المعلمون والكتب الدراسية والمناهج تغطي مفردات اللغة الثانية بشكل كاف

على أرض الواقع... In the Real World

من أهم صفات المعلم الجيد أن يكون قادرا على التعامل مع الطلاب وتقمص شخصياتهم وفهم احتياجاتهم اللغوية وأخذها بعين الاعتبار. وقد تقدمت بمقترح أطالب فيه بإدراج مادة اختيارية جديدة في برنامج أكاديمي مكثف لتعليم اللغة الإنجليزية في الجامعة التي كنت أدرس فيها، على أن يتم تدريس هذه المادة لمدة ثمانية أسابيع بواقع حصة دراسية واحدة مدتها خمسون دقيقة يوميا، بما مجموعه أربعون ساعة. وكان هذا البرنامج يستهدف الطلاب من ذوي الكفاءة اللغوية فوق المتوسطة الذين يدرسون لمدة خمس ساعات يوميا، منها ثلاث ساعات للمواد الإلزامية وساعتان اختيارية.

ولإيماني الشديد بحاجة الطلاب إلى المزيد من المفردات، تقدمت بطلب إدراج هذه المادة التي تهدف إلى تعليم الطلاب حوالي ٢٥ كلمة يوميا. ونظرا لأن الوقت المخصص للحصة هو خمسون دقيقة، فقد كان للمعلم فيها دور رئيسي خلافا للمواد

الأخرى، كما أن الجزء الأكبر من العمل كان ملقى على عواتق الطلاب؛ حيث كان من الواجب عليهم استيعاب كم كبير من الكلمات وبشكل سريع. ولا زلت أذكر تلك المناقشات التي دارت بيني وبين المشرفين التعليميين حول الحكمة من إدراج مادة تخالف العديد من المبادئ البديهية الشائعة في تلك الفترة؛ فهناك قدر كبير من المادة التعليمية يجب تعلمه في فترة زمنية قصيرة مما يقلل من فرص الطلاب في التحدث أثناء الدرس كما أن عملية التعليم سوف تكون سريعة، وهذا أقل شيء يمكن أن يقال عنها.

لقد اخترت لهذا المادة كتابا يسمى "المفردات الدارجة" (مطابع جامعة كامبردج)، وذلك لأنه كان الكتاب الوحيد آنذاك الذي يحتوي على كلمات كافية مقدمة في هيئة مجموعات. وعلى الرغم من أن العديد من الوحدات كانت منظمة في شكل مجموعات دلالية رأينا في الفصل الثالث أنها تمثل عائقا أمام عملية تعليم مفردات اللغة الثانية، إلا أن هناك العديد من الوحدات تم تنظيمها بطريقة مختلفة. كما كان إخراج الكتاب سهلا وواضحا، حيث تتكون كل وحدة من صفحتين متواجهتين، تحتوي الصفحة اليسرى على الكلمات وتدريسها بينما تحتوي الصفحة اليمنى على تدريبات موجزة على تلك الكلمات. كان هذا التصميم مناسبا لمنهج مكثف يدرس بهذه الوتيرة السريعة. (ملاحظة: قد لا يلائم هذا النوع من التصميم جميع المناهج ولذلك يجب على المعلمين التخطيط لذلك بشكل يتناسب مع ما يقدمونه من مواد).

اخترت خمسا وثلاثين وحدة من الكتاب لتدريسها خلال الأربعين يوما المخصصة لهذه المادة (كانت الأيام الخمسة الباقية مخصصة للاختبارات والواجبات المدرسية الأخرى)، وعند إجرائي عملية الاختيار كنت أركز على الوحدات التي تضم مفردات رأيت أنها أكثر أهمية لطلابي. وفي هذا الصدد اخترت وحدات تتمحور حول موضوعات مثل "الأبعاد والمسافات"، و"السبب والمسبب والغرض والنتيجة"،

و"التعبيرات المستخدمة مع فعلي "يذهب" و"يأتي"". وقد عرضنا في الفصل الثالث، أنه ليس من الجيد تدريس الكلمات المتشابهة المعنى في نفس الوقت، ولكن الأمر يختلف مع طلاب في هذا المستوى المتقدم؛ فهم يعرفون مسبقا العديد من المفردات المراد تعلمها. وكان الطلاب في معظم الوقت يتعلمون الكلمات في شكل أزواج من الكلمات-إحداهما معروفة لديهم مسبقاً- مركزين على الكلمة الجديدة ومقارنتها بتلك التي يعرفونها من قبل.

يتطلب تدريس هذا النوع من الكتب كثيرا من الجهد؛ حيث يجب على المعلم أن يتحلى بالنشاط والحماس لكي يجذب اهتمام الطلاب ويحافظ على بقائهم في حالة من التركيز طوال مدة الدرس. كما يجب عليه أن يكون قادراً على الشرح بسرعة وبطريقة غير متوقعة أحيانا- عندما يفاجئه طالب بالسؤال عن الفارق بين كلمتين مثلا. ويجب عليه أيضا أن يكون قادراً على إيراد العديد من الأمثلة التي توضح الاستخدام الفعلي للكلمة بحيث تكون هذه الأمثلة مفهومة لدى المتعلمين. وأخيراً، يجب على المعلم أن يكون في جعبته العديد من الأنشطة التعليمية المتنوعة، لأنه ربما يحتاج إلى تطبيق التدريب الشفهي السريع للمواءمة بين الكلمات أو لعبة العدد الفردي أو غيرها.

كيف كانت نتيجة هذه المادة؟ في الحقيقة ليس لدي أي بيانات يمكنني الاعتماد عليها فيما يتعلق بعدد الكلمات التي تعلمها الطلاب خلال دراستهم لهذه المادة، ولكنني اطلعت على تعليقات وملاحظات الطلاب في تقييمهم لهذه المادة. وقد أجمعوا أكثر من مرة على أن هذه المادة كانت أفضل مادة درسوها، كما قال العديد منهم إن هذه المادة لا يجب أن تكون اختيارية، بل يجب أن تكون مادة إجبارية. والواقع أنني من خلال خبرتي التدريسية الطويلة، التي امتدت لخمس وعشرين عاما في الولايات

المتحدة الأمريكية ودول أجنبية عديدة، لم يحدث على الإطلاق أن سمعت أحدا يدلي بمثل هذه التعليقات. فالطلاب لم يحبوا هذه المادة فحسب، بل عشقوها.

والدرس المستفاد من هذه التجربة الشخصية هو أن الطلاب أصبحوا على دراية بأهمية المفردات وأيضا بالنقص الحاصل في معرفتهم المفرداتية. لم تكن هذه المادة سهلة ولكن الطلاب كانوا على مستوى التحدي وقاموا بأداء مهامهم كما ينبغي، وتقييم المادة النهائي يتحدث عن نفسه. وعلى الرغم من النجاح الواضح لهذه المادة، إلا أنها لم تصبح جزءاً من المنهج الدائم في هذا البرنامج، وهذه هي النقطة التي يركز عليها الفصل الثامن.

شـــواهـــد بـحـثـيـة... What the Research Says

بما أن أول المفاهيم الخاطئة المطروحة في هذا الكتاب يتعلق بعدم أهمية المفردات في تعلم اللغة الثانية، مقارنةً مع جوانب أخرى من اللغة مثل القواعد، فمن المناسب أن يكون آخر المفاهيم الخاطئة التي سنناقشها في هذا الكتاب حول ما يقدم من المفردات في المناهج الدراسية المستخدمة في وقتنا الحالي، وذلك على سبيل "الخاتمة"، إذا أردتم تسميتها بذلك. لقد شرحت في الفصل الأول لماذا تعد المفردات أهم من القواعد، وسوف ننظر في هذا الفصل إلى هذه القضية من ثلاث **وجهات**، وذلك لأن مفهوم المنهج يمتد من الخطة العامة للدراسة إلى التدريبات المحددة التي نجريها داخل قاعات الدراسة. فمن المنظور الأول سوف نتناول المفردات في المنهج الدراسي بشكل عام بغية التوصل إلى تصور عام، ومن المنظور الثاني سنركز على المفردات في حقول خاصة من المنهج كما هو الحال في منهج الصف الثالث المتوسط في مواد الرياضيات، والقراءة، والكتابة الأكاديمية. ومن المنظور الثالث سنركز على أنشطة تدريبية محددة.

المنظور الأول: المفردات في المنهج بشكل عام

إن المفهوم الخاطئ الذي نحن بصدد الحديث عنه هنا يتمثل في أننا نقدم المفردات بشكل كاف في مناهجنا، وموادنا التعليمية، وكذلك فيما يقدم في مختلف الدورات الدراسية. ومن المؤكد أن معظمنا ليس بحاجة إلى بحث متعمق ليكتشف أن هذه ليست الحقيقة؛ فالمفردات لا تقدم بالشكل الكافي، والدليل على ذلك يأتي من المتعلمين على وجهين: ما مدى تأهيلهم الذي يمكنهم من التواصل في اللغة الثانية بكفاءة، وما هي رؤيتهم لما يقدم لهم من منهج دراسي أو ماذا يقولون عن ذلك المنهج.

تُعد اللحظة التي تعجز فيها عن التواصل مع المتحدث الأصلي للغة بسبب عدم معرفتك للمفردة التي تحتاج إليها في ذلك الموقف من أشد لحظات الإحباط وخيبة الأمل؛ حيث تجد نفسك تتعجل في محاولة البحث عن كلمة أخرى في ذهنك، ولكنك لا تجدها أيضا، فتحاول أن تتدبر أمرك بلغة مكسرة ولكنك قلما تنجح في ذلك. وتظهر المشكلة نفسها عند الكتابة أيضا؛ حيث نجد أن الطلاب نادرا ما يستخدمون مفردات جديدة في كتاباتهم (إلا إذا طلب المعلم منهم ذلك) ويحاولون الاقتصار في إنجاز ما يكتبونه على ما يعرفون من مفردات. وعند الاستماع إلى مقطع إخباري أو قطعة استماع فإن مشاكل الاستيعاب عند المتعلمين نادراً ما تكون مشاكل متعلقة بقضايا الاستماع، ولكنها متعلقة بقضايا لغوية ذات علاقة بالمفردات بشكل ملاحظ. وفي هذا الصدد مهما كانت قدرة المتعلمين على الاستماع متميزة، فإنهم لن يستطيعوا استيعاب أي مادة تعليمية تحتوي على العديد من المفردات التي لا يعرفونها، كما نجد أن جميع متعلمي اللغة الثانية يدركون مشكلة محدودية تواصلهم في اللغة الثانية بسبب النقص في حصيلتهم المفرداتية.

وفضلا عن مشاكل الإنتاج اللغوي للمتعلمين الذي يرجع إلى قلة الحصيلة

المفرداتية، هناك رغبات لهؤلاء المتعلمين في زيادة حصيلتهم المفرداتية كما بينتها نتائج العديد من دراسات الاستطلاع. فمتعلمو اللغة الثانية الراشدون يعون تماما مشكلتهم مع المفردات ويرون أن اكتساب المفردات هو أكبر مصدر لمشاكلهم (جرين وميرا ١٩٩٥م، ميرا ١٩٨٠م). وفي دراسة مسحية أجريت على برامج أكاديمية مكثفة، أبدى متعلمو اللغة الإنجليزية كلغة ثانية رغبة شديدة في تلقي التدريس المباشر للمفردات (فليتز ١٩٩٨م، جمس ١٩٩٦م، فولس ٢٠٠٤م ب)، كما وضع المتعلمون تطوير المفردات في المرتبة الثانية بعد إتاحة الفرص للحديث داخل قاعة الدراسة في قائمة رغباتهم، وهو ما يوضح لنا بجلاء مدى إيمان المتعلمين بما للمفردات من أهمية كبيرة.

ورغم كل هذه المعطيات، إلا أننا نجد أن التعامل مع المفردات لا يتم على نحو كاف. نعم، ربما قام بعض المعلمين بتقديم بعض المفردات، ولكن هذا نادراً ما يتم بشكل منتظم؛ فكثير من الناس يفترضون أن المفردات شيء يمكن للمتعلمين التقاطه مثلما يحدث مع النطق الجيد.

قدمت (فولس ٢٠٠٤م أ) عرضا لنتائج دراسة توصلت إليها من خلال ملاحظتي لمدة خمسة أيام متتالية لطريقة تعلم المفردات لمجموعتين من المتعلمين من المستوى فوق المتوسط في برنامج جامعي مكثف يتلقون فيه خمسة دروس يوميا، بواقع خمسون دقيقة لكل درس في مواد القواعد والقراءة والكتابة والتحدث واختبار اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وكان الغرض من هذه الملاحظات هو التعرف على الأنشطة المتعلقة بالمفردات أثناء هذه الدروس، سواءً كانت هذه الأنشطة بمبادرة من المعلم أو المتعلم.

ومن خلال هذه الملاحظات، ظهر عدد من النتائج المثيرة للاهتمام منها أن هذا المنهج لم يكن يتضمن خطة عامة لتدريس المفردات؛ إذ كان التركيز منصبا على القواعد وفي مختلف المستويات، بينما كان تعليم المفردات يتم فقط عند الحاجة. كان

هناك العديد من الأنشطة الصفية ولكنها لم تكن تسهم في تنمية القدرة اللغوية للمتعلمين، ولم يكن يقدم للطلاب سوى القليل من المفردات الجديدة ؛ إذ كان هناك عدد قليل من المعلمين الذين يكتبون تلك المفردات الجديدة على السبورة. والواقع أن بمقدورنا القول إن معظم المعلمين لا يقدمون من المفردات الجديدة إلا أقل القليل، أضف إلى ذلك أنه لم تكن هناك تدريبات للمتابعة على المفردات الجديدة.

