التي تطرأ عليه. ويكون ذلك بإعطاء المتعلمين الفرصة لاستخدامه ، وهذا أمر ينطبق على كل أنماط القاعدة وبصورة أخص في قواعد الصرف التي يصعب التعمق في إيراد مصطلحاتها ، حيث يكون التركيز على الاستعمال (انظر Willis ١٩٩٠ : ٧٢).

لقد جعلت Rivers استبطان (تذويت) القاعدة أحد عناصر أنموذجها الذي وضعته للاتصال ، واعتبرت القاعدة إحدى العمليات الأساسية فيه ، ولم تُفرّق بين النشاط والتدريب (Practice, Drill, Exercise) لأجل تمكين المتعلم من القاعدة من خلال الاستعمال ، وهي ترى أن الدارس الذي لا يتدرب على التفاعل ويكتفي بالاتصال المصنوع ، يصعب عليه الدخول في اتصال حقيقي على عكس الدارسين الذين تدربوا نفسياً وعملياً وفق أنشطة موجهة (Rivers ١٩٨٩ : ٤٢ ، ٦٥). وتصرّح Rivers قائلة: "هذه التدريبات في غاية الأهمية حيث تثبت أن المتعلم قد جسّد القاعدة بصورة فاعلة ، من ثم تحكم فيها عند الحديث

دون شعور أو وعي بها" (Rivers ١٩٨٩: ٣٧ وانظر Aski ٢٠٠٣: ٥٧-٦٥).

يرى عالم اللغة موني أهمية التكامل بين التدريبات اللغوية لتحقيق الشمول في تدعيم المهارات. والقصد من التكامل هو توفير عنصري الثقة والنجاح في نفس المتعلم كي يدرك قيمة ما يتعلمه، ويربط ما يجري في حياته من خبرات وتجارب (موني ١٩٧٩: ١٧٩- ١٨٠ ولأنموذج متكامل بين التدريبات انظر طعيمة ١٩٨٦: ٦٦٣- ٦٦٨). وتشترط Rivers ، بجانب تكامل التدريبات ، أهمية أن يكون التدريب ذا معنى ولا يكون مملاً ، وتقترح أن تأخذ التدريبات أشكالاً من الألعاب والمسابقات والمحادثات من خلال إطار عملي موجه لخلق الثقة والطمأنينة عند الدارس للنأي ما أمكن عن حدوث هذا الملل (Rivers ١٩٨٩: ٣٧). ويؤكد Wolfe ذلك بقوله: "إن التقدم في اتجاه الاستقلال الذاتي (Autonomy) مُعاق بالتعلم الزائف، أو الاصطناعي التكلف من خلال التدريبات ؛ مما يقود المتعلم إلى الكذب" (Wolfe ١٩٦٧: ٧٥).

لتحقيق هذه الرؤى حول تكامل التدريبات وأصنافها الكثيرة الواردة في تدريبات الأنماط، ومن خلال الابتعاد عن مواضع الزيف ، يورد الباحث المثال التالي وهو تحويل الجملة في الفصل (سأطلب منه أن يضيء النور ← سأطلب منها أن تضيء النور) ، ومن ثم يمكن تحويلها إلى أنماط مع ضمير الغائب المؤنث ، والمثنى ، والجمع بأنواعه ، واستخدامها في صور البناء للمجهول للتدريب على التغيرات الصرفية التي تطرأ على الفعل (للمزيد حول التدريب على الاستعمالات الطبيعية للغة من خلال تكامل التدريبات انظر Kramsch ١٩٩٤: ٩٤- ٩٥ وWiddowson ١٩٩٢: ١١٩ وRivers ١٩٨٩: ٤٤- ٤٦).

