المغالطة السادسة

يوظف أفضل متعلمي المفردات طريقة أو طريقتين من استراتيجيات تعلم المفردات الجيدة

على أرض الواقع... In the Real World

في عام ١٩٨٤م كنت قد بلغت الرابعة والعشرين من العمر، وقد حصلت على درجة الماجستير في تعليم اللغة الإنجليزية للمتحدثين بلغات أخرى بالإضافة إلى أربع سنوات من الخبرة في مجال تعليم اللغة. وفي شهر يوليو من تلك السنة، حصلت على أول فرصة لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الخارج، وذلك عندما انتقلت من مدينة موبايل في ولاية ألاباما إلى مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

كان التدريس شاقا في ذلك الوقت، حيث كان يجب علينا الحضور إلى المدرسة الساعة الخامسة صباحا لستة أيام في الأسبوع. وكان المنهج الدراسي قائما على مواد معهد اللغات التابع لوزارة الدفاع، وكانت مواد مقننة جداً ومملة إلى حد ما، (وبعد فترة قصيرة من وجودي في المملكة تمت مراجعة تلك المواد بشكل مكثف). الأمر الإيجابي هو أن الفصول الدراسية كانت قليلة العدد ونادرا ما كان يتجاوز عدد الطلاب العشرة في كل مجموعة.

لا زلت أذكر حادثة مهمة حصلت لي في الشهر الأول من تدريسي هناك. فقد كان طلابي السعوديون دائما شغوفين بتعلم المفردات، وربما قاموا بمقاطعة المعلم للسؤال عن معنى كلمة غير مألوفة لهم. وفي ذلك اليوم، رفع أحد الطلاب يده سائلا " فولس، ماذا تعني كلمة الموسوعة؟ الموسوعة– مثل القاموس؟". كانت هذه الطريقة التي سألني بها طلابي السعوديون عما إذا كانت كلمة موسوعة تعتبر مرادفا لكلمة القاموس. (وغالبا ما يخلط متحدثو اللغة العربية بين الصوتين [p] و [b]، بسبب عدم وجود الصوت الأول في اللغة العربية).

ولأنني قمت سابقا بالتدريس لطلاب سعوديين في الولايات المتحدة الأمريكية، فإنني كنت أعرف القليل من اللغة العربية، وأعرف أيضا أن الطلاب السعوديين لم يكونوا محبين لتعلم المفردات فحسب، بل كانوا يرحبون بالتعلم عن طريق قوائم المفردات في فصول الدراسة.

وعلى الرغم من أن الطالب كان يريد مني إجابة مختصرة حول ما إذا كانت كلمة "الموسوعة" مرادفا لكلمة "القاموس". إلا أنني أعرف أن الطلاب بإمكانهم التعامل مع ما هو أكثر من مجرد معنى مرادف. كما أنني أؤمن بأن هذه المعلومة كانت مهمة بالنسبة لهم.

واصلت قائلا "حسنا، لا، ليس بالضبط. فالموسوعة كما تعلمون ليست كتابا واحدا فقط، بل هي في الواقع مجموعة من الكتب، وعادة ما يخصص كتاب لكل حرف من الحروف الأبجدية. وقد تكون بعض الحروف مدمجة في كتاب واحد، فنجد حرف الراء في كتاب واحد، بينما نجد حرفي الفاء والواو مدمجين في كتاب واحد. أما المعجم فليس إلا كتابا واحدا لا يتجاوز ما يقدمه من شرح لكل كلمة الثلاثة أو الأربعة أسطر. والقاموس يحتوي على معنى الكلمة، وطريقة نطقها، وفي بعض الأحيان

يتضمن معلومات إضافية عن الكلمة. بينما تجد في الموسوعة معلومات مفصّلة عن كل كلمة، وهذه المعلومات لا تقتصر على المعنى والتهجئة فقط. كان بإمكاني مواصلة الحديث لبضع دقائق حيث كنت أشرح ذلك بلغة إنجليزية مبسّطة جدا تتناسب مع مستوى الطلاب.

وعندما انتهيت من الحديث بدأ الطلاب ينظرون إلى بعضهم البعض ثم أخذوا يتباحثون فيما بينهم بصوت مرتفع لمدة ثلاثين ثانية، بينما كنت أنتظرهم أمام السبورة، وعندما انتهوا من نقاشهم، نظر إلي الطالب الذي سألني وقال "حسنا، فهمت، هي مثل القاموس".

حاولت ألا أظهر خيبة الأمل التي شعرت بها في ذلك الوقت. وقد بدا واضحاً أن ذلك الطالب لم يكن متعلماً جيدا للغة، فقد كان يفتقر إلى الاستراتجيات الجيدة لتعلم المفردات، حيث كان همه البحث عن معنى سطحي، لا الحصول على فهم واضح ومفصل لكلمة الموسوعة.

وبعد حوالي أسبوعين رأيت، ولأول مرة، نسخة من الاختبار الموحد في الكتاب الذي قمت بإكماله للتو مع طلابي. وقد تفاجأت لرؤية حوالي ثلث أسئلة قسم الاستماع والقواعد والقراءة، وكذلك كل أسئلة قسم بناء المفردات معتمدة على المعرفة المفرداتية المجردة. وكانت صيغة السؤال سهلة جداً وهي عبارة عن كلمة واحدة متبوعة بأربعة خيارات.

وعندما تمعنت في الامتحان، لم أر سؤالا عن *الموسوعة*. وعلى أية حال، لو تم وضع سؤال عن الموسوعة، بناءً على نمط الأسئلة التي رأيتها، فإنني متأكد من أن السؤال سيكون على هذا النحو:

٦- **الموسوعة**: أ. حيوان ب. أخضر ج. قاموس د. حذاء

وبمعنى آخر، فقد كان لدى الطالب الذي سألني إستراتيجية جيدة؛ فمعرفة معنى الكلمة لا يعد في حد ذاته خطوة واحدة، ولذا فإن السؤال عن مرادف للكلمة أو كلمة أخرى متعلقة بها قد يكون خطوة أولى جيدة لمساعدة المتعلمين على اكتساب القدرة على تحصيل المفردات. ما أريد قوله هو: أن الطالب كان يعرف طريقة الاختبار الموحد، فقد كنت أنا الوافد الجديد وليس هو.

ما تعلمته من خلال هذه التجربة هو أن أصغي لطلابي بشكل جيد. حيث لم يمكنني حصولي على الماجستير في تعليم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها وكذلك بعض الخبرة في مجال التعليم من أن أكون خبيرا في أفضل استراتيجيات تعليم اللغة الإنجليزية في ذلك الفصل. لقد كان طلابي يعرفون طريقة الاختبارات والتي تميل في مجملها إلى طرح أسئلة بسيطة حول المفردات، وكان من المهم لهم معرفة مرادفات للكلمات في ذلك الكتاب.

شواهد بحثية... What the Research Says

بكل بساطة، يعتبر الاعتقاد بوجود إستراتيجية سحرية محددة لتعلم المفردات اعتقاد زائف. والحقيقة أن هناك كما هائلا من إستراتيجيات التعلم الجيدة، كما أن منها ما هو سيء. وقد أظهر لنا البحث أن المتعلمين الجيدين يستخدمون مجموعة من استراتيجيات التعلم المتنوعة. إلا أن هؤلاء المتعلمين ربما طوروا مجموعة من الاستراتيجيات الفردية الخاصة التي تتناسب بشكل جيد مع احتياجاتهم وشخصياتهم.

إستراتيجيات تعلم اللغة Language Learning Strategies

يبدو أن الأبحاث العامة حول استراتيجيات متعلمي اللغة الثانية قد بلغت ذروتها في أوائل التسعينيات الميلادية (أومالي وشامو Omaly& Chamot عام ١٩٩٣م، وولدن وروبنWolden & Roben عام ١٩٨٧م). وبحسب تعريف اكسفورد (Oxford 1990)، التي طورت قائمة استراتيجيات تعلم اللغة، وهو العمل الأكثر تأثيرا في هذا المجال، فإن استراتيجيات التعلم هي الخطوات التي يتخذها المتعلمون لتعزيز عملية التعلم. ويعرّف جيو (٢٠٠٣ م) هذا المصطلح بتفصيل أدق حيث يقول "إن إستراتيجية التعلم هي سلسلة من الأفعال يتخذها المتعلم لتسهيل إكمال مهمة تعليمية ما. وتبدأ الإستراتيجية عندما يقوم المتعلم بتحليل المهمة والموقف وما هو متوافر لديه من المهارات، ثم يقوم بعد ذلك بعدة عمليات تتضمن اختيار، واستخدام، ومتابعة وتقييم فعالية هذه الخطة. ثم يقرر في النهاية ما إذا كان بحاجة لمراجعة هذه الخطة وما تم فعله" (ص. ٢). ويوضح أكسفورد (١٩٩٢م/١٩٩٣م) إن الاستخدام المناسب لاستراتيجيات تعلم اللغة، والتي تتضمن العشرات أو حتى المئات من السلوكيات الممكنة، ينتج عنه تحسن في كفاءة اللغة الثانية بشكل عام أو في حقول مهارية محددة (مثل المفردات).