وثمة نتيجة ثانية توصلت إليها من خلال هذه الملاحظات، وتتلخص في أن غالبية الأسئلة التي كان يطرحها الطلاب في جميع المواد الخمس كانت أسئلة عن المفردات، إلى درجة أن أكثر الأسئلة شيوعا في مادة القواعد كانت تتعلق بالمفردات الواردة في درس القواعد لا بالقواعد نفسها. وتكتسب هذه النتيجة أهمية خاصة ؛ لأن كتب القواعد الدراسية مكتوبة بطريقة تركز فقط على إبراز النقاط القواعدية بشكل واضح لتيسير تعلمها، مفترضة أن المفردات لا تشكل أي عوائق للمتعلمين.

وفي كتابي "القواعد الواضحة ٣" (Clear Grammar 3, Folse 1993a) كان التركيز في التدريبات القواعدية في المقطع الوارد في صفحة ٧٦ من الوحدة الخامسة- ظروف الطريقة ومصطلحات ذات صلة- منصبا على مقارنة استخدام حرفي الجر (by versus with) للدلالة على الفاعل (يقابل هذان الحرفان حرف الجر "الباء" في اللغة العربية، كما يمكن ترجمتهما إلى "بواسطة"، كما سيتضح من الأمثلة التالية). نستخدم (by) بشكل عام مع الوسيلة أو الطريقة وتشمل التواصل مع الآخرين أو وسائل المواصلات والتنقل من مكان إلى آخر، كما نستخدم (with) مع الأنواع الأخرى من الأدوات والوسائل. ومن ناحية أخرى، نجد أن الاسم الذي يتبع (by) لا يكون معرفة ولا جمعا، بينما يكون الاسم الذي يتبع (with) موسوما من ناحية العدد والتعريف.

تدريب: ضع أحد حرفي الجر (by بـــ، أو بواسطة –with) في الفراغات التالية.

١. آن: هل التقطت هذه الصور _____الكاميرا الجديدة؟

بـــول: نعم، إنها كاميرا ممتازة.

آن: ولكنها غالية جدا؟ كيف استطعت أن تدفع ثمنها؟

بـــول: دفعت ثمنها _____ بطاقة الائتمان، ولذلك ما زال أمامي أسابيع قليلة حتى أدفع لهم ثمنها.

٢. جـــاك: هذه هي المرة الأولى التي أذهب فيها إلى أوروبا.

هانك: وستذهب إليها _____ السفينة، أنت محظوظ جدا.

جـــاك: محظوظ؟ أتمنى لو أذهب _____الطائرة، فالسفر____السفينة لا يبدو ممتعا لي.

٣. فـــران: يعتبر التواصل ____التلفون بالتأكيد أسهل في هذه الأيام.

جرج: لا أتفق معك كثيرا، فأنا وأخي نتواصل ____البريد الإلكتروني يوميا.

٤. لـــوك: هل يمكنني أن أدفع ثمن هذا _____ الشيك؟

الموظف: يمكنك الدفع بالشيك إن أردت، ويمكنك أن تدفع أيضا_____ بطاقة الائتمان.

٥. زينا: هل ذهبت جوليا هناك _____أصدقائها؟

وس: لا، فقد ذهبوا _____ الحافلة.

من الملاحظ أن هذه الحوارات الخمس القصيرة كانت مناسبة للتدريب على هذه النقطة القواعدية، ففي كل مثال يوجد مكان واضح لوضع الإجابة التي ستكون بارزة. ولكن لو نظرنا إلى هذا التدريب باعتباره قناة لتقديم المفردات، فإننا سنرى أنه في الحقيقة لا يشتمل على مفردات كثيرة، وهذا هو الوضع الدارج في كتب القواعد؛ لأن الغرض منها هو التركيز على القواعد.

وقد تم تزويد كتب القواعد لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية بأنشطة في القراءة

والكتابة، بل بتدريبات الاستماع سواءً على أشرطة أو أقراص مضغوطة، وذلك ربما كردة فعل على ما ذكرناه سابقا ولو بشكل جزئي، أو على الأرجح كردة فعل على الاتجاهات الحديثة في "الطريقة التكاملية في تدريس المهارات" في مناهج اللغة، إلا أن نتيجة ذلك، في نظري، ليست جيدة، فالكتاب الذي يفترض أن يكون في مئة وخمسين صفحة أصبح الآن في أكثر من ثلاثمائة صفحة. ولاستخدام المادة التعليمية الواردة في كتب القواعد التكاملية الجديدة، يجب علينا تعديل المناهج والجداول بطريقة تناسب هذا الطرح الجديد لمثل هذه الكتب؛ إذ لن يقتصر استخدام الكتاب على مادة القواعد فقط، بل سيستخدم في مادة القراءة وربما أيضا في مادة الاستماع.

وهذه القطع الإضافية في القراءة والاستماع سوف يرد بها عدد أكبر من المفردات، وهذا أمر جيد. إلا أن محدودية الوقت المخصص للمادة تحتم على المعلم التركيز على القواعد فقط. ونسمع بشكل متكرر شكاوى الدارسين من أنهم مضطرون إلى شراء كتب لا يمكنهم تغطيتها في الفصل الواحد. ونحن بوصفنا معلمين نعلم أنه كان من الصعب تغطية المادة التعليمية المقدمة من خلال كتب القواعد القديمة، قبل ظهور هذه الكتب الحديثة والمكثفة، أما الآن فقد أصبحت العملية مستحيلة. أضف إلى ذلك أنه رغم كل ما يحتويه الكتاب من مواد تعليمية، فإننا نناقض أنفسنا إذا قصرنا في تغطية النقاط القواعدية الواردة فيه خاصةً وأننا نعلم جيدا أن القواعد هي الهدف الرئيسي للمنهج وللكتاب أيضا.

وكانت الملاحظة الثالثة المهمة هي أن الفصل الذي تتم فيه تغطية المفردات على نحو جيد كان يعتمد كليا على المعلم، وليس على المادة نفسها. فعلى سبيل المثال، مادة القراءة كانت تبدو كمادة يتعلم الطلاب من خلالها الكثير من المفردات وقد ظهر هذا جليا على طلاب إحدى المجموعتين؛ حيث كانوا يتعلمون معظم مفرداتهم من خلال

هذه المادة. أما بالنسبة لطلاب المجموعة الثانية، فإن المصدر الرئيس لحصيلتهم من المفردات كان مادة التحدث؛ حيث كان معلم المادة يعمد إلى عدم المبالغة في تبسيط لغته، وكان مدركا لما يستخدم من مفردات جديدة فكان يكرر كل كلمة منها قبل كتابتها على السبورة. والواقع أنه لو كان معلمو اللغة أكثر إدراكا لأهمية المفردات في تعلم اللغة الثانية وبعض الأنشطة الصفية الأخرى، لربما رأينا عددا أكبر من المعلمين يداومون على تدريسها أو على الأقل التعامل معها.

المنظور الثاني: المفردات في حقول خاصة من المنهج الدراسي

يختلف الاحتياج إلى المفردات باختلاف الحقول الدراسية المقدمة من خلال منهج دراسي معين، كما يعتمد هذا الاحتياج على خلفية المتعلم والأهداف اللغوية اعتمادا كليا، كما هو مشاهد في الأمثلة الأربعة التالية: اللغة الإنجليزية كلغة ثانية للصف الثالث، والرياضيات للمرحلة المتوسطة، والقراءة، والكتابة الأكاديمية.

ففي سياق تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية للصف الثالث نجد أن هناك بعض المتعلمين من ثنائيي اللغة، إلا أن العديد منهم لا زالوا غير متمكنين من لغتهم الأم جيدا. في أي من الحالتين، من المؤكد أن النقص في الذخيرة المفرداتية سيعيق القدرة على فهم التعليمات باللغة الإنجليزية. ما الذي يحدث عندما يقوم معلم الصف الأول بشرح ما نحتاجه للقيام برحلة (picnic) مع كتابة الكلمات: نزهة، سلة، طعام، صحون ورقية، مناديل، مشروبات، على السبورة مع رسم صورة لما تعنيه كل كلمة بجانبها؟ فمن المهم أن يكون المعلمون، ممن لديهم عدد قليل من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، على دراية بأسلوبين للتعلم يتبعان داخل فصولنا الدراسية؛ فالأطفال من المتحدثين الأصليين للغة الإنجليزية يتعلمون التقابل الصوتي- الحرفي بين "بكنك" والكلمة "picnic" نفسها، بينما الأطفال من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية يجب عليهم أولا معرفة معنى

الكلمة، ثم كيفية نطقها، وأخيرا تعلم كيفية هجائها.

وقد تتأثر العملية التعليمية في مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة بما يحصل عليه متعلمو اللغة الإنجليزية كلغة ثانية من درجات متدنية في امتحان الرياضيات، وقد يعود هذا التدني في الواقع إلى نقص المفردات أثناء عملية التقييم. وبمعنى آخر، قد ينتج عن نقص المعرفة بالمفردات الواردة في أداة التقييم حصول الطلاب على درجات منخفضة ومن ثم إخفاء حقيقة أن الطلاب يعرفون فعلا المفاهيم الرياضية. انظر إلى المسألة الرياضية التالية:

كم البعد؟

الحالة: قام كل من ماريا وسارة وبوب ونك وجون برسم خريطة توضح كم يبعد منزل كل واحد منهم عن المدرسة.

- في خريطة ماريا، يبعد منزلها عن المدرسة بمقدار أربع بوصات، وقد استخدمت مقياس البوصة الواحدة = نصف الميل.
- استخدم كل من سارة وجون مقياس البوصة الواحدة = ربع الميل. وفي خريطتهم كانت المسافة من منزل سارة إلى المدرسة أطول بمقدار سبع بوصات من المسافة بين منزل جون والمدرسة.
- استخدم نك مقاس البوصة الواحدة = ميل واحد.
- كان منزل بوب يبعد عن المدرسة بمقدار ٣ بوصات كما ظهر على خريطته. لقد كان فعلا أقرب الطلاب إلى المدرسة.
- استخدمت ماريا نفس المقياس الذي استخدمه بوب.
- المسافة من منزل نك إلى المدرسة كما ظهر على خريطته تعادل ضعفي طول المسافة من منزل ماريا إلى المدرسة كما ظهر على خريطتها.
- وفي خريطة جون يبعد منزله عن المدرسة بمقدار بوصة واحدة فقط.

السؤال: كم تبعد المدرسة عن منزل كل طالب؟

تركز هذه المسألة الرياضية على مفهوم النسبة التي تمثل المادة الرياضية (المفهوم) التي تقدم في الصف السابع. فبالرغم من أن هذه المشكلة تعد سهلة وواضحة للمتحدثين الأصليين للغة الإنجليزية، فإنه من المهم أن نلاحظ أن هذا السؤال يتكون فعلا من ١٦٦ كلمة، وأن العديد من هذه الكلمات في الواقع يعد صعبا على متعلمي الإنجليزية كلغة ثانية، مثل: كل من، كل واحد، نفس، أقرب، أطول من، مرتين، كم البعد. إن عدم معرفة صيغة أو أكثر من صيغ المقارنة يقلل إلى حد كبير من فرص متعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لحل هذه المسائل الحسابية، حتى وإن كان يعرف المفهوم الحسابي المتعلق "بالنسب" التي كانت تمثل الغرض الأساسي من هذه المسألة الرياضية.

ربما تكون القراءة هي المهارة اللغوية الأساسية في جميع المراحل، ويجب أن يكون لدى المتحدثين غير الأصليين مهارات جيدة في القراءة إذا كانوا يتوقعون أي فرص للنجاح الأكاديمي. لقد بين العديد من الباحثين العلاقة بين المعرفة المفرداتية والقدرة على القراءة (اللدرسن ١٩٨٤م، بك، برفتي، وماكوين ١٩٨٢م، كودي، ماجوتو، هابارد، جراني، ومختاري ١٩٩٣م، ديفس ١٩٤٤م، هاينز ١٩٩٣م، جمس ١٩٩٦م، كامينو، كارنيني، وفرستشي ١٩٨٢م، لوفر ١٩٩٢م- ١٩٩٧م، نيشن وكودي م١٩٨٨).

ويُعتبر الكم الهائل من المفردات التي يجب معرفتها مشكلة واضحة مرتبطة بمهارة القراءة، ونلاحظ تباين الإحصائيات المتعلقة بالمعرفة المفرداتية في اللغة الأولى، وذلك لأسباب مقبولة، حيث أوضح هازنبرج وهولستجن مدى صعوبة حساب هذه المعرفة، ويرى أسترنبرج (١٩٨٧م) أن البالغ العادي يعرف عشرات الآلاف من الكلمات في لغته الأم، وفي حالات استثنائية يمكن أن يتجاوز عدد المفردات مائة ألف كلمة.

يمثل نقص المعرفة المفرداتية مشكلة واضحة تؤثر على جميع المهارات اللغوية، إلا أن تأثيرها يكون أكثر وضوحا على مهارة القراءة عند متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وقد أجرى ديفس (Davis 1944) دراسة على العناصر التسعة ذات الصلة بفهم المقروء في اللغة الأم، حسب ما ورد في الأدبيات السابقة، وتحديدا المعرفة المتعلقة بمعاني الكلمات

- القدرة على اختيار المعنى الملائم طبقا لسياق النص
- القدرة على تتبع تنظيم النص
- القدرة على اختيار الفكرة الأساسية للنص
- القدرة على الإجابة بشكل مفصل
- القدرة على إجابة الأسئلة التي تصاغ بطريقة مختلفة عما ورد في النص
- القدرة على الاستنتاج
- القدرة على التعرف على الأدوات الأدبية المعبرة عن حالة ووتيرة النص
- القدرة على تحديد غرض الكاتب ووجهة نظره.

وباستخدام التحليل العاملي وجد ديفس أن العنصر الأول، معرفة معنى الكلمة، يشكل العنصر الأكبر في فهم المقروء.

