عند تعلم لغة ثانية ليست المفردات بقدر أهمية القواعد أو جوانب اللغة الأخرى

على أرض الواقع... In the Real World

حصلت على وظيفة معلم للغة الإنجليزية عام ١٩٨٨م في جامعة في أوراسا (Urasa)، وهي بلدة ريفية صغيرة تقع في نيجاتا برفكتشر (Niigata Perfecture)، في اليابان. وقد كانت تلك البلدة صغيرة جداً لدرجة أنه لا يوجد فيها سوى متجرين لبيع المواد الغذائية، وكانا صغيرين جداً.

وإذا جربت الحياة بعيدا عن الأوطان لفترة طويلة، فمن المعلوم أنه سيأتي عليك وقت يكون كل ما تفكر فيه هو صنف من الطعام أو الشراب يذكرك بوطنك، حتى وإن كنت لا تتناول هذا الصنف إبّان وجودك في بلدك إلا فيما ندر. على أية حال، لقد نشأت في جنوب لويزيانا والميسيسيبي، ولسبب ما لم أكد أمضي ثلاثة أيام في هذه البلدة الصغيرة بالريف الياباني، حتى قررت تناول البسكويت المعد في المنزل، متجاهلا أنني لم أكن أتناوله أيام نشأتي إلا نادرا. كنت فقط أشعر بالرغبة في تناول البسكويت المعد منزليا.

ولتحقيق هذه الغاية، ذهبت إلى أحد المتجرين الصغيرين لشراء الدقيق، أحد مكونات البسكويت، إذ لم يكن في شقتي شيء منه بعد.

أذكر أنني قبل قدومي إلى اليابان كنت أعمل بالتدريس في ماليزيا ؛ وقد اجتزت هناك دورة قصيرة في مبادئ اللغة اليابانية كي تتحقق لدي القدرة على التواصل في مقر تدريسي الجديد. ولأن اليابانية كانت اللغة السادسة التي درستها (بعد الفرنسية، والإسبانية، والعربية، والماليزية، والألمانية)، فقد كنت على دراية بمبادئ دورات اللغات وما يحتاج المرء إلى قوله للتعايش في بيئة اللغة الأجنبية. وخلال تعلمي اللغة اليابانية كنا ندرس نظامين للكتابة (هيراجانا وكاتاكانا)، وبعض التعابير والأنماط النحوية الأساسية. وبينما كنت في طريقي إلى المحل كنت أفكر في الكلمات التي أحتاج إليها لشراء الدقيق، وتركز تفكيري على النمط الأساسي "عفوا، أين ..... ؟"

كنت أشعر بالثقة في هذه المهمة التسوقية ؛ فقد كنت ملما بالقواعد الأساسية التي أحتاج إليها، كما أنني كنت أعرف شكل الدقيق وأعرف كذلك أن المتجر صغير جداً، فكيف ستكون هذه المهمة صعبة؟ حسنا، حتى مع ما املكه من المعرفة القواعدية، لم يكن إعدادي جيدا.

عندما دخلت ذلك المحل الصغير انحنت أمامي عجوزان ثلاث مرات وهما يحييانني قائلتين: "مرحباً بك في متجرنا". أدرك أنهما لم يقولا كلمة واحدة بالإنجليزية، لكن ذلك لا يهم لأنني أعرف النمط القواعدي الذي أحتاج إليه لإتمام هذه الصفقة، كما أنني أعرف كيف أنحني وكيف أبتسم وكذلك كيف أكون مهذبا ؛ فما الخطأ الذي يُحتمل وقوعه؟

بعد التحية، انطلقت لأبحث عن كيس دقيق صغير. تذكرت أنني يجب أن أبحث عن كيس ورقي صغير رسم على مقدمته شعار ذهبي يمثل سنبلتي قمح – بقايا ما تذكرت من أصناف الدقيق التي كنت أراها في المطابخ فيما مضى. وفي غضون خمس دقائق، قمت بجولة في ذلك المحل الصغير ولم أعثر على ذلك الكيس أو أي شيء

مشابه له. لم أجد إلا قسما يضم العديد من الأكياس البلاستيكية المحتوية على أنواع مختلفة من المساحيق. كانت المشكلة هي أنني لم أستطع قراءة الكانجي (الأحرف الصينية) ولم أفهم الكلمات المكتوبة بطريقة هيراجانا (بالرغم من قدرتي على نطقها بصوت مرتفع لأن طريقة هيراجانا واضحة من ناحية الوصف الصوتي). هل كان المسحوق الموجود في الكيس دقيقاً؟ أو نشا الذرة؟ أو صودا الخبز؟ أو حتى الحليب المجفف؟ أو لعله كان منتجا غذائيا يابانيا غريبا.

كان المتجر خاليا من الزبائن، وكانت المرأتان تحملقان في هذا الأجنبي التائه في متجرهما. لم أكن مصدر خوف لهما، لكنني كنت أبدو أمامهما مرتبكا. واصلت السير إلى قسم الخبز (أستطيع التعرف على الخبز في هذه الأكياس) وحاولت مقارنة الكلمة المكتوبة بمعنى الخبز باللغة اليابانية (بان من البرتغالية) مع الحروف المكتوبة على الأكياس الأخرى المعبأة بالمساحيق.

ولما لم أتمكن من تحديد موضع المكون الرئيسي لإعداد البسكويت، قررت أخيرا أن أطلب العون من تلك المرأتين. فبدأت بقولي: "معذرة"، ثم أدركت أني لا أعرف كيف أقول كلمة "دقيق" باللغة اليابانية. ولأني متعلم جيد للغة، فكرت في التحايل عبر الاستراتيجيات الذهنية الممكنة، مثل: المرادف، والتعريف، والشرح، بل والرسم. جميع هذه الحلول كانت ذات إشكاليات. فأنا لا أعرف مرادفا لكلمة دقيق باللغة الإنجليزية، ناهيك عن اللغة اليابانية، ولم يكن لدي مفردات للتعريف أو الشرح، كما لم أكن قادرا على رسم صورة الدقيق.

