يجب عدم تشجيع استخدام الترجمة عند تعلم المفردات الجديدة

على أرض الواقع... In the Real World

عندما كنت أعمل بالتدريس في اليابان، أتيحت لي فرصة عظيمة؛ حيث كنت أحد الدارسين في دورة مكثفة للغة اليابانية لغير المتحدثين بها. وعلى الرغم من أن العديد من مدرسي اللغات الأجنبية ومدرسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية قد تعلموا هذه اللغات في فصول دراسية لتعليم اللغة الأجنبية، إلا أن العديد منهم لم يحظ بدراسة مدتها ٢٥ ساعة أسبوعيا. ولأنني حظيت بكلا الفرصتين، فيمكنني القول إن دراستي في دورة لغوية مكثفة في نفس بلد اللغة تُعتبر تجربة غنية وفريدة من نوعها.

كنت في المستوى الثاني في برنامج يتكون من سبعة مستويات وكان لدينا ثلاثة معلمين لتغطية الساعات الخمس التي ندرسها يومياً، كانت أفضلهم معلمة اللغة الثانية المثالية. كانت تعرف بعضاً من اللغة الإنجليزية لكنها لم تكن تحدثنا بها، بل كانت تجعلنا نتكلم بلغتنا اليابانية المكسرة وهذا أمر جيد لأن الطلاب الأثني عشر كانوا من البرازيل، والصين، والهند، وماليزيا، والمغرب، والفلبين، والسويد، وتايلاند، والولايات المتحدة

الأمريكية. كما أنها كانت المعلمة المناسبة لهذا المستوى نظراً لأنها كانت تتمتع بمهارات جيدة في طريقة تدريس طلاب المستويات المبتدئة (كانت تقدم مدخلات مفهومة بشكل متميز "آي + ١").

وفي أحد الأيام كانت المعلمة تحاول شرح موضوع قواعدي، وأظنه كان درساً حول أحد أزمنة الفعل الجديدة. فأوردَتْ مثالاً حول طريقة خدمة الضيف في اليابان وما يقدَم لضيافته عند وصوله إلى مكان الضيافة. وكانت مشكلتي تكمن في أنني لم أستطع فهم ما الذي كان يحدث بعد الضيافة، كما أنني لم أفهم الجملة التي ظلت المعلمة ترددها. كنت أظنها تتحدث عن نوع من الطعام، وهذا كل ما كنت أتوقعه. ثم تساءلت، هل كانت وجبة؟ أم صندوق من الطعام؟ (واستمرت المعلمة في الحديث عن الحالة الجميلة التي بدأ عليها الطعام، علما بأن الطعام دائما يقدم بشكل جميل جدا في اليابان). هل كان ذلك نوعا من الطعام؟ لقد استمرت بقولها لقد كان صغيرا، ولكن ما الذي كان صغيرا؟ هل كان الطبق صغيرا؟ هل كان الصندوق صغيرا؟ أم هل كانت كمية الطعام قليلة؟

ولأنها تتحلى بصبر معلمة اللغة المثالية، قامت المدرسة بشرح السيناريو مرة أخرى، وسرعان ما اتضح أنني كنت الوحيد الذي لم يفهم الموضوع جيداً. كان هدف المعلمة من حديثها تمثيل استخدام زمن الفعل ولكنني لم أفهم ما كانت ترمي إليه وخرجت من ذلك الدرس صفر اليدين. كان فكري مشغولا بشكل كبير بذلك الطعام أو الطبق الذي كانت المعلمة تتحدث عنه. فنظرت المعلمة إليّ وشرحت لي القصة للمرة الثالثة. عندها شعر بقية الطلاب بالملل وشعرت أنا بعدم الارتياح لأنه كان واضحاً أنني السبب في تأخير الدرس.

انحنت كارينا، طالبة من السويد كانت جالسة خلفي، وقالت بصوت منخفض

"إنها نوع من أنواع المقبلات" ؛ وعندها، وبشكل مفاجئ، اتضح لي كل شيء. فقد قامت كارينا بترجمة العبارة التي كنت أجهلها. أصبحت الآن متسلحا بهذه الترجمة وقامت المعلمة بإعادة القصة وصارت مفهومة بالنسبة لي هذه المرة. ، فإذا بي وقد استوعبت القصة فعلا وركزت على القاعدة الموضحة من خلالها.

ليست الترجمات سيئة، كوسيلة تعلم، وأغلب الطلاب يلجأون إليها. لقد اتضح لي من خلال تجربتي الصعبة السابقة مدى القيمة العظيمة التي تتمتع بها الترجمة المختصرة للفكرة الرئيسية إذا قدمت في الوقت المناسب. وعندما أقول "ترجمات" (بصيغة الجمع) فأنا لا أقصد الطريقة السائدة للترجمة في فصول تعليم اللغات الأجنبية. فالترجمة ربما تسهم في زيادة اكتساب المفردات وربما لا. وبمعنى خاص فأنا أشير إلى استخدام "ترجمات" لمفردات اللغة الثانية باعتبارها مصدرا من مصادر المدخلات اللغوية.

