

يُعد القاموس أحادي اللغة أفضل قاموس لمتعلمي اللغة الثانية

على أرض الواقع ... In the Real World

رغم مرور أكثر من عقدين من تعلمي للغات الأجنبية ، فإنني لا أملك قاموسا واحدا أحادي اللغة ؛ حيث كنت أستخدم القواميس ثنائية اللغة خلال جميع مراحل دراستي. وبالتأكيد كان بعض هذه القواميس أفضل من الآخر ، كما كان البعض الثالث يصعب فهمه.

تبدو عملية استخدام قاموس أحادي اللغة (إنجليزي - إنجليزي) عملية سهلة ومباشرة ، حيث أن المهارات المطلوبة للبحث عن المعنى الصحيح لكلمة في القاموس يشمل معرفة الترتيب الأبجدي والكلمات الإرشادية ، وفهم أقسام الكلام ، وكذلك فهم رموز النطق ، وتحديد المعنى الأكثر ملائمة للكلمة.

يتعامل معلمو المتعلمين اليا فعين مع متعلمين عديمي المهارة أو ذوي مهارات محدودة في استخدام القواميس في لغتهم الأولى. ولذلك فإن انتقال المهارات المكتسبة من اللغة الأولى فيما يتعلق باستخدام القواميس ليس خيارا مطروحا هنا وعلى المعلمين البدء من الصفر في هذا الصدد. ولكن كيف يكون الحال مع المتعلمين الراشدين الملمين باستخدام القاموس في لغتهم الأم؟

معظم معلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ممن أعرفهم والذين يتكلمون لغة أجنبية واحدة على الأقل يعرفون لغة رومانسية (عادة ما تكون الإسبانية أو الفرنسية) أو لغة جرمانية (عادة ما تكون الألمانية) واستخدام القاموس في هذه اللغات يماثل تماما استخدامه في اللغة الإنجليزية.

كلفتنا المعلمة في أحد برامج تعلم اللغة اليابانية كلغة ثانية في طوكيو بأداء واجب كتابي قصير؛ حيث طلبت منا كتابة عشرة أسطر كحد أقصى تعبيراً عن أنفسنا. وبحكم خبرتي الطويلة في تعلم وتعليم اللغات، كانت هذه المهمة تبدو عادية. بل، في الواقع، كنت أخالها سهلة جداً. إلا أن الطلاب سرعان ما بدأوا يشتكون من هذه المهمة، وبعد وقت قصير بدأ لي سبب شكواهم.

يستخدم اليابانيون ثلاثة أنظمة كتابية: هيراجانا (hiragana)، وكاتاكانا (katakana)، وكانجي (kanji). يُعد النظامان الأول والثاني نظامان مقطعيان، حيث يمثل الرمز الواحد ما نشير إليه بالمقطع الكامل في اللغة الإنجليزية. فعلى سبيل المثال، هناك في هذين النظامين رمز لكل من كا، كي، وكى، وكو، وكوو، ولا يوجد رمز يمثل "ك" فقط. أما نظام الكانجي فقد جاء من اللغة الصينية ويتكون من تلك الرموز متعددة النطق في اليابانية.

يمكن استخدام هذه الأنظمة الثلاثة في الجملة الواحدة. وبشكل عام، يستخدم نظام الكانجي في معظم الكلمات، بينما يستخدم نظام الهيراجانا في نهايات الكلمات وللوظائف النحوية، أما نظام الكاتاكانا فيستخدم للكلمات الأجنبية. من السهولة يمكن تعلم وقراءة وكتابة الرموز في الهيراجانا والكاتاكانا، ولكن يوجد آلاف الرموز الحرفية في الكانجي وكل منها يكتب بشكل خاص وربما تنطق هذه الرموز بطرق مختلفة وفي نفس الوقت محدودة.

وأذكر أنني كنت أريد كتابة كلمة (country) بمعنى "ريف" كما في المثال "أعيش في قرية صغيرة في منطقة ريفية". فبحثت في قاموس ثنائي اللغة عن هذه الكلمة ووجدت لها معاني عديدة في اليابانية، حيث كان لها ثلاثة احتمالات: أمة، وريف، وموضة قديمة.

أدركت حينها أن علي أن أقرأ كل الاحتمالات لاختيار الكلمة المناسبة للنص الذي أردت استخدامه، ولكنني لم أتمكن من نطق أي كلمة من الكلمات المعطاة لعدم وجود أي رابط بين شكل أو تصميم أحرف الكانجي وهذه الكلمات. وبعد خمس دقائق من الدراسة، اخترت كلمة ظننت أنها هي التي أبحث عنها.

وعدت إلى مقالي القصير ونسخت الكلمة التي اخترتها. مرة أخرى، لم تكن لدي أدنى فكرة عما كنت أكتبه ولم أكن أعرف كيف أنطقه. إلا أنني رسمت كل ما استطعت رؤيته من خطوط.

كانت الخطوة التالية هي الأسوأ، حيث كان علي الرجوع إلى المعاني الثلاثة لهذه الكلمات في القسم الياباني - الإنجليزي، لأرى ما إذا كان معنى الكلمة التي اخترتها مناسباً. ولأن حروف نظام الكانجي ليس لها أي مدلول صوتي منطقي، فالمتعلم الذي لم يتعود على هذه الحروف لن يتمكن من البحث عنها عن طريق التمثيل الصوتي. فعلى سبيل المثال، هناك حروف لها حركتان، والبعض الآخر لها أربع حركات وقد تصل إلى سبع حركات لحروف أخرى. فإذا كان الحرف يتكون من سبع حركات، عندها يجب على المتعلم أن يذهب إلى القسم الخاص بالحركات السبع في القاموس، ومن ثم يتم البحث بواسطة ترتيب الجذور. تستغرق هذه العملية وقتاً طويلاً للتصفح وصولاً إلى المعنى المناسب، كما أننا لسنا في حاجة للقول أن هذه العملية ليست سهلة. بعدها قمت بتسليم واجبي.

كانت معلمتنا صبورة جدا وممتازة، كما كانت لديها مهارات تدريسية ومهارات عالية في التعامل مع الناس. وبعد مرور ثلاثة أيام، أعادت إلينا المقالات وقد وضعت على مقالتي دائرة حول كلمة الكانجي التي نسختها من القاموس. من الواضح أنني لم أختار الكلمة الصحيحة. وعندما استعدت الورقة لم أستطع أن أتذكر ما الذي كنت أبحث عنه حين كنت أكتب المقال، وبعد فترة تذكرت أنني كنت أبحث عن كلمة "ريف". لم أعرف بالطبع الكلمة التي كتبتها ولا الكلمة التي كتبتها المعلمة على ورقتي، ولسوء الحظ لم أتعلم أي مفردة جديدة في ذلك اليوم.