وهناك شواهد كثيرة في أماكن عدة تثبت الدور الهام الذي تلعبه المعرفة المفرداتية للقارئ في قدرته على القراءة. فعند قياس درجة صعوبة قراءة النص لدى قراء اللغة الأولى نجد أن الصعوبة المفرداتية تظهر بشكل متكرر كأهم مؤشر على صعوبة قراءة القطعة بشكل عام (نيشن وكودي ١٩٨٨م). كما أصبح من المسلم به أن المعرفة المفرداتية تعد أمرا حاسما في فهم المقروء (كودا ١٩٨٩م، ماكوين وكورتس ١٩٨٧م). ولأسباب معلومة تزيد أهمية المعرفة المفرداتية في اللغة الثانية عنها في اللغة الأم.

وعند مناقشة النموذج المعرفي للاستراتيجيات التي يستخدمها متعلمو اللغة الثانية لمحاولة استنباط معاني الكلمات غير المعروفة لهم، أشار هوكن وبلوتش (١٩٩٣م) إلى أن "الأبحاث بينت أن قراء اللغة الثانية يعتمدون على المعرفة المفرداتية اعتمادا كبيرا، وأن النقص في المعرفة المفرداتية هو العقبة الأكبر التي يجب عليهم التغلب عليها" (ص. ١٥٤). وكذلك وجد هاينز وبيكر (١٩٩٣م) أن العقبة الرئيسية أمام قراء اللغة الثانية هي ليست النقص في استراتيجيات القراءة، بل هي المعرفة المفرداتية الغير كافية في اللغة الإنجليزية. كما أورد لوفر وسم (١٩٨٥م) قائمة من العناصر مرتبة حسب أهميتها في القدرة على القراءة في اللغة الثانية: المعرفة بالمفردات، الموضوع، أدوات الخطاب، التراكيب النحوية. وهذا يعني بإيجاز أن لوفر وسم وجدا أن معرفة المفردات هي الأكثر أهمية وأن التراكيب هي الأقل أهمية. وبالرغم من هذا، إلا أننا لا نجد أن المناهج الدراسية لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية تتعامل مع المفردات بشكل منتظم وبما يتناسب مع أهميتها.

ذكرنا ما يتركه نقص التدريس المباشر للمفردات القائم على التخطيط المسبق من أثر سلبي على قدرة الطلاب على القراءة، كما أنه، بالإضافة إلى ذلك، يؤثر تأثيرا سلبيا على قدرتهم على الكتابة. والواقع أن الأبحاث التي تناولت دور المفردات في الكتابة لم تكن كثيرة، إلا أن تلك الأبحاث بينت تأثير الذخيرة المفرداتية العالية على مهارات الكتابة (لوفر ونيشن ١٩٩٥م، لوفر ١٩٩٨م ب). وفي عمل يعد الأول من نوعه قامت هنكل (Hinkel 2001) باستخدام ١٤٥٧ مقالا، كتبها متحدثون بالإنجليزية الأمريكية، واللغة الصينية واليابانية والكورية والفيتنامية والعربية والإندونيسية، بهدف المقارنة بين ما يكتبه المتحدثون الأصليون وما يكتبه المتحدثون غير الأصليين في نفس الموضوع. وتمكنت الباحثة من تقديم وصف واضح لبعض الفروق المحددة في

طريقة استخدام كل من المجموعتين لبعض المفردات المسكوكة، كما قدمت اقتراحات للتعامل مع هذه القضية من خلال المناهج الدراسية.

المنظور الثالث: المفردات في الأنشطة التدريبية للمنهج

سوف تكون الطريقة الثالثة للنظر إلى المنهج قائمة على النظر إلى أبسط تجلياته المجردة المتمثلة في الأنشطة التدريبية، التي يمكن أن تتكون من تمارين شفهية وتحريرية مصممة لمساعدة المتعلمين على الاحتفاظ بالمفردات الجديدة.

وهناك شواهد بحثية تجريبية مفادها أن التدريس المباشر للمفردات يجب أن يشتمل على ربط الكلمات بتعريفاتها (بك، ماكوين وأومانسن ١٩٨٧م، ماكوين، بك، أومانسن وبوبي ١٩٨٥م)، إذ يجب تهيئة الوضع التدريسي على نحو يتيح تحقيق الحد الأقصى لعملية التعامل مع الكلمات؛ حيث ينادي هؤلاء الباحثون بما أسموه "التدريس الغني" الذي يجب أن يشتمل على أنشطة تتطلب مناقشة المفردات الجديدة، كما تتطلب تفسير الروابط والعلاقات التي يكتشفها المتعلمون بين المفردات. إضافة إلى ذلك، يجب على المعلمين استخدام الأنشطة التي تزيد من عدد مرات تعامل المتعلمين مع المفردات.

وتبعا لما يراه نيشن (٢٠٠١م)، فإن أكثر ثلاثة عناصر من حيث الأهمية بالنسبة للأنشطة التي تعزز نمو المفردات في اللغة الثانية هي **الملاحظة، والاسترجاع، والاستخدام الإبداعي أو التوليدي للكلمات**. ونظرا لأن هذه العناصر الثلاثة تقدم للمعلمين ومعدي المواد التعليمية رؤية مفيدة لتقييم الأنشطة الفصلية المتوقعة حينما يكون الهدف هو الاحتفاظ بمفردات اللغة الثانية، فإننا سوف نناقش كل من هذه العناصر الثلاثة على حدة وبشكل مطول.

الملاحظة NOTICING

يحتاج المتعلمون إلى ملاحظة الكلمة وإدراكها كعنصر لغوي مفيد، وهذا ما نعنيه بالملاحظة. وربما تتأثر الملاحظة بالعديد من العوامل التي تشمل بروز الكلمة، وتعرض المتعلم السابق لها، وإدراك المتعلمين أن الكلمة تسد فراغا في معرفتهم باللغة الثانية (انظر نقاش شمت (١٩٩٠م) حول ما تفضي إليه الملاحظة ونقاش لوفر (١٩٩٧م) حول ما تتطلبه ملاحظة مفردات اللغة الثانية الجديدة من متعلم اللغة الثانية).

تتطلب ملاحظة الكلمة تجريدها من السياق. إلا أنه من المهم أن نفهم أن التجريد من السياق لا يعني عدم وجود السياق ولكنه يعني انتزاع الكلمة مؤقتا من السياق الذي ظهرت فيه، مما يتيح للمتعلم فرصة التركيز على شكل الكلمة ومعناها؛ وبذلك يمكنه التركيز عليها كمادة لغوية مستقلة.

يورد نيشن (٢٠٠١م) أربعة أمثلة لتجريد الكلمة من سياقها من خلال ملاحظة المتعلم للكلمة وتعرفه عليها، وتركيز المعلم على الكلمة وانتباهه لها، ومناقشة معنى الكلمة، وشرح المعلم لمعنى الكلمة. ماذا يعني ذلك للمعلمين من خلال الفصول الدراسية؟

يظهر المثال الأول للتجريد عندما يرى المتعلم أو يسمع كلمة جديدة ومن ثم يفكر فيها فعليا ولمدة قصيرة. ربما يدرك المتعلم أن هذه الكلمة لم تمر علية من قبل، وربما يتحير من استخدامها في هذا السياق بمعنى يختلف عما كان يعرفه من قبل (فعلى سبيل المثال، يعرف المتعلم إن كلمة "tire" تعني إطار، إلا أنه وجدها في السياق الجديد قد استخدِمت كفعل بمعنى "يتعب").

أما المثال الثاني، والذي يقوم به المعلم أو مؤلفو الكتب الدراسية فيمكن تنفيذه

بعدة طرق؛ حيث يستطيع المعلم كتابة الكلمة على السبورة ووضع دائرة حولها، كما يمكنه أن يقول: "في الفقرة الأولى من صفحة ٢٧، أريدكم أن تضعوا خطا تحت هذه الكلمات الخمس". وكذلك الحال بالنسبة لمؤلف الكتاب الدراسي، فإنه يستطيع أن يجعل المفردات الرئيسية مكتوبة بخط عريض أو أن يضع خطوطا تحتها.

والطريقة الأخرى لتجريد الكلمة من سياقها تتمثل في أن نجعل المتعلمين يناقشون معنى الكلمة بمعزل عن سياقها الطبيعي. ونقدم هنا مثالا لمتحدثين غير أصليين يظهر من خلاله مناقشتهما للمعنى:

ماركوس: ما مشكلة هذا المصباح؟

تشـــــن: لا أعرف، مصباح جيد؟

ماركوس: لا أعلم، أظن اللمبة التي بداخله توقفت عن العمل، هل لديك مصباح آخر؟

تشـــــن: لا أعرف، ماذا تعني باللمبة؟ هل تعني شيئا آخر؟

ماركوس: لا ليس شيئا آخر وإنما هي مصباح عادي مثل هذا.

كما ترى في المثال، فإن تشن لم يعرف معنى كلمة "لمبة"، إنه لم يكن يعرف الكلمة مسبقا، ولذلك لم يفهمها عندما سمعها، بل إنها في الواقع تراءت له بمعنى آخر.

وقد تم اعتبار "نقاش المعنى" نشاطا من أنشطة التحدث (دوتي وبيكا ١٩٨٦م، فولس ٢٠٠٣م أ، فولس وبولوجنا ٢٠٠٣م، لونج وبورتر ١٩٨٥م، نيوتن ١٩٩١م، بيكا ودوتي ١٩٨٥م أ؛ ١٩٨٥م ب). وقد بينت نتائج الدراسات أن الكلمات التي تتم مناقشتها عندما يواجهها المتعلم يتم استبقاؤها أكثر من الكلمات التي لم تتم مناقشتها (أليس، تاناكا، ويامازاكي ١٩٩٤م، نيوتن ١٩٩٥م). ومن ثم نستطيع القول إن مناقشة المعنى تعد أمرا جيدا لتعلم مفردات اللغة الثانية واستبقائها، إلا أن نيشن (٢٠٠١م) أشار إلى أن هذه الدراسات أيضا بينت أن مهام مناقشة المعنى تستغرق وقتا

أطول من تلك المهام التي لا تتضمن نقاشا للمعنى وأن هذا النقاش ربما يكون محدود القيمة. وفي هذا الصدد وجد نيوتن (١٩٩٥م) أن الكلمات التي تمت مناقشتها غالبا ما يتم تعلمها على نحو أفضل من تلك الكلمات التي لم تتم مناقشتها (٧٥ بالمئه مقابل ٥٧ بالمئه)، إلا أن إسهام "نقاش المعنى" في تعلم مفردات اللغة الثانية لم يتجاوز العشرين في المئه من المفردات المتعلمة. كما ألقى نيشن الضوء على حقيقة أخرى مثيرة للاهتمام في دراسات "نقاش المعنى" وتتمثل في أن المتعلمين الذين يشاهدون مهام "نقاش المعنى" يحتفظون بالمعنى مثل أولئك الذين يشتركون فعليا في عملية النقاش (أليس، تاناكا، ويامازاكي ١٩٩٤م، نيوتن ١٩٩٥م، ستال وكلارك ١٩٨٧م). وتحمل هذه النتيجة مضامين تعليمية لمعلمي الفصول ذات الأعداد الكبيرة من الطلاب وكذلك للمعلمين الذين يدرسون في بيئة ثقافية يكون التركيز فيها على دور المعلم الرئيسي داخل الفصل الدراسي. وتتلخص هذه المضامين في أنه ليس لزاما أن يشترك كل المتعلمين في عملية مناقشة المعنى حتى تتم عملية تعلم مفردات اللغة الثانية، فملاحظة المتعلمين الآخرين تبدو كافية.

والطريقة الأخيرة لتجريد الكلمة الجديدة من سياقها تكون عن طريق تقديم تعريف لها؛ فهذا التعريف من شأنه أن يركز الانتباه على الكلمة ككلمة مفردة وليس كجزء من رسالة. لقد وجد إيلي (١٩٨٩م) أن تعلم المفردات يزداد إذا تم شرح الكلمات الجديدة باختصار أثناء استماع المتعلمين إلى قصة ما. والواقع أن معدل الاحتفاظ بالمفردات كان مضاعفا في حالة تقديم شرح مختصر للكلمات الجديدة.

الاسترجاع RETRIEVAL

الاسترجاع هو العنصر الثاني من العناصر التي يعتقد نيشن أنها تعزز احتفاظ مفردات اللغة الثانية. وطبقا لنموذج معالجة المعلومات كما شرحه باديلا وسنج

(Padilla & Sung 1990) فإن الاسترجاع والترديد يعتبران عاملين مهمين للمساعدة في نقل المعلومات من الذاكرة قصيرة الأمد إلى الذاكرة طويلة الأمد. وقد لاحظ نيشن (٢٠٠١م) التسلسل في عملية التعلم؛ حيث يلاحظ المتعلم الكلمة أولا، ثم يستوعبها (سواء عن طريق دلالات النص المحيطة بالكلمة أو عن طريق شرح المعلم)، بعد هذا تأتي الخطوة الأهم؛ إذ يتم ترسيخ معنى واستخدام المفردة الجديدة في ذهن المتعلم. ومن طرق تنفيذ هذه العملية تكليف المتعلم بإتمام مهام تتطلب استرجاع الكلمات.

وقد أوضح نيشن (٢٠٠٠م) الاختلافات بين المهام التي توظف *الاسترجاع الاستقبالي* وبين المهام التي توظف *الاسترجاع الإنتاجي*، فالأولى تتطلب من المتعلم أن يسترجع معنى الكلمة التي يراها أثناء القراءة أو يسمعها أثناء الاستماع. وهنا يكون المتعلمون قادرين على استرجاع معنى الكلمة التي قدمها شخص آخر. أما في الاسترجاع الإنتاجي فيجب على المتعلم أن يستخدم الكلمة وينتجها من خلال محادثاته أو كتاباته. ومن التحذيرات المهمة التي لاحظها نيشن (٢٠٠١م) أن الاسترجاع لا يتم عندما تقدم الكلمة بشكلها ومعناها في آن واحد.