عندما حملقت المرأتان في، قلت باليابانية: "أريد خبزاً، أنا آكل الخبزّ". ونظرنا جميعا بعد هذه الكلمات إلى أرغفة الخبز الجميلة التي لم تكن تبعد عني سوى بأقل من عشرة أقدام. وعندئذ استخدمت معرفتي بالقواعد لأقول: "لا. ليس خبزاً". قبل

الخبز. "لأنه إذا كانت لديك فكرة عن دراسة اللغة اليابانية كلغة ثانية، فإن استخدام متعلم مبتدىء لليابانية لعبارة الجار والمجرور "قبل الخبز"، بشكل صحيح، يُعتبر عمل بطولي للغاية؛ حيث إن حروف الجر في اللغة اليابانية تأتي بعد الاسم وتتطلب علامة نحوية خاصة". ونطقت تلك العبارة دون أدنى مجهود لأنني كنت أعرف القواعد جيدا. ولسوء الحظ، ستصاب المرأتان بالارتباك لسماع عبارة "قبل الخبز" كما هو الحال لمتحدثي الإنجليزية الأصليين، في حالة قول تلك العبارة باللغة الإنجليزية.

وبمحض الصدفة، كان أحد طلابي ماراً من أمام المحل في تلك اللحظة. فهرولت خارجا وناديته أثناء عبوره الشارع. "كيف تقول دقيق باللغة اليابانية؟" أجابني: "هانا". فركضت عائدا إلى المرأتين مبتسما ومتسلحا بهذه المعلومة المهمة، وفي غاية الأدب قلت باليابانية: " معذرة، أين الدقيق "هانا"؟

ابتسمت المرأتان، وعرفت أنهما شعرتا بالارتياح لأن ذلك الأجنبي سيشتري غرضه ويتركهم في سلام. كنت أيضا أتهيأ لإنهاء هذه "المحنة" ومن ثم الشروع في إعداد البسكويت. ولسوء الحظ، كانت فرحتي قصيرة الأجل؛ حيث قادتني المرأتان إلى قسم الإنتاج.

استغرقت دقيقة من الوقت لأفهم ما حدث؛ كنا أمام العديد من أزهار الأقحوان الصفراء المرتبة جيدا والملفوفة بعناية في حزم بلاستيكية. نعم، كانت أزهارا؛ فعندما سألت تلميذي عن كلمة "الدقيق" باليابانية لم أحدد ما إذا ما كنت أعني (flour) الدقيق أو مقابلها الصوتي في اللغة الإنجليزية (flower)الزهرة، وبما أن كلمة الزهرة أكثر شيوعا من كلمة الدقيق فقد أجابني تلميذي بكلمة "هانا"– الزهرة – بدلا من كلمة "كوميوجي" — الدقيق – (التي عرفتها فيما بعد). وكان مرد هذا الالتباس

اللغوي أن اليابانيين يأكلون الأزهار مع السلاطة، ولذلك فهي تباع في المحلات بوصفها منتجا غذائيا.

لا داعي للقول إنني لم أحصل على الدقيق ولم أتمكن من صناعة البسكويت في ثالث أيام إقامتي في اليابان. ومن المهم ملاحظة أن معارفي القواعدية – بالإضافة إلى مقدرتي على استرجاع تلك المعارف على نحو سليم في "المواقف الحقيقية"– كانت قليلة الفائدة أو بلا فائدة أصلا. فكل ما كنت احتاجه في ذلك الموقف هو كلمة واحدة: "كوميوجي". وقد تعلمت من تلك التجربة أن المفردات أكثر أهمية من القواعد.

ليس المقصود هنا أنني أرغب في الوصول إلى التحدث باللغة اليابانية على طريقة طرزان، ولكن هذا مجرد مثال واقعي كانت فيه المعرفة المفرداتية – لا المعرفة القواعدية – هي الوسيلة التي تمكنني من الحصول على ما أريد/ أحتاج.

شواهد بحثية...What the Research Says

يستلزم تعلم اللغة الثانية تعلم جوانب متعددة لتلك اللغة تشمل المفردات، والقواعد، والنطق، والتعبير، والقراءة، والثقافة، بل ولغة الجسم. ومع الأسف، جرت العادة عند تعليم اللغة الثانية على أن يكون نصيب المفردات من الاهتمام أقل من نصيب أي من الجوانب الأخرى وخاصة القواعد. وربما يمكننا أن نقرر دون شك أن المفردات هي أهم عناصر التمكن من اللغة الثانية.

فعلى مدى أكثر من ألفي سنة، كانت دراسة اللغة الأجنبية تقتصر على إجراء التحليل النحوي من خلال ترجمة الأعمال المكتوبة (هنكل وفوتوس ٢٠٠٢ Hinkel & Fotos)، مما أدى إلى استبعاد المفردات أكاديميا، أو اقتصار تقديمها على المنهج التعليمي في الفصول الدراسية في أفضل الأحوال. وإذا ألقينا نظرة فاحصة على الكتب

الدراسية المعدة لتدريس اللغة الإنجليزية لغير المتحدثين بها، يتجلى لنا بوضوح نقص التركيز على المفردات في تلك الكتب، فهذه الكتب على عكس كتب اللغة الفرنسية، والإسبانية أو اللغات الأجنبية الأخرى، لا تضم قوائم للمفردات في الدروس/ الوحدات، أو قائمة للمفردات في نهاية الكتاب. وربما وجدت في كتب القراءة تمارين لتدعيم المفردات، ولكنك نادرا ما تجد مثل هذه التمارين في كتب القواعد، والتحدث، والاستماع، أو الكتابة، على الرغم من أهمية المفردات في هذه الحقول. وربما اشتملت برامج اللغة على درس في القواعد أو درس في القراءة، لكنها لا تُخصص درسا للمفردات البتة؛ فمنذ زمن أخطأنا بافتراضنا أن المتعلمين سيحصلون على مفردات كافية بدون التدريس المباشر.