كم مرة قمت فيها بتصحيح ورقة الطالب بعناية وكتبت عليها التعليقات والملاحظات، فترى الطالب يلقي مجرد نظرة سريعة على الورقة ثم يضعها داخل كتابه؟ في هذه الحالة يضيع مجهودك، مثلما ضاع مجهود معلمتي اليابانية بالرغم من أنني حاولت فعلا أن أستفيد مما كتبت.

ربما يكون استخدام القاموس في أي لغة عملا معقدا، ومن المهم في تعليم مهارات استخدام القاموس لمتعلمي اللغة الثانية أن تعرف مدى معرفة المتعلمين لاستخدام القاموس وقدرتهم على استخدامه. إن ما يبدو لنا سهلا، ليس بالضرورة أن يكون كذلك لمتحدثي اللغات المختلفة الأخرى.

شواهد بحثية... What the Research Says

لا يستغرق الأمر وقتا طويلا ليدرك متعلمو اللغة الثانية أن نقص المعرفة بالمفردات في تلك اللغة قد ينتج عنه مشاكل كبيرة تتعلق بالفهم. ولذلك يجب ألا يكون مستغربا إذا ما وجدنا أن معظم متعلمي اللغة الثانية يرون أن مشكلتهم الكبرى فيما يتعلق بعدم إجادة اللغة الثانية تكمن في النقص الكبير في ذخيرتهم المفرداتية (ميرا ١٩٨٠م).

ويعتبر الكم الهائل من المفردات التي يجب تعلمها أحد أهم عناصر هذه المشكلة. ولأسباب مقبولة تتباين الإحصائيات الخاصة بالمعرفة المفرداتية في اللغة الأولى؛ حيث أوضح هازنبرج وهولستيجن (Hazenber & Hulstijn 1996) مدى صعوبة حساب هذه المعرفة، ويرى أسترنبرج (١٩٨٧م) إن البالغ العادي لديه عشرات الآلاف من الكلمات في لغته الأم، وفي حالات استثنائية قد يتجاوز عدد المفردات مائة ألف كلمة.

بالإضافة إلى ذلك، نجد أن مشكلة نقص المعرفة المفرداتية تؤثر على جميع المهارات اللغوية، ولكن تأثيرها يكون واضحا على مهارة القراءة عند متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وقد وجد أسكي (١٩٨٨م) أن عدم القدرة على معرفة معاني الكلمات الإنجليزية بشكل تلقائي يجعل قراءة اللغة الأولى الجيدة يبدلون بمجهودا كبيرا في التخمين مما يبطئ عملية القراءة. وقد أشارت لوفر (١٩٩٢م) إلى أنه يجب أن نتطلع إلى معرفة مفرداتية قوامها ٥٠٠٠ عائلة مفرداتية إذا ما رغبتنا في الوصول بمستوى القراءة إلى ٧٠٪. (تشمل العائلة عند لوفر كل الكلمات المشتقة من كلمة ما مثل: يلاحظ، ملاحظة، ملاحظ، ومركز الملاحظة، وأخيرا القابل للملاحظة، ولذلك فإن هذا الرقم (٥٠٠٠) قد يكون أكبر بكثير لو حسبنا الكلمة وجميع اشتقاقاتها). وحسب ما قاله بينو سيلفا (١٩٩٣م) فإن بإمكان القراء العاديين التعرف على ٥٠٠٠٠ كلمة في لغتهم الأم، ويمثل هذا العدد خمسة أضعاف عدد الكلمات التي يعرفها متعلمي اللغة الثانية.

وبعد التعرف على كل هذه المعطيات، ماذا سيفعل متعلمو اللغة الثانية عندما يصادفون كلمة غير مألوفة؟ مبدئيا، يجب عليهم الاختيار بين أحد الخيارات التالية:

- (١) تجاوز الكلمة ومتابعة القراءة،
- (٢) محاولة تخمين المعنى من السياق،
- (٣) البحث

عن معنى الكلمة في القاموس. يؤثر كل من هذه الخيارات على عملية تعلم المفردات تأثيراً مختلفاً وليسبب مختلف.

فالخيار الأول هو ببساطة تجاوز الكلمة، وهذا قد لا يمكن المتعلمين من إتمام عملية القراءة أو الاستماع بنجاح. وعلى أية حال، فإن نجاحهم في إتمام هذه الأنشطة لا يؤثر على تعلمهم للكلمة غير المعروفة. يتلخص الأمر ببساطة في أن الطلاب لا يستطيعون تعلم مالا يرونه أو "يلمسونه" ذهنياً، وإذا تم تجاوز الكلمة دون التعرف عليها، فقد تم فقدانها.

أما الخيار الثاني فهو الاستفادة من أي من دلالات السياق المتاحة. فإذا قرر الطالب استخدام دلالات السياق لمعرفة معنى الكلمة، فإن هناك عدة أمور من الممكن حدوثها. ربما ينجح الطالب وفي هذه الحالة من المحتمل أن يكون معنى الكلمة سهل التخمين، وبالتالي فإن المجهود الذهني سيكون بسيطاً مع انتفاء احتمال حدوث التعلم العرضي. أما في حالة عدم نجاح المتعلم في تخمين المعنى، فإن النتيجة ستكون هي ذاتها كما لو أنه تم تجاوز الكلمة، أي أن التعلم العرضي لن يحدث. ومهما كان المعنى الذي توصل إليه المتعلم، مادام قد بذل جهداً ذهنياً للوصول إليه، فإن هذا في الغالب هو المعنى الذي سيتم حفظه، وهي المشكلة التي تحدثنا عنها في الفصل الخامس؛ والتي تتلخص في أن المتعلمين في الواقع سيذكرون ما استنبطوه من معانٍ حتى وإن كانت خاطئة. وعندما يستخدم المتعلمون دلالات السياق في مواد تعليمية أصيلة (ليست مادة تعليمية معدة خصيصاً لتعليمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية) فإنهم في الغالب سيخمنون المعنى بشكل خاطئ مما يعني تعلمهم للإجابة الخاطئة، مما يحتم إعادة التعلم عند إحدى المراحل.

أما الخيار الثالث فهو البحث عن معنى الكلمة في القاموس، وفي هذه الحالة هناك احتمالان: فمن المحتمل أن يبحث المتعلمون إما في القاموس ثنائي اللغة أو في القاموس أحادي اللغة. وفي هذا المجال سوف تناقش ما إذا كان البحث عن معنى الكلمة في القاموس يعد أمراً جيداً لتعلم المفردات، وما إذا كان هناك سبباً لتوجيه طلابنا إلى استخدام قاموس دون آخر.