وفي التمرين المستخرج من تدريبات القراءة لمتوسطي الكفاءة اللغوية، الطبعة الثالثة (فولس ٢٠٠٤م ج) يتدرب الطلاب على الاسترجاع الاستقبالي لأنهم ليسوا مضطرين إلى استرجاع الكلمة ذاتها "المطبات الهوائية" المعطاة في السؤال:

١٠. ماذا تعني كلمة "المطبات الهوائية" هنا؟

لقد كانت رحلة مليئة بالمطبات الهوائية. في الواقع طلب الكابتن من كل المسافرين الجلوس وربط الأحزمة والبقاء في مقاعدهم طوال الفترة المتبقية للرحلة. كما أنه لم يسمح للمضيفات بتقديم الطعام أو الشراب، ولم يستطع أي شخص أن يذهب حتى إلى دورة المياه.

أ. ممر تحت الأرض

ب. مسحوق ناعم يستخدم في عملية تحضير الخبز

ج. حركة عنيفة في تيار الهواء (الدرس الخامس، التدريب السابع)

أما المثال التالي فيركز على الاسترجاع الإنتاجي؛ حيث يجب على المتعلمين ذكر الكلمة الهدف، وهو منقول من الدرس الخامس في كتاب "تدريبات على القراءة لمتوسطي الكفاءة اللغوية، الطبعة الثالثة (فولس ٢٠٠٤م ج):

٥. لا يوجد _____ بين كلمة بحر (sea) وكلمة يرى (see). فالفعل يرى ليس له علاقة بالاسم بحر. [الإجابة: علاقة أو صلة].

كما يمكن للمعلمين إجراء مراجعة سريعة على ما تم تعلمه من مفردات في اليوم السابق، وذلك بطرح أسئلة مثل: "ما هي الكلمة التي تعلمتموها بالأمس وكانت تعني اثني عشر من شيء ما؟" [الإجابة: دستة]، أو "ماذا تسمى البطاقة أو الورقة التي تحصل عليها لتكون قادرا على القيادة؟" [الإجابة: رخصة، رخصة القيادة].

من المهم جدا عدم الخلط بين التكرار والاسترجاع. فالتكرار يعني ببساطة أن تصادف الكلمة الواحدة أكثر من مرة، بينما في الاسترجاع المتعلمون مطالبون بتذكر معنى الكلمة. فعندما يسمع المتعلمون كلمة جديدة أو يرونها فإنهم بحاجة إلى تطبيق نشاط تعليمي (أو إستراتيجية) تجعلهم قادرين على استرجاع معنى الكلمة فيما بعد.

وقد شدد العديد من الباحثين (أتكنس وبادلي ١٩٩٨م، بادلي ١٩٩٠م، Atkins & Baddeley) على أهمية عدد مرات الاسترجاع وتوقيته، وليس الاسترجاع فقط، حيث أن كل عملية استرجاع سوف تقوي الروابط الذهنية العصبية بين شكل الكلمة والمعنى المقابل لذلك الشكل، حيث يؤمن العديد من الباحثين بأنه كلما كان هذا الرابط قويا كلما تيسرت عمليات الاسترجاع التالية.

وتشير الأبحاث إلى نقطة أخيرة تتلخص في أن الاسترجاع يكون أكثر فعالية عندما تتزايد الفترة بين عمليات الاسترجاع تزايدا تدريجيا (أتكنس وبادلي ١٩٩٨م،

بادلي ١٩٩٠م، بمسليور ١٩٧٦م Pimsleur). وبمعنى آخر، ينبغي أن تكون الفترة بين تعلم الكلمة للمرة الأولى وبين عملية الاسترجاع الأولى قصيرة إلى حد ما، ثم تبدأ هذه الفترة بالازدياد بعد كل عملية استرجاع. (للإطلاع على عرض حول نظام الترديد انظر هولستيجن ٢٠٠١م، وللمزيد من المعلومات المفصلة عن نظام الترديد انظر باهرك وباهرك ١٩٩٣م، بيورك م١٩٨٨، لاندوور وبيورك م١٩٧٨، Bahrick & Bahrick, Landauer & Bjork).

الاستخدام الإبداعي أو التوليدي CREATIVE OR GENERATIVE USE

الاستخدام الإبداعي أو التوليدي هو العنصر الثالث في قائمة نيشن (٢٠٠١م) للعناصر المعززة لعملية الاحتفاظ بالمفردات؛ وهو يعني استخدام الكلمة بطريقة تختلف عن تلك التي صادفها فيها المتعلم لأول مرة. فعلى سبيل المثال، لو صادف المتعلمون كلمة "يتجمد" في جملة كهذه "يتجمد الماء عند درجة حرارة ٣٢ فهرنهايت"، ثم صادفوها في جملة أخرى مثل "سوف يتجمد الحاسب إذا قمت بتشغيل العديد من البرامج في وقت واحد"، فإن على المتعلمين استرجاع المعنى كما في الجملة الأولى (التحول من سائل إلى ثلج) ومن ثم اختبار المعنى في السياق أو الموقف الجديد. ويوضح نيشن (٢٠٠١م) كيف أن هناك مستويات مختلفة من التوليد. فإذا كان السياق اللغوي للكلمة الهدف لا يختلف كثيرا عن المدخلات الأصلية، فإن الاستخدام الإبداعي أو التوليدي يكون ضعيفا، فلو نظرنا إلى الكلمة الهدف "يبدد" كما في "بدد المال" وانتقلنا إلى "بدد الكثير من المال" فإن هذا لا يمثل إلا أضعف درجات الاستخدام الإبداعي أو التوليدي. وفي المقابل، لو انتقلنا من "بدد المال" إلى "بدد الفرص" فإن هذا الاستخدام تكون فيه درجة الإبداع أو التوليد أعلى من مثيلتها في المثال الأول. وعلاوة على ذلك، فإن الاستخدام الإبداعي أو التوليدي من المستويات العليا يتطلب إجراء عملية الاسترجاع في نفس الوقت.

ما هي أفضل التمارين للتدرب على المفردات؟ ولماذا؟

WHAT KIND OF EXERCISES ARE BEST FOR PRACTICING VOCABULARY AND WHY?

هناك لسوء الحظ إجابة قصيرة على هذا السؤال وهي ببساطة: أنه لا يوجد حتى الآن إلا النذر اليسير من الأبحاث حول مسألة نوع أو أنواع التدريبات التي تعزز عملية الاحتفاظ بالمفردات بالفعل. وقد كان هناك اعتقاد سائد لدى البعض بأن المهم هو قيام المتعلمين بأي شكل من أشكال التدريب الكتابي وليس اختيار نوع التمرين المكتوب.

وقد تكون ندرة الأبحاث التجريبية التي تتناول أنواع التدريبات سببا في استخدام أنواع كثيرة ومتعددة جدا من التدريبات في الكتب الدراسية، مثل: إكمال الفراغات، والاختيار من متعدد، والمزاوجة، والإجابات القصيرة، وحل المشاكل. وقد فرق كامينيو ودكسن وكارنين (١٩٨٧م) بين التدريبات التي تتطلب المعالجة من المسمى وصولا إلى المفهوم وبين تلك التي تتطلب المعالجة من المفهوم وصولا إلى المسمى. وتدريبات الاختيار من متعدد دائما ما توظف المعالجة من المفهوم إلى المسمى:

تقدمت ماريا في حياتها بشكل سريع لأنها كانت _____.

(أ) طموحة (ب) تافهة (ج) خائفة

كما حاول المؤلفون إعلاء شأن استخدام المعالجة من المسمى إلى المفهوم:

اعتقدت جيمي أن أباها كان يريدها أن تكون أكثر طموحا.

ما هي الأشياء التي يقوم بها الناس الطموحون؟

كما يروج المؤلفون أيضا لأهمية استخدام العروض البصرية المكانية والمخططات البيانية، والتي من شأنها مساعدة المتعلمين على فهم محتوى النصوص المقدمة من خلال الكتاب المدرسي وخصوصا لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في الصف الثاني

عشر، إلا أنهم لم يبينوا ما إذا كانوا يفضلون أن تقدم هذه العروض من خلال تدريبات اللغة الثانية الواقعية أم تدرس كاستراتيجيات تعلم مستقلة. ويبدو أن أي منهما سيكون كافيا.

وبالرغم من أن تدريبات إكمال الفراغات كانت شائعة الاستخدام، إلا أن سيارون وميجر (Sciarone & Meijer 1995) وجدا أن فعالية هذه التدريبات في اكتساب المفردات لم تكن بمستوى فعالية تدريبات الحوار. وبطبيعة الحال لا يعني هذا أنه يجب على المعلمين التخلي عن تدريبات إكمال الفراغ لصالح تدريبات الحوار. وقد خلص الباحثان إلى أنه لا يوجد في الغالب سبب قوي يجعلنا نستخدم نوعا من هذه التدريبات دون آخر.

ومن الواضح أن أنواع تدريبات المفردات لا حصر لها، ويجب على المعلمين أن يلاحظوا مدى إفادة كل نوع منها لمتعلميهم. ومن المهم أيضا أن يلاحظ المعلمون كيف يمكن لإجراء تعديل بسيط في غرض التدريب أو تصميمه أن يتحكم في عدد مرات الاسترجاع التي يجب على المتعلم تأديتها، ويلاحظوا كذلك إذا كان الاسترجاع استرجاعا استقباليا أم إنتاجيا. وبمعنى آخر، يستطيع المعلم القيام بتغيير بسيط يتطلب من المتعلم أن يتطرق أو يتعامل مع الكلمة بطريقة مختلفة، مما يؤدي إلى تحسين الاحتفاظ بالمفردات، كما هو موضح في الجدول رقم ١٠.

الجدول رقم (١٠). التغييرات التي يجريها المعلم لتصميم التدريبات واتجاهات الطلاب

تدريب المفردات	التصميم والاتجاهات	نوع إجراء التعلم
تدريب المزاوجة	عمودان من عشرة بنود: العمود الأيسر للمفردات والعمود الأيمن للتعريفات. "اكتب حرف التعريف الموجود في العمود الأيمن بجوار المفردة المناسبة في العمود الأيسر."	استرجاع استقبالي
تدريب المزاوجة	عمودان، العمود الأيسر مكون من عشر مفردات والعمود الأيمن به ١٤ تعريفا، والمشتتات الأربع هي تعريفات صحيحة مأخوذة من نفس الدرس. "اكتب حرف التعريف من العمود الأيمن بجانب المفردة المناسبة في العمود الأيسر. هناك أربع تعاريف لن تستخدمها."	استرجاع استقبالي لعشرة مفردات، وإنتاجي لأربع مفردات، غالبا بشكل اختياري. (لقد وجدت أن أكثر الكلمات استرجاعا هي تلك الكلمات التي لم تكن إجابات صحيحة في أي من التمارين المقدمة، مثل تعاريف للمشتتات الأربعة [فولس ١٩٩٩م])
تدريب المزاوجة	عمودان، العمود الأيسر مكون من ١٤ مفردة والعمود الأيمن به ١٠ تعاريف، والمشتتات الأربع هي كلمات حقيقية مأخوذة من نفس الدرس. "اكتب حرف التعريف من العمود الأيمن بجانب المفردة المناسبة في العمود الأيسر. هناك أربع كلمات ليس لها تعاريف، اتركها فارغة."	استرجاع استقبالي لعشر مفردات، وإنتاجي لأربع مفردات، غالبا بشكل اختياري. (مرة أخرى، المشتتات الأربع لها هدف مفيد. بالرغم من أن المتعلمين ليسوا مطالبين باسترجاع تعريفات هذه الكلمات، إلا أن معظمهم قام بذلك.)
تدريب التعاريف	عمود مكون من ١٠ مفردات متبوعة بفراغ. "اكتب تعريفا جيدا لكل مفردة من هذه المفردات."	استرجاع إنتاجي للتعاريف
تدريب التسمية (العنونة)	عمود مكون من ١٠ تعاريف مسبوقة بفراغ. "اكتب المفردة المناسبة أمام التعريف."	استرجاع إنتاجي للمفردات

غالبا ما نميل إلى الاقتصار على نوعين أو ثلاثة من الأنواع التقليدية للتدريبات، إلا أن هناك العديد من التعديلات والتبديلات التي نستطيع القيام بها على تدريبات المفردات. والقائمة التالية هي عينة مختصرة لبعض تدريبات المفردات الممكنة (الجدول رقم ١١).

الجدول رقم (١١). أمثلة وتعديلات على نوعية التدريبات

التدريب	الاتجاهات والأمثلة (*ملاحظة: الكلمات بخط مائل هي المفردات الهدف أو موضع الدراسة*)
الصواب والخطأ (نعم-لا)	"اقرأ الجمل التالية واكتب صح أو خطا على الخط." _____ إذا كان لديك دستة من الكعك يكون لديك عشر حبات. _____ إذا لمست حد السكين ربما تجرح نفسك.
استبعاد الكلمة الشاذة (كلمة واحد فقط تم دراستها مؤخرا، بينما باقي الكلمات يفترض أن تكون كلمات معروفة)	"ضع دائرة حول الكلمة المختلفة عن الكلمات الثلاث الأخرى." ١. *خنفساء* طريقة *نحلة فراشة* ٢. طيار *نحيل* نادل موظف استقبال
استبعاد الكلمة الشاذة (جميع الكلمات الأربعة تم دراستها مؤخرا)	"ضع دائرة حول الكلمة المختلفة عن الثلاث كلمات الأخرى." . ١. *خنفساء طريقة بعوض فراشة* ٢. *نحيف نحيل هزيل صورة.*
ملء الفراغات في الجمل (جمل غير مترابطة)	"أكمل الفراغات بكلمة من الكلمات العشر التالية: *جيش، ماشية، حمار، عاد، عاج، عويل، عهد، يصور، ملحفاة، سم*." ١. ربما يكون _____ الأفاعي قاتلا للبشر أحيانا. ٢. إذا صادف الجندي شخصا ما، فإن عليه تحديد ما إذا كان هذا الشخص صديقا أم _____.