كانت إحدى الملاحظات الأولى لمتعلمي اللغة الثانية تتمثل في تعبيرهم عن احتياجهم للمعرفة المفرداتية بغية التوصل إلى أداء جيد في تلك اللغة؛ فكم هو محبط شعورك بالحرج حين تريد أن تقول شيئا ما فتجد نفسك لا تعرف الكلمة الدالة على اسم بسيط. وعلى الرغم من أهمية المفردات الواضحة، إلا أن غالبية الدورات والمناهج الدراسية تُبنى على دراسة القواعد أو على مزيج من القواعد واستراتيجيات الاتصال، بدلا من المفردات، وهو ما أدى إلى افتقار المتعلمين إلى المعرفة المفرداتية الكافية رغم اجتيازهم العديد من الدورات. فالمعرفة المفرداتية هي أمر مُلح لنجاح أي تواصل. ويلخص ولكنز (Wilkins 1972) هذا الوضع تلخيصا جيدا بقوله: "بمقدورنا التعبير بشكل بسيط دون الإلمام بالقواعد، لكننا لا نستطيع التعبير على الإطلاق دون معرفة المفردات اللازمة" (ص. ١١١).

يرى المتعلمون البالغون أن اكتساب المفردات هو السبب الرئيسي فيما يتعرضون له من مشكلات وهم يدركون هذا المأزق ويتألمون له (جرين وميرز Green & Mears

1995، ميرا Meara 1980). وفي استطلاع للرأي أجرى على عدد من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في ختام برامج أكاديمية مكثفة (فليتز Flaitz 1998، جيمس James 1996 ، فولس Folse 2004b)، أفصح الطلاب عن رغبتهم الجامحة في تلقي المزيد من التدريس المباشر للمفردات؛ فعندما سئلوا عما يمكن عمله لتطوير تلك البرامج، وضعوا اقتراح " زيادة تطوير المفردات " في المرتبة الثانية بعد " إتاحة فرصة أكبر للتحدث داخل الفصل الدراسي"، وهو ما بين بوضوح إدراك متعلمي اللغة الثانية لمدى أهمية المفردات في نجاح تعلم اللغة الأجنبية. ومن جهة ثانية يشير الطلاب دائما إلى أن نقص حصيلتهم المفرداتية يمثل إحدى نقاط ضعفهم. وقد لاحظ ميرا (١٩٨٠)، أن "متعلمي اللغة الثانية أنفسهم يعترفون بأنهم يواجهون صعوبة كبيرة مع المفردات، وبمجرد تخطي المراحل الأولية لاكتساب اللغة الثانية، يدرك غالبية المتعلمين أن اكتساب المفردات هو المصدر الأكبر والوحيد لمشاكلهم" (ص.٢٢١). فهؤلاء المتعلمون يدركون أهمية المفردات، ولك أن تفكر في أنهم لا يصطحبون معهم كتب القواعد، وإنما القواميس (كراشن Krashen, 1989).

وقد لاحظ رتشردز (Richards, 1976) أن "تعليم المفردات وتعلمها لم يحظيا بنفس القدر من الاهتمام الذي حظيت به الكفاية النحوية، أو التحليل التقابلي، أو القراءة أو الكتابة" (ص.٧٧). وهو أمر غير مستغرب؛ حيث إن المفردات لم تكن تتبوأ مكانة عالية في تعليم اللغة الثانية وأبحاثها كما هو الحال في جوانب اللغة الأخرى. ففي الطريقة السمعية الشفوية يقوم المعلمون بتوجيه المتعلمين من خلال التدريبات المعتمدة على التراكيب مع التركيز الواضح على التراكيب النحوية على حساب المفردات التي توظف فقط لملء الفراغات في التدريب. أما في الطريقة التواصلية، الأكثر حداثة، فقد

تم التركيز على إيصال المعنى.

ورغم أن التركيز على القواعد لم يعد الآن بالقدر الذي اعتدناه في السابق، إلا أن المفردات ما زالت في المراحل الأولى في الدراسات اللغوية ؛ ففي الماضي كان العرف يجرى على اعتبار القواعد أكثر أهمية من المفردات ونتج عن هذا كم هائل من الأبحاث في مجال القواعد على حساب مجال المفردات. ففي النقاشات العديدة التي ثارت حول الطرق المباشرة وغير المباشرة، أو حول المنهج القواعدي مقابل المنهج النظري الوظيفي، أو حول التدريس المباشر أو الاكتساب الطبيعي للغة، كان التركيز ينصب دائما على التراكيب النحوية للغة الثانية، بينما لم يتم التركيز على المفردات، بل نادرا ما كانت تدرج ضمن الموضوعات المطروحة للنقاش. (كان الاستثناء الوحيد الملاحظ في هذا الصدد هو محاولات مايكل لويس (Michael Lewis, 1993 & 1997) لدفع هذا الحقل باتجاه المفردات من خلال منهج المفردات.)