على الرغم من أن لدى معلمي اللغة الثانية ميلاً لتفضيل استخدام أحد الخيارات السابقة، إلا أن هناك ندرة في الأبحاث التي تقارن أفضلية وفعالية إحدى هاتين الطريقتين على الأخرى. كل هذا بالرغم من أن المتعلمين وبشكل مستمر يصادفون كلمات غير معروفة ويلزمهم التعامل مع هذه الكلمات بشكل متكرر. بالإضافة إلى ذلك، فإنه بالرغم من قلة الأبحاث في هذا المجال، كما أسلفنا، إلا أن نتائجها لا تتوافق مع ما يقوم به كثير من معلمي اللغة الثانية في فصولهم الدراسية.

وفي مقارنة بين استخدام القواميس وبين عدم استخدامها، أفاد نايت (Knight 1994) أن العديد من المعلمين لا يشجعون استخدام القواميس، وبدلاً من ذلك فإنهم ينصحون طلابهم بتخمين معنى الكلمة من السياق، على أن يكون استخدام القاموس، سواء كان القاموس أحادي اللغة أو ثنائي اللغة، الملجأ الأخير. لاحظ هانز ويكر (1993م) أن كتب القراءة في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية تهدف إلى تشجيع تخمين معنى الكلمة غير المعروفة من خلال السياق أكثر من البحث عنها في القاموس. إضافة إلى ذلك، فإن بعض الكتب الدراسية التي شملتها دراستهم قد ذهبت إلى ما هو أبعد من ذلك؛ من خلال التصريح المباشر بحظر استخدام القاموس في قاعة الدراسة. وعلى أية حال، فإنه ليس واضحاً لنا ما إذا كان هذا بالفعل انعكاساً لوجهة نظر

المعلمين أم لا. وبما أنه لم يتم القيام بتحليل الكتب الدراسية حديثاً، فإن هناك قدراً بسيطاً من الشك في أن هذه المواقف لم تتغير.

وجد نايت (١٩٩٤م)، في دراسته التي أجراها على ١٠٥ متعلماً للغة الإسبانية، أن الطلاب الذين استخدموا قاموساً ثنائي اللغة عند القراءة لم يتعلموا كلمات أكثر فقط، بل حصلوا أيضاً على درجات عالية في اختبارات فهم المقروء، مقارنة بأولئك الذين اعتمدوا على التخمين من السياق ولم يستخدموا القاموس نهائياً. وخلاصة القول هنا هي أنه يجب على المعلمين أن يشجعوا استخدام القواميس أكثر من استخدام دلالات السياق فقط.

وهناك نتيجة أخرى مثيرة للاهتمام في هذه الدراسة فيما يخص القدرة الشفوية للمتعلمين، فقد وجد نايت أن المتعلمين منخفضي القدرة الشفوية كانوا قادرين على تحسين درجاتهم أكثر بكثير من أولئك الذين لديهم قدرة شفوية عالية. كما أشار الباحث إلى أن المتعلمين من أصحاب القدرة الشفوية المنخفضة يستخدمون القاموس للحصول على معنى الكلمة، بينما يعتمد أصحاب القدرة الشفوية العالية على توظيف السياق لتكوين فكرة عن المعنى أولاً، ومن ثم البحث في القاموس للتأكد من المعنى. وبناءً على ذلك ربما احتجنا إلى أن ندرس متعلمينا استراتيجيات مختلفة ومتنوعة فيما يخص استخدام القواميس.

كما قام لويسكيو ودي (Luppescu & Day 1993) بدراسة تأثير استخدام القواميس ثنائية اللغة على استيعاب المقروء، وذلك في دراسة أجراها على ٢٩٣ طالباً يابانياً من متعلمي اللغة الإنجليزية؛ حيث أتيحت لهم فرصة مفتوحة للقراءة، مع منح نصفهم فقط فرصة استخدام القاموس ثنائي اللغة. وبعد انتهاء القراءة خضع جميع الطلاب لاختبار مفاجئ. وفي هذا الاختبار الأولي الذي طُبّق على ٢٧ مفردة أساسية،

تم استبعاد المفردات التي يعرفها عدد يزيد عن نصف الطلاب ، وذلك حتى يتسنى عزو الاختلاف في زيادة درجات المتعلمين بين المجموعتين إلى عملية التعلم التي تمت من خلال استخدام القاموس ثنائي اللغة.

كشفت نتائج هذه الدراسة عن أن معدلات تحصيل المتعلمين الذين استخدموا القاموس ثنائي اللغة كانت تبلغ ضعف معدلات تحصيل المجموعة الأخرى ؛ مما يدعم القول إن استخدام القاموس ثنائي اللغة يمكن أن يزيد من عملية تعلم المفردات. ومع ذلك يجب ملاحظة أن اختبار بعض المفردات كان أكثر صعوبة بالنسبة للمجموعة التي استخدمت القاموس ؛ ولذلك يمكننا أن نستنتج أن القواميس ربما تكون مثيرة للارتباك ويمكن أن تؤثر على المتعلمين تأثيرا عكسيا في حالة تعدد مداخل الكلمة الواحدة ، أي إذا كانت الكلمة متعددة المعاني ، كما استغرقت المجموعة التي استخدمت القاموس وقتا أطول لإتمام قراءة القطعة مقارنة مع المجموعة الأخرى.

ولاحظ لوبسكيو ودي (١٩٩٣م) أن المعلمين لديهم آراء محددة بخصوص اختيار نوع القواميس الذي يجب استخدامها أثناء القراءة ، إلا أن هذه الآراء ليست مبنية على شواهد بحثية ، مما أدى إلى ظهور فجوة حقيقية في أبحاث اكتساب اللغة الثانية ، وخاصة مع ما نعلم من الاستخدام الواسع للقواميس في مختلف سياقات تعلم اللغة الثانية.

لقد قام (فولس ٢٠٠١م) بإجراء استطلاع لآراء المعلمين حول ما يفضلونه من استراتيجيات لطلابهم عندما تصادفهم كلمة إنجليزية غير معروفة. وقد شجعتني على إجراء هذا الاستطلاع تلك "الحكايات" التي غالبا ما نسمعها من معلمي اللغة الثانية بخصوص استخدام القواميس ؛ فكثيرا ما يدلي معلمو اللغة الأجنبية بتصريحات مثل : "أنا لا أسمح لطلابي بجلب القواميس ثنائية اللغة إلى الفصل" ، أو "إذا بحث الطلاب