تابع الجدول رقم (١١).

ملء الفراغات في القطعة (جمل مترابطة)	"أكمل الفراغات بكلمة من الكلمات العشرة التالية: *جيش، ماشية، حمار، عدو، عاج، عويل، معبد، يصور، سلحفاة، سم.*" تتمتع الأفاعي بسمعة سيئة، إلا أنها لا تبادر بالهجوم. فعندما تصادف الأفعى جسما غريبا فإنها تحدد ما إذا كان الجسم صديقا أم (١)_____. إذا كان هذا الجسم يشكل خطرا عليها فإنها ستلدغه بغرض حقنه بـ (٢)_____ المميت.
اشتقاق (صيغ) الكلمات	"حول الأسماء والصفات التالية إلى أفعال." ١. إدراك _____ ٢. مقنع _____
اشتقاق (صيغ) الكلمات من خلال ملء الفراغات	"أكمل الفراغات بالصيغة الصحيحة للكلمات الواردة بين الأقواس." (إدراك) ١. لا أحد يستطيع _____ أي فروق بين المشروبين. (مقنع) ٢. الابتزاز والمداهنة هما شكلان من أشكال _____.
التعرف على الأخطاء	"إحدى الكلمات الثلاث التي تحتها خط ليست صحيحة. ضع دائرة حول الخطأ ثم صوبه في الأعلى." ١. نظرا للضباب الكثيف لم تكن يرحل شيكاجو قادرة على الإقلاع في الوقت المحدد. ٢. لقد وجدت هيئه المحلفين المتهمة بريئة من تلك الجريمة الشنيعة ولذلك حكم عليها القاضي بالسجن لعقد من الزمن.
الإجابة على الأسئلة (المفردات الهدف تكون في السؤال)	"أجب عن الأسئلة التالية." _____ ١. إذا كان لديك دستة من الدونات ثم أعطيت صديقك خمس منها، فكم تبقى معك من الدونات؟ _____ ٢. إذا دخل السم إلى جسم الطفل، ما الذي سيحدث له؟
الجمل الأصلية	"اكتب جمل أصيلة باستخدام الكلمات التالية مما يبين فهمك لمعانيها" ١. دستة _____

تابع الجدول رقم (١١).

التدريب	الاتجاهات والأمثلة (ملاحظة الكلمات نمط مائل هي المفردات الهدف أو موضع الدراسة) ٢. هزيل _____
القصة الأصيلة	"اكتب قصة عن أي شيء تريد. استخدم عشرا من هذه الكلمات في قصتك: *جيش، ماشية، حمار، عدو، عاج، عويل، عهد، يصور، سلحفاة، سم.*" ضع عنوانا لقصتك. (ملاحظة: يمكن أن يكون هذا على شكل قائمة من الجمل المرقمة، أو فقرة، أو مقال، على حسب ما اعتاد عليه الطلاب)

إن السؤال المهم الذي يجب علينا طرحه الآن هو: "ما الذي يجعل نوعا معينا من هذه التدريبات أكثر فعالية من الأنواع أخرى؟" فالتدريبات تتنوع تنوعا كبيرا يشمل المدة الزمنية المطلوبة للقيام بالتدريب، ودرجة الصعوبة، وعدد مرات الاسترجاع، ونوع الاسترجاع من حيث الاستقبال أو والإنتاج. كما تشمل بعض أوجه النقاش تركيز الانتباه، وعمق المعالجة، وعدد مرات الاسترجاع، والفترة الزمنية بين عمليات الاسترجاع.

وقد كان دور الانتباه و الملاحظة في اكتساب اللغة الثانية موضوعا مهما ومثيرا للنقاش (شمت ١٩٩٠م ؛ ١٩٩٧م، تروسكوت 1998 Truscottم). ترى فرضية شمت للملاحظة في صورتها الأقوى أن الملاحظة أو الإدراك الشعوري تعتبر شرطا أساسيا لعلمية التعلم، وذلك كما هو شائع في علم النفس والعلوم المعرفية من أنه لا تعلم دون انتباه (شمت ١٩٩٥م). أما الصورة الأضعف في هذه الفرضية، فترى أن الملاحظة تعد عاملا مساعدا لعملية التعلم ولكنها ليست ضرورية.

كيف يمكن أن يكون الانتباه أحد عناصر التدريب؟ ربما استطعنا من خلال أنواع معينة من التدريبات أن نجعل بعض كلمات اللغة الثانية أكثر بروزا- بمعنى جذب انتباه أكبر لتلك الكلمات. فعلى سبيل المثال، في تدريب "الكلمة الشاذة" كان على المتعلمين العثور على الكلمة التي لا تنتمي إلى المجموعة مما يجذب انتباههم بشكل أكبر، كما يحدث نفس الأمر في تدريب ملء الفراغات.

وفي دراسة أجراها كل من جوردينيس وأوتا وشتاوفر وبويسن ودوتي (Jourdenais, Ota, Stauffer, (Boyson, and Doughty 1995، على متعلمين للغة الإسبانية كلغة ثانية في فصلهم الثاني، وجدوا أن التعديلات النصية على المواد التعليمية زادت من درجة ملاحظة الطلاب لتلك المواد كما زادت من استخدام المفردات الهدف. لقد قام الباحثون في هذه الدراسة باستخدام نسختين لنص واحد، مع إجراء بعض التعديلات على أحدهما لتعزيز عملية الملاحظة. حيث قام الباحثون بوضع خط تحت الكلمات الهدف في النص المعدل وطباعة تلك الكلمات بشكل مختلف، كما قاموا بكتابة بعض الكلمات بخط عريض وتظليل البعض الآخر. فزادت درجة ملاحظة المتعلمين لهذه الكلمات في الواقع بحكم أنها كانت تظهر مختلفة عن باقي النص، مما يجعلنا نفترض نفس الشيء في تلك التدريبات التي تجذب اهتمام المتعلمين على مفردات اللغة الهدف بمختلف الطرق.

واقترح كل من كريك ولوكهارت (Craik and Lockhart 1972) "نموذج عمق المعالجة" لأول مرة عام ١٩٧٢م، ثم تم تطويره من قبل كل من كريك وتلفنج (Tulving) عام ١٩٧٥م. ففي هذا النموذج تعد "مدة الاحتفاظ بالأشياء في الذاكرة انعكاسا مباشرا لكيفية معالجتها، حيث تؤدي المعالجة المفصّلة والمعمّقة إلى زيادة مدة الاحتفاظ بها: كلما كانت المعالجة أكثر عمقا كلما كانت عملية التعلم أفضل"

(سكوتن- فان باررن ١٩٩٥ص. ١٩٠ Schouten-van Parreren).

لذلك يمكن أن نفترض، في حالة تدريبات المفردات، أن كتابة جملة أصيلة باستخدام كلمة معطاة تتطلب معالجة أعمق من المعالجة المطلوبة في حالة الإجابة على سؤال من نوعية الاختيار من متعدد أو المزاوجة بين الكلمة ومعناها الصحيح، إلا أن الأبحاث لم تتطرق إلى مثل هذه التطبيقات العملية. وبينما هناك إجماع على أن المعالجة المتعمّقة تؤدي إلى تعلم أفضل، إلا أنه لم يتضح حتى الآن ما هي العوامل التي على وجه الخصوص تؤثر على درجة عمق المعالجة.

وقد توصل سكوتن- فان باررن (١٩٩٥م) من خلال مراجعة الدراسات السابقة إلى أن هناك ثلاثة عوامل محتملة في هذا الخصوص، وهي: التفصيل أو التوسّع، والتمييز، والصعوبة. ففي تدريبات ملء الفراغات مع وجود الكلمات المستهدفة، يتطلب ملء الفراغات توسّعا وإتقانا من جانب المتعلم يتجاوزان مجرد النظر إلى القائمة التي تضم تلك الكلمات. ومن المفيد أيضا أن يميز المتعلم الكلمة التي يشكل عليه فهم معناها لتداخله مع معنى كلمة أخرى؛ فعلى سبيل المثال، قد يعمد المتعلم إلى التمييز بين "التدريس الاستدلالي" و "التدريس الاستقرائي" عن طريق تذكر أن النوع الأول يعتمد على المعلم، بينما النوع الثاني مستقل عنه، وربط ذلك بمفهوم الاستقلالية ومدى تشابه الحرفين الأولين في كلمة الاستقلالية وعدم الاستقلالية في اللغة الإنجليزية للحرفين الأولين في هذين المفهومين التدريسيين، وبهذا تتميز هذه الكلمات ويسهل عملية حفظها. كما أن مفهوم التميز قد يعني تميز الكلمة عن غيرها من حيث الرسم الهجائي والنطق مما يجعلها أسهل لعملية التذكر. وأخيرا يمكن أن يؤثر مستوى صعوبة الكلمة على عمق المعالجة. لقد وجدت موندريا ووتدبور (١٩٩١م) أن الكلمات التي يصعب تخمينها من سياق الجملة كان تذكرها أفضل من تذكر تلك التي يسهل تخمينها.

وهناك ندرة في الدراسات التجريبية التي تقارن بين أنواع التدريبات المختلفة،

وسواء كان العنصر الأهم هو عمق المعالجة أو الملاحظة أو أية عوامل أخرى، فإننا لم نصادف بحثا تسمح لنا نتائجه باعتبار نوع بعينه من التدريبات بأنه يتطلب عمقا معرفيا أكثر من غيره. وفيما يلي ثلاثة أمثلة تدريبية شائعة عن كلمة "أناني":

(أ) الشخص الأناني هو: _____ جيد، _____ سيء.

(ب) استخدم كلمة أناني في جملة:

_____.

(ج) أي من الأفعال التالية يقوم به الإنسان الأناني؟: اختر اثنين:

_____ يأكل الحلوى كلها بدلا من إعطاء بعضها لأصدقائه

_____ يدرس جميع الكلمات لاختبار الغد

_____ يصر على فعل ما يريده هو بدلا مما تريده المجموعة

_____ يشتري سيارة جديدة لأنها اقتصادية.

رغم أن الفقرة الأولى تبدو وكأنها لا تتطلب توسّعا ذهنيا كبيرا مقارنة بالفقرتين الثانية والثالثة، إلا أن هذا غير مؤكد علميا. أيهما أفضل (ب) أم (ج)؟ بالرغم من أن الفقرة (ج) بالتأكيد هي الأطول وتتطلب تعرضا أكثر للغة الثانية، إلا أن من المهم أن نلاحظ أن التعرض لمدخلات اللغة الثانية ليس من الضروري أن يكون منصبا على كلمة "أناني". فالحقيقة الواضحة أنه يجب علينا بذل الكثير من الجهد فيما يتعلق بالتمارين التدريبية قبل أن نحدد بالضبط أي التدريبات يتطلب مستوى أعلى من التوسّع في العمليات الذهنية والتدرب.

ما الذي توصلت إليه الأبحاث بخصوص أنواع التدريبات؟ هناك دراسة قام بها هولستيجن (١٩٩٨م) للنظر فيما إذا كانت كتابة الكلمات أكثر فعالية من مجرد

مصادفتها في قطع القراءة. كانت عينة الدراسة مكونه من ٩٧ دارسا هولنديا من دارسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، تم توزيعهم عشوائيا على ثلاث مجموعات. قرأ طلاب المجموعة الأولى رسالة إلى المحرر مشتملة على الكلمات الهدف، بينما قام طلاب المجموعة الثانية بقراءة الرسالة ثم قاموا بتدريب لملء الفراغات. أما طلاب المجموعة الثالثة فقد أُعطوا الكلمات الهدف وطُلب منهم كتابة رسالة إلى المحرر. وبعد نهاية التجربة كشفت نتائج الاختبار المباشر أن طلاب المجموعة الثالثة كانوا يستأثرون بأعلى نسبة احتفاظ للكلمات الهدف، حيث حصلت المجموعة الأولى على ما معدله (٤,٣)، وحصلت المجموعة الثانية على ما معدله (٥,٩)، بينما حصلت المجموعة الثالثة على معدل (٧,١) من عشرة.

وينتقد البعض مثل هذه التجارب كما ينتقدون التعليم المباشر أو التفاعل المباشر مع المفردات، وذلك لأنهم يعتقدون أن المستوى العالي للاحتفاظ بالمفردات في هذه الحالة هو أمر طبيعي لأن المتعلمين قد تعاملوا مع هذه المفردات للتو. وللتخلص من هذه المخاوف قام هولستيجن بإجراء امتحان لاحق تبين منه أن المجموعة الثالثة ما زالت محتفظة بتفوقها على المجموعتين الأخريين؛ حيث حصلت المجموعة الأولى هذه المرة على ما معدله (٢,٦)، وحصلت المجموعة الثانية على ما معدله (٤)، بينما حصلت المجموعة الثالثة على معدل (٤,٣) من عشرة.

وربما لا يبدو الفارق كبيرا، ولكنه موجود على أية حال. وهذه الفروق مهمة لأنها لا ترجع إلى تأثير المعلم وإنما ترجع إلى تأثير التدريب. وبمعنى آخر، ترجع الفروق الناتجة في مستوى التعلم إلى المادة التعليمية، أي التدريب نفسه. فالطلاب الذين يؤدون تدريبا من النوع المقدم في المجموعة الثالثة سيحفظون عدد أكبر من المفردات، حتى قبل شروعهم في عملية الحفظ من خلال عملية التعلم المقصود.

وستكون مهمة هؤلاء المتعلمين أسهل لأنهم لن يواجهوا الكثير من الكلمات غير المعروفة لهم.