تعتبر المفردات العنصر الأساسي في تنمية القدرة على القراءة. هناك العديد من الباحثين، (الدرسن Alderson 1984 ، بك، برفيتي ومكيوون Beck, Perfetti & Mckeown 1982 ، كودي، ماقتو، هبرد، جراني، ومختاري Coady, Magato, Hubbard, Graney, & Mokhtari 1993، ديفس Davis 1944 ، هاينز Haynes 1993 ، جيمس James 1996 ، كامينو، كارنين، و فرستشي Kameenui, Carnine, & Freschi 1982 ، لوفر ١٩٩٢ ، ١٩٩٧ ، نيشن و كودي Nation and Coady 1988)، الذين بينوا وجود علاقة بين المعرفة بمفردات اللغة الثانية وبين القدرة على القراءة. وعند مناقشة النموذج المعرفي للاستراتيجيات التي يستخدمها متعلمو اللغة الثانية عند محاولة استنباط معنى الكلمة غير المعروفة لهم، أشار هوكن وبلوخ (Huckin & Bloch 1993) إلى أن "الأبحاث أظهرت أن قراء اللغة الثانية يعتمدون بشكل كبير على المعرفة المفرداتية، كما

أن نقص هذه المعرفة هو العائق الأكبر الذي يجب على متعلمي اللغة الثانية التغلب عليه (ص.١٥٤). وبالمثل وجد هاينز وبيكر (Haynes & Baker 1993) أن العائق الرئيسي أمام قراء اللغة الثانية ليس نقص استراتيجيات القراءة، ولكنه المعرفة غير الكافية بمفردات اللغة الإنجليزية. كما رتب كل من لوفر وسم (Laufer & Sim 1985) العناصر الضرورية بحسب أهميتها في تنمية قدرة متعلمي اللغة الثانية في القراءة على النحو التالي: المعرفة المفرداتية، ثم الموضوع، ثم مؤشرات الخطاب، وأخيرا التراكيب النحوية. أي أن لوفر وسم توصلا ببساطة إلى أن المفردات هي أهم شيء وأن النحو هو أقل شيء من حيث الأهمية.

علاوة على ذلك، بينت الدراسات أثر المعرفة المفرداتية على مهارات الكتابة (لوفر ونيشن ١٩٩٥، لوفر ١٩٩٨) وكذلك على مهارات الاستماع والتحدث (جو Joe 1995 ، نيشن ونيوتن Nation & Newton 1996 ، نيوتن ١٩٩٥). ومع الإقرار بأن الارتباط لا يعني السببية بالضرورة، إلا أن الواقع يشهد أن الدراسات التجريبية قد كشفت عن أن القراء، والكتاب، والمتحدثين، والمستمعين الجيدين هم ممن لديهم حصيلة مفرداتية كبيرة.

واتباعا لمؤلفات كراشن المؤثرة (١٩٨٢، ١٩٨٩، ١٩٩٣)، تبنى العديد من برامج اللغة الثانية منهجا يستبعد أو يحد من التدريس المباشر لأي من جوانب اللغة الثانية بما فيها المفردات. وبهدف التركيز على تقديم مدخلات مفهومة، وظفت هذه البرامج وبشكل أساسي الأنشطة التواصلية دون التدريس المباشر للمفردات أو القواعد. (يبدو أن هذه الفلسفة بدأت في التلاشي)، بينما ظلت القواعد هي المحور الأساسي في مناهج مطبقة في برامج أخرى. ويعد نقص الاهتمام بالمفردات من سوء الطالع لمتعلمي اللغة الثانية، كما بينه لويس (١٩٩٣م) بقوله: "تتكون اللغة من مفردات نحوية لا من نحو مفرداتي أو معجمي"، فبدون القواعد قد يكون الاتصال

ممكنا أما بدون المفردات فلن يكون كذلك.

وبالرغم من تنامي البحث التجريبي في مجال اللغة الثانية وما تقدمه لنا نتائج تلك الأبحاث من رؤى مهمة حول أسئلتنا المتعلقة بتعلم المفردات وتعليمها، إلا إننا نجد أن عجلة التعليم تدور مسرعة باتجاه عدد من الطرق "التقليدية" ومنها الطرق التي تعتمد على التدريس المباشر من المعلم. وهذا بدوره يثير التساؤل عن أنواع الأنشطة الصفية، خاصة أنشطة المفردات، ذات الفاعلية لمتعلمي اللغة الثانية. ويخلص كارتر وماكارثي (Carter & McCarthy 1988) إلى القول:

"على الرغم من أن المفردات عانت من التجاهل لفترة طويلة، إلا أن تعليم المفردات خلال الأعوام الخمسة عشر الماضية قد أفاد من التقدم النظري في مجال المعاجم اللغوية، ومن البحوث النفسية اللغوية في مجال المعجم الذهني/العقلي، ومن النزعة التواصلية في مجال التدريس، مما جعل المتعلم محور التركيز، كما أفاد من التطورات في عالم الكمبيوتر. وربما تكون الحلقة المفقودة في كل هذا هي زيادة معرفة ما يجري داخل الفصول الدراسية عندما يتعلق الأمر بتعليم المفردات" (ص. ٥١).

من خلال دراسة أُجريت في فصول الدمج لطلاب اللغة الفرنسية في كندا لاحظ كليبرتن (Clipperton 1994) أن طلابه كانوا يواجهون مشكلة كبيرة جدا مع المفردات، وبالرغم من ذلك استمر التركيز على التراكيب من خلال التدريس المباشر في فصول اللغة الثانية. يُعد التأكيد على تدريس القواعد أمرا مستغربا في علم أصول التدريس الحالية، التي تركز على المدخلات التي يمكن فهمها وعلى الأنشطة التواصلية؛ فالناس يمكنهم وبشكل عام إيصال المعنى باستخدام قدر قليل من القواعد الصحيحة بينما يؤدي استخدام المفردة غير الصحيحة إلى إعاقة عملية التواصل بدرجة كبيرة.

وانعكاسا لتلك النظرة، لاحظ ميجواشكا (١٩٩٣م) أن دور المفردات كان ثانويا ويهدف فقط إلى إيضاح بعض النقاط المتعلقة بالقواعد. هناك سبب محتمل

للمكانة المتدنية للمفردات في مقابل القواعد؛ وهو أن معلمي اللغة أنفسهم لا ينظرون إلى المفردات على أنها أمر معقد؛ فهم يعتقدون أن تعلم المفردات لا يعدو كونه مجرد حفظ لقوائم الكلمات ومعانيها. كما أنه في أحيان كثيرة يُنظر إلى المفردات على أنها أمر يمكن للمتعلمين اكتسابه، دونما حاجة إلى تعلم، مع استمرارهم في التركيز على القواعد وأنماط الجمل. إلا أن هذا الرأي آخذ في التغير مع تزايد البحوث حول كيفية اكتساب المتعلمين لمفردات اللغة الثانية. (دي جروت وكيجزر ٢٠٠٠م، وجريس ٢٠٠٠م، وجو ٢٠٠٣م، و هولستنج ولوفر ٢٠٠١م ، وكيتاجيما ٢٠٠١م، وساناوي ١٩٩٥م).