عن الكلمة بأنفسهم فسيذكرونها بشكل أفضل"، أو "يتبغي أن يكون هدف الطلاب هو استخدام قاموس إنجليزي- إنجليزي بأسرع وقت ممكن، لأن هذا سيساعدهم على اكتساب اللغة الإنجليزية بشكل أسرع". ولكن أين الأدلة التي تدعم هذه التصريحات؟ ولتوثيق تفضيلات المعلمين فيما يخص استخدام القاموس مقابل استخدام دلالات السياق من جهة، ونوع القاموس المستخدم (قاموس أحادي أو ثنائي اللغة) من جهة أخرى، قمت بإجراء مسح غير رسمي شمل عينة مكونة من ٧٥ معلماً عبر قائمة مراسلة إلكترونية خاصة بمعلمي اللغة الإنجليزية للناطقين بغيرها (www.hunter.cuny.edu/~tesl-l/). وكان محور هذا المسح يتمثل في السؤال التالي: "إذا كان طلابك لا يعرفون معنى إحدى المفردات، فهل تفضل أن يستخدموا قاموس إنجليزي- إنجليزي أم قاموس ثنائي اللغة؟" وقد أتيحت للمعلمين فرصة الإجابة بحرية تامة، فجاءت آراء معظمهم متبوعة بشروح مطولة حول هذه الآراء. وقد أظهرت النتائج أن ٥٧٪ من المعلمين يسمحون باستخدام القاموس مهما كان نوعه، مقابل ٣٢٪ فضلوا استخدام دلالات السياق على استخدام القاموس، بينما حظروا ١١٪ منهم استخدام القواميس تماماً كما يوضح الجدول التالي رقم (٩).

الجدول رقم (٩). تفضيلات المعلمين لاستراتيجيات الطلاب عند مصادفة كلمة غير معروفة في السياق

الخيارات	العدد	النسبة المئوية
استخدام دلالات السياق	٢٤	٣٢
السماح باستخدام القواميس أحادية اللغة	٢٨	٣٧
السماح باستخدام القواميس ثنائية اللغة	٤	٥
السماح باستخدام عدة أنواع من القواميس حسب مستوى المتعلمين	٦	٨
السماح للطلاب باختيار نوع القاموس	٥	٧
عدم السماح باستخدام أي قاموس	٨	١١
المجموع	٧٥	١٠٠

كان السؤال الأول في هذه الدراسة يتعلق بما إذا كان المعلمون يفضلون تشجيع الطلاب على معرفة معنى الكلمة من خلال دلالات السياق أم جعلهم يبحثون عن معنى الكلمة في القاموس. والمعروف أن إستراتيجية استخدام دلالات السياق هي إستراتيجية ذائعة الصيت بين معلمي اللغة الثانية، وكما أشرنا سابقاً، فإن العديد من كتب تعليم الإنجليزية كلغة ثانية تؤيد بقوة استخدام دلالات السياق وفي الوقت نفسه لا تؤيد استخدام القاموس في أغلب الأحيان. ففي الدراسة المذكورة سابقاً (فولس ٢٠٠١م)، انقسم ما نسبته ٤٣٪ من المعلمين بين اعتقادهم أن من الأفضل استخدام دلالات السياق (بنسبة ٣٢٪) وبين التصريح بأنهم في الواقع كانوا يمنعون الطلاب من استخدام أية قواميس في الفصل (بنسبة ١١٪)، أي أنهم لم يتركوا للطلاب خياراً آخر سوى دلالات السياق.

بينما أظهرت نتائج إحدى الدراسات (هولستيغن ١٩٩٢م) أن طلاب اللغة الثانية كانوا قادرين على تذكر المفردات التي خمنوا معناها من خلال السياق أكثر من المفردات التي قدمت لهم معانيها مباشرة. كما أظهرت نتائج العديد من الدراسات الأخرى (سكاتز وبالدون ١٩٨٦م، هاينز ويكر ١٩٩٣م) أن دلالات السياق في العالم الواقعي محدودة جداً؛ فالعديد من كتب اللغة الثانية الدراسية تحتوي على قطع وجمل مخصصة للتدريب على استخدام دلالات السياق لتخمين معاني الكلمات غير المعروفة، إلا أن مثل هذه السياقات نادرة الوجود في العالم الواقعي. وهذا يعني أن المعلمين ربما يقضون أوقاتاً في تدريب طلابهم على مهارة لن تثمر الفائدة المتوقعة منها. أو على الأقل، من الإنصاف أن نقول إن الوقت المستقطع من وقت الحصص الدراسية لدراسة دلالات السياق وتطبيقها ربما لا يعادل القيمة الحقيقية لهذه المهارة فيما نصادفه من سياقات اللغة الحقيقية في عالمنا الواقعي.

ولتقرأ مثلاً التصريحات التالية المنشورة على الصفحة الرئيسية في موقع الحكومة

الأمريكية:

إن الحكومة العلمية هي بوابة لمعلومات علمية (١) (٢) مقدمة من وكالات الحكومة الأمريكية، مشتملة على النتائج البحثية والتطويرية. يعتبر الجي بي أو (GPO) عضواً (٣) في شراكة الحكومة العلمية.

إن الكلمات الثلاث التي حذفتم هي كلمات في الغالب لن يعرفها الطلاب متوسطي الكفاءة اللغوية من متعلمي اللغة الإنجليزية كلفة ثانية، هل يمكنك تخمين الكلمات التي يجب وضعها في هذه الفراغات الثلاثة؟ إذا كان تخمينك لا يقترب حتى من الكلمات الصحيحة، فإنه من الواضح أن دلالات السياق التي تدل على معاني هذه الكلمات قليلة، إن لم تكن معدومة. ومن المهم أن نتذكر أن المتحدثين غير الأصليين للغة الإنجليزية من متوسطي الكفاءة اللغوية لن تكون لديهم المهارات والمصادر الإنجليزية التي لديك.

كانت الكلمات الثلاث التي تم حذفها هي (١) رسمية، (٢) مختارة، و (٣) فخور. ربما تقول إن هذا المثال ليس جيداً لأنه يحتوي على العديد من الكلمات غير المعروفة في مثل هذا المقطع القصير، ولكن هذا تحديداً هو المأزق، حتى مع المتحدثين غير الأصليين من متوسطي الكفاءة اللغوية عندما يتعاملون مع مواد لغوية أصيلة (أي ليست معدة خصيصاً لمتعلمي اللغة الثانية). وستكون محقاً أيضاً إذا قلت إن الصعوبة تكمن في كون الكلمتين غير المعروفتين متجاورتين، ولكن هذا هو الوضع الطبيعي الذي يواجهه طلابنا.

وحتى إذا كانت هناك كلمة واحدة فقط من هذه الكلمات الثلاثة غير معروفة

فإن هذا لا يحسّن من الوضع هنا. ولتأمل السيناريو التالي:

إن الحكومة العلمية هي بوابة لمعلومات علمية رسمية مختارة مقدمه من وكالات الحكومة الأمريكية، مشتملة على النتائج البحثية والتطويرية. يعتبر الجي بي أو (GPO) عضوا (٣) في شراكة الحكومة العلمية.