قدم هولستيجن (١٩٩٨م) تقريرا عن نتائج دراسته "تقرير الطقس"، والتي ركزت على أسئلة بحثية مماثلة للأسئلة البحثية في الدراسة السابقة. وفي هذه الدراسة، تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين، وتم تكليف أفراد المجموعة الأولى بقراءة تقرير عن الطقس على جهاز الحاسب الآلي، بينما كلف كل من أفراد المجموعة الثانية بقراءة التقرير نفسه، ثم بكتابة تقرير خاص عن الطقس، مع السماح للطلاب باستخدام قاموسا ثنائي اللغة على جهاز الحاسب لاستخراج معاني الكلمات غير المعروفة لديهم من خلال ترجماتها في اللغة الأم. بعد ذلك تم تحليل البيانات المخزنة على جهاز الحاسب لمعرفة الكلمات التي قام المتعلمون بالبحث عن معانيها من خلال القاموس الحاسوبي، وبناءً على نتائج التحليل، تم تصميم امتحان خاص بهذه المفردات. وأظهرت نتائج هذا الامتحان أن معدل الاحتفاظ بالكلمات عند طلاب المجموعة الثانية (٤.٦ من ١٠) كان أعلى منه عند طلاب المجموعة الأولى (٣.٨).

كما قدم كل من لوفر وهولستيجن (١٩٩٨م) نتائج دراسة مشابهة في التصميم قاما بها في كل من هولندا (٨٧ طالبا) وإسرائيل (٩٩ طالبا) بواقع ثلاث مجموعات في كل بلد، وقد تم توزيع الطلاب على هذه المجموعات بشكل عشوائي. وكانت الدراسة تستهدف التحقق مما إذا كانت "المخرجات المفروضة" على المتعلمين من خلال استخدام الكلمات الهدف تؤدي إلى تحسن مستوى الاستبقاء العرضي للمفردات، مقارنة بالمدخلات المفهومة باستخدام الكلمات الهدف. كما تم إجراء امتحانين غير معلنين، أحدهما مباشر والآخر مؤجل.

وقدم إلى طلاب المجموعة الأولى نص متبوع بعشرة أسئلة لاختبار الفهم من نوع

أسئلة الاختيار من متعدد، وكان هذا النص عبارة عن رسالة مكونة من ٦٢١ كلمة موجهه إلى إحدى المنشورات البريطانية (المستمع) تتضمن مقترحا لبعض أعضاء البرلمان بشأن تعديل قانون نشر المواد المخلة بالآداب. مع إبراز الكلمات الهدف في النص عن طريق كتابتها بخط عريض وتقديم شروح لها على الحواشي باللغة الأم. كانت مهمة الطلاب في هذه المجموعة قراءة النص والإجابة على أسئلة الفهم التي تليه.

أما المجموعة الثانية، فقد قدم إليها النص والأسئلة أيضا، ولكن مع حذف الكلمات الهدف من النص واستبدالها بعشر فراغات مرقمة من ١ إلى ١٠. كما قدمت إلى كل طالب من المجموعة ورقة خارجية بها قائمة عشوائية الترتيب تضم الكلمات العشر المحذوفة من النص مع كلمات أخرى (٥ كلمات لم تكن من ضمن النص عملت كمشتتات) مرتبة عشوائيا في ورقة مستقلة مصحوبة بترجمة كل كلمة إلى اللغة الأولى وشروح لها باللغة الثانية. وكانت مهمة الطلاب في هذه المجموعة هي قراءة النص، وملء كل فراغ من الفراغات العشر بكلمة من قائمة الكلمات الخمسة عشر المقدمة مع النص، وأخيرا، الإجابة على أسئلة الفهم.

أما المجموعة الثالثة فلم يتم تزويدها بأي نص، ولكن تم تكليف كل طالب فيها بكتابة رسالة إلى محرر إحدى الصحف البريطانية بخصوص متقرح عدد من أعضاء البرلمان حول تعديل قانون نشر المواد المخلة بالآداب، بحيث يكون ما يكتبون إما مع الرقابة على أفلام الفيديو أو ضدها. وفي نهاية الصفحة جاءت التعليمات وكان آخرها: "*يجب عليك استخدام العشر كلمات التالية في رسالتك*. والخيار متروك لك من حيث ترتيب استخدامها. كما أن هذه الكلمات متبوعة بشروح وأمثلة على استخدامها". أي أنه تم تزويد الطلاب بنفس الكلمات العشر المستخدمة مع المجموعتين السابقتين، وفيما يلي نموذج للمعلومات المقدمة عن الكلمات الهدف:

هياج (اسم غير معدود)

غضب *جامح أو شديد*

مثال: هياج المعارضين ضد الوثيقة المقترحة كان مبررا.

اللغة الأولى= (اذكر مقابل كلمة "هياج" في اللغتين الهولندية والعبرية)

وقد تم تطبيق مهام تلك الدراسة في الوقت المخصص للحصص الدراسية، ولم يقدم أي من هذه المهام في شكل مهمة لتعلم المفردات. وقد اختلف الوقت المستغرق لإنجاز المهمة بين المجموعات الثلاث، حيث استغرقت المجموعة الأولى من ٤٠ إلى ٥٠ دقيقة، واستغرقت المجموعة الثانية من ٥٠ إلى ٥٥ دقيقة، بينما استغرقت المجموعة الثالثة من ٧٠ إلى ٨٠ دقيقة. وهذا اختلاف من وجهين. ويبين الجدول رقم (١٢) بوضوح، أن المجموعة الثالثة كانت أفضل المجموعات من حيث الاحتفاظ بالمفردات.

الجدول رقم (١٢). متوسط معدلات الاحتفاظ بالمفردات في الاختبار المباشر

المجموعة	الأولى	الثانية	الثالثة
المتعلمون الهولنديون	٢,٧	٢,٩	٤,٩
المتعلمون الإسرائيليون	١,٨	٣,٩	٦,٩

يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء نظرية مؤداها أن التدريبات أو الأنشطة التي تتطلب من الطلاب بذل جهد ذهني أكبر، تؤدي إلى استبقاء أفضل للمفردات، فقد كانت كتابة الرسالة باستخدام عشر كلمات تتطلب جهدا ذهنيا أكبر من الجهد المطلوب لإكمال تمرين ملء الفراغات. كما أن كلا من التمرينين المذكورين يتطلب جهدا ذهنيا أكبر مما تتطلبه قطع القراءة. إضافة إلى ذلك، دعونا نتذكر ما أسماه لوفر وهولستيجن (١٩٩٨م) بـ "المخرجات المفروضة"؛ فعند إنجاز الطلاب لأي نشاط أو

تدريب سيقومون بإنتاج عدد من المخرجات، إلا أنه لكي تتم عملية التعلم ربما يستلزم الأمر أن يخطو المتعلمون خطوة أبعد، وذلك عن طريق تنمية قدراتهم اللغوية الحالية لكي يصلوا إلى ما يسميه الباحثان "المخرجات المفروضة". يحتاج المتعلمون إلى الذهاب أبعد من مجرد إنتاج ما يعرفونه من قبل أو يشعرون بالارتياح عند إنتاجه.

إذا كان نوع التمرين أمرا ذا أهمية، فربما كان ذلك راجعا إلى مقدار الانتباه المسلط على المفردات الهدف، وكذلك عمق المعالجة الذي يتطلبه التمرين. ومن هنا نستطيع القول إن تمرين كتابة الرسالة باستخدام العشر كلمات الهدف عزز من تركيز الطلاب على المفردات الهدف بشكل أكبر مما كان في التمرينين الآخرين. كما أن هناك تفسيرا آخر ربما بدا أكثر قبولا، وهو أن في تمرين كتابة الرسالة كان يتوجب على المتعلمين إبقاء معاني الكلمات العشر حاضرة في أذهانهم وإعادة ترتيبها في الرسالة حتى تظهر الرسالة بشكل متماسك. وبمعنى آخر، يجب أن يتعامل الطلاب مع الكلمات الهدف بتعمّق أكبر ولمرات متعددة.

كما وجد كل من لوفر وهولستيجن في هذه الدراسة أن التمرين الثالث- كتابة رسالة أصيلة- قد أسفر عن اكتساب للمفردات أكثر بضعفين مما تم اكتسابه في التمرينين الآخرين. وأن كتابة لغة أصيلة باستخدام المفردات يمكن أن تفضي إلى نتائج أفضل في تعلم المفردات لأنه تم دفع الطلاب إلى إنتاج مخرجات بدلا من التعرض للمدخلات (كما في التمرين الأول) أو مجرد ملء الفراغات (كما في التمرين الثاني). وهناك تفسير محتمل آخر لمستويات الاستبقاء العالية وهو أن الطلاب عند كتابتهم للرسالة كانوا مضطرين إلى التخطيط لكيفية استخدام المفردات المستهدفة؛ فالواقع أن المتعلمين كانوا يختارون الكلمة ويكتبون الجملة، ثم يمسحونها لأنهم كانوا يريدون استخدام هذه الكلمة في جملة أخرى. أي أن كتابة الرسالة أو الفقرة يحتم على

الطلاب التفاعل مع المفردة الواحدة لعدة مرات. وبغض النظر عن كل التفسيرات، فقد أسفر التمرين الثالث عن نتائج أفضل.

وكان من العيوب التي أخذت على هذا التدريب، أن إنجازه استغرق وقتا أطول مقارنة بالتمرينين الآخرين؛ فرغم أن كتابة رسالة أصيلة، أو فقرة، أو قطعة نثرية أطول، تعد تدريبا تعليميا جيدا، إلا أنها في الغالب ليست تدريبات عملية يمكن للمعلمين توظيفها في العديد من الفصول الدراسية. وقد قمت (فولس ١٩٩٩م) بمقارنة ثلاثة أنواع من تدريبات المفردات: ففي التدريب الأول قام الطلاب باستخدام المفردات الهدف في كتابة جمل أصيلة غير مترابطة. أما في التدريب الثاني، فقد قام الطلاب بأداء تمرين لملء الفراغات. بينما قام الطلاب في التمرين الثالث بإتمام ثلاثة تمارين مختلفة من تمارين ملء الفراغات، كان أحدها هو التدريب الثاني نفسه. وقد تم إدراج التمرين الثالث ضمن هذه الدراسة لضمان استبعاد عامل الوقت من التأثير على الفروق بين التدريبين الأول والثاني، لأن الطلاب استغرقوا ثلاثة أضعاف الوقت المستغرق في التدريب الثاني للقيام بالتدريب الأول. وبهذا يكون الوقت المخصص للتمرين الأول والثالث متساويا.

أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين أدوا التمرين الثالث كان عدد ما اكتسبوا من مفردات يبلغ ضعف ما اكتسبه الطلاب في أي من المجموعتين الأخريين. كما أنه لم تكن هناك أية فروق دالة إحصائيا بين ما تم اكتسابه من التدريب الأول والتدريب الثاني. في هذه الدراسة، تم قياس الاحتفاظ بالمفردات عن طريق اختبارين: اختبار إنتاجي عن طريق كتابة الجمل، واختبار للتعرف على المفردات فقط دون إنتاجها. ومن المثير للاهتمام أن نلاحظ أن طلاب المجموعة الثالثة، بالرغم من اقتصارهم على تمارين ملء الفراغات، كانوا قادرين على كتابة عدد من الجمل

الصحيحة يزيد عن عدد الجمل التي كتبها الطلاب الذين قاموا فعلا بالتدرب على كتابة جمل أصيلة باستخدام المفردات الهدف، وهو ما حدث مع المجموعة التي قامت بالتمرين الأول. ولذلك فإن العامل الرئيسي لنجاح التمرين الثالث يكمن في مرات الاسترجاع المتعددة. وكما رأينا في دراسة لوفر وهولستيجن (١٩٩٨م) فإن ما تقوم به من تدريبات للمفردات ليس مهما بقدر أهمية عدد مرات قيامك بتلك التدريبات. وهذه الدراسة تدعم فكرة ذلك العامل المهم جدا في عملية اكتساب مفردات اللغة الثانية، ألا وهو عدد مرات الاسترجاع التي يقوم بها المتعلم لمفردة ما.

تُعد هذه نتيجة مهمة، حيث أن العديد من التربويين يخطئون بوصف أنشطة التدريب مثل الاختيار من متعدد أو المزاوجة بأنها أنشطة بسيطة وسطحية، متصورين أن مثل هذه الأنشطة لا تؤدي إلى تعلم حقيقي أو إنتاج للمفردات الهدف، إلا أنه لا توجد أبحاث تدعم مثل هذا التوجه. فمن الذي يستطيع معرفة ما يعتمل في ذهن المتعلم عندما يتعامل مع إحدى المفردات المتضمنة في مثل هذه الأنشطة التدريبية؟ والواقع أنني (فولس ١٩٩٩م) قد اكتشفت أن الطلاب تمكنوا من كتابة جمل أصيلة مثلهم مثل الطلاب الآخرين الذين مارسوا تدريبا على ذلك، وإن كانوا لم يؤدوا سوى تدريبات سطحية مثل تدريبات الاختيار من متعدد.

ومن النتائج المهمة الأخرى التي أسفرت عنها هذه الدراسة، هي أن كتابة جمل أصيلة لم تؤد إلى تحسين الاحتفاظ بالمفردات الجديدة بدرجة أكبر مما تؤدي إليه تدريبات ملء الفراغات. وفي الوقت نفسه، كان هذا النوع من النشاط يتطلب وقتا أطول مما تتطلبه تدريبات الاختيار من متعدد التي قامت بها المجموعتان الأخريان من الطلاب.

ما الذي تستطيع عمله... What You Can Do

١- اجعل التعامل مع المفردات من أساسيات كل درس.

تعد المفردات مهمة في جميع الحالات سواء كنت تدرس لطلاب الصف الثالث أو إذا كنت تدرس الإنجليزية في اليابان، أو تلقى درسا في القراءة. ويجب عليك أيضا أن تجتهد في تقديم المفردات ومراجعتها في كل درس تقدمه لطلابك.