لقد حان الوقت لأن يقوم المعنيون باللغة الإنجليزية كلغة ثانية من التربويين بتغيير طرق تدريسنا، ومناهجنا الدراسية، وموادنا التعليمية إلى ما هو أبعد من مجرد التركيز التقليدي على القواعد، وهذا لا يعني أن نهمل القواعد بل إن الأنماط البنيوية لكل مستوى من مستويات الكفاءة اللغوية للمتعلمين سيتم وضعها في الحسبان بكل تأكيد. إلا أن أبحاث المفردات في اللغة الثانية دخلت مرحلة جديدة؛ حيث لم نعد ننظر إلى التشديد على أهمية المفردات، بل أصبحنا ننظر إلى الجوانب المختلفة للمفردات التي يجب التركيز عليها تعلما وتعليما. يبين الجدول رقم (٣) بعض المتغيرات التي طرأت على أبحاث المفردات الحديثة.

الجدول رقم (٣). الجوانب الحديثة في أبحاث مفردات اللغة الثانية

ما هي الكلمات التي يحتاج المتعلمون لمعرفتها وكم عددها؟	كوكسهيد ٢٠٠٠، هازنبيرج وهولستين ١٩٩٦، لوفر ١٩٨٩.
كيف تتطور مفردات متعلمي اللغة الثانية؟	دى جروت وكيجزار ٢٠٠٠، هونت وبيجلار١٩٩٨، جونس ١٩٩٥، كيتاجيما ٢٠٠١، لوفر وباريخت ١٩٩٨، بارى ١٩٩٣، شمت ١٩٩٨أ، ١٩٩٨ب، ١٩٩٨ج شمت وزلكرمان ٢٠٠٢، بو ١٩٩٦.

تابع – الجدول رقم (٣).

لماذا تكون بعض المفردات أكثر صعوبة في تعلمها من البعض الآخر؟	كوير ١٩٩٩، ايليس ١٩٩٤، لايفير ١٩٩٧، نيشن ٢٠٠٠، تريفيلي،١٩٩٦،ووريتج،١٩٩٧.
هل يعد تعلم مفردات اللغة الثانية من خلال السياق الطبيعي أسهل أم من خلال التدريس المباشر؟	جريس ١٩٩٨، لوفر وشوميولي ١٩٩٧، موندريا ووت دي بور ١٩٩٧، برنس ١٩٩٥، سكاتز وبالدون ١٩٨٦، زاهر، وكوب وسيبادا٢٠٠١، زيمرمان ١٩٩٧.
أي من استراتيجيات تعلم المفردات يوظف الطلاب؟	فولس ٢٠٠٣ب، جيو١٩٩٤، جيو وجونسن ١٩٩٦، لوفر وبانو٢٠٠١، ليسارد كلوستن ١٩٩٦، موريسون ١٩٩٦، اولسن ١٩٩٩، ساناوي ١٩٩٥، ١٩٩٦، تمت وشمت ١٩٩٣.
ما هي أنواع الأنشطة التدريبية التي تُدعّم تعلم المفردات؟	فولس ١٩٩٩ب، هولستجن ولوفر ٢٠٠١، حوي ١٨٨٩، لوفر وهولستجن ١٩٨٩، باربيخت ووستشي ١٩٩٦، ١٩٩٧ ، ١٩٩٩، سنلنجس، فان جيلدرين ودي جلوير ٢٠٠٢.
ما هو تأثير بعض أنواع شروح الهوامش وحواشي الإنترنت التفسيرية على التعلم العرضي للمفردات؟	الصغير ٢٠٠١، بيل ولابلانك ٢٠٠٠، تشن وبلاس ١٩٩٦، ديكوبيتي، رينيه، ولوبري ١٩٩٨، جريس ١٩٩٨ ،٢٠٠٠، هولستجن، هولندر وجريداونس ١٩٩٦، لوفر وهل ٢٠٠٠، لومبكا ١٩٩٨، ناجاتا ١٩٩٩، روبي ١٩٩٩، واتاناي ١٩٩٧.
كيف يؤثر استخدام القاموس (أو نوع معين من القواميس) على اكتساب المفردات ؟	جريس ٢٠٠٠، سكاتز وبالدون ١٩٨٦، تال وهرمان ٢٠٠٠، واتاناي ١٩٩٧.

يبين الجدول رقم (٣). بوضوح أن مجالات عديدة في تعلم مفردات اللغة الثانية وتعليمها قد طرحت على بساط البحث. ونتيجة لذلك فإن السؤال في مجال تعليم مفردات اللغة الثانية قد تحول من: "هل يجب علينا تدريس المفردات؟" إلى: "متى" و"كيف" نقوم بتدريس المفردات؟، بالإضافة إلى "عدد" و"نوع" المفردات التي يجب أن نقوم بتدريسها. يحتاج المعلمون إلى أن يجعلوا المفردات أحد الأهداف الأساسية لمقرراتهم. علاوة على ذلك، يجب عليهم استخدام المواد التعليمية التي تركز على تعلم المفردات وكذلك تعريف الناشرين برغبتهم المتزايدة في الحصول على مواد