شواهد بحثية... What the Research Says

ربما تكون الترجمة إلى اللغة الأولى أبسط طرق تعريف مفردات اللغة الثانية ؛ فهي تقدم للمتعلم المعنى الأساسي لتلك المفردات وبشكل فوري. فكلمة "book" في اللغة الإنجليزية تعني "كتاب" في اللغة العربية، وهُن "hon" في اللغة اليابانية، وبوكو "buku" في اللغة الماليزية، ولبرو "libro" في اللغة الإسبانية وبُوخ "Buch" في اللغة الألمانية. يُعتبر استخدام الترجمة من الطرق الواضحة التي طالما اعتمدت عليها أقدم طرق تدريس اللغة الثانية اعتمادا كبيرا مثلها في ذلك مثل طريقة ترجمة القواعد. وإذا كانت الترجمة فعّالة، فلم لا يزال الكثير من التربويين يؤمنون بالفكرة الخاطئة التي مؤداها أن تعلم المفردات الجديدة عن طريق الترجمة يعد وسيلة غير مجدية؟

لم يكن من الشائع دراسة تأثير اللغة الأولى على المتعلمين، واستمر هذا الوضع

لعدة سنوات، حيث لاحظ ناجي وهيرمان (١٩٨٧م) أن الدراسات التي تتناول تأثير اللغة الأولى على اللغة الثانية فقدت شعبيتها في السبعينيات الميلادية. وقد أدى تطور علم النفس الإدراكي ونظريات تشومسكي في مجال علم اللغة إلى ظهور منهجيات جديدة في أبحاث اكتساب اللغة الثانية، حيث ركزت على الدور البناء والإبداعي للمتعلم. كما أضاف الباحثون بأنه "لا يمكن إنكار وجود التأثيرات اللغوية المتبادلة بين اللغات" (صفحة ٤٣٣).

وما نخشاه هو أن تتحول محاضرات اللغة الثانية إلى محاضرات باللغة الأولى مع قليل من اللغة الثانية. كما أن المعلمين يتخوفون من أنهم إذا لم يتوقفوا عن استخدام اللغة الأم في فصول تعليم اللغة الإنجليزية، فإن الطلاب لن يقوموا باستخدام اللغة الإنجليزية في حديثهم. وهذا صحيح، ففي بداية عهدي بتدريس اللغة لم أكن أعرف كيف أتعامل مع استخدام المتعلمين للغتهم الأولى وكنت أتحدث باللغة الإسبانية في أحد فصول تدريس اللغة الإنجليزية للطلاب غير المتحدثين بها. إلى أن اشتكى طالبان لا يتحدثان الإسبانية إلى المدير، وقد كانا على حق؛ فحصص اللغة الإنجليزية مخصصة فقط للغة الإنجليزية.

كما أن قيام المتعلمين بترجمة معاني المفردات في أذهانهم أو على كراساتهم يعد أمرا مختلفا تماما. وهي ليست طريقة مزعجة بل أنها تساعد الطلاب أيضاً على تذكر هذه المفردات، وبالتالي فهي طريقة فعّالة ومساعدة لعملية التعلم.

وهناك اعتراض آخر على استخدام الترجمة في تدريس المفردات يتلخص في أن استخدام اللغة الأولى سوف يعيق عملية التعلم (ريفرز وتمبرلي Rivers & Temperly, 1978). وأكرر إن المعلمين مسئولون عن استخدام اللغة الإنجليزية داخل قاعة الدرس، مما يعني أنه يجب استخدام اللغة الإنجليزية أثناء التدريس، كما يجب تقديم مدخلات

مكثفة باللغة الإنجليزية. إلا أنه وفي سياقات تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لطلاب يجيدون الحديث بلغة أولى مشتركة، أو في سياقات تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لطلاب لغتهم الأم واحدة، فإن ترجمة بعض المدخلات اللغوية تساعدهم كثيرا. إن ما يقلق ريفرز وتمبرلي هو استخدام اللغة الأم بشكل كامل داخل القاعة الدراسية. ونحن هنا نهتم بالطريقة أو الطرق الأكثر تأثيرا والتي تساعد المتعلم على اكتساب أكبر قدر ممكن من مفردات اللغة الثانية بطريقة فعّالة. والبحث هنا وبكل وضوح في صف الترجمة.