٢- يجب عليك اختبار المفردات بمجرد انتهائك من تدريسها.

يكشف مضمون الاختبار وأسلوبه للطلاب عما تقوم بتقييمه على وجه التحديد، وسوف يتجاوب طلابك مع توقعاتك. فإذا علموا أنك تتوقع منهم أن يتعلموا عددا معينا من المفردات أسبوعيا، أو في كل وحدة من وحدات الكتاب، فأنهم سوف يقومون بذلك. وبالتالي، من المحتم أن تكون المفردات من ضمن عناصر تقييم الطلاب.

٣- يمكن أن تتخذ تدريبات المفردات أشكالاً متعددة، ولكن الأهم ليس شكل التدريب أو نوعه، وإنما عدد مرات الاسترجاع المطلوبة للكلمة أو لمعناها.

تحتوي الكتب الدراسية أو الأنشطة الصفية على العديد من أساليب التدريب على المفردات مثل المزاوجة، واستخراج الكلمة الشاذة، والصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، وألعاب الثواب والعقاب، وكتابة الجمل، وملء الفراغات ... الخ. ومن الأخطاء الشائعة أنه كلما بدا التمرين أكثر اتساعا وتفصيلا، كلما زاد احتمال استبقاء الطالب للكلمة التي تم التدرب عليها من خلال ذلك التمرين. ولكن نتائج الأبحاث قد أسفرت عن أن ما تقوم بفعله مع الكلمة ليس مهما، ولكن المهم كم مرة تقوم بذلك.

يعتبر عدد مرات تكرار عملية الاسترجاع أمرا مهما ومفصليا في هذا المقام؛ فبعد تعلم المفردات يجب أن يقدم المعلم نشاطا سريعا، كأن يسأل الطلاب أسئلة سهلة

عن الكلمة على مستويات معرفية مختلفة، فعلى سبيل المثال، إذا كان الطلاب يدرسون مفردات مثل: *أفوكادو، غوريلا، جفاف، كرمة العنب، ضبابي، رطب، يتأرجح، الحياة النباتية، قرد، الأصلة*، فإن المعلم يمكن أن يسأل الفصل عن هذه الكلمات ليرى من يجيب أولا أسئلة من قبيل: (١) ما الكلمات الثلاث التي لها صلة بالنبات؟ (٢) أي الكلمات تشير إلى القيام بالتحرك بحرية أثناء التعلق؟ (٣) أي الحيوانات يعد من ذوات الدم البارد؟ (٤) ما هي أطول كلمة؟ (٥) هناك بعض الحيوانات والنباتات، أيها يأكله الناس عادة؟ (٦) ما هي الكلمة التي تصف عكس الرطوبة؟ لا يتطلب هذا التمرين من المعلم سوى جهد بسيط ولكنه مهم جدا للطلاب؛ حيث أنه يلزمهم باسترجاع الكلمة أو معناها عدة مرات.

٤- استفد من البرامج الخاصة بتعليم المفردات وكذلك من المصادر الموجودة على شبكة الإنترنت.

تفوق المواد التدريبية المتاحة على الإنترنت تلك الموجودة في الكتب الدراسية، ولكن المشكلة تكمن في العثور على المواد التي تتناسب مع احتياجات طلابنا، وأعمارهم، ومستوى كفاءتهم اللغوية، وعوامل أخرى. كما أن تقييم برامج تعليم مفردات اللغة الثانية عن طريق الحاسب هو أمر معقد أيضا لوجود خيارات كثيرة متاحة أمام المتعلمين. فحص فولس وتشين (٢٠٠٣م) أربعة أنواع من المواد التفسيرية: نص مكتوب، ومادة سمعية، وصور، ومادة مرئية.

إضافة إلى المواد الموجودة، هناك مواقع عديدة تتيح لك كتابة نص من كتاب الرياضيات أو التاريخ ثم الحصول على قطعة بها فراغات أو قائمة من المفردات الصعبة.

وعند اختيار أنشطة تدريبية من شبكة الإنترنت أو برامج تعليم المفردات، عليك

تخير المواد "الذكية" التي تحتفظ بالكلمات التي تعثر طلابك في تعلمها، ومن ثم تقوم بمراجعتها بصورة متكررة معهم. ونعاود القول إن تكرار عملية الاسترجاع هي عملية مهمة، حيث يجب المسارعة بمعاودة استرجاع المفردات التي لم يستطع طلابك استرجاعها بعد فترة قصيرة. أما المفردات التي تم استرجاعها بصورة صحيحة فيجب ترك فترة زمنية أطول بين فترات الاسترجاع التالية.

obeikandi.com

الخاتمة Conclusion

يُعد تعلم المفردات (تعلم معاني الكلمات الجديدة)، من وجهة نظر متعلمي اللغة الثانية، النشاط الأكثر شيوعا في تجربتهم في تعلم اللغة الجديدة، كما أنه- ولسوء الحظ- يعد أيضاً أمرا محبطاً للغاية؛ فإلى وقت قريب جداً لم يكن هناك سوى قليل من الأبحاث التي تركز على تعليم مفردات اللغة الثانية وتعلمها، فعلى سبيل المثال، لم يتلق المعلمون نتائج أبحاث صممت بشكل جيد وتهدف إلى دراسة المفردات يمكن أن تساعدهم في هذا الشأن؛ حيث كان النصيب الأكبر من الاهتمام في حقل اكتساب اللغة الثانية منصبا على مجالات أخرى مثل القواعد، والتحليل التقابلي، والمدخلات المفهومة، واستراتيجيات المتعلم، والدافعية.

وفي غياب الإرشاد الواعي حول التدريس المباشر للمفردات، فإن المعلمين قد تعاملوا مع المفردات كل حسب ما يراه مناسبا. وقد تجاهل الكثير من المعلمين (إن لم يكن معظمهم) أهمية المفردات، ومن ثم لم يدّرسوها. كما أن بعضهم الآخر اختار، عن عمد، تجاهل تعليم المفردات، واختاروا تدريس استراتيجيات التعلم بدلاً من تعليم المفردات، كما أكد الآخرون على أهمية القواعد وأنماط الجمل على حساب المفردات. وتجاهل آخرون تعليم المفردات لأنهم لم يكونوا متأكدين من كيفية التعامل مع المفردات داخل قاعات الدراسة. وبمرور الزمن تكرر ظهور هذه المعتقدات ومعتقدات شخصية أخرى، مما أفرز لنا المغالطات الثمان الخاطئة حول تعلم المفردات

وتعليمها والتي قمت بمناقشتها في هذا الكتاب. فهذه "المفاهيم" كلها يمكن أن تقلّل من فعالية تدريسنا، ومن المؤكد أيضا أنها يمكن أن تعيق تعلم الطلاب لمفردات اللغة الثانية.

فالمغالطة الأولى بينت لنا كيف أن القواعد سيطرت على مناهج اللغة الثانية، بدءا من أهداف المادة وصولا إلى الكتاب الدراسي. وبالرغم من مشاكل الطلاب المتعلقة بالمفردات وكذلك رغباتهم الواضحة في تلقي تدريس مباشر للمفردات، إلا أن القواعد حظيت بدور أكثر أهمية من المفردات في المناهج الدراسية؛ فالكتب الدراسية للغة الإنجليزية كلغة ثانية بما في ذلك كتب القراءة، والكتابة، والمناقشة، بل والكتب متعددة المهارات اللغوية، تُصمم وفقا لمنهج القواعد أو تضعه في اعتبارها على الأقل، بينما لا ينظر للمفردات نفس النظرة.

بعدها فندنا المغالطة الثانية التي تتعلق باستخدام قوائم الكلمات لتعليم أو تعلم المفردات من حيث كونها طريقة تعليمية غير جيدة في حد ذاتها. وكما هو الحال مع جميع الأشياء، فإن الإكثار من أي شيء يعد إسرافا. فالاتجاهات الحديثة في التعليم قد شوهت كل ما هو متعلق بالحفظ الاستظهاري، مع أن أبحاث اللغة الثانية لم تثبت أن حفظ قوائم الكلمات هي طريقة غير فعالة في عملية التعلم. والواقع أن ما يوصى به المتعلمون من ذوي الكفاءة اللغوية الضعيفة هو ما يعرف "بسبيل المفردات"، وهذا في الواقع يتم عن طريق تعلم المفردات الجديدة من خلال القوائم.

وترى المغالطة الثالثة أنه يجب تقديم الكلمات وتعلمها في هيئة مجموعات دلالية، وهو أمر واضح الخطأ. فغالبا ما نجد أن معظم الكتب الدراسية الخاصة باللغة الثانية تنظم المفردات على شكل مجموعات دلالية، ومن السهل أن نجد العديد من الكتب التي تدرِّس الكلمات المرتبة في مجموعات دلالية مثل: أعضاء الأسرة، وأسماء

الحيوانات، وأيام الأسبوع، وحروف الجر المتعلقة بالحركة. لقد بينت نتائج الأبحاث المتعلقة بهذا المجال أننا يجب علينا التخلي عن مثل هذه الممارسات الشائعة.

أما المغالطة الرابعة فكانت تنظر في توظيف الترجمة في تعلم مفردات اللغة الثانية، وهذه القضية هي الأكثر جدلا من بين قضايا تعليم المفردات وتعلمها؛ حيث أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن معدل احتفاظ المتعلمين بالكلمات عندما يتم تعلم هذه الكلمات مبدئيا مع معانيها/ترجماتها في اللغة الأولى، يكون أفضل منه في حالة التعلم المصحوب بالصور، أو بالشروح باللغة الثانية، أو بالجمل التوضيحية. أنا هنا لست من دعاة استخدام المعلم للترجمة في الفصل الدراسي، ولكن لا يجب علينا منع الطلاب من كتابة ترجمة الكلمات في مذكراتهم أو عدم تشجيعهم على ذلك مما سيساعدهم على تذكر هذه الكلمات لاحقا عندما يعودون لمراجعتها.

ولا شك في أن تعلم توظيف دلالات السياق يعد من أثمن مهارات القراءة التي يمكن للمتعلمين إتقانها سواء في لغتهم الأولى أو الثانية. ولكن عندما لا يكون الهدف هو المساعدة في عملية فهم المقروء، بل هو تعلم المفردات، فإن نتائج الأبحاث واضحة في هذا الخصوص: *استخدام دلالات السياق لا يعد طريقة فعّالة لتعلم المفردات*. وعند مناقشتنا للمغالطة الخامسة ناقشنا الاختلافات بين اللغة الأولى واللغة الثانية، وكيف تم تطبيق مفاهيم اللغة الأولى وحقائقها في تعلم اللغة الثانية على نحو خاطئ. فالمعلمون يجب عليهم الاستمرار في تدريس دلالات السياق وتثمين أهميتها، إلا أن هذا لا يجب أن يكون بديلا لتدريس المفردات- الكثير من المفردات!

وعند مناقشة المغالطة السادسة، أتيحت للمعلمين فرصة القراءة عن آخر الأعمال في مجال استراتيجيات تعلم المفردات. ودائما ما يسألني المعلمون "ما هي أفضل طريقة لتعلم الكثير من المفردات؟" والإجابة هنا ليست بالإجابة السهلة التي يرغب

معظم المعلمين في سماعها، فقد أوضحت إحدى أهم نتائج الدراسات الحديثة أن المتعلمين الجيدين، في الواقع، يستخدمون العديد من الاستراتيجيات، إلا أن توليفة هذه الاستراتيجيات تختلف من متعلم إلى آخر. حيث أن كل متعلم جيد يطور مجموعة من الاستراتيجيات الخاصة به. لقد أظهرت الأبحاث أن أفضل متعلمي المفردات هم أولئك الذين لديهم خطة دراسية ويقومون بتطبيق تلك الخطة بشكل منتظم.

يُعد القاموس أكثر أنواع الكتب مبيعا على مستوى العالم. وفيما يختص بتعلم مفردات اللغة الثانية، ترى المغالطة السابعة أنه يجب على المتعلمين السعي الجاد من أجل استخدام القاموس أحادي اللغة بأسرع ما يمكن. كما يؤمن العديد من المعلمين بأن القاموس ثنائي اللغة هو في الواقع نوع من المعوقات، ولذلك نجد أن بعض المعلمين لا يسمحون لطلابهم حتى بمجرد إحضار هذا النوع من القواميس إلى قاعة الدراسة. وبالرغم من هذا فقد بينت لنا الأبحاث أن استخدام القواميس يثمر استبقاءً وفهما أفضل للمفردات، كما أن مدخلات القاموس ثنائي اللغة تقود في الغالب إلى استبقاء أفضل للمفردات مقارنة بمدخلات القاموس أحادي اللغة. إضافة إلى ذلك، فإنه ليست هناك أبحاث تدعم المغالطة السابعة من أن القاموس ثنائي اللغة هو وسيلة غير جيدة، أو أن القاموس أحادي اللغة هو أفضل لاستبقاء المفردات.

وأخيرا رأينا أن هناك مغالطة (المغالطة الثامنة) ترى أن المناهج الدراسية تناولت المفردات بشكل كاف. والحقيقة أن المفردات لم تغط بشكل كاف في المناهج الدراسية بشكل عام. حيث نجد أن التدريس المباشر للمفردات يعتمد على المعلم نفسه، لأن تدريس المفردات لم يكن يوما مخططا له في كافة المناهج والبرامج. وعلاوة على ذلك نجد معظم الكتب الدراسية الخاصة بتعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، لا تتناول المفردات بشكل منتظم باستثناء القليل من الكتب التي تُعنى بتدريس المفردات. لقد

أوضحت نتائج الأبحاث أن تدريس المفردات المتبوع بتدريبات عليها ينتج استبقاء أفضل للمفردات إذا ما قورن بالتدريس المتبوع بنشاط آخر، مثل التعرض الإضافي للمفردات. بالإضافة إلى ذلك، فإن الأبحاث المتعلقة بأنشطة التدريبات كان لها نتائج واعدة؛ حيث أثبتت أن التدريبات التقليدية، التي كان يعتقد المتعلمون أهميتها، مثل كتابة الجمل، هي في الواقع لا تساعد على استبقاء المفردات مثلما تفعل تدريبات ملء الفراغات السهلة التصحيح. لقد بينت نتائج الأبحاث أيضا أن الأمر المهم فيما يتعلق بنوعية التدريب هو عدد مرات الاسترجاع التي يتطلبها التدريب للكلمة ومعناها. الجدير بالذكر أن هذه النتائج تشتمل على مضامين تعليمية للمعلمين وواضعي المناهج والمواد التعليمية.