تعليمية أفضل لتعلم المفردات. لقد ظل الناشرون يتجاوبون مع التطورات الأخيرة حول دور المفردات في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، ويتضح ذلك التجاوب بمجرد تفحص العديد من أدلة دور النشر. فمع كثرة كتب القواعد والمواد التعليمية المرتكزة على النحو، إلا أن المواد التي تركز على المفردات في تزايد. وقد أظهر بحث باستخدام كلمتي "القواعد" و "المفردات"، في مواقع إليكترونية لثلاثة دور نشر كبرى في مجال اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، أن كتب المفردات في دار النشر "هينل وهينل" يبلغ عددها نصف عدد كتب القواعد (٢٩ كتابا للقواعد مقابل ١٤ للمفردات)، ولها عدد مماثل تقريبا في كل من مطابع جامعة متشجن (١٧ مقابل ١٥)، وهوغتون مفلن (١٣ مقابل ١١). كما ظهرت نتائج مشابهة عند فحص العدد الإجمالي من كتب القواعد وكتب المفردات لدى "ألتا" و "دلتا" وهما من موزعي المواد التعليمية لدور نشر مختلفة (إضافة إلى المواد التعليمية الخاصة بهم)، في مجالي تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، واللغات الأجنبية (٤٠٧ القواعد مقابل ٣٨٧ المفردات).

ما الذي تستطيع عمله... What You Can Do

١ – اعلم جيدا أن مدى قدرة طلابك على فهمك يتأثر بمسألة المفردات.

ثمة مسألة رئيسية لمتعلمي اللغة في جميع المستويات؛ تتمثل في أن المتعلمين من صغار السن، كالأطفال الناطقين بغير الإنجليزية في مراحل ما قبل المدرسة، وكذلك الوافدين الجدد الذين لا يجيدون الإنجليزية أو لا يتكلمونها نهائيا، فإن فهمهم لمدرسهم الذي يتحدث باللغة الإنجليزية سيعتمد بشكل كبير على لغة الجسم (كثير من الابتسامات!)، وعلى مقدار صبرك وصبرهم، وعلى المعرفة المفرداتية– معرفة طلابك للغة الإنجليزية ومعرفتك بمقدار المفردات التي يعرفها المتعلمون فعليا (أو لا يعرفونها).

والمدخلات المفهومة تعد من أهم الأمور لهؤلاء المتعلمين. وهذا يعني أنك في حاجة إلى التواصل مع المتعلمين بلغة تتناسب مع مستواهم أو ربما تزيد قليلا. هذا ما يشير إليه كراشن (١٩٨٩م) بالحرف "آي" + ١، حيث يشير الحرف "آي" إلى مستوى الكفاءة اللغوية للمتعلم، بينما +١ يشير إلى مستوى أعلى بقليل من قدرة الطالب الحالية في اللغة الجديدة.

وإذا أدركنا الأهمية البالغة التي تحظى بها المدخلات المفهومة، فمن المؤكد أن المعلمين بحاجة إلى معرفة كيفية التحدث باستخدام مدخلات يمكن فهمها، وبمعنى آخر، كيف يمكنك التحدث بطريقة تمثل "آي" +١. أولا وقبل كل شيء، التحدث ببطء، تحدث بوضوح. بدلا من قول: "Whereya from؟" من أين أنت؟ أو"Jeet lunch yet؟" هل تناولت طعام الغداء؟ حاول قول جميع الكلمات بصوت طبيعي دون تخطي أي من الكلمات- "Where are you from؟" وكذلك " Did you eat lunch yet؟. استخدم مفردات بسيطة وتجنب العبارات الفعلية، والتعابير الاصطلاحية وكذلك العامية. عندما يبدو لك الطالب غير فاهم لما قلت، لا تعد صياغة ما قلته في بادئ الأمر أو شرحه، بل حاول إعادة الكلمات نفسها لإتاحة فرصة للطالب كي يفهم ما قلته في المرة الأولى. وإذا كانت المدخلات أو ما قلته لا يبدو مفهوما في المرة الثالثة أو الرابعة، فلتفكر بعدها في إعادة صياغة أجزاء مما كنت تود إيصاله.

أما بالنسبة لأولئك الذين ليست لديهم خبرة كافية مع متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، فإن عليهم التفكير في مشاهدة فيلم "وحدي في المنزل Home Alone" (النسخة الأصلية وليس الجزء الثاني) مرة أخرى. يُعد هذا الفيلم من الأفلام المتميزة من حيث تقديمه لمدخلات مفهومة؛ لأن الشخصية المحورية فيه تمثل شخصية "تائهة"

ودائما ما تطرح أسئلة مثل: "أين أنا؟" و "لماذا؟" "لماذا نسيتني أسرتي؟" وعند مقابلته للأشخاص الراشدين، الذين يشكلون خطرا في الكشف عن هويته، كان غالبا ما يردد أسئلتهم وبشكل بطيء وذلك لكسب الوقت في التفكير في إجابات عائمة وغير محددة. إضافة إلى استخدام مفردات مناسبة للمتعلمين من صغار السن، فإن الممثلين في هذا الفيلم قاموا بأدوارهم الحوارية بشكل متقن، كما أن مستوى السرعة والنطق مناسبين جدا لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية على الرغم من أن هدفهم من الفيلم لم يكن كذلك.

٢- كن أكثر دراية بمشكلة المفردات لدى طلابك.

من المهم أن يكون المعلمون على دراية بالمشاكل اللغوية التي تنشأ من نقص المعرفة المفرداتية. فأولئك الذي عاشوا في الخارج لفترة طويلة يدركون جيدا حقيقة الأوضاع التي يواجهها المتعلمون؛ حيث تتراوح مشاكل العديد من المتعلمين ما بين عدم فهمهم لقطعة قراءة أو جزء من فيلم وبين عدم قدرتهم على التعبير بدقة عن أنفسهم كتابة وتحدثا، بسبب عدم معرفتهم لعدد كبير من الكلمات أو المفردات.