كما يزعم جفن (Gefen 1987) أن استخدام اللغة الأولى "يشجع كسل العقول وبالتالي يعيق انتقال المفردات الجديدة إلى الذاكرة طويلة الأمد" (ص. ٤٢). أغلب الذين يقرأون هذا الكتاب يتحدثون لغة ثانية (أو ثالثة أو رابعة). جميعنا استخدم الترجمة عند تعلم المفردات الجديدة. وهو ما كان يظهر وبشكل منطقي عندما كنا مبتدئين في تعلم اللغة، إلا أنه استمر ولا زال مستمرا في المستويات الدراسية المتقدمة. فعندما يستخدم أحد أبناء اللغة اليابانية كلمة لا أعرف معناها، وإذا كنت أعرفه جيدا، فسوف أسأله باللغة اليابانية عن معنى تلك الكلمة. عندها سيبدأ ذلك الشخص بشرح هذه الكلمة لي باللغة اليابانية بطريقة سهلة الفهم في بعض الأحيان، وغير ذلك في أحيان أخرى. وفي أي من الحالتين، وبينما أنا استمع إلى شرحه فإنني أعتقد أنني أفكر باليابانية (في كثير من الأحيان) وعندما أصل إلى اللحظة التي أتوصل فيها إلى المعنى، أدرك أنني أقوم بترجمة تلك الكلمة، (فأقول إنها تعني كذا). ومن خلال تجربتي أقول إن هذه الطريقة لم تجعل عقلي كسولاً ولم تعق انتقال الكلمات إلى الذاكرة طويلة الأمد.

وكذلك من الحجج التي تعارض استخدام الترجمة في تعليم معاني المفردات

الجديدة أثناء تعلم اللغات الأجنبية أن هناك العديد من الكلمات في اللغة الثانية ليس لها مقابلات مماثلة/مباشرة في اللغة الأولى. والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: هل هذا صحيح فعلاً؟ وإذا كان الأمر كذلك، فما مدى صحته؟

من المؤكد أن ثمة كلمات ليس لها مقابل ترجمي مباشر في اللغة الأم للمتعلمين. بعض الكلمات في اللغة الإنجليزية يبدو أن معناها لا ينقل بشكل جيد من خلال الترجمة. ومن أمثلة ذلك كلمة "حضن" كما في عبارة "كان الطفل جالسا في حضنه". فلأسباب غير معروفة نجد أن العديد من اللغات ليس لديها كلمة للدلالة على هذا المعنى. كما أنه من الواضح أن تعبيري "بعد الظهر" و "المساء" في اللغة الإنجليزية تصعب ترجمتهما إلى بعض اللغات لأنهما لا يعنيان نفس الشيء في تلك اللغات. حيث يبدأ أحدهما في بعض اللغات مبكرا وأحيانا ينتهي الآخر بشكل متأخر، خلافا لما تدل عليه هذه العبارات في اللغة الإنجليزية.

وبالمثل هناك بعض الكلمات في اللغات الأخرى تستعصي ترجمتها إلى الإنجليزية، أو في أفضل الأحوال تكون ترجمتها فضفاضة. ففي اللغة الماليزية على سبيل المثال، نجد أن كلمات "بعد الظهر"، و"المساء" و"الليل" لا تتماثل تماما من حيث المعنى مع مقابلاتها في اللغة الإنجليزية. وفي اللغة اليابانية يقول الشخص عندما يصل إلي المنزل: "تادايما– عدت للمنزل"، فيرد عليه الشخص الموجود بالمنزل قائلاً: "أوكايري ناساي– مرحبا بك". وبالرغم من أن العبارة الثانية يمكن ترجمتها إلى "مرحباً بك" أو "مرحباً بك في المنزل"، إلا أن العبارة الأولى لا يوجد لها مقابل في اللغة الإنجليزية. (قد يحتج شخص ما قائلاً أن هاتين العبارتين يمكن ترجمتهما إلى "عدت للمنزل" و"مرحباً بك"، إلا أنه يندر استخدامهما في اللغة الإنجليزية، بينما تستخدمان في اليابانية بشكل سائد). هناك مثال مشابه؛ في الإسبانية والفرنسية يقال قبل تناول

الطعام "استمتع بطعامك". إن ما يقابله في الإنجليزية في مثل هذا المقام هو مجرد الصمت. (قد نقول: "واو، يبدو هذا الطعام لذيذاً"، كعبارة نتواصل بها اجتماعيا مع الآخرين، ولكن لا أتصور أبداً أننا نقول "استمتع بطعامك" قبل كل وجبة، إلا إذا كنا نعمل كخدم في المطاعم). أخيرا، يبدو أننا نحن المتحدثين بالإنجليزية قد تعبنا من ترجمة المصطلح الفرنسي "انقلاب عسكري" إلى عبارة "إسقاط الحكومة عن طريق العنف وبشكل مفاجئ"، لذا استعرنا المصطلح الفرنسي كما هو.