ومن المهم أيضا توضيح هدف الإستراتيجية، مثل فهم جملة، أو تعلم كلمة جديدة، أو مراجعة كلمات سبق التعرف عليها. ومن المؤكد أن الإستراتيجية المستخدمة في تعلم كلمة جديدة تختلف عن تلك التي تستخدم في مراجعة قائمة من المفردات المعروفة سابقا. كما أن إستراتيجية محاولة فهم كلمة في نص مقروء، مثل تخمين المعنى اعتمادا على السياق، ليست بالضرورة إستراتيجية جيدة لتعلم المفردات. وليس هذا بالطبع تقليلا من أهمية عملية تخمين المعنى من السياق كإستراتيجية من

استراتيجيات تعلم اللغة، إلا أنها ليست إستراتيجية فعّالة بعينها في تعلم المفردات. (انظر الفصل الخامس حول محدودية استخدام دلالات السياق في تعلم المفردات).

لماذا يجب على المعلمين الاهتمام باستراتيجيات التعلم؟ من المؤكد أن فهم الاستراتيجيات بشكل جيد سيساعدنا على فهم طلابنا بشكل أفضل، كما أن هذا الفهم سيأتي بمردود أفضل. حيث يمكن للمعلم تعليم هذه الاستراتيجيات لمتعلمي اللغة الثانية وبالتالي تحسين مستوى تقدمهم في عملية التعلم (بايلستوك ١٩٨١م). أما بالنسبة للمتعلم فيمكن أن تؤدي استراتيجيات التعلم المناسبة إلى تحسين الكفاءة اللغوية وزيادة الثقة بالنفس.

يؤدي تدريس الاستراتيجيات، في بعض الأحيان، إلى جعل المتعلمين على دراية بالاستراتيجيات التي يملكونها ولكنهم لا يستخدموها بشكل فعّال أو لا يستخدمونها في الغالب بشكل كاف. ولذلك يكون دور استراتيجيات التعلم هو توضيح ما لم يكن واضحا للمتعلمين أو لم يظهر بشكل كاف أثناء المراحل الأولى من التعلم (أومالي وشامو ١٩٩٣م). ومثال ذلك في استراتيجيات تعلم المفردات ما نجده عند المتعلمين من الاستراتيجيات المساعدة على الحفظ، إلا أن الدارسين يفشلون في التعرف على كيفية تطبيق تلك الاستراتيجيات (برسلي وأحمد ١٩٨٦م). لقد لاحظ أحمد وبرسلي في بحثهما أنه عندما يعرض للطلاب إستراتيجية تعلم بسيطة، مثل تذكر ترتيب مجموعة من الكلمات، فإنهم يكونون قادرين على تطبيقها في مواقف تعليمية خاصة بهم، وهذا بدوره يؤدي إلى تعلم المفردات على نحو أفضل. وبمعنى آخر، فإن هذا لا يتطلب تدريس شيء جديد تماما، ولكنه مجرد لفت انتباه المتعلمين إلى أهمية بعض الاستراتيجيات بهدف تكثيف استخدامها.

وقد لاحظ جونز (١٩٩٥م) أننا أصبحنا ننظر إلى استراتيجيات التعلم بوصفها عنصرا أساسيا من عناصر النجاح في تعلم اللغة. ويبدو أن هناك إجماع على أن المتعلمين الناجحين هم الذين يمتلكون مجموعة كبيرة من الاستراتيجيات ينهلون منها متى شاءوا. وبالتالي إذا ما اتفقنا على أن هذه الاستراتيجيات يمكن تدريسها، فإن المنطق يقودنا إلى أن تدريس مجموعة واسعة من الاستراتيجيات مع تطبيقاتها سوف يسهم في تعزيز النجاح في تعلم اللغة الثانية لدى المتعلمين، وخصوصا المتعلمون قليلو الكفاءة. ومن خلال بحث لروبن (١٩٧٥م)، ثبت أن النظر فيما يدور داخل ذهن المتعلم الجيد (أي فحص الاستراتيجيات والعمليات الإدراكية المستخدمة في تعلم اللغة) قد يقودنا إلى نظريات جديدة حول عمليات اكتساب اللغة يمكن تدريسها للآخرين. "إن تضمين معلومات عن خصائص متعلم اللغة الجيد عند تدريسنا للاستراتيجيات سوف يقلل من الفروق بين المتعلمين الجيدين والمتعلمين غير الجيدين" (ص. ٥٠).

استراتيجيات تعلم المفردات Vocabulary Learning Strategies (*VLCs*)

شهدنا كثيرا من الأبحاث التي توضح لنا أهمية اكتساب أكبر قدر ممكن من المفردات. فإذا سلمنا بأن هدفنا هو اكتساب المزيد من المفردات، وأن هناك عددا كبيرا من المفردات ومعظم هذه المفردات، إن لم يكن جميعها، يتم تقديمه من خلال التدريس المباشر للمفردات، فإن السؤال هو: ما هي الخطوة المنطقية التالية؟

أشار ناجي وهرمان (١٩٨٧م)، تعليقا على قضايا القراءة بشكل رئيسي، إلى أن هناك طرقا أفضل لاستغلال الوقت الطويل الذي يتطلبه التعليم المكثف للمفردات، مثل القراءة الحرة، وتعلم استراتيجيات الاستيعاب. وأضاف كل من كارتر ومكارثي (١٩٨٨م) "أنه من المستحيل تدريس الطلاب جميع الكلمات التي يحتاجون إلى

معرفتها، ولذلك فإنه من المهم تدريبهم على استراتيجيات التخمين من السياق، وهذا بدورة سيمكنهم من التعامل مع المفردات الجديدة ويقلل من اعتمادهم على القواميس. وتعد هذه هي بداية التحول في النظرة إلى تعلم المفردات بوصفها مهارة لغوية وتحويل المسئولية إلى المتعلم" (ص. ٤٢).

وفي نظرة معتدلة أشار جرافس (Graves 1987) إلى أن هناك بعض الكلمات التي يحتاج المتعلمون إليها ويجب تدريسها بشكل مباشر. إضافة إلى ذلك يحتاج المتعلمون إلى تطوير استراتيجيات تعلم المفردات بأنفسهم والاستمرار في استخدام تلك الاستراتيجيات. "بغض النظر عما نقدمه من تدريس في مدارسنا، فإن الطلاب في الواقع يتعلمون بشكل مستقل في معظم الأحيان. ولذلك فإنه من المنطقي تشجيع الطلاب على تبني خطط فردية لتحسين حصيلتهم المفرداتية مع مرور الوقت" (ص. ١٧٧). ويرى سترنبرغ (١٩٨٧م) أن من المهم تدريب الطلاب على تدريس أنفسهم، لأنه مهما قدمنا من المفردات من خلال التدريس المباشر فإنه لن يكون إلا جزءا بسيطا مما هم مطالبون بتعلمه. وبذلك يمكننا القول إن التدريس المباشر لاستراتيجيات تعلم المفردات يعتبر أحد أهم الأنشطة الصفية لمعلمي مادة بناء المفردات.

لقد عرفنا من خلال الأبحاث عددا كبيرا من استراتيجيات تعلم المفردات. وقد تطرقت هذه الأبحاث إلى كيفية استخدام هذه الاستراتيجيات، وأي الطلاب يستخدمها، وما إذا كان تدريب الطلاب على استخدام هذه الاستراتيجيات يؤدي إلى زيادة درجة تعلم المفردات.