فمثلا عندما تقوم بالإعداد لنشاط تحاوري، فإن الأمر يستلزم التفكير ليس فقط في المفردات الخاصة بموضوع الحوار، ولكن أيضا في المفردات المطلوبة لإنجاز النشاط نفسه. دعنا نفترض على سبيل المثال أن طلابك سيبحثون عن موقف أو موضوع ما لمناقشته بغرض الوصول إلى إجماع حول ما إذا كانوا سيتفقون على ذلك الموضوع أم لا. إذا أعطيتهم نسخة من مقال بإحدى الصحف عن موضوع ما (قراءة)، أو وضعت لهم الموضوع على جهاز عرض الشفافيات (قراءة)، أو زودتهم بمعلومات (استماع)، فربما يكون هناك مفردات لا يعرفها الطلاب.

انظر إلى المقطع التالي من صحيفة قامت المعلمة بأخذه إلى طلابها، في المستوى المتوسط، ليكون موضوع النقاش مع علم المعلمة بأن العديد من الطلاب هم من مشجعي كرة البيسبول المتحمسين.

صفقة البيسبول: فريق كولورادو روكيز يستجيب لطلب التعاقد مع اللاعب هيكي

بخصوص اللاعب جوناثان هيكي وحسب ما أوضحت صحيفة شيكاجو المحلية أتم فريق كولارادو روكيز صفقة التعاقد مع فريق شيكاجو وايت سوكس صباح أمس.

وافق فريق الروكيز على سفر اللاعب (نجم الرمي) إلى سياتل ضمن صفقة مركبة شملت أيضا منح فريق شيكاجو لاعبين من الدرجة الثانية ومبلغ ثمانية ملايين دولار. أكدت المصادر المطلعة على المفاوضات المتكررة بخصوص العقد أن مالك فريق الروكيز، كيفن لويس، قد أمضى أسابيع وهو يحاول حل الأمور المتعلقة بعقد هيكي، والتي كان من ضمنها استخدام طائرة مستأجرة لنجم النحوم وزوجته لأربع مرات.

وافق هيكي على التخلي عن "شرط البيع" بعد تأمين فريق الروكيز لخدمات الطائرة له، بموجب بنود العقد الذي تبلغ مدته سبع سنوات بمبلغ ١٢٥ مليون دولار والذي يتضمن شرطا يمنح اللاعب مقعد اللاعب الأغلى في المباريات. وحسب المعتاد في مثل هذه الصفقات، فإنه يتعين على أطباء الفريقين تبادل المعلومات الطبية قبل إقرار الصفقة من قبل مكتب الوساطة.

تعلم المعلمة أن طلابها كانوا مهتمين جدا بلعبة البيسبول، وعندما رأت ذلك المقال المختصر المكون من (١٦٢ كلمة فقط) قامت بتصويره لطلابها ليكون موضوعا محفزا للنقاش. وتمحورت خطة درسها حول الأسئلة الرئيسية التالية:

١- ما هي الفكرة الرئيسية لهذا المقال الصحفي؟

٢- اشرح بكلماتك الخاصة ما يذكره المقال؟

٣- ما هو راتب هيكي الجديد؟ ما هي الأشياء الأخرى التي كان يحصل عليها؟

٤- ما هو رأيكم في هذا الراتب؟ هل هذا معقول/مناسب؟

إن قراءة سريعة لهذا المقال وأسئلة المعلمة الأربعة تبين أن المعلمة أرادت من الطلاب الحديث عن راتب هيكي وهل كان ذلك مناسبا أم لا. كان الهدف من هذه القراءة القصيرة

تزويد الطلاب بحقائق عن الموضوع يمكن للطلاب استخدامها أثناء مناقشتهم للموضوع.

يحتوي هذا المقال، بالرغم من احتوائه على ١٤٣ كلمة فقط، على مفردات غير معروفة للطلاب أكثر مما كانت المعلمة تتصور. وبالتالي لا يمكن أن تبدأ المناقشة لأن الطلاب سيبدءون بتوجيه أسئلة تتعلق بالمفردات أو سيلجئون إلى إخراج قواميسهم والبدء في البحث عن معاني تلك الكلمات. هناك العديد من الكلمات غير المعروفة في المقال، لكنها كلمات رئيسية ليس فقط لفهم لب الموضوع وإنما مهمة لفهم مغزى كل ما حدث. تُظهر لنا الفقرة الثانية، المكونة من ٧٠ كلمة فقط، ١٢ كلمة من الكلمات غير المألوفة: يرسل، إلى حد ما، مركب، صفقة، مصدر، المتكررة، مفاوضات، أكد، يحل، قضايا، تنشيط، مُستأجر.

ومن المهم النظر في عدد المفردات غير المعروفة في هذه المادة. إن عدم معرفة القليل من المفردات ليس أمرا سيئا، لكن إذا كثُر عدد الكلمات الجديدة، وخاصة الكلمات التي يصعب فهمها، فإن ذلك سيؤثر سلبا على ما هو مطلوب من الطلاب. تذكر أن الهدف من هذا النشاط الخاص هو التحدث وليس تعلم الكثير من المفردات الجديدة. وفي حال وجود العديد من الكلمات غير المعروفة فإنه يتوجب عليك عدم استخدام هذه المادة. يجب عليك إيجاد مصدر مختلف للموضوع (استخدم الإنترنت)، أو إعادة صياغة هذه المادة.

عليك وضع قائمة بالمفردات غير المعروفة، أو على الأقل اسأل الطلاب إذا كانوا يعرفون هذه الكلمات أم لا يعرفونها. ربما ترغب في كتابة تلك الكلمات على السبورة إلا أنني أفضل طباعة الكلمات على لوحة كبيرة من الورق. وبهذه الطريقة يمكن عرض القائمة لعدة مرات في بضعة أيام عند الرغبة في مراجعة واستعراض تلك الكلمات دون الحاجة لعمل قائمة جديدة (وهذا توفير حقيقي للوقت).