وتدل محاولات الترجمة هذه على وجود القليل من الكلمات التي تصعب ترجمتها بشكل دقيق. ومع ذلك، من المهم أن ندرك أن عدد هذه الكلمات قليل جداً مقارنة مع كلمات اللغة بشكل عام. وهناك اعتقاد خاطئ حالياً أن هناك العديد من الكلمات التي ليس لها مقابل حرفي في اللغات الأخرى، وبناءً على ذلك يعتبر الكثيرون طريقة ترجمة الكلمات أثناء تعلم اللغة الأجنبية وسيلة غير مجدية في المساعدة على تعلم المفردات. وبحكم خبرتي التي تجاوزت الثلاثين عاما والتي تعلمت خلالها اللغة الفرنسية، والإسبانية، واليابانية، والماليزية، والألمانية، والعربية، اعتبر وبكل بساطة هذه الفكرة فكرة غير صحيحة.

حاول التفكير في إيجاد كلمة أجنبية تعرفها، ليس لها مقابل في اللغة الإنجليزية. ومع أنني متأكد من أنك ستجد بعض الكلمات، إلا أنني أراهن على أنها ستكون قليلة جداً. وأراهن أيضا على أنك عندما تنتهي من كتابة الكلمة العاشرة، ستتوقف طويلا للتفكير في إيجاد أمثلة أخرى. وحتى لو تمكنت من إيجاد مائة كلمة من هذا النوع (وهو ما سيتطلب منك وقتاً طويلاً) فإن اللغة الإنجليزية تحتوي على عدد غير محدد من الكلمات. (قاموس التراث الأمريكي يحتوي على ٣٥٠٠٠٠ مدخل، كما يحتوي قاموس وبستر على ما يقارب ٤٥٠٠٠٠ مدخل، بينما يحتوي قاموس أكسفورد على

ما يزيد عن ٦٠٠٠٠٠ مدخل. فضلاً عن أفعال العبارة، والتعابير الاصطلاحية، والعبارات غير المتغيرة.) لذا يتضح تماما قلة الكلمات التي ليس لها مقابل حرفي عند ترجمتها إلى اللغة الأجنبية.

كما أن من الأطروحات التي تعارض استخدام الترجمة في تعليم المفردات القول بأن الطلاب لن يترجموا بالشكل الصحيح عند استخدام القواميس ثنائية اللغة. وهذا الدليل لا يعتبر حجةً قاطعةً ضد اللجوء إلى استخدام الترجمة. وإنما هو في الواقع دليل على أمرين: (١) القواميس المعدة بشكل سيء، (٢) مهارات الطلاب الضعيفة في استخدام القواميس. يميل المعلمون إلى الاستخفاف بأهمية القواميس ثنائية اللغة بشكل عام، مفضلين إما أن يخمن المتعلمون المعنى من السياق أو أن يبحثوا عنه في القواميس أحادية اللغة (إنجليزي– إنجليزي). إلا أن استخدام القواميس أحادية اللغة بحد ذاته يتطلب الإلمام ببعض المفردات الخاصة. فمثلا قد يشرح القاموس الإنجليزي أحادي اللغة (إنجليزي– إنجليزي) كلمة "يقنع" على أنها "يحث"، وأيضاً قد يتجاهل نفس القاموس حقيقة أن "يجي بـ" (come up with) هي من الأفعال العبارية تاركا المتعلم بإجابة غير مقنعة بإعطائه مرادفا مثل "ينتج" و "يؤدي إلى".

ويقول البعض إن ترجمة إحدى الكلمات في لغة ما إلى كلمة في لغة أخرى لا يمنح المتعلم معرفة كافية تمكنه من استخدام تلك الكلمة بشكل صحيح. لا يزعم أحد إمكانية إلمام الشخص الذي يتعلم لغة أجنبية بالاستخدام الكامل والصحيح لكلمات تلك اللغة بمجرد ترجمة معانيها، إلا أنني لا أعرف أي طريقة غيرها نافعة في هذا الصدد. وكما ناقشنا في مقدمة هذا الكتاب، فإن عملية معرفة الكلمة تشتمل على معرفة أوجه متعددة من المعلومات التي تتعلق بتلك الكلمة، وهذا يتم تعلمه على مراحل. إن عملية معرفة الكلمة– معرفة الكلمة بشكل جيد بحيث تصبح جزءا من

المفردات النشطة للمتعلم- تستغرق وقتا ونادرا ما تكون فورية.