وقد كانت دراسة ساناوي (Sanaoui1995م) من أهم الدراسات التي ركزت على استراتيجيات تعلم المفردات. والمعلمون يبدون رغبة دائمة في معرفة أفضل

إستراتيجية. والإجابة هي أن هذه الإستراتيجية لا وجود لها، فليست هناك إستراتيجية بعينها تكون مناسبة للجميع. ففي دراسة حالة (١٩٩٥م) أجرتها على متعلمين فرنسيين في مقاطعة برتش كولومبيا (British Columbia)، وجدت ساناوي أن هناك منهجين متباينين في تعلم المفردات، أسمتهما: المنهج المنظم والمنهج غير المنظم. وقد لاحظت الباحثة أن مستوى الكفاءة اللغوية للمتعلمين وطريقة التدريس لم يكن لهما أي تأثير على تعلم المفردات، وإنما كان التأثير الأكبر لنوع المنهج المتبع. وبينما لم تجد ساناوي إستراتيجية "مثلى" في هذه الدراسة، وجدت أن المتعلمين الجيدين لديهم خطة أو إستراتيجية محددة لتعلم اللغة الإنجليزية بالإضافة إلى تعلم المفردات، في حين أن الطلاب الأضعف لا يملكون مثل هذه الخطط والاستراتيجيات. وبمعنى أخر، لا تشكل طبيعة ما يفعله الطلاب مع المفردات الجديدة تحديدا أية أهمية، والمهم أنهم يقوموا بعمل شيء ما وبشكل مستمر. ولذلك فإنه يجب على المتعلمين كتابة الترجمة، والتفكير في جملة أصيلة، أو تكرار الكلمة خمس مرات، كل حسب ما يناسبه. إلا أنه وبغض النظر عن الإستراتيجية أو الاستراتيجيات التي يركزون عليها، فإنه يجب عليهم أن يقوموا بتوظيفها باستمرار.

ينخرط المتعلمون من متبعي المنهج المنظّم في عمليات التعلم الفردي، ويبادرون بالبحث عن الأنشطة والفرص التعليمية، ويدونون المفردات الجديدة، كما أنهم يراجعون مذكرات المفردات ويبحثون عن فرص للتدريب على المفردات خارج الفصل. أما المتعلمون من متبعي المنهج غير المنظّم فإنهم لا يقومون بنفس الشيء أو يقومون به بدرجة أقل. عملت ساناوي (١٩٩٦م) على تأسيس وجهة نظر حول تدريس استراتيجيات تعلم المفردات داعية إلى تخصيص وقت لمساعدة المتعلمين على

الاستقلال الذاتي في التعلم، واكتساب القدرة على زيادة ذخيرتهم المفرداتية داخل فصول الدراسة وخارجها.

قام أحمد (١٩٨٩م)، في إحدى بواكير الدراسات حول استراتيجيات تعلم المفردات، بعمل مسح لاستراتيجيات التعلم عند ٣٠٠ متعلما سودانيا للغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وقد وجد الباحث أن المتعلمين الجيدين يستخدمون استراتيجيات تعلم المفردات أكثر من الطلاب ضعيفي المستوى. إضافة إلى ذلك، قام المتعلمون الجيدون باستخدام مجموعه متنوعة من استراتيجيات تعلم المفردات. الجدير بالذكر أن الدراسات اللاحقة على طلاب من جنسيات ولغات أخرى أكدت هذه النتائج.

كما قام أومالي وآخرون (١٩٨٥م) بدراسة ما إذا كان تدريس الاستراتيجيات في الفصول الدراسية العادية سيؤدي إلى تحسن مهارات التحدث والاستماع وكذلك مهام تعلم المفردات. وقد تم تقسيم المتعلمين إلى ثلاث مجموعات: مجموعة الاستراتيجيات فوق المعرفية، مجموعة الاستراتيجيات المعرفية، والمجموعة الضابطة. وبالرغم من أن النتيجة الأساسية في هذه الدراسة تشير إلى أن أفراد المجموعتين الأولى والثانية قد استخدموا ما تم تدريبهم عليه من استراتيجيات، إلا أنه لم يكن هناك فروق بين كل المجموعات فيما يخص مهام تعلم المفردات. وعند تحليل النتائج حسب المجموعات العرقية، تبين أن المجموعة الآسيوية الضابطة تفوقت في أدائها على المجموعة المدربة على استخدام الاستراتيجيات، بينما حدث العكس مع المجموعة الهسبانية. وقد أفاد المعلمون في تلك الدراسة بأن الطلاب الآسيويين في المجموعة الضابطة فضلوا استخدام الحفظ الاستظهاري، بينما أبدى الطلاب الهسبانيين رغبتهم في إيجاد بدائل لاستراتيجياتهم المعتادة. وفي دراسة أخرى، وجد بولتزر وماجروارتي (١٩٨٥م) أن خلفية الطلاب الثقافية لها تأثير قوي على نوعية سلوكيات تعلم اللغة لدى الطلاب.

وفي دراسة أجريت على طلاب إنجليز يتعلمون اللغة العبرية، سعى كل من كوهين وأفيك (Cohen & Aphek 1981) إلى التعرف على السبل التي يتمكن من خلالها متعلمو اللغة الثانية من تسهيل مهامهم التعلمية إلى أكبر حد ممكن. وقد ركز الباحثان على استراتيجيات تعلم المفردات، وخاصة الاستراتيجيات التي يستخدمها متعلمو اللغة الثانية والمتعلقة "بترابط الكلمات".

وعلى الرغم من أنهم وجدوا أن ثلاثة عشر طالبا فقط هم الذين استفادوا من استخدام هذه الإستراتيجية "ترابط الكلمات"، إلا أن جميع الطلاب قد أقروا بأنهم دمجوا ما يقرب من أحد عشر نوعا من أنواع الترابط المختلفة.

كما وجد الباحثان في دراسة أخرى (١٩٧٨م) أن إستراتيجية واحدة فقط من استراتيجيات تعلم المفردات ترتبط بشكل إيجابي بتعلم المفردات، وهي إستراتيجية "النحت- صياغة الكلمات". فعلى سبيل المثال نجد أن المتعلمين ربما قاموا بتكوين كلمة مركبة من كلمة مفردة بسيطة. (فالمتعلم الذي لا يعرف معنى كلمة "بالون" في اللغة العبرية، يلجأ إلى استخدام كلمات عبرية بسيطة ويركبها ليشكل كلمة تقوم بالمعنى مثل كلمة "كرة مملوءة بالهواء"). إن عملية "النحت" المتكررة للكلمات ترتبط بشكل إيجابي بمهام تعلم المفردات، مما يجعلنا ننظر إليها بوصفها إستراتيجية جيدة من استراتيجيات تعلم المفردات.

قام هولستيجن وهولندر وجريدانوز (١٩٩٦م) بدراسة على متعلمين هولنديين في المستويات المتقدمة من تعلمهم الفرنسية. وقد طُلب من المتعلمين قراءة قطعة ثم الإجابة على أسئلة المفردات المأخوذة من تلك القطعة. وقد استنتج الباحثون أن المتعلمين فشلوا في ملاحظة وجود بعض الكلمات غير المألوفة في السياقات المقروءة والمسموعة على حد سواء. بالإضافة إلى ذلك أنه حتى في حالة ملاحظة المتعلمين لتلك

المفردات، إلا أنهم ربما قرروا تجاهلها أو تجنبها أثناء القراءة والاستماع. فمن الواضح أن التعلم العرضي للمفردات ليس كافيا، ويجب على المتعلمين الانخراط في نشاطات إضافية مثل تركيز الانتباه على الكلمات المهمة، وتدوين الكلمات الجديدة ومراجعتها على نحو منتظم.

وكذلك أجرى ليسارد كولستن (Lessard-Clouston 1994) دراسة استهدفت معرفة ما يقوم به المتعلمون عند تعلم الكلمات الإنجليزية الجديدة من خلال الإجابة على مجموعة من الأسئلة حول استراتيجياتهم في تعلم المفردات. فقدم الباحث للمتعلمين الاستراتيجيات المتعلقة "بالمنهج المنظّم"، مثل تدوين ومراجعة الكلمات الجديدة. بعدها طلب منهم مناقشة تلك الاستراتيجيات، مع التركيز على مقارنة ما يستخدمونه فعلا من استراتيجيات، وخاصة المتعلمين الذين يتبعون "المنهج غير المنظم"، وما إذا كانوا يعتقدون أن هذه الاستراتيجيات سوف تُسهّل عملية تعلم المفردات.