حتى في هذا السيناريو الذي يحتوي على كلمة واحدة فقط غير معروفة من أصل ٢٩ كلمة، لا توجد أية دلالات سياقية للمساعدة. إن الطريقة الوحيدة لكي تعرف إن عدم معرفة هذه الكلمة لا يشكل أي أهمية هنا، هي- بشكل ساخر- معرفة الكلمة وقيمتها بالنسبة للقطعة!

وثمة مشكلة أخرى تعتري استخدام دلالات السياق وتتضمن جانباً مهماً بشأن الهدف من استخدام دلالات السياق، وهو تعلم المفردات. فالمعلمون غالباً ما يطلبون من الطلاب توظيف السياق لتخمين معنى الكلمة، إلا أن نفس الطالب الذي لا يعرف الكلمة من المحتمل أن لا يعرف العديد من الكلمات التي حولها، على افتراض أن دلالات السياق هي في الواقع موجودة، آخذين في عين الاعتبار الوضع الذي وصفناه في الفقرة السابقة. وبمعنى آخر، لكي تزيد فرص النجاح في تخمين معنى الكلمة، فإن المتعلمين ربما يحتاجون أولاً إلى معرفة العديد من الكلمات التي حولها. وإذا كان المتعلمون يعرفون هذه الكلمات من قبل، فإنهم ربما كانوا يعرفون معنى الكلمة موضع السؤال أيضاً، وفي أي من الحالتين فإن هذا السيناريو غير وارد كلياً.

لا يبرع المتحدثون الأصليون للغة في تخمين معاني الكلمات من السياق عندما تكون هذه الكلمات غير المعروفة نادرة الشيوع (ساكنز و بالدون، ١٩٨٦م)، وهذه مشكلة أخرى فيما يخص دلالات السياق. فإذا كان متحدث اللغة الأصلي لا يستطيع تخمين معنى الكلمة من السياق الذي تظهر فيه بشكل طبيعي، فكيف لنا أن نتوقع من

متحدث اللغة غير الأصلي القيام بذلك؟ ربما لا تكون مهارة استخدام دلالات السياق هي المهارة "الأسهل" كما تصورها العديد من المعلمين.

تأمل النقص في دلالات السياق التي يمكن أن تساعد المتحدث الأصلي على تخمين كلمة (extant) "الموجود / الحالي" في المقطع الخاص بالأدب في المثال الأول، وكذلك كلمة (petulant) "وقح / فظ" في المثال الثاني حول وصف أحد الأفلام:

المثال الأول:

كمثال على تأثير أوفيد على الفن والأدب الغربيين، اقرأ قصة ديدالوس وإيكاروس الشهيرة في الكتاب الثامن. وتعتبر رواية أوفيد لها هي الأقدم في الأدب الحالي، على الرغم من أن القصة كانت أقدم من ذلك حيث كانت في القرن السادس عشر. كما يلح كريستوفر مارلو إلى هذه القصة في مأساة دكتور فوستس مقارنة مع طموح البطل إيكاروس.

المثال الثاني:

تم استئجار كل من اناكن وأوبيوان لحماية اميدالا التي كانت حياتها في خطر. وعلى طول الطريق يقع اناكن في حب اميدالا. لقد ضحى بالكثير من الغرائب، مصارعا نفسه لكي يكون شخصا طيبا لا يحب ولا يكره. ولكنه بالفعل وقع في حبها كما أنها وبشكل ما استطاعت أن تتغلب على نظرتها لشخصيته الوقحة الفظة لتقع في حبه. عقد القران الآن بات لازما لإتجاب الذرية والذين سيكون منهم لوك ذو القوة الخارقة والأميرة ليا.

جاءت فكرة فائدة دلالات السياق الكبيرة لمعلمي اللغة الثانية، في استنباط معاني الكلمات غير المعروفة، نتيجة القياس الخاطئ على فائدة دلالات السياق في اللغة الأولى. وعلى الرغم من أن اكتساب الغالبية العظمى من مفردات اللغة الأولى

يتم بشكل طبيعي دون تعلم، إلا أن ثمة farkا كبيرا بين اكتساب اللغة الأولى وبين تعلم اللغة الثانية؛ فمتحدث اللغة الأولى لا يقتصر على الإجابة التامة للأنماط النحوية والمعرفة الكاملة للخلفية الثقافية للمادة المقدمة من خلال القطعة (قطعة القراءة كمثال)، بل ربما كان على دراية بمعاني جميع الكلمات في تلك القطعة. وبمعنى آخر، سيكون متحدث اللغة الأولى قادرا على استخدام دلالات السياق بفعالية عالية جدا، لأنه على الأرجح لن يكون في النص أكثر من كلمة واحدة لا يعرفها وسوف تقدم له الكلمات الأخرى سياقاً جيداً للتخمين، بينما متعلم اللغة الثانية محروم من كل هذا الترف اللغوي.

تتحور السؤال الثاني في هذه الدراسة حول نوع القاموس الذي يجب على متعلمي اللغة الثانية استخدامه للبحث عن معاني الكلمات غير المعروفة لهم. يرى المعلمون أن لديهم تصورا واضحا ومحددا بهذا الخصوص رغم أن الواقع يشهد بعدم وجود أية أدلة حول هذه المسألة. فالمعلمون الذين يفضلون القواميس أحادية اللغة يمثلون الشريحة العظمى بنسبة تصل إلى ٦٠٪. بينما ترى مجموعة كبيرة أخرى أن نوع القاموس المستخدم يجب أن يكون تبعاً لمستوى الكفاءة اللغوية للمتعلمين؛ بحيث يستخدم ذوو الكفاءة اللغوية الضعيفة القواميس ثنائية اللغة، بينما يستخدم ذوو الكفاءة العالية القواميس أحادية اللغة. وكثير من المعلمين يسمحون باستخدام القواميس ثنائية اللغة للمتعلمين في المستويات المبتدئة فقط، على أن يكون استخدام القاموس أحادي اللغة هو الهدف النهائي لطلابهم.

إن معظم المعلمين الذين لا يفضلون استخدام القواميس ثنائية اللغة يذكرون العديد من المشاكل المختلفة؛ فبعضهم يشتكي من أن الترجمة المختارة خاطئة ولا تناسب ما ورد في النص، بمعنى أن المتعلمين اختاروا الترجمة الخاطئة الواردة بين

ترجمات عدة للكلمة في اللغة الثانية. ومع ذلك فإن المشكلة هنا لا تكمن في القاموس بقدر ما تكمن في إدراك أن أي كلمة معطاة - سواء في اللغة الأولى أو الثانية - يمكن أن يكون لها العديد من المعاني المختلفة والمستقلة عن بعضها البعض. ومن المؤكد أن هذه ليست مشكلة القواميس ثنائية اللغة بقدر ما هي مشكلة القواميس بشكل عام. كما أن المتعلمين في حاجة إلى معرفة أن هناك بعض الكلمات، بل العديد من الكلمات في الواقع، لها معان متعددة آخذين هذا بعين الاعتبار عند اختيار المعنى المناسب من قائمة المعاني. وفي الواقع هذه المشكلة ليست خاصة بالقاموس ثنائي اللغة ولكنها مشكلة ربما نواجهها مع القاموس أحادي اللغة أيضا.