وأخيراً، تقول إحدى الحجج التي تعارض اللجوء إلى استخدام الترجمة في تعليم المفردات إن المفردات متعددة المعاني- بمعنى أن الكلمة الواحدة قد يكون لها معان عديدة- ، فكيف نترجمها؟ من الأمثلة الجيدة في اللغة الإنجليزية كلمة (state) والتي لها أربعة معانٍ على الأقل في اللغة الإنجليزية. فهي تأتي كفعل بمعنى (يصرّح- يخبر)، وكاسم بمعنى (حالة) أو (ولاية)، أو (دولة)، كما في عبارة "وزير خارجية دولة...". ومثال آخر على ذلك كلمة (commit) التي تعني (يرتكب، يقترف، يقوم بـ)، كما في"يقوم بالانتحار (ينتحر)"، "يقوم بالسطو (يسطو)"، أو "يرتكب جريمة". كما أن هذه الكلمة تعنى "خصص الموارد لـ، كرس الجهد" كما في المثال " خصصت الشركة مليون دولار لتطوير أجهزة الحاسب". أما المفهوم الثاني لهذه الكلمة فيظهر من خلال صيغة المبنى للمجهول "كُرسّ لـ" كما في هذا المثال "إنها تُكرس جهدها لنجاح عملها الجديد".

من الواضح تماماً تعدد معاني هاتين الكلمتين "state و commit". وأنا أرى أن هذه المعاني المختلفة تشكل كلمات مختلفة في الحقيقة. ولقد آن الأوان للمعلمين في حقل اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أن يتوقفوا عن الاعتماد على طرق تدريس اللغة الإنجليزية للمتحدثين الأصليين في تشكيل نظرتنا المتعلقة بتعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، والتي تعتبر بالطبع أحدث من تلك التي تتعلق بتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أم. فهاتان الطريقتان في التدريس مختلفتان تماماً. فعندما يتعلم أحد الدارسين اللغة الإنجليزية كلغة ثانية فليس عليه بالضرورة أن يعرف جميع المعاني التي تدل عليها كلمة (state) في نفس الوقت، كذلك ليس من الصواب أن نقول إن الطالب لا يعرف معنى هذه الكلمة لأنه لا يعرف المعاني الأربعة التي تدل عليها هذه الكلمة. وأرى أن المعاني الأربعة التي

تحملها تلك الكلمة إنما هي في الحقيقة أربعة كلمات مختلفة تماماً (أو ربما ثلاثة، لأن المعنيين الأخيرين يحملان نفس المفهوم). أما المثالان اللذان وردا مع كلمة (commit) فهما يحملان معنيين مختلفين بشكل كبير لدرجة تحتم النظر إليهما على أنهما كلمتان مختلفتان.

ربما تكون كلمة "take" الإنجليزية أفضل مثال على تعدد المعاني للكلمة الواحدة. ففي اللغة الإنجليزية يقال "نتناول الدواء we take a medicine"، و"نستقل سيارة أجرةwe take a taxi "، و"نستحمwe take a shower ، و"نحصل على خصم من ضريبة الدخلwe take an income tax deduction "، و"نفهم أو نتعامل مع شيء ما بشكل خاطئwe take something the wrong way "، و"نأخذ أو ننقل شيئا ما من مكان لآخر we take something from place to another"، و"نأخذ وقتاً للراحةwe take a break ". حاول ترجمة هذه العبارات إلى لغة أخرى. فسرعان ما ستجد أنك سوف تحتاج إلى مفردات مختلفة عند ترجمة كلمة "take" الإنجليزية الواردة في الأمثلة السابقة.

وقد استخدمنا كلمة "take" في المثال السابق لبيان المشكلة المتعلقة بترجمة هذه الكلمة لأغراض تعليمية متعلقة بتعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، فما ينبغي ترجمته في الأمثلة السابقة ليس كلمة "take" بمفردها، بل (take a medicine)، و (take a taxi)، و(take a shower)... الخ. لأنها تعابير اصطلاحية. وكما ذكرنا في مقدمة هذا الكتاب، يشتمل تعلم مفردات اللغة الثانية على أكثر من مجرد تعلم كلمات مفردة، حيث أن هناك العديد من أنواع "الكلمات" المختلفة كما هو واضح في العبارات السابقة.

يحتاج متعلمو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية إلى التآلف مع ظاهرة الاشتراك اللفظي للمفردات في وقت مبكر من مراحل تجربتهم في تعلم اللغة. يجب أن يعي المعلمون والمتعلمون، عند الترجمة، أن الكلمة الواحدة ليست دائماً كلمة مفردة، بل

ربما تكون مجموعة من الكلمات تعبر عن مفهوم واحد، وهذا أمر تجب مراعاته عند الترجمة. ولذلك فإن المشكلة ليست في الترجمة ذاتها بل في الاختيار الخاطئ لما يراد ترجمته.