وقد تبيّن لجونس (١٩٩٥م) من خلال دراسته للغة المجرية أن هناك ثلاث استراتيجيات أثبتت فعاليتها، وهي طريقة الترديد بصوت مسموع، وطريقة الكلمة المفتاح، وأخيرا دراسة أصول كلمات اللغة الهدف. وبما أن اللغة المجرية مختلفة إلى حد بعيد عن اللغات الأوروبية الأخرى، فإننا قلما نرى النظائر اللغوية أو الكلمات المتشابهة، وبالتالي كان التركيز منصبا على استراتيجيات اكتساب المفردات دون أي تداخل من اللغة الأولى.

ونظراً لمحدودية تفعيل دور تدريس المفردات خلال السنين الماضية، فإننا لا نجد إلا النذر القليل مما يمكن أن نطلق عليه "الطرق المميزة" في تدريس المفردات. وحتى الآن، فإن أفضل ما عرف من هذه الطرق هو ما نسميه "طريقة الكلمة المفتاح" وهي

إحدى استراتيجيات تعلم المفردات التي تتضمن توظيف الصورة البصرية واستخدام اللغة الأولى عند تعلم اللغة الثانية.

تُعد طريقة "الكلمة المفتاح" عملية تتم على مرحلتين بتوظيف أدوات التذكر وصور بصرية تفاعلية لتيسير عملية اكتساب مفردات اللغة الثانية. حيث يقوم المتعلم في المرحلة الأولى بتكوين رابط صوتي بين الكلمة الهدف وكلمة أخرى في اللغة الأولى. أما في المرحلة الثانية فيقوم المتعلم بتشكيل رابط بصري بين الكلمة الهدف وكلمة من اللغة الأولى. فعلى سبيل المثال، لتعلم كلمة "إيزو" اليابانية والتي تعني كرسي في الإنجليزية، فإن المتحدث الإنجليزي سوف يقوم أولا بترسيخ هذه الكلمة في الذاكرة بمعنى كرسي ومن ثم ربطها بعبارة بها كلمة إنجليزية تتماثل صوتيا مع كلمة "إيزو"- مثل كلمة "إيزي" بمعنى سهل أو من السهل- كما في العبارة التالية "من السهل الجلوس على الكرسي".

وقد توصل كل من أوت وبوتلر وبليك وبول (١٩٧٣م (Ott,Butler,Blake, and Ball إلى أن المجموعات التجريبية التي استخدمت صورا تفاعلية في تعلم المفردات تمكنت من تذكر ضعف عدد الكلمات التي تذكرتها المجموعات الضابطة. في حين أثبتت البيانات المستقاة من التقارير الشخصية للمتعلمين أن حوالي ٧٥٪ من الكلمات التي تذكرها طلاب المجموعات التجريبية في جميع مراحل تعلمهم، بما في ذلك المجموعات الضابطة، كان نتيجة للاستخدام الموسّع لهذه الاستراتيجيات. وتشير النتائج إلى أن الاستخدام الموسّع لهذه الاستراتيجيات سواء كان تلقائيا أو مقصودا، يعتبر حلا طبيعيا وفعّالا للمتعلمين في مسيرة تعلم المفردات الجديدة.

لم تمتدح كاسبار (Kaspar 1993) هذه الطريقة فحسب، بل قدّمت معلومات مهمة جدا حول كيفية تطبيقها في فصول الدراسة. فقد لاحظت أن الأبحاث حول هذه

الطريقة بينت أنه إذا تم تدريس الكلمات في شكل مجموعات أو حزم من المفردات، فإن مستوى الاسترجاع يصل إلى حوالي مئة بالمائة.

ولكن أسترنبرج انتقد طريقة "الكلمة المفتاح" لأنها تتطلب جهدا ذهنيا كبيرا، الأمر الذي لن يرغب الطلاب بالقيام به على المدى البعيد. وقد قارن الباحث هذه الطريقة بطريقة القراءة السريعة التي تعتبر مرهقة، على الرغم من أنها قد تكون فعّالة، ولذلك فمن المحتمل هجرها. على أية حال، لم يقدم أي من الأبحاث ما يدعم هذا القول. ما يدعو للإعجاب بهذه الطريقة هو مدى فعاليتها وتأثيرها الإيجابي على عملية الاستبقاء طويل الأمد.

ومن التحفظات على طريقة "التعلم السريع" هذه أن مستويات الاسترجاع ربما لن تكون مبهرة على المدى البعيد. إلا أن بيتون وجرنبيرج وألس (Beaton. Grunberg, and Ellis 1995) وجدوا أن هذا التحفظ ليس في محله؛ حيث أوضحت دراسة الحالة التي قاموا بها على متعلم، درس اللغة الإيطالية باستخدام طريقة "الكلمة المفتاح"، أنه كان قادرا على استرجاع أكثر من نصف قائمة المفردات التي درسها قبل عشر سنوات من الوهلة الأولى. الدراسة أوضحت أيضا إن مستوى الاسترجاع ارتفع بشكل كبير عندما أتيحت للمتعلم فترة زمنية مدتها عشر دقائق للنظر إلى قائمة تلك المفردات. الجدير بالذكر أن الباحثين فرّقوا في هذه الدراسة بين عمليتي الحفظ والاسترجاع للمفردات. حيث أشاروا إلى أن استخدام وسائل المساعدة المناسبة (مثل مراجعة المتعلم لقائمة المفردات لمدة عشر دقائق) يمكننا من الوصول إلى المعلومة المحتفظ بها في الذاكرة والتي لم تسترجع من قبل.

اعتبر برسلي، وليفن، وبراينت، ومتشتر (١٩٨٢م) أن الرابط بين "الكلمة المفتاح" والمعنى أمر مهم ومفصلي لتعزيز استرجاع معاني المفردات الجديدة. ففي

الدراسة التي قاموا بها، ركزت المجموعة الضابطة، على عكس المجموعة التجريبية، على المعاني فقط دون ربطها عن طريق "الكلمة المفتاح". وقد وجد الباحثون أن المعالجة الدلالية للمعاني لا تقوي وحدها من الروابط الذهنية بين المفردة ومعناها، وذلك على عكس معالجة المعنى من خلال التفاعل بين "الكلمة المفتاح" ومعنى المفردة الجديدة، والذي أدى بدورة إلى تكوين رابط قوي بين الكلمة ومعناها. وبمعنى آخر، إن التفكير في الكلمة ومعناها لم يكن ذلك العامل المساعد على تذكرها كما هو الحال عند التفكير في رابط بصري "للكلمة المفتاح" من اللغة الأولى مع الكلمة الهدف من اللغة الثانية.

وفي دراسة أجريت على طلاب عرب من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، قام كل من براون وبيري (١٩٩١م Brown and Perry) بفحص نتائج ثلاث مجموعات من الطلاب الذين استخدموا طريقة "الكلمة المفتاح"، والطريقة الدلالية، والطريقة المركبة من الطريقتين السابقتين معا. وقد برهنت نتائج هذه الدراسة أن الطريقة المركبة من "طريقة الكلمة المفتاح" والطريقة الدلالية كانت أكثر فعالية من الطريقتين الأخريين. وهذه النتائج تتسق مع مضامين نظرية عمق المعالجة، حيث تزداد احتمالية اكتساب المتعلم للمفردة كلما زادت العمليات الذهنية الموظفة في معالجة تلك المفردة (كريك ولوكهارت Craik & Lockhart 1972، كريك وتلفنج Crail & Tulving 1975، سكوتنفان باريرن Schoutten-van Parreren 1995).

وعلى الرغم من أن براون وبيري قد توصلا إلى نتائج جيدة عند استخدام طريقة "الكلمة المفتاح" ودمجها مع الطريقة الدلالية، إلا أنهما وجدا أن هناك ثلاث نواحي من القصور المحتملة في هذا المنهج؛ حيث تتضمن الناحية الأولى زيادة درجة نجاح هذا المنهج في حالة التعلم الفردي مقارنة مع التعلم الجماعي في الفصول الدراسية. وهذا عامل مهم بحد ذاته لأن معظم حالات عرض/ تقديم المفردات يتم

بشكل جماعي من خلال الفصول الدراسية. من ناحية أخرى حذر الباحثان من أن فاعلية هذه الطريقة، مقارنة مع عدم استخدام أي من الاستراتيجيات، تتضاءل بمرور الوقت، إلا أن هذا الجانب تم دحضه في العديد من الدراسات منها الدراسة التي ذكرناها لكل من بيتون وجرنبيرج وألس (١٩٩٥م). وآخر أوجه هذا القصور تكمن في أن فعالية طريقة "الكلمة المفتاح"، على الأقل للمتحدثين الأصليين للغة، تبدو مرتبطة بالقدرة الشفهية للمتعلم، وهذا متغير مرتبط بالمتعلم نفسه. ربما لا تكون هذه الطريقة مناسبة للتطبيق في قاعات الدراسة لأنها قد لا تساعد السواد الأعظم من المتعلمين.