ناقشنا حتى الآن الكلمات الواردة في هذه المادة. هذه هي المفردات المباشرة التي وردت في المقال ويجب النظر فيها، لكن هناك مجموعة أخرى من المفردات يفشل العديد من المعلمين في التعامل معها: إنها المفردات التي تتطلب معرفتها القيام بنشاط ما.

فإذا كان موضوعنا هو: "هل يجب رفع سن التصويت إلى الثلاثين؟ ربما واجهتنا كلمات مثل يصوت لصالح، ينتخب، راجع إلى، مسئول، مواطن، حقوق، وما إلى ذلك مما يندرج تحت هذه المادة. ولكن هذه ليست الكلمات التي تحتاج إليها لمناقشة عامة يكون المطلوب من خلالها إبداء الرأي، والاستماع والتفاعل مع آراء الآخرين، وكذلك التفاوض حول موقف عام للمجموعة. بالنسبة لهذا النوع من المهام، يحتاج المتحدثون إلى مفردات مثل: أنا أعتقد أن _____، أنا لا أعتقد أن _____، هل يعتقد أي أحد أن _____؟ ، أتفق مع (اسم)، هلا أعدت ذلك؟ لماذا تعتقد ذلك؟ إذا كنت تؤمن بذلك، إذاً ماذا عن _____؟ ماذا عن _____؟ لا، كيف يمكنك قول ذلك؟ هذه المجموعة من المفردات تختلف كما ترى عن الكلمات الواردة في المادة العلمية نفسها.

تكون المفردات على وجهين: أحدهما مرتبط بالمحتوى والآخر مرتبط بطريقة إنجاز المهمة أو التمرين نفسه. ولذلك من المهم أن يعرف الطلاب كلا المجموعتين وإلا لن ينجحوا في القيام بما هو مطلوب منهم من خلال ذلك التمرين.

٣- قم باختيار المواد التي تركز على المفردات.

تستغرق عملية اختيار المفردات الأساسية للتدريس وقتاً طويلا. كما أن تصميم التمارين الكتابية لتدعيم عملية استرجاع الطلاب للمفردات الجديدة، درسا بعد درس، تستغرق وقتا طويلا. وتكمن المشكلة في أن المعلمين ليس لديهم الوقت الكافي لذلك.

اختر المواد التي تركز على المفردات. لا داعي لإضافة ذلك إلى جدولك المزدحم. لماذا تستخدم المواد التي لا تقدم قوائم المفردات، أو على الأقل الكلمات التفسيرية أو الكلمات المكتوبة بخط غامق؟ يستطيع الناشرون فعل ذلك إذا ما أخبرتهم بأنك تريد ذلك. ومن المهم أيضاً وجود العديد من التمارين للطلاب للتدرب على المفردات الجديدة. وبما أننا نعلم أهمية تمارين الاسترجاع للمفردات الجديدة، فإن المتعلمين يحتاجون التمارين التي لا تركز فقط على تدعيم المفردات بل تتطلب من المتعلمين استرجاع الكلمات أو معاني تلك الكلمات. إنك بحاجة إلى المواد التي تقدم عرضا وممارسة للمفردات.

إذا لم يكن لك دور في تصميم الكتاب الدراسي الذي تستخدمه، فلتحاول إيجاد مواقع لتعليم المفردات على الإنترنت تتناسب مع مستوى الكفاءة اللغوية لطلابك. ومن التحذيرات التي يجب التنويه إليها أن المعلمين يجب عليهم تقييم المستوي اللغوي لتلك المواقع بكل عناية وكذلك الجمهور المستهدف منها (متحدثين أصليين أم غير أصليين للغة). ففي عصر الكمبيوتر سيقضي العديد من الطلاب وقتا سعيدا في ممارسة بعض الأنشطة من خلال الإنترنت. وإذا أمكن قم باختيار المواقع التي يتطلب استخدامها إدخال عناوين البريد الإلكتروني الخاصة بك أو بطلابك؛ فبهذه الطرية يمكنك الحصول على نسخة من نتائج الطلاب، ومواعيد زيارتهم للموقع، وعدد مرات الزيارة ومدة كل زيارة، وكذلك الدرجات المكتسبة في كل مرة. علاوة على ذلك، سيكون الطلاب على دراية بأنك ستحصل على نسخة من كل هذه المعلومات وسيدركون أنك تعلن صراحة وبصوت عال بأن "المفردات مهمة".

٤- أدرج المفردات في جميع اختباراتك.

من الطبيعي أن تدرج المفردات ضمن اختباراتك إذا كنت تقوم بتدريس القراءة، إلا أنه

يجب إدراج المفردات في جميع الاختبارات وليس فقط ضمن اختبارات مادة القراءة. فبمقدورك إدراج ثلاث مفردات جديدة في اختبار القواعد المتعلق بدرس "النفي" مثلا .

اختبار القواعد المتعلق بدرس "النفي"

١. "الفلك، الأحياء، علم الحيوان: ما وجه اختلاف كلمة الفلك؟ استخدم "النفي" في إجابتك.

إجابة الطالب: كلمة الفلك مختلفة لأنها لا تندرج ضمن العلوم المختصة بالحيوانات.

من مبادئ الاختبار الجيد تماثل طريقة الاختبار مع طريقة التدريس. ولذلك أتمنى أن تُدرس مواد شيقة ذات صلة وبأسلوب شيق، ثم تجعل الطلاب مسئولين عما درست لهم؛ فربما تقاس درجة جدوى الاختبار بمستوى تعلقه بما تم دراسته. كما أن الطلاب يحتاجون إلى معرفة أنك، بوصفك خبير اللغة ومزودهم بالمدخلات، تنظر إلى المفردات على أنها ذات قيمة. وإذا أدرجت المفردات ضمن الاختبارات فإنك بهذا ترسل رسالة واضحة مضمونها أن المفردات مهمة كما أن الطلاب مسئولون عن تعلم المفردات. وسوف يشكرك طلابك على ذلك!