قرأنا القليل عما يعتقده معارضو استخدام الترجمة في تعليم المفردات. وكان هذا الاعتقاد سائدا على مدى السنين الماضية. إلا أن التفكير السائد الآن في دراسة مفردات اللغة الثانية يذهب إلى توظيف الترجمة في تعليم المفردات. فعلى سبيل المثال عندما يتعلق الأمر باختبار درجة معرفة الطالب لمعنى كلمةٍ ما، فإن الترجمة حتما ستكون هي الخيار الأفضل. ويعتبر "مقياس المعرفة المفرداتية" (Vocabulary Knowledge Scale- VKS) أحد أكثر الطرق استخداماً لقياس الحصيلة/ المعرفة المفرداتية للمتعلمين، وهو أداة قام بتطويرها وتجريبها باريباخت ووستشي (Paribakht & Wesche 1993). ويتكون هذا المقياس من خمسة مستويات من "معرفة المفردة"، حيث يقوم الطلاب بتقييم مدى معرفتهم للمفردة من خلال هذه المستويات الخمسة:

١- لا أذكر أنني رأيت هذه الكلمة من قبل.

٢- سبق لي أن رأيت هذه الكلمة ولكني لا أعرف معناها.

٣- سبق لي أن رأيت هذه الكلمة، وأعتقد أنها تعني _____.
(اذكر مرادفاً لها باللغة الإنجليزية أو ترجمتها بلغتك الأم).

٤- أعرف هذه الكلمة، وهي تعني _____. (اذكر مرادفاً لها باللغة الإنجليزية أو ترجمتها بلغتك الأم).

٥- بإمكاني أن استخدم هذه الكلمة في جملة. اكتب جملتك هنا: _____.

(إذا اخترت الطريقة رقم (٥) في إجابتك تأكد من إتمام الطريقة رقم ٤ أيضاً)

ولكي يحصل الطالب على الخمس درجات كاملة (الخيار الخامس)، فإنه يجب أن لا تقتصر إجابته على استخدام الكلمة في جملة صحيحة، وإنما يجب عليه أيضاً أن يذكر مرادفاً للكلمة باللغة الإنجليزية أو ترجمتها إلى لغته الأم كما هو مطلوب في الخيار الرابع.

تتزايد الأبحاث التي تثبت أن طريقة تعلم معاني المفردات الجديدة عن طريق الترجمة هي طريقة جيدة فعلا. وقد توصل نيشن (١٩٨٢م) إلى أن العديد من الدارسين يتعلمون المفردات بسرعة كبيرة عندما تقدم إليهم معانيها عن طريق الترجمة إلى اللغة الأم أولا. كما أثبت العديد من الدراسات التجريبية أهمية ترجمة الكلمات إلى اللغة الأولى في أنشطة تعلم المفردات (تشن وبلاس Chun & Plass عام ١٩٩٦م، نايت Knight عام ١٩٩٤م، هولستيجن Hulstijn عام ١٩٩٣م، جريس Grace عام ١٩٩٨م، هولستيجن Hulstijn عام ١٩٩٢م، لوفر وهولستيجن Laufer & Hulstijn عام ١٩٨٨م، لوفر وشميولي Laufer & Shmueli عام ١٩٩٧م، برنس Prince عام ١٩٩٥م).

كما قامت جريس عام (١٩٩٨م)، بإجراء دراسة على متحدثين باللغة الإنجليزية من دارسي اللغة الفرنسية، فدرست أثر تقديم ترجمة معاني الكلمات الجديدة باستخدام طريقة تعلم اللغة بمساعدة الحاسب، أو ما يطلق عليها "الكول" (CALL). وقد بررت قيامها بهذه الدراسة بأنها لاحظت أن طريقة إعطاء الطلاب معنى الكلمة بلغتهم الأولى ربما تعتبر أكثر الاستراتيجيات إثارة للجدل، ولذلك فهي تستحق الدراسة بشكل علمي. وقد قامت الباحثة في هذه الدراسة التي أجرتها على ١٨١ طالباً بتوزيع طلاب المستويات المبتدئة في الفصلين الأول والثاني في برنامج تعلم اللغة الفرنسية إلى مجموعتين حيث تم تدريس المجموعتين باستخدام طريقة تعلم اللغة

بمساعدة الحاسب (CALL) مع إمكانية حصول المجموعة الأولى فقط على ترجمة معاني المفردات الجديدة باللغة الإنجليزية. وقد أوضحت نتائج امتحان غير مُعلن (مفاجئ)، لقياس مدى اكتساب المتعلمين للمفردات، أن طلاب المجموعة الأولى والذين كانت لديهم إمكانية الحصول على معاني المفردات الجديدة باللغة الإنجليزية فاق اكتسابهم للمفردات اكتساب أقرانهم في المجموعة الثانية بنسبة ٤٢ في المائة. وختمت جريس بقولها بأن الترجمة خيار حيوي، إن لم تكن خيارا مفضلا، للعديد من متعلمي اللغة الثانية في المستويات المبتدئة. وقد أثبتت تجربتها أن الطلاب الذين كان لديهم وسيلة للحصول على المعنى في اللغة الأولى كانت معدلات استبقاء معاني المفردات بشكل صحيح عندهم عالية لأن الفرصة أتيحت لهم للتأكد من المعنى من خلال الترجمة إلى اللغة الأولى.