وتُعتبر طريقة التخيل إستراتيجية مهمة، إلا أن هناك العديد من الاستراتيجيات الأخرى. فقد سعى كل من شمت وشمت (Schmitt and Schmitt 1993) إلى إعداد قائمة باستراتيجيات متعلمي المفردات، ثم حصر مرات توظيف هذه الاستراتيجيات من قبل المتعلمين. كانت البداية من خلال مشروع صغير استهدف إعداد قائمة مبدئية لاستراتيجيات تعلم المفردات. حيث قاما بالرجوع إلى الكتب الدراسية للبحث عن الاستراتيجيات، كما قاما بسؤال متعلمين يابانيين حول استراتيجياتهم، وطلبوا من المعلمين إضافة استراتيجيات أخرى ممكنة للقائمة. وتم تقسيم الاستراتيجيات بعد ذلك إلى فئتين: (١) التعلم الأولي لمعنى الكلمة الجديدة، (٢) ودراسة وتذكر معنى الكلمة بعد معرفة معناها (أي الممارسة والتدرب). وبعد ذلك تم تقسيم القائمة إلى ستة أقسام فرعية تحت الفئة الأولى وعشرة أقسام فرعية تحت الفئة الثانية. وفي المرحلة النهائية من الدراسة، طلب الباحثان من ٦٠٠ من اليابانيين من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية النظر في القائمة المعدّة والمكونة من ٣٦ إستراتيجية وبيان أي الاستراتيجيات قاموا بتوظيفها، وما إذا كان أي منها مفيدا بالنسبة لهم. وأخيرا طلبوا من المتعلمين ترتيب أعلى خمس استراتيجيات فائدة في تعلم المفردات.

قام كوجك سابو وليتبون (Kojic-Sabo & Lightbown 1999) باستخدام الاستبيان الذي أعدته ساناوي في أطروحتها، حيث أجريا مسحا على ٤٧ طالبا من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وعلى ٤٣ آخرين من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وذلك لتحديد الاستراتيجيات التي استخدمها هؤلاء المتعلمون أثناء تعلمهم لمفردات اللغة الإنجليزية. وبالرغم من وجود فروق فردية بين التسعين متعلما، إلا أنه يمكن تصنيف معظمهم تحت إحدى الفئات الثماني لمجموعة الاستراتيجيات. وقد وجد الباحثان أن المتعلمين ذوي مستويات التحصيل المرتفعة يستخدمون الاستراتيجيات بصورة متكررة وموسعة. إضافة إلى ذلك، استنتج الباحثان أن الوقت واستقلالية المتعلم هما العاملان الأكثر ارتباطا بالنجاح في تعلم مفردات اللغة الإنجليزية بكفاءة عالية. وبعبارة أخرى، إن أكثر متعلمي اللغة نجاحا هم الذين يقضون جل وقتهم في مهام تعليمية (عن طريق الدراسة، والمبادرة في البحث عن فرص التدريب على المفردات، والتعرض للمفردات)، والقادرون على التعلم بصورة مستقلة، وهذا جزء مما تسميه ساناوي "المنهج المنظم" لتعلم المفردات.

تُعد دورة التحضير لاختبار اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (TOEFL) من أكثر الدورات شيوعا، كما أن المفردات تلعب دورا كبيرا في مثل هذه الدورات. وفي دراسة حالة على ١٤ متعلما من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وجد ليسارد كولستن (١٩٩٦ب) أن المتعلمين لا يتبعون منهجا منظما في دراستهم للمفردات. وتعد هذه مفاجأة؛ لأن المفردات مهمة في مثل هذه الامتحانات والمتعلمون على دراية بذلك.

قام كل من راسخ ورانجباري (Rasekh & Ranjbary2003) بدراسة تأثير التدريب على الاستراتيجيات فوق المعرفية على ٥٣ طالبا جامعيا إيرانيا يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في صفين دراسيين. تم توزيع المتعلمين المنتظمين في دورة لمادة

اللغة الإنجليزية (مدة الدورة عشرة أسابيع بمعدل أربع ساعات لثلاثة أيام في الأسبوع وبما مجموعه ١٢٠ ساعة تعليمية) إلى مجموعتين بشكل عشوائي: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. استخدمت كلتا المجموعتين نفس الكتاب الدراسي الذي يركز على دور المعرفة المفرداتية في تعلم اللغة الإنجليزية، كما قام بالتدريس لهما نفس المعلم وهو أحد الباحثين. لم يكن هناك أي فروق ذات دلالات إحصائية بين المجموعات وذلك من خلال امتحان المفردات المبدئي وامتحان الكفاءة اللغوية العام في اللغة الإنجليزية.

كان الفارق الجوهري بين المجموعتين يتمثل في تلقي المجموعة التجريبية تدريبا تعليميا على الاستراتيجيات فوق المعرفية منذ اليوم الثاني لبدء الدورة. وكان يجري تذكير المتعلمين في هذه المجموعة، وطوال الأسابيع العشرة، باستخدام الاستراتيجيات، كما تم مناقشة الاستراتيجيات المناسبة لتعلم مفردات مختلفة ومتنوعة. بيّن امتحان المفردات الذي تم عقده في نهاية الدورة أن المجموعة التجريبية حصلت على درجات أعلى من تلك التي حصلت عليها المجموعة الضابطة. وبما أن المجموعتين كانتا متساويتين من حيث المواد التعليمية، ومدة الدورة، ودرس لهما المعلم نفسه ، فإن أي اختلاف في الحصيلة المفرداتية يمكن أن يُعزى إلى العامل الفارق الوحيد بينهما، وهو التدريب على الاستراتيجيات فوق المعرفية.

وكما أشار راسخ ورانجباري (٢٠٠٣م) "وبعبارة أخرى، فإن التدريس المباشر والتدريب الذي تلقته المجموعة التجريبية، حول كيفية التخطيط لتعلم المفردات؛ ووضع أهداف محددة ضمن إطار زمني محدد؛ واختيار أفضل الاستراتيجيات المناسبة لتعلم المفردات؛ واختبار درجة إجادة التعلم للمفردة بعد التعرف عليها لأول مرة؛ والتخطيط لتخصيص وقت محدد للتدريب على المفردات أثناء أوقات الدراسة؛ ثم

أخيرا تقييم العملية بأكملها، ساهم في تحسين المعرفة المفرداتية وتوسيع نطاقها " (ص. ١٢).

وختم الباحثان بقولهم إنه يجب على المتعلمين والمعلمين أن يكونوا على دراية بأساليب واستراتيجيات التعلم من خلال التدريب على الاستراتيجيات. كما لاحظ الباحثان أيضا أن دارسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (لعدم وجودهم في بيئة تعرضهم لقدر كبير من مدخلات اللغة الإنجليزية مما يؤدي إلى فرص أكبر من التعلم العرضي) يجب إعطاؤهم مزيدا من التدريب الأمثل على استراتيجيات التعلم. كما أن مؤلفي الكتب الدراسية في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بحاجة إلى تخصيص مساحة أكبر في كتبهم للتدريب على الاستراتيجيات.