وخلاصة القول، إننا نعرف الآن أكثر مما كنا نعرف بكثير بسبب الطفرة الكبيرة في الأبحاث المتعلقة بالمفردات ضمن أبحاث اللغة الثانية في أوائل التسعينيات الميلادية. وبهذا أصبح لدى المعلمين الآن- متسلحين بنتائج الأبحاث-معلومات محددة وواضحة، وأنشطة ملموسة تساعدهم على تدريس المفردات لمتعلمي اللغة الثانية بنجاح.

obeikandl.com

Works Cited المراجع

Ahmed, M.O. (1989). Vocabulary learning strategies. In P. Meara (Ed.) *Beyond words*. London: Centre for International Language Teaching and Research.

Alderson, J. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In J. Alderson &. A. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language* (pp. 1-27). London: Longman.

Al-Seghayer, K. (2001). The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: A comparative study. *Language Learning and Technology,* 5, 202-232.

Atkins, P., &. Baddeley, A. (1998). Working memory and distributed cabulary learning. *Applied Psycholinguistics,* 19(4), 537-552.

Atkinson, R. (1975). Mnemonics in second-language acquisition. *American Psychologist, 30,* 821-:-828.

Baddeley, A. (1990). *Human memory.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Bahrick, H., Bahrick, L., Bahrick, A., &. Bahrick P. (1993). Maintenance of foreign language vocabulary and the spacing effect. *Psychological Science,* 4, 316-321.

Beaton, A., Gruneberg, M., &. Ellis, N. (1995). Retention of foreign cabulary learned using the keyword method: A ten-year follow-up. *Second Language Research,* 11 (2), 112-120.

Beck, I., McKeown, M., &. Omanson, R. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. In M. McKeown &. M. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 147-164). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Beck, I., Perfetti, C., & McKeown, M. (1982). Effects of text construction and instructional procedures for teaching word meanings on comprehension and recall. *Journal of Educational Psychology,* 74, 506-521.

Beech, P. (1997). *An investigation of the problems that young learners of English have using bilingual dictionaries.* Unpublished thesis, Aston University. Retrieved January 18, 2004, from http://222.tesolgreece .com/beech0l,html

Bell, E, & leBlanc, L. (2000). The language of glosses in L2 reading on computer: Learners' preferences. *Hispania,* 83, 274-285.

Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal,* 65, 24-35.

Bjork, R (1988). Retrieval practice and the maintenance of knowledge. In M. Gruneberg, P. Morris, & R Sykes (Eds.), *Practical aspects of memory: CuTTent research and issues* (pp. 396-401). Chichester, UK: Wiley.

Brown, T., & Perry, E (1991). A comparison of three learning strategies for ESL vocabulary acquisition. *TEsaL Quarterly,* 25(4), 655-670.

Carter, R (1987). Vocabulary and second/foreign language teaching. *Language Teaching, 20,* 3-16.

Carter, R, & McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and language teaching.*London: Longman.

Chall, J. (1987). Two vocabularies for reading: Recognition and meaning. In M. McKeown & M. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 7-18). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Chun, D., & Plass, J. (1996). Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition. *The Modern Language Journal, 80(2),* 183-199.

Clipperton, R (1994). Explicit vocabulary instruction in French immersion. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes, 50(4),* 736-749.

Coady, J., Magoto, J., Hubbard, P., Graney, J., & Mokhtari, K. (1993). High frequency vocabulary and reading proficiency in ESL readers. In T. Huckin, M. Haynes, & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 217-228). Norwood, NJ: Ablex.

Cohen, *A.,* & Aphek, E. (1981). Easifying second language learning. *Studies in Second Language Acquisition,* 3(2), 221-236.

Cooper, T. (1999). Processing of idioms by L2 learners of English. *TEsaL Quarterly,* 33(2), 233-262.

Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TEsaL Quarterly,* 34(2), 213-238.

Craik, F., &. Lockhart, R. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour,* 11, 671-684.

Craik, F., &. Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology, 104(3),* 268-294.

Davis, F. (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika,* 9(3), 185-197.

de Groot, A., &. Keijzer, R. (2000). What is hard to learn is easy to forget: The roles of word concreteness, cognate status, and word frequency in foreign language learning and forgetting. *Language Learning, 50(1),* 1-56.

Doughty, C., &. Pica, T. (1986). "Information gap" tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TEsaL Quarterly, 20(2),* 305-325.

Duquette, 1., Renie, D., &. Laurier, M. (1998). The evaluation of vocabulary acquisition when learning French as a second language in a multimedia environment. *Computer Assisted Language Learning,* 11, 3-34.

Elley, W. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly,* 24(2), 174-187.

Ellis, R. (1994). Factors in the incidental acquisition of second language vocabulary from oral input: A review essay. *Applied Language Learning,* 5(1), 1-32.

Ellis, R., Tanaka, Y., &. Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning,* 44(3), 449-491.

Eskey, D. (1988). Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers. In P. Carrell, J. Deveine, &. D. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading.* Cambridge: Cambridge University Press.

Fan, M. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and the actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *The Modern Language Journal,* 87(2), 222-241.

Flaitz, J. (1998, May). *Exit survey of the English Language Institute at the University of South Florida.* Unpublished manuscript.

Folse, K. (1993). *Talk a lot: Communication activities for speaking fluency.* Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Folse, K. (1996). *Discussion starters: Speaking fluency activities for advanced ESL/EFL students.* Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Folse, K. (1997). *Beginning reading practices: Building reading and vocabulary strategies.* Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Folse, K. (1999a). *Clear grammar* 3: *Activites for spoken and written communication.* Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Folse, K. (1999b). *The effect of type of written practice activity on second language vocabulary retention.* Unpublished doctoral dissertation, University of South Florida, Tampa.

Folse, K. (2001). *A survey of ESL/EFL teacher preferences regarding student dictionary use.* Unpublished manuscript.

Folse, K. (2002). *One Japanese ESL learner's use of context clues to complete an assignment.* Unpublished manuscript.

Folse, K. (2003a). ApplYing second language research results in the design of more effective ESL discussion activites. *The CATESOL Journal,* 15(1), 1-12.

Folse, K. (2003b). *A study of the gap between ESL students' perceived knowledge and actual knowledge of vocabulary.* Unpublished manuscript.

Folse, K. (2004a). *A case study of vocabulary teaching in two classes in an intensive program at a U.S. university.* Unpublished manuscript.

Folse, K. (2004b). *An examination of what intensive ESL students perceive as important in the curriculum.* Unpublished manuscript.

Folse, K. (2004c). *Intermediate reading practices, 3rd ed.: Building reading and vocabulary skills.* Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Folse, K. & Bologna, D. (2003). *Tageting listening and speaking: Strategies and activites for ESL/EFL students.* Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Folse, K. & Chien, Y. (2003). Using L2 research on multimedia annotations to evaluate CALL vocabulary materials. *Sunshine State TESOL Journal,* 2(1), 25-37.

Gefen, R. (1987). Increasing vocabulary teaching in Israel schools. *English Teachers' Journal,* 35, 38-43.

Grace, C. (1998). Retention of word meanings inferred from context and sentence-level translations: Implications for the design of beginninglevel CALL software. *The Modem Language Journal,* 82(4),533-544.

Grace, C. (2000). Gender differences: Vocabulary retention and access to translation for beginning language learners in CALL. *Modem Language Journal* 84, 214-224..

Graves, M. (1987). The roles of instruction in fostering vocabulary de. velopment. In M. McKeown & M. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 165-184). Hinsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Green, D., & Meara, P. (1995). Guest editorial. *Computer Assisted Language Learning,* 8(2-3), 97-101.

Gu, Y. (1994, March). *Vocabulary learning strategies of good and poor Chinese EFL learners.* Paper presented at annual meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL), Baltimore, MD.

Gu, Y. (2003). Vocabulary learning in a second language: Person, task, context and strategies. *TESL-EJ,* 7(2), 1-25.

Gu, Y., & Johnson, R. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning,* 46, 643-679.

Gu, Y., & Leung, C. (2002). Error patterns of vocabulary recognition for EFL learners in Beijing and Hong Kong. *Asian Journal of English Language Teaching,* 12, 121-141.

Haynes, M. (1993). Patterns and perils of guessing in second language reading. In T. Huckin, M. Haynes, & 1. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary acquisition* (pp. 46-64). Norwood, NJ: Ablex.

Haynes, M., & Baker, I. (1993) American and Chinese readers learning from lexical familiarization in English texts. In T. Huckin, M. Haynes, & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary acquisition* (pp. 130-152). Norwood, NJ: Ablex.

Hazenberg, S., & Hulstijn, J. (1996). Defining a minimal receptive second-language vocabulary for non-native university students: An empirical investigation. *Applied linguistics,* 17(2), 145-163.

Hinkel, E. (2001). *Second language writers' text: Linguistic and rhetorical features.* Hinsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hinkel, E. & Fotos, S. (2002). From theory to practice: A teacher's view. In E. Hinkel &. S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 1-12). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Huckin, T., &. Bloch, J. (1993). Strategies for inferring word meaning in context: A cognitive model. In T. Huckin, M. Haynes, &. 1. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary acquisition* (pp. 153-178). Norwood, NJ: Ablex.

Hulstijn,1. (1992). Retention of inferred and given word meanings: experiments in incidental vocabulary learning. In P. Arnaud, &. H. Bejoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 113-125). London: Macmillan Academic and Professional Limited.

Hulstijn, J. (1993). When do foreign-language readers look up the meaning of unfamiliar words? The influence of task and learner variables. *The Modern Language Journal,* 77(2), 139-147.

Hulstijn, 1. (1998). *There is no learning without attention.* Paper presented at the annual meeting of the American Association of Applied Linguistics (AAAL), Seattle, WA.

Hulstijn, 1. (2001). Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal, and automaticity. In P. Robinson, (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 258-286). New York: Cambridge University Press.

Hulstijn, J., Hollander, M., &. Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal, 80(3),* 327-339.

Hulstijn, J., &. Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning,* 51 (3), 539-558.

Hunt, A., &. Beglar, D. (1998). Current research and practice in teaching vocabulary. *The Language Teacher,* 22, 7-11.

Jacobs, G., Dufon, P., &. Hong, F. (1994). L1 and L2 glosses in reading passages: Their effectiveness for increasing comprehension and vocabulary knowledge. *Journal of Research in Reading,* 17(1), 19-28.

James, M. (1996). *Improving second language reading comprehension: A computer-assisted vocabulary development approach.* Unpublished doc toral dissertation, University of Hawaii, Manoa.

Joe, A. (1995). Task-based tasks and incidental vocabulary learning: A case study. *Second Language Research,* 11 (2), 159-177.

Joe, A. (1998). What effects do text-based tasks promoting generation have on incidental vocabulary acquisition? *Applied Linguistics,* 19(3), 357-377.

Joe, A., Nation, P., & Newton, J. (1996). Vocabulary learning and speaking activities. *English Teaching Forum,* 34(1), 2-7.

Jones, F. (1995). Learning an alien lexicon: A teach-yourself case. *Second Language Research,* 11 (2), 95-111.

Jourdenais, R., Ota, M., Stauffer, S" Boyson, B., & Doughty, C. (1995). Does textual enhancement promote noticing? A think-aloud protocol analysis. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-63). Manoa: University of Hawaii Press.

Kameenui, E., Carnine, D., & Freschi, R. (1982). Effects of text construction and instructional procedures for teaching word meanings on comprehension and recall. *Reading Research Quarterly,* 17, 367-388.

Kameenui, E., Dixon, R., & Carnine, D. (1987). Issues in the design of vocabulary instruction. In M. McKeown, & M. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 129-146). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kaspar, L. (1993). The keyword method and foreign language learning: A rationale for its use. *Foreign Language Annals,* 26(2), 244-251.

Kitajima, R. (2001). The effect of instructional conditions upon students' vocabulary retention: Output activities vs. input dominant activation. *Applied Language Learning,* 12, 55-80.

Knight, S. (1994). Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modem Language Journal,* 78(3), 285-299.

Koda, K. (1989). The effects of transferred vocabulary knowledge on the development of L2 reading proficiency. *Foreign Language Annals,* 22, 529-540.

Kojic-Sabo, I., & Lightbown, P. (1999), Students' approaches to vocabulary learning and their relationship success. *The Modem Language Journal,* 83(2), 176-192.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.*New York: Prentice-Hall.

Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modem Language Journal* 73(4), 440-464.

Krashen, S. (1993). The case for free voluntary reading. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes, 50(1),72-82.*

Kudo, Y. (1999). *L2 vocabulary learning strategies* (NFLRC NetWork #14). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center. Retrieved December 5, 2003, from http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW14/

Lawson, M., & Hogben, D. (1996). The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. *Language Learning,* 46(1), 101-135.

Landauer, T., & Bjork, R. (1978). Optimum rehearsal patterns and name learning. In M. Gruneberg, P. Morris, & R. Sykes (Eds.), *Practical aspects of memory* (pp. 625-632). London: Academic Press.

Laufer, B. (1989). What percentage of lexis is essential for comprehension? In C. Lauren & M. Nordman (Eds.), *Special language: From humans thinking to thinking machines* (pp. 316-