وفي دراسة أجراها كل من جيكوبز ودوفون وهونق (Jacobs, Dufon, and Hong 1994) على ٨٥ طالباً من متحدثي اللغة الإنجليزية أثنا دراستهم في دورة لتعلم اللغة الإسبانية تم النظر في قدرتهم على استرجاع المعلومات التي قرأوها في نصوص قصيرة باللغة الإسبانية، حيث أتيح لبعضهم الحصول على ترجمة لمعاني الكلمات في اللغة الأولى. وعلى الرغم من أن هذه الدراسة لم تركز على تعلم المفردات، إلا أن الاستطلاع الذي أجري بعد الدراسة كشف عن نتائج مثيرة للاهتمام من أهمها أن ٩٩ في المائة من الطلاب أعربوا عن رغبتهم في الحصول على شروح لمعاني الكلمات في المواد التعليمية المقدمة لهم. وقد فضل ما يزيد قليلا عن نصف هؤلاء الطلاب أن تكون الشروح مكتوبة بلغة إسبانية مبسطة ليتمكنوا من فهمها، بينما فضل أقل من نصفهم أن تكون الشروح باللغة الإنجليزية (اللغة الأولى). بينما كان عدد قليل من الطلاب يفضلون أن تكون الشروح باللغة الإسبانية فقط دون الحديث عن مستوى صعوبتها.

كما قام هولستيجن وهولندر وجريدانوز (Hulstijn, Hollander, and Greidanus 1996) بدراسة تأثير الشروح الواردة في الحواشي، واستخدام القاموس، وتكرار ظهور الكلمات غير المعروفة على تعلم المفردات، فقاموا بإجراء الدراسة على ٧٨ طالبا هولنديا من متعلمي اللغة الفرنسية في السنة الجامعية الأولى. وقد وجد الباحثون أن شروح ترجمة المفردات الفرنسية في الحواشي أدت إلى تعلم المفردات الجديدة بشكل أفضل.

وغالباً ما يوصي المعلمون بتقديم شرح توضيحي مبسط بدلاً من إعطاء الطلاب ترجمة المفردات الجديدة بشكل مباشر، وكان من المشاكل الواضحة صعوبة إن لم يكن استحالة، تقديم شرح واضح لبعض الكلمات أو المفاهيم مثل: امتياز، ومفعم بالحيوية والنشاط، ودُهني. ما الذي يخبرنا به البحث حول استخدام الترجمة وطريقة الشروح التوضيحية للمفردات؟ قام لوتو ودي جروت (Lotto and De Groot 1998) بدراسة عقدا فيها مقارنة بين تعلم مفردات اللغة الأجنبية باستخدام أسلوب الترجمة وأسلوب عرض الصور. حيث تم إعطاء ٦٤ طالباً جامعياً هولندياً كلمات إيطالية مصحوبة إما بترجمتها إلى الهولندية أو بصورة توضيحية لكل كلمة. فظهر أن معدلات استبقاء المفردات عند مجموعة الطلاب الذين حصلوا على الترجمة كانت أكثر وبشكل كبير من نظيرتها عند المجموعة الأخرى.

وفي دراسة أجريت على ١٢٨ متحدثا بالعبرية من متعلمي الإنجليزية كلغة أجنبية، قارن لوفر وشميولي (١٩٩٧م) أربع طرق لعرض المفردات بما في ذلك طريقة القوائم: (١) كلمات مقدمة مجردة من السياق، (٢) كلمات مقدمه في سياق مبسط (في جملة واحدة ذات معنى)، (٣) كلمات في سياق نصي مبسط، (٤) كلمات في سياق نصي موسّع. وفي كل طريقة، تم ترجمة نصف الكلمات المستهدفة إلى اللغة الأولى

للمتعلمين، بينما تم شرح النصف الآخر باللغة الإنجليزية. وكان تذكر الكلمات المترجمة إلى اللغة الأولى أفضل من تذكر الكلمات المشروحة باللغة الثانية. أما من ناحية تأثير السياق، فقد كان تذكر الكلمات المقدمة من خلال القوائم والجملة الواحدة أفضل من تذكر الكلمات المقدمة من خلال سياق النص أو سياق النص الموسّع. أي أن هذه الدراسة أثبتت أنه كلما قلت المعلومات المقدمة كلما كانت النتيجة أفضل. حيث كانت معدلات استبقاء الكلمات عالية عندما تُقدم تلك الكلمات مع أقل قدر من المعلومات أو في سياق محدود، بينما تقل هذه المعدلات عند تقديم المفردات مع كم أكبر من المعلومات أو في سياقات موسّعة.