تطرق العديد من الدراسات إلى البحث حول كيفية استخدام المتعلمين للقواميس (انظر الفصل السابع لمعرفة المزيد حول هذا الموضوع). وجد بيتش (Beech 1997)أن متعلمي اللغة الإنجليزية من الشباب اليونانيين لا يترجمون بكفاءة بسبب ضعف مهاراتهم في استخدام القاموس، وهي إستراتيجية يمكن تدريبهم على استخدامها بالتأكيد. قام لوفر وهل (٢٠٠٠م) بالنظر إلى ماهية المعلومات المتعلقة بالمفردات التي ركز عليها متعلمو اللغة الثانية في القاموس الحاسوبي وتأثير طريقة البحث عن معنى الكلمة على تعلم المفردات. وهناك عمل آخر مثير للاهتمام، قام به لوفر وهادار (١٩٩٧م)، ويركز على العلاقة بين مستوى الكفاءة اللغوية للمتعلمين وإستراتيجية البحث عن معاني الكلمات في قواميس مختلفة الأنواع، وبالتحديد القواميس أحادية اللغة، والقواميس ثنائية اللغة، ومزيج من الاثنين (بحيث يشمل هذا القاموس الكلمة الهدف ومقابلها أو شرحها في اللغة الأولى مع أمثلة من اللغة الهدف. يُعد هذا الحل الأمثل لبعض التربويون والطلاب).

قام كيودو (Kudo 1999)، في برنامج لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يضم عددا كبيرا من المتعلمين، بوصف وتصنيف استراتيجيات تعلم المفردات لطلاب يابانيين في المرحلة الثانوية. ففي الدراسة التي تكونت من قسمين، أكمل ٣٢٥ متعلماً في القسم الأول و ٥٠٤ متعلماً في القسم الثاني، إستبانة حول استخدامهم ٥٧ إستراتيجية من استراتيجيات تعلم المفردات. وقد بيّن الوصف الإحصائي أن الاستراتيجيات لا توظف بشكل منتظم، كما بينت الدراسة تماثل نتائجها مع نتائج أبحاث سابقة من وجهتين: الأولى، هي أن الاستراتيجيات التي تتطلب جهدا معرفيا، مثل طريقة "الكلمة المفتاح"، كانت الأقل شيوعا. بينما كانت الاستراتيجيات التي تتطلب جهدا معرفيا أقل، مثل الترديد الشفوي، أكثر شيوعا. والثانية، أن تصنيف الاستراتيجيات جاء مطابقا لما توصلت إلية اكسفورد (١٩٩٠م) في دراستها التي أجرتها في الولايات المتحدة الأمريكية.

كما قام كل من جيو وليونج (٢٠٠٢م) بفحص أخطاء اللغة الإنجليزية لستين متعلما صينيا وخمس وستين متعلما من هونج كونج من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وقد سعى الباحثان إلى تحديد استراتيجيات المتعلمين التي ربما أدت إلى ارتكابهم تلك الأخطاء. ووجدا ما يشير إلى أن الطريقة التي تم بها تدريس اللغة الإنجليزية للمتعلمين من قبل، وكذلك اللغة الأم أثرت على نوعية أخطائهم. وقد خلط المتعلمون الصينيون في الترجمة بين بعض الكلمات بسبب اشتراك تلك الكلمات في حرف صيني غير واضح في اللغة الإنجليزية.

قام فان (Fan 2003) بدراسة كبيرة ركزت على استراتيجيات تعلم المفردات شملت ١٠٦٧ من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في معاهد دراسية عليا في هونج كونج. وقد فحص فان تحديدا تكرار استخدام الاستراتيجيات، ونظرة الطلاب لفائدة

هذه الاستراتيجيات، والفائدة الحقيقية لتلك الاستراتيجيات. وقد طبق الباحث اختبارا للمفردات واستخدم استبيانا لجمع البيانات حول استراتيجيات تعلم المفردات عند الطلاب. أوضحت النتائج أن المتعلمين لا يفضلون استراتيجيات الربط عن طريق الصور البصرية أو تجميع المفردات أثناء تعلمهم لمفردات اللغة الثانية، كما أن المتعلمين ذوي الكفاءة العالية يوظفون استراتيجيات أكثر من المتعلمين ذوي الكفاءة المنخفضة. كانت هناك نتيجة أخرى مثيرة للاهتمام، وتتمثل في تداخل استخدام استراتيجيات تعلم المفردات، في ظل غياب علاقة منسجمة بين فوائد الاستراتيجيات وفقا لما يراه المتعلمون ووفقا للفائدة الحقيقية لتلك الاستراتيجيات على أرض الواقع.

ما الذي تستطيع فعله... What You can Do

١– لا توجد إستراتيجية مفرداتية أو تدريب يغني عن معرفة المفردات.

لا يمكنني أن أؤكد هذا بشكل كافي، فليس هناك أي علاج سحري لعدم معرفة القدر الكافي من المفردات. ولذلك يحتاج المعلمون لتدريس أكبر قدر من المفردات يمكن تدريسه. فالتدريب على الاستراتيجيات يُعد أمرا ثانويا.(لمزيد من النقاش حول هذا الموضوع انظر الفصلين الأول والثامن).

٢– ما من إستراتيجية أو تدريب تعد أفضل من غيرها.

عندما أقوم بتنفيذ ورش العمل، يصاب المعلمون بخيبة أمل حقيقية عند سماع مثل هذه الأخبار. فمعظمنا يتوقع أن هناك حلا سريعا. إلا أن الخبر السعيد هو أننا نعلم أن المتعلمين الجيدين يوظفون مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات ليتعلموا المفردات الجديدة بنجاح، أو ليتعاملوا مع مفردات غير معروفة في أي نص. يكمن المضمون التعليمي هنا في ضرورة جعل طلابنا على دراية بمجموعة متنوعة من الاستراتيجيات. ويبدو أن هناك إجماعا عاما، من خلال الدراسات العديدة التي استعرضناها من

قبل، مفاده أن متعلمي اللغات الجيدين لا يقومون فقط باستخدام أكثر من إستراتيجية بل إنهم يستخدمون تلك الاستراتيجيات بشكل موسّع ومنتظم.

٣- بعض الطلاب يجهل استخدام الاستراتيجيات تماما والبعض الآخر لا يستخدم إلا القليل منها.

يكمن المضمون التعليمي هنا في أن نتذكر من نعلم، فنحن نعلم أفرادا ونتعامل معهم بشكل فردي وليس كمجموعة من خلال الفصول الدراسية بأكملها. وينطبق هذا الأمر بوجه خاص على ما يتعلق بالاستراتيجيات؛ حيث أظهرت الدراسات أن المتعلمين يقومون بتبني طرق واستراتيجيات فردية وشخصية للتعامل مع المفردات الجديدة. كما أن أفضل المتعلمين هم أولئك الذين لديهم خطة محددة ويقومون بإتباعها بشكل منتظم. وبالتالي فإن المضمون التعليمي هو أن نبذل قصارى جهدنا حتى نجعل طلابنا على دراية بأكبر قدر ممكن من الاستراتيجيات، وعلينا أن نداوم على تذكيرهم بالخيارات المتنوعة المطروحة أمامهم عند مواجهة مفردات جديدة.

وعلى سبيل المثال عند تدريس قائمة من الكلمات مثل، *مراجعة ووادي وليغي*، فإن بإمكان المعلم أن يتبع هذه الاستراتيجيات الثلاث في تدريس هذه الكلمات (التدريب المعرفي)، وجعل الطلاب على دراية بهذه العملية (التدريب فوق المعرفي).

أ) تدريس كلمة *يراجع (review)*:

استخدم علم الصرف (أجزاء الكلمة)، اسأل الطلاب عما تعنيه أجزاء الكلمة. يجب أن تكون عملية التعليم عملية تفاعلية، وليست محاضرة. دع الطلاب يخبرونك بما يعرفون، ثم اعرض إضافتك بناءً على هذا متى ما دعت الحاجة.

المعلم: "إذا نظرتم إلى هذه الكلمة هل يمكنكم رؤية جزأين؟ كم منكم يستطيع أن يرى جزأين؟ وهل يمكن أن يرى أحد ثلاثة أجزاء؟ لا، حسنا. إذا دعونا نحدد الجزأين. كيف نستطيع أن نقسم هذه الكلمة إلى عدة أجزاء؟ حسنا، يمكن تقسيمها إلى ((reثم (view). من يعرف الكلمة "view" (غالباً ما يعرفها أحد الأفراد). حسنا، ... تعني ينظر. ماذا تعلمنا من قبل عن معنى "re"؟ نعم، تعني مرة أخرى. إذا لو وضعنا هذين الجزأين معا، فما الذي سنحصل عليه؟ ينظر مرة أخرى؟ الآن استمع إلى هذا المثال لمحادثة دارت بين طالبين. قال يحي "هل يمكنك أن تلعبي التنس هذه الليلة؟ وتجيب ماري "بالطبع لا، فلدينا اختبار صعب في الغد ولذلك يجب علي أن أراجع المادة الليلة.أراجع المادة؟ ماذا تعتقد أنها تعني؟".