يؤيد كثير من أولئك المعلمين ضرورة استخدام القاموس أحادي اللغة في أقل وقت ممكن. وخلاصة القول، أن الفائدة ستكون في رفع الكفاءة اللغوية نتيجة للتعرض المتزايد للغة الإنجليزية. إلا أن نوع اللغة المقدمة في معظم القواميس لا تعدو كونها لغة خاصة مكونة من تعريفات، وكلمات مجردة من السياق، وعبارات قصيرة. وبالتالي فإن مقدار التحسن في الكفاءة اللغوية لمتعلمي اللغة الثانية التي يمكن أن تنتج عن مثل هذا النوع من المدخلات اللغوية لن يكون كبيرا، خاصة إذا ما عرفنا أن متعلمي اللغة الثانية، وحتى المتأخرين منهم، لا يستخدمون القاموس بشكل مكثف يمكن أن يؤدي إلى مثل هذا التحسن.

وقد قام أحد المعلمين بتلخيص الوضع تلخيصا مثيرا للاهتمام؛ حيث لاحظ أن ما يطلب من طلابه القيام به من استخدام للقاموس أحادي اللغة، هو ما لا يفعله بنفسه عند دراسته للغة الأجنبية. فكثير من المعلمين، من ذوي الخبرة أو من غير ذوي الخبرة، يدلون بتصريحات ونصائح قوية حول استخدام القواميس، بينما هم أنفسهم

إما أنهم لا يتبعون هذه النصائح أو أنهم لم يتعلموا لغة أجنبية على الإطلاق؛ وبالتالي لا يعرفون جيداً ما يمر به طلابهم من خلال تعلمهم للغات الأجنبية.

وفي المقابل يدعم بعض معلمي اللغة الثانية استخدام القواميس ثنائية اللغة عندما يصادف المتعلمون كلمات غير معروفة، فأوجه القصور في هذا القاموس لا تختلف عن أوجه القصور في أي نوع من أنواع القواميس الأخرى، وتعتبر قدرة المعلم على استخدام اللغة الأولى للمتعلمين بمثابة العامل الأساسي في موقفه من استخدام القاموس ثنائي اللغة. ولذلك ربما يتخوف المعلم الذي لا يجيد لغة المتعلمين الأولى من استخدامها في فصله. بالإضافة إلى ذلك، نجد أن معلمي اللغة الثانية الذين يحظرون استخدام اللغة الأولى في فصولهم هم في الغالب معارضو استخدام القواميس ثنائية اللغة. ونحن نفهم أن المعلمين يحاولون تعزيز استخدام اللغة الثانية، ولكن لماذا يقفون ضد رغبة طلابهم في استخدام القواميس ثنائية اللغة (فهذا يختلف عن التحدث باللغة الأولى في الفصل)، خاصة إذا علمنا أن الهدف هو تعلم المفردات وأن الشروح ثنائية اللغة تثمر تعلماً أفضل (تشن وبلاس ١٩٩٦م، نايت ١٩٩٤م، هولستيغن ١٩٩٣م، جريس ١٩٩٨م، هولستيغن ١٩٩٢م، لوفر وهولستيغن ١٩٩٨م، لوفر وشميولي ١٩٩٧م، برنس ١٩٩٥م)؟

ينبغي على معلمي اللغة الثانية، بغض النظر عن نوع القاموس الذي يفضلونه، ملاحظة نتائج ذلك البحث الصغير حول فعالية نوع القاموس في تعلم الطلاب للمفردات. فالأبحاث الحالية سواء في اللغة الأولى أو الثانية تشير إلى أفضلية شرح ترجمة الكلمات باللغة الأولى على شرحها باللغة الثانية. فبالرغم من نتائج المسح غير الرسمي حول مواقف المعلمين من استخدام المتعلمين للقواميس، وخاصة النتيجة المتمثلة في التحيز ضد القواميس ثنائية اللغة، إلا أنه ليست هناك أية أدلة بحثية تنفي

فائدة القواميس ثنائية اللغة في المساعدة على الفهم والاستيعاب والمساهمة في زيادة اكتساب المفردات.

وثمة نقطة أخيرة أذكرها هنا، وتتمثل في إمكانية استخدام نوع جديد نسبياً من القواميس، وهو في الواقع شبيه بالقاموس ثنائي اللغة؛ ففي هذا النوع من القواميس عادة ما يكون مدخل المفردة في اللغة الثانية متبوعاً بتعريف في اللغة الثانية، وترجمة إلى اللغة الأولى، وجملة أو عبارة باللغة الثانية كمثال توضيحي. لذلك فإن هذا النوع من القواميس يقدم ما يقدمه القاموس أحادي اللغة الجيد (ليس فقط التعريف، بل التلازم اللفظي كذلك) إضافة إلى الترجمة إلى اللغة الأولى. جدير بالذكر أن الدراسات القليلة حول هذا النوع من القواميس كانت نتائجها إيجابية (لوفر وحيدر ١٩٩٧م، Laufer & Hadar، لوفر وكيمل ١٩٩٧م Laufer & Kimmel).

ما الذي تستطيع عمله... What You Can Do

١- يجب على المعلمين الاستمرار في تعليم دلالات السياق مع فهم محدوديتها- ولكن ليس بدلا من المفردات نفسها.

يقوم متعلمو اللغة الثانية خارج الفصول الدراسية، وحتى بدون توجيهات المعلم، باستخدام دلالات السياق المتاحة سواء كانت دلالات تركيبية، أو مفرداتية، أو سياقية. وبالرغم من هذا، فإنه يجب على المعلمين الأخذ بعين الاعتبار محدودية فعالية دلالات السياق التي تمت مناقشتها في هذا الكتاب.