وأخيرا، فحص برنس (١٩٩٥م) دور الكفاءة اللغوية لناطقين فرنسيين من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وعلاقة ذلك بطريقة تقديم مفردات اللغة الثانية إما من خلال قوائم المفردات أو من خلال سلسلة من جمل اللغة الثانية (سياق اللغة الثانية). وقد وجد برنس بأن الطلاب الأقل كفاءة كانوا قادرين على تذكر المفردات المقدمة من خلال قوائم المفردات المترجمة بشكل أفضل من تلك المقدمة من خلال السياق، أي أن هذه الدراسة أظهرت أن بعض الدارسين يؤدون بشكل أفضل عندما تُقدم لهم المفردات عن طريق القوائم المترجمة.

إن نتائج الأبحاث واضحة، وهي تشهد بأن الترجمة ليست سيئة، بل إنها في الحقيقة أداة مساعدة في تعلم مفردات اللغة الأجنبية الجديدة. ويجب الآن أن توجه الأبحاث إلى أسئلة وثيقة الصلة بهذا الموضوع، مثل هل تتساوى قيمة تأثير الترجمة عند المتعلمين ذوي الكفاءة اللغوية العالية والمتدنية؟ وهل هناك أنواع معينة من الكلمات، مثل الأسماء المجردة، أو الأفعال المفردة مقارنة بأفعال العبارة، أو الصفات، تكون الترجمة أفضل وسيلة لتقديم المعلومات الأولية عنها؟

ما الذي تستطيع عمله...What You Can Do

١– لا تحاول منع أي طالب من كتابة ترجمة أي كلمة إنجليزية جديدة.

عند حضوري فصول تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، رأيت معلمين يمنعون الطالب الذي يقوم بكتابة ترجمة للكلمات الإنجليزية الجديدة بلغته الأولى، قائلين: "يجب أن تتعلم أن تفكر باللغة الإنجليزية". فتدوين معاني الكلمات باللغة الأولى لن يمنع الطالب من أن يكونَ قادراً على التفكير باللغة الإنجليزية في نهاية المطاف، فترجمة الكلمة الجديدة–حتى ولو ذهنيا–هي جزء طبيعي من تعلم الكلمة. أما الأمر غير الطبيعي فهو منع المتعلم من كتابة ترجمة معاني الكلمات الجديدة في المقام الأول أو حتى عدم تشجيعه على ذلك.

٢– دع الطالب الأكثر معرفة يساعد الطالب الآخر الذي يتكلم نفس لغته.

إذا قمت بالتدريس في فصل يتكون من طلاب يتحدثون بلغات متعددة (أو حتى في فصل يتحدث طلابه بلغة واحدة) فإنك ستجد أن هناك بعضا من الطلاب ممن هم أفضل وأسرع في فهم الشرح، بما في ذلك شرح المفردات الجديدة. فلماذا لا ندع الطلاب المتفوقين يساعدون الطلاب الأقل تحصيلا؟ أنا لست ممن يقولون الترجمة بصوت مرتفع للجميع وفي نفس الوقت، لأن هذا وبشكل أساسي سيفسد لحظة التفكير في اكتشاف المعنى للطلاب الآخرين، إلا أنني أشجع الطالب المتفوق على شرح كلمة أو كلمتين للطالب الضعيف طالما راق لهما ذلك.

٣– تعلم ما تستطيع عن لغة طلابك.

ليس من الضروري أن تكون فصيحا في أي من لغات طلابك، إلا أنه كلما

كنت على دراية أكبر بلغة طلابك، كلما كان الوضع أفضل. (ومن الفوائد التي ليس لها علاقة بتعلم المفردات هو أنك ستفهم ما الذي يقوله طلابك عندما يتحدثون عنك!).

بل إن المعرفة القليلة أيضا سيكون لها مردود إيجابي؛ فبالرغم من أنني لا أتحدث اللغة البرتغالية أو اللغة الإيطالية، إلا أنني عندما أقوم بتدريس طلاب منهم من يتحدث اللغة البرتغالية أو الإيطالية أعرف أن بعض الكلمات ذات الأصل اللاتيني لن يُشكل فهمها صعوبة لهؤلاء الطلاب، لأن اللغة البرتغالية والإيطالية هي لغات "رومانسية" في الأصل ولا بد من وجود نظائر لهذه الكلمات في هاتين اللغتين. وبناءً على ذلك، فإن الطلاب سيعرفون أنها كلمات متناظرة بمجرد ترجمتها. وأعرف أيضاً أن المقابل للعبارات الفعلية الثلاث: put up with, call off, make up with، لن يكون معروفا لهم، ولذلك احتاج إلى شرحه وربما يحتاج إلى ترجمة ذهنية من الطلاب أنفسهم إن لم تكن ترجمة فعلية في كتبهم أو كراساتهم.