ب) تدريس كلمة *وادي (Valley)*:

حاول ابتكار روابط لم تكن موجودة من قبل. استخدم حروف الكلمة، وطول الكلمة، والنطق الصعب لها، أو أي شيء عن شكل الكلمة وحاول أن تربطه بالمعنى. استخدم أيضا الوسائل المرئية.

المعلم: "هل يمكن لأي منكم أن ينطق هذه الكلمة؟ نعم، وادي. حسنا، ما هو أول حرف في هذه الكلمة؟ إنه حرف "v". (يقوم المعلم بكتابة حرف "v" كبير على اللوحة). انظر إلى شكل الحرف، من يستطيع إن يصفه؟ نعم، إنه كحفرة عميقة، كزاوية عميقة تتجه للأسفل. هل يستطيع أحد منكم أن يخبرنا عن معنى هذه الكلمة في

اللغة الإنجليزية؟ نعم، أنها تلك المساحة الموجودة بين جبلين. (يرسم المعلم جبلين كبيرين كل واحد منهما على جانب من حرف "v"). إذا، عندما تحاول تذكر هذه الكلمة، تذكر أن أول حرف من هذه الكلمة يشبه معناها.

ج) تدريس كلمة *"يلغي" (call off)*:

يمكننا أحيانا استخدام الفعل الأساسي في العبارة الفعلية للدلالة على معناها. إلا أنه في أغلب الأحيان يمكننا استخدام حرف أو أداة الجر بدلا من الفعل الأساسي. لاحظ أنني قلت في أغلب الأحيان ولم أقل دائماً.

المعلم: "لدينا هنا عبارة فعلية، وهذا يعني أن لدينا كلمتين أولاهما عبارة عن فعل. دعونا نلق نظرة على الكلمة الأخرى، ما هي؟ إنها حرف جر (off)، وهل توحي هذه الكلمة بمعنى إيجابي أم غير إيجابي؟ طبعا معنا غير إيجابي، وهذا هو معناها في هذا المثال. دعوني أضرب لكم مثلا آخر عن كلمة يلغي (call off)، فقد كان هناك فريق كرة قدم يتطلع إلى مباراة كبرى في الموسم وقد استعد لها أتم الاستعداد، وعندما جاء إلى الملعب في موعد المباراة وجد أفراد الفريق مدربهم ينتظرهم بوجه حزين وقال لهم: أنه ليحزنني يا شباب أن الفريق الأخر لن يتمكن من اللعب اليوم وليس لدينا وقت للعب هذه المباراة في هذا الموسم، ولذا فإن مباراتنا قد خسرناها/ أجلت /ألغيت (has been called off). من خلال هذا المثال ماذا تتوقع أن تعني هذه الكلمة، هل تعني المعنى الأول، أو الثاني، أم الثالث؟ هل هو المعنى الأول؟ كلا، لأنهم لم يلعبوا المباراة حتى يخسروها. هل هو المعنى الثاني؟ كلا، فالتأجيل يعني أنك ستلعب المباراة في وقت لاحق، وهذا ما لم يقله المدرب حيث أنه قال لن تكون هناك مباراة. إذا المباراة

ألغيت؟ نعم، هي تعني يلغي. تذكر بأن حرف الجر(off) يحمل معنا سلبيا بمعنى الإلغاء.

٤- من المحتمل أن يكون لدى طلابك استراتيجيات نابعة من خلفياتهم الثقافية والتعليمية أو مرتبطة بها. فإذا كانت هذه الاستراتيجيات ناجحة، فإنه يجب عليك تشجيع استخدامها حتى وإن كانت لا تتفق مع تفعله أو الطريقة التي تعلمت بها.

والمثال الذي يتبادر إلى الذهن هنا هم الطلاب الذين تعودوا على التعلم الاستظهاري من قوائم المفردات، بما فيهم الطلاب- حسب خبرتي التعليمية- اليابانيون، والصينيون، والتايوانيون، والكويتيون، والسعوديون وكثيرون غيرهم. وإذا كان نظامنا التعليمي في الولايات المتحدة طيلة العقود الثلاثة الماضية لا يشجع الحفظ فإن تركيز نظامنا التعليمي على طريقة معينة لا يعني بالضرورة أن هذه الطريقة ستكون بنفس درجة الفعالية في سياقات تعليمية أخري كما هي عندنا.

ويوصي خبراء تعليم المفردات مثل نيشن (١٩٩٣م)، حتى مع المبتدئين، بتكثيف المفردات أو ما أسماه "فيض/سيل المفردات". وهذه الطريقة تتطلب حفظ المفردات بشكل سريع. وبالتالي، إذا كان طلابك لا يمانعون استخدام هذه الطريقة، أو ربما كانوا يفضلونها، فلم لا تستفيد من ذلك؟ ولا تنس المقولة القديمة: "إذا لم يكن مكسورا فلا تصلحه". أعتقد أنها نصيحة في محلها.

٥- علّم طلابك الاحتفاظ بمذكرة مرتبة وكافية لتدوين المفردات.

المتعلمون هم أفراد. وقد ذكرت مذكرة تدوين للمفردات تحديدا لسببين: أولا كمتعلم ناجح للغة ثانية، كان الاحتفاظ بمذكرة لتدوين المفردات يمثل دوما إحدى الاستراتيجيات المفيدة لي. ثانيا: أن هذه تعد طريقة ملموسة تتخذ أشكالا عدة؛ ولذلك يجب ترك الحرية للطلاب بتبني فكرة التدوين هذه كل حسب ما يراه مناسبا

له، ومع ذلك تبقى الإستراتيجية الأساسية جيدة. (انظر إلى بحث شمت وشمت ١٩٩٥ المتميز الذي جمع بين النظرية والتطبيق حول تعلم المفردات بشكل عام والاحتفاظ بمذكرة جيدة للمفردات بشكل خاص).

هناك العديد من الطرق المختلفة لتنظيم مذكرة تدوين المفردات. وبما أن المهم في تعلم المفردات في النهاية ليس عدد الكلمات المدونة وإنما عدد مرات المراجعة والاسترجاع، فإنني أؤكد على أن مذكرة تدوين المفردات يجب أن تكون مرتبة وتحتوي على صفحات كثيرة. فالترتيب مهم جدا لأن أحدا منا لا يود الرجوع إلى مذكرة غير منظمة.

بالإضافة إلى ذلك، فإن المباعدة بين الكلمات أمر مهم، ووجود العديد من المساحات الفارغة بين الكلمات يجعل النظر إليها أمرا مستحبا وسهلا، مما قد يؤدي إلى فرص أكبر لعودة المتعلم لمراجعة تلك الصفحات للتدريب على استرجاع معنى أو شكل المفردة الجديدة. وثمة ميزة أخرى، وهي أن وجود هذه الفراغات يتيح المتعلم مساحة لإضافة المعلومات الجديدة حول الكلمة. فعلى سبيل المثال، قد يقوم طالب إسباني يتعلم الإنجليزية كلغة ثانية بكتابة كلمة (make) يصنع في مذكرته، وبعدها يكتب ترجمتها وهي (hacer) في الجهة اليمنى العلوية ويضع مساحة خالية بجانبها. إن المشكلة التي يواجهها المتعلم الإسباني في دراسة مثل هذه الكلمات (وهذه المشكلة تجدها في العديد من اللغات مثل اليابانية، والفرنسية، والألمانية)، تتمثل في أن الكلمتين (make) يصنع و (do) يعمل تترجمان إلى كلمة واحدة في هذه اللغات. وفي مرحلة ما بعد كتابة الكلمة المدخلة: يصنع (make) وترجمتها (hacer)، وحين يتعلم الطالب إن هذه الكلمة يمكن استخدامها مع كلمة "سندوتش" و "الحجز"، فإنه يقوم بعد ذلك بإضافة هذه المعلومات إلى الكلمة الأصلية، فقط إذا كانت هناك مساحة خالية لهذا الغرض.

٦- علم طلابك كيف يدونون المفردات في مذكراتهم بطريقة تعزز عملية الاسترجاع.