كثيراً ما كانت مهام عملي التعليمي خلال السنوات الماضية تتضمن الإشراف على المعلمين في العديد من برامج اللغة الإنجليزية المختلفة في كل من المملكة العربية السعودية، وماليزيا، واليابان، والولايات المتحدة الأمريكية. وبحكم طبيعة عملي

قمت بإجراء مئات الزيارات سواء بهدف التدريب أو بهدف التقييم. وكان من أوجه التفاعل الشائعة بين المعلم وطلابه سؤال الطلاب للمعلم عن معاني الكلمات الجديدة. إنه لأمر شيق أن نلاحظ كيف يرد المعلم على هذا السؤال، وخاصة عندما يقوم الطلاب بقراءة أحد النصوص بأنفسهم. فأتساءل زيارتي ومشاهداتي الكثيرة جداً مثل هذه الأسئلة، كنت ألاحظ سلوك المعلمين وملاحظاتهم كجزء من التدريب أو التقييم، وكان سيناريو الحوار غالباً ما يتم على النحو التالي:

يقرأ الطالب النص فيواجه كلمة لا يعرفها ويحاول استخدام دلالات السياق ليكتشف المعنى، ولكن محاولته لا تجدي، فيلجأ إلى القاموس. ومع العلم أن معظم المعلمين ينظرون إلى استخدام القاموس وخصوصاً ثنائي اللغة (النوع الذي يستخدمه معظم متعلمي اللغة الأجنبية) على أنه غير مفيد وأنه ربما كان عائقاً في سبيل تقدم الطالب في لغة الثانية، ربما يرى المعلم الطالب وهو يبحث عن معنى الكلمة فيتوجه إليه، أو ربما يطلب المتعلم المساعدة، فيأتي المعلم لمساعدته على انفراد، ويشير الطالب إلى الكلمة التي لا يعرفها ويسأل عن معناها. فينظر المعلم إلى الكلمة ثم ينظر إلى السياق، بعدها يحدث أحد أمرين.

إذا كانت دلالات السياق كافية للمساعدة في التوصل إلى معنى الكلمة، فإن المعلم سيقول للطالب: "يمكنك التوصل إلى معنى هذه الكلمة من خلال دلالات السياق، فحاول استخدام دلالات السياق". وبهذه الكلمات يذهب المعلم بعيداً عن الطالب ويعاود الطالب المحاولة للتوصل إلى معنى الكلمة.

وبصفتي معلماً ومتعلماً للغة كانت مثل هذه الإجابة من المعلم تضايقني. لا أقول إنها غير مناسبة في جميع الأحوال، ولكن ليس من الاستراتيجيات التعليمية الجيدة أن نطالب المتعلم بإعادة محاولة فهم معنى كلمة بعد أن اعترف بعدم معرفته لها.

فالمعلم يحتاج إلى تقديم نموذج للاستخدام الصحيح لدلالات السياق من خلال طرح سلسلة من الأسئلة التفاعلية مثل: ماذا تعتقد أن هذه الكلمة تعني؟ هل تعتقد أنها شيء جيد أم شيء سيء؟ هل هي اسم أم فعل؟ انظر إلى معنى هذا الكلمة، ويشير المعلم إلى كلمة محددة، ماذا تعني هذه الكلمة؟ حسنا، إنها تصف الكلمة الأولى التي سألتني عنها، والآن ماذا تعتقد أن الكلمة الأولى تعني؟ وهكذا.

أما إذا قرر المعلم أن معرفة هذه الكلمة ليس مهما في فهم الفكرة الرئيسية أو أي من الأفكار الثانوية في النص، فإنه سيخبر الطالب بأن تلك الكلمة ليست مهمة ويجب عليه أن يركز فقط على الكلمات المهمة لفهم الفقرة، فيقول للطالب: "هذه الكلمة ليست مهمة، حاول أن تقضي وقتك في فهم الكلمات الأخرى، فأنت لا تحتاج إلى معرفة كل الكلمات لكي تقوم بهذه المهمة." ولسوء الحظ لا يدرك معظم المعلمين ما في مثل هذا التصرف من تناقض؛ فالمتعلم لا يعرف معنى تلك الكلمة وربما لا يتمكن من التوصل إلى المعنى العام للقطعة وبالتالي فإنه سيكون عاجزا تماما عن أن يقرر ما إذا كانت تلك الكلمة مهمة في تلك القطعة أم لا.

وبمعنى آخر، قد وقع الطالب في حلقة مفرغة، إذ أنه لا يستطيع أن يستخدم كل دلالات السياق ويحذف كلمة غير مهمة، إلا إذا عرف أولا معنى الكلمة المعطاة، حتى يكون قادرا على معرفة ما إن كانت مهمة بالنسبة للقطعة أم لا. كما أن معرفة الكلمة تزيل الحاجة إلى استخدام دلالات السياق، ولكن الطالب يحتاج إلى دلالات السياق لكي يدرك ذلك، لأنه لا يعرف معنى الكلمة.

إنها لحظة خيبة أمل ولحظات تخلو من التعلم والتعليم تلك التي يتجاهل فيها المعلم أسئلة طلابه حول المفردات أو حول أي شيء آخر. ينبغي أن نعلم أن السؤال هو لحظة تعليم لا يجب تضييعها.

٢- درس استخدام دلالات السياق لطلابك ولكن ليس على حساب

التدريس المباشر للمفردات

لو افترضنا أن دلالات السياق ستكون ذات فعالية، ففي هذه الحالة سوف يحتاج المتعلمون إلى معرفة كم كبير من المفردات لكي يفهموا السياق المحيط بالكلمة غير المعروفة والذي يعملون من خلاله. ولذلك ربما يكون من الأفضل قضاء الوقت المخصص لتدريس استخدام دلالات السياق في التعليم والتعلم المباشر للمفردات.

٣- يجب على المعلمين أن يدركوا أن القيمة الحقيقية لتعليم دلالات السياق لا

تكمُن في تعلم استخدام دلالات السياق بحد ذاتها، بل تكمن في تحسين الكفاءة اللغوية العامة.

من المؤكد أن التدريب على استخدام دلالات السياق يجعل المتعلمين أكثر وعياً ومعرفة بأنواع محددة منها. ولكن هناك ما يفوق ذلك في الأهمية، وهو الخبرة اللغوية الإضافية، والمعرفة الجيدة بتركيب الجمل، أو حتى التدرج في عملية القراءة والانتقال من مستوى الكلمة المفردة إلى مستوى "العبارات". كما يمكن أن نقول جدلاً إن التدريبات على دلالات السياق باستخدام لغة منتقاة هي في الواقع تمثل شكلاً من أشكال المدخلات المفهومة طالما كانت هذه اللغة مختارة بعناية ومفهومة للمتعلمين ومناسبة لمستواهم اللغوي، باستثناء تلك المفردة المعينة التي يتم التدريب عليها.

٤- هناك القليل من الكلمات التي يتم تعلمها بالاكْتساب العرضي، جذب

انتباه المتعلمين إلى الكلمات يعزز استبقائها.

يجب على المعلمين أن يتذكروا أن التعلم العرضي للمفردات ليس موهبة أو منحة، بل يعتمد على العديد من العوامل مثل بروز الكلمة وارتباطها بمعنى القطعة

وإنهاء المهمة التعليمية. ونتيجة لذلك، يجب على المعلمين ألا يتوقعوا من طلابهم أن يتعلموا ببساطة إحدى المفردات لمجرد وجودها ضمن سياق ما. لقد أظهرت نتائج الدراسات التجريبية أن التعلم العرضي للمفردات لا يتم إلا عندما يحتاج المتعلم إلى ملاحظة تلك الكلمة غير المعروفة، أي نوع من لفت الانتباه. ولذلك إذا أراد المعلمون أن يتذكر طلابهم مفردات معينة، فإنهم بحاجة إلى تقديم أنشطة ومهام تعليمية محددة ومباشرة تساعد على ملاحظة الطلاب لتلك المفردات.

٥- يجب على المعلمين التوقف عن التأكيد على الطلاب بالإسراع في استخدام القاموس أحادي اللغة.

يشهد الواقع بأنه ليست هناك أية شواهد بحثية - كمية أو وصفية - تدعم الفكرة الشائعة التي مؤداها أن القواميس أحادية اللغة أفضل لفهم مفردات اللغة الثانية وتعلمها من القواميس ثنائية اللغة. وهناك بعض الدراسات التي استهدفت من خلال تجارب محدودة عقد مقارنة بين استخدام اللغة الأولى واستخدام اللغة الثانية في تقديم شروح المعاني. إلا أنه لم تكن هناك أبحاث موسعة للمقارنة بين الكفاءة اللغوية لمتعلمي اللغة الثانية من مستخدمي القاموس أحادي اللغة وبين مستخدمي القاموس ثنائي اللغة في فصول دراسية حقيقية. والواقع أنه لأمر مثير للدهشة أن الأبحاث لم تتطرق إلى موضوع القواميس في اكتساب اللغة الثانية.

٦- تعتبر القواميس جزءاً من عملية تعلم اللغة كما أنها وجدت لتبقى.

لاحظ كراشن (١٩٨٩م) أن دارسي اللغات الأجنبية أينما ذهبوا يحملون القواميس لا كتب القواعد، ويجب على المعلمين التركيز على الاستفادة الكاملة من هذه الأداة التعليمية الثمينة بدلاً من محاربة استخدامها، خصوصاً مع عدم وجود الدليل الواضح والكافي لدعم هذه الرؤية السلبية. كما يجب على المتعلمين، خاصة،

أن يدركوا أن الرجوع للقاموس ربما يكون في بعض الأوقات طريقة فعالة للتعامل مع الكلمات غير المعروفة.

٧- يجب على المعلمين تعليم طلابهم كيفية التعامل مع الكلمات متعددة المعاني.

هناك العديد من الكلمات الإنجليزية التي لها معانٍ متعددة، ولذلك فحين يصادف المتعلمون في قطع القراءة كلمة لا يعرفونها ويقومون بالبحث عنها في القاموس (أحادي اللغة أو ثنائي اللغة) فمن المحتمل عليهم أن يقرروا أي معنى يجب عليهم اختياره. وهذه المهارة ربما لا تكون شائعة كما يعتقد البعض، فهي تستحق الشرح المباشر والتطبيق، مما يؤدي إلى تطوير طريقة البحث عن الكلمات متعددة المعاني، كما يؤدي أيضا إلى أن يتعلم الطلاب كلمات مهمة في حالة قيام المعلم أو مؤلفي الكتب الدراسية باختيار الكلمات الأكثر شيوعا.

المثال التوضيحي الذي سنقدمه هنا هو عبارة عن مفردة متعددة المعاني مستخرجة من القاموس ومتبوعة بالعديد من الجمل التي توضح تلك المعاني. وستكون مهمة الطلاب تحديد المعنى الصحيح حسب سياق كل جملة. والمثال مأخوذ من كتاب "تدريبات القراءة- المستوى المتوسط"، الطبعة الثالثة، (فولس ٢٠٠٤م ج):

استخدام القاموس: التعريفات والسياق

تدريب: اقرأ هذا المدخل وأجب على الأسئلة بوضع علامة صح أمام الإجابة الصحيحة.

شكل، اسم: ١. شكل أو تركيب شي ما. ٢. نوع أو صيغة: شكل من أشكال الحياة في المحيط. ٣. ورقة أو نموذج فارغ لتعبئة البيانات. ٤. حالة خصوصاً الصحة أو الرشاقة. ٥. اشتقاق الكلمة.

الأفعال، فعل متعدد: ١. يصنع أو يشكل. ٢. ينظم. فعل لازم: ٣. يتشكل أو يتطور

اختر المعنى المناسب من المعاني أعلاه حسب الجمل التالية:

٤. أكمل هذا النموذج.

١. _____ ٢. _____ ٣. _____ ٤. _____ ٥. _____

٥. فاز الرجل لأنه كان في حالة جيدة.

١. _____ ٢. _____ ٣. _____ ٤. _____ ٥. _____

٦. هل تعلمت صيغ الأفعال الشاذة؟

١. _____ ٢. _____ ٣. _____ ٤. _____ ٥. _____

٧. الدائرة هي شكل.

١. _____ ٢. _____ ٣. _____ ٤. _____ ٥. _____

٨. ربما يكون هناك شكل من أشكال الحياة في القمر.

١. _____ ٢. _____ ٣. _____ ٤. _____ ٥. _____

٩. "جميل" مشتق من "الجمال".

١. _____ ٢. _____ ٣. _____ ٤. _____ ٥. _____

١٠. عدم مشاهدة التلفاز هو نوع من العقاب للأطفال.

١. _____ ٢. _____ ٣. _____ ٤. _____ ٥. _____
 ١١. لقد شكّل قبضة بيده اليسرى.
 ١. _____ ٢. _____ ٣. _____
 ١٢. تشكّلت العاصفة فوق المحيط الأطلسي.
 ١. _____ ٢. _____ ٣. _____
 ١٣. شكّل الأطفال دائرة ليلعبوا حولها.
 ١. _____ ٢. _____ ٣. _____
 ١٤. يجب علينا أن نشكّل منظمة لآباء الأطفال في المدرسة.
 ١. _____ ٢. _____ ٣. _____
 ١٥. أعتقد أن الفريق تشكّل في عام ١٩٧٠م.
 ١. _____ ٢. _____ ٣. _____

٨- فكر في السماح لطلابك باستخدام القاموس المزودج- الشبيه بالقاموس

ثنائي اللغة.

يعتبر هذا النوع من القواميس سهلاً ومتنوع الاستخدامات، فهو يقدم معظم المعلومات التي تغري شريحة كبيرة من المتعلمين على اختلاف ميولهم؛ حيث يمكن للمتعلمين الذين يفضلون استخدام القاموس أحادي اللغة أن يجدوا المعلومات التي يريدونها، ولكنهم يستطيعون أيضاً التأكد من إجاباتهم من خلال الترجمة. أما الطلاب الذين يفضلون استخدام القاموس ثنائي اللغة، فإن هذا القاموس يتيح لهم فرصة معرفة الترجمة في اللغة الأولى أيضاً. كما يوفر لجميع الطلاب جملاً وعبارات توضح التلازم اللفظي بشكل جيد.