المراجع

- إبراهيم ، فوزي طه وأحمد ، رجب. ١٩٨٦م. المناهج المعاصرة. ط ٣. مكة المكرمة: مكتبة الطالب الجامعي.
- الأمين ، إسحق. ١٩٨٦م. الأساس البنيوي - الوظيفي لإعداد الحوار التعليمي وتدريباته. مكة المكرمة: معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج بجامعة أم القرى.
- أي كمب ، جرولد. ١٩٨٥م. التصميم التعليمي: خطة لتطوير الوحدة الدراسية والمساق. ترجمة محمد الخوالدة. جدة: دار الشروق.
- الخولي ، محمد علي. ١٩٨٨م. تعليم اللغة حالات وتعليقات. الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.
- الركابي ، جودت. ١٩٨٨م. طرق تدريس اللغة العربية. دمشق: دار الفكر.
- زكريا ، ميشال. ١٩٨٥م. مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة. ط ٢. لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- طعيمة ، رشدي أحمد. ١٩٨٦م. المرجع في تعليم اللغة العربية. جزءان. مكة المكرمة: معهد اللغة العربية وحدة البحوث بجامعة أم القرى.
- عبد العال ، عبد المنعم سيد. (د.ت). طرق تدريس اللغة العربية. القاهرة: مكتبة غريب.
- عمر ، أحمد مختار. ١٩٩٦م. التدريبات اللغوية والقواعد النحوية. الكويت: دار السلاسل للطباعة والنشر.
- اللقاني ، أحمد حسين. ١٩٩٥م. تطوير مناهج التعليم. القاهرة: عالم الكتب.
- محجوب ، عباس. ١٩٨٦م. مشكلات تعليم اللغة العربية حلول نظرية وتطبيقية. الدوحة: دار الثقافة.
- موني ، راجي محمود. ١٩٧٨م. طريقة التدريبات الموحدة. الندوة العالمية الأولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الرياض ، جامعة الرياض: ٦-

٧ أغسطس.

يس ، يس محمد وحسن محمد دوكة. ٢٠٠٨م. إشكالية قواعد ومنهاج اللغة الهدف في ضوء فرضيات التعلم والاكتساب. العربية للناطقين بغيرها. مجلة علمية محكمة متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية - السودان. العدد السادس ، السنة الخامسة ، ص ٧٩ - ١٤٩.

يس ، يس محمد. ٢٠٠٥م. مستوى الطلاب الماليزيين بالمركز الإعدادي بالجامعة الإسلامية العالمية في قواعد الصرف العربي. رسالة دكتوراه (غير منشورة). ماليزيا: الجامعة الوطنية الماليزية.

يونس ، فتحي على. ١٩٨٣م. دليل المعلم للكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

Allen, C. 1973. Teaching English as a second language: a book for reading. 2nd Ed. England: MC Grain Hill International Book Company.

Aski, J. M. 2003. Foreign language textbook activities: keeping pace with second language acquisition research. ACTFL Foreign Language Annals. 36(1): 57-65.

Corder, S. P. 1988. Pedagogical grammar. In: Rutherford, W. & Sharwood-Smith, M. (Eds.). Grammar and second language teaching: a book of reading, pp. 123-143. New York: Newbury House.

Dakin, J. 1973. The language laboratory and language learning. England: Longman Group.

Gronlund, N. 1981. Measurement and evaluation in education. New York: Macmillan.

Kramsch, C. J. 1987. Interactive discourse in small and large group. In: Rivers, W. M. (Ed.). Interactive language teaching, pp.17-30. Cambridge: Cambridge University Press.

Madsen, Harold 1983. Techniques in testing. Oxford. London

Nunan, D. 1999. Second language teaching and learning. Boston: Heinle & Heinle.

Omaggio, H. 2001. Teaching language in context. Boston: Heinle & Heinle.

- Rivers, W. M. 1989. Communicative naturally in a second language: theory and practice in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevick, E. W. 1980. Teaching languages: away and ways. Boston: Heinle & Heinle Publisher.
- Stevick, E. W. 1994. Teaching and learning languages. 11th Ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. 1992. Teaching language as communication. 9th Ed. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D. 1990. The lexical syllabus: a new approach to language teaching. London: William Collin Sons.
- Wolfe, Q. K. 1992. Learn ability and acquisition of extraction in relative clause and Wh-questions. Studies in Second Language Acquisition. 14(1):39-71.
- Wong, W. 2001. Modality and attention to meaning and form in the input. Studies in Second Language Acquisition. 23:345-368.