ماذا يعني هذا الكلام؟ نعلم أن أحد أهم العوامل في تعلم الكلمة هو عدد مرات استرجاع المتعلم لها. تتخذ عملية الاسترجاع عدة أشكال مثل استرجاع شكل الكلمة، والكلمة ومرادفها، والكلمة وترجمتها من اللغة الهدف وإليها، وملاحظات حول استخدام الكلمة، ومثال توضيحي لاستخدام الكلمة.

دائما ما أتخوف عندما أسمع عن معلمين يجعلون طلابهم ينسخون تعاريف الكلمات من القواميس في مذكرات تدوين المفردات، والواقع أن هذه العملية ليست فقط مضيعة للوقت، بل إنها ليست عملية منتجة وليست محفزة في نفس الوقت. وقد أوضحت ساناوي في أبحاثها (١٩٩٥م، ١٩٩٦م) أن أفضل المتعلمين هم أولئك الذين اتبعوا "المنهج المنظم" في تعلم المفردات، مما يعني أنهم كانت لديهم "خطة" والتزموا بها. لقد وجد كل من ليك وشو (Leeke & Shaw, 2000) ، من خلال مسح أجرياه على ١٢١ طالبا من طلبة الدراسات العليا من غير المتحدثين الأصليين باللغة الإنجليزية في بريطانيا، أن الإجراء الأفضل لتدوين المفردات هو ذلك الإجراء الذي يتطلب وقتا لا يمانع المتعلمون تخصيصه لذلك الغرض. وبمعنى آخر، إذا كانت مذكرة تدوين المفردات تتطلب جهدا كبيرا، وغالبا ما يكون هذا الجهد في كثرة المعلومات أو في الوقت، فإن الطلاب سوف يتجاهلونها مما يؤدي إلى فرص أقل في عملية تعلم المفردات. وغالبا ما نجد أن مداخل قواميس اللغة الأولى طويلة وغير سهلة الاستخدام وغير مفهومة.

إن ما يجب على الطلاب فعله هو إيجاد طريقة يرتبون بها مفرداتهم بطريقة تسمح لهم بإيجاد طرق متعددة لعملية استرجاع المفردات. وهذا أمر مهم للغاية للنجاح في تعلم عدد كبير من المفردات في نهاية الأمر. وهناك طريقة لإجراء هذا الترتيب تتضمن تقديم أربعة أنواع من المعلومات حول الكلمة، وهي:

- الكلمة الهدف
- الترجمة

• المرادف أو الضد أو كلمة رابطة لمعنى الكلمة

• ومثال مختصر. تذكر أن المثال القصير يجب ألا يكون جملة كاملة، فكل ما تحتاجه هو التلازم اللفظي.

وفيما يلي نموذج لمداخل مذكرة تدوين المفردات تتضمن ثلاث كلمات كتبها طالب أسباني. لاحظ أن الطالب ترك سطرا خاليا بين مداخل المفردات ورتب المعلومات في عمودين مستقلين.

مثال من مداخيل مدونة مذكرات لأحد الطلاب

١- الكلمة الهدف	المقابل في اللغة الأولى
المعنى/التعريف في اللغة الهدف	مثال مختصر "تلازم لفظي"
٢- الكلمة الهدف	المقابل في اللغة الأولى
المعنى/التعريف في اللغة الهدف	مثال مختصر "تلازم لفظي"
٣- الكلمة الهدف	المقابل في اللغة الأولى
المعنى/التعريف في اللغة الهدف	مثال مختصر "تلازم لفظي"

كيف يعمل هذا الترتيب على تشجيع وتسهيل فرص المتعلمين في استرجاع المفردات؟ من خلال هذا التصميم، ستكون المعلومات الأربع عن كل مدخل في نفس المكان في الصفحة- فمثلا، تكون الترجمة دائما في الجانب الأيسر من أعلى الصفحة والمثال المختصر في الجانب السفلي من نفس الجانب.

عندما ننظر إلى هذا الترتيب، يكون هناك أربعة احتمالات لترتيب هذه المعلومات على شكل أزواج رأسية من الأعلى إلى الأسفل والعكس كما يلي:

١. الكلمة - - - > المرادف ٢. المرادف - - - > الكلمة

٣. الترجمة - - > التلازم اللفظي ٤. التلازم اللفظي- - > الترجمة

ولتمثيل أحد هذه الخيارات الأربعة يجب على المتعلمين أن يقوموا بثني الصفحة من المنتصف بشكل رأسي حتى يمكن رؤية عمود واحد، بحيث يظهر إما العمود الأيمن (١ و٢) أو العمود الأيسر (٣ و٤). بعدها على المتعلم أن يغطي العمود بأكمله بقطعة أخرى من الورق أو ببطاقة كبيرة.

ولاسترجاع مرادف المفردة أو تعريفها باللغة الهدف، على المتعلم أن يقوم بطي العمود الأيسر تحت العمود الأيمن حتى يظهر له نصف الصفحة بشكل عمودي- الجزء الأيمن. ثم يقوم بتغطية العمود كاملا عدا الكلمة الأولى نزولا إلى أسفل كلمة مع إظهار المرادف بعد محاولة استرجاعه أولا، ثم يجذب الغطاء لمعرفة المرادف الصحيح. ولاسترجاع المفردة عن طريق المرادف أو التعريف يبدأ المتعلم من آخر كلمة في الصفحة صعودا إلى أعلى.

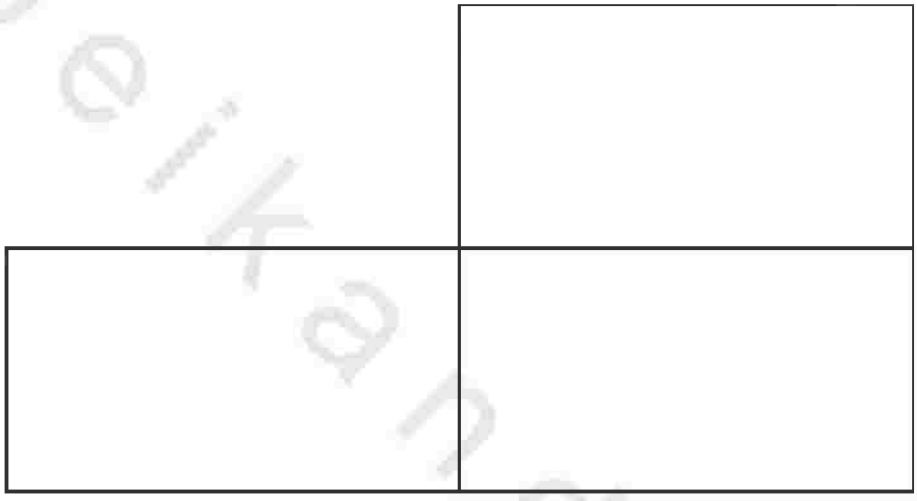
وللتدرب على استرجاع الترجمة من التلازم اللفظي أو العكس، يجب على المتعلم القيام بنفس الخطوات على العمود الأيسر (مع إخفاء العمود الأيمن تماما). أذكّر مرة أخرى بأن المسافات والترتيب الجيد أمر مهم لتسهيل عمليات الاسترجاع الثمان.

أما احتمالات الاسترجاع الأربعة الأخرى تكون من خلال الصف في أزواج أفقية على النحو التالي:

١- الكلمة - - - > الترجمة ٢- الترجمة - - - > الكلمة

٣- المرادف - - > التلازم اللفظي ٤- التلازم اللفظي - - > المرادف

ولتمثيل أي من هذه الاحتمالات الأربعة يجب على المتعلم تصميم بطاقة خاصة للتغطية، أو تجهيز ورقة بعد قص جزء منها (ربعها)، كما يبدو في الشكل التالي:



يتيح هذا الشكل للمتعلم تغطية كل الأجزاء ما عدا إحدى المعلومات الأربع. ولاسترجاع الكلمة الهدف من الترجمة يضع الطالب البطاقة كما هو موضح في الشكل مع ترك الترجمة فقط بدون تغطية، ومن ثم يتحرك باتجاه أسفل الصفحة مع التوقف لاسترجاع الكلمات وعندئذ يجذب الورقة للأسفل لإظهار المعنى الصحيح. ولاسترجاع الترجمة من الكلمة المستهدفة يقوم المتعلم بتدوير البطاقة لتكون الفتحة من الجانب الأعلى في اليمين مع تكرار العملية. وللتدريب على استرجاع المرادفان من التلازم اللفظي أو العكس، نقوم بنفس الإجراء مع قلب اتجاه بطاقة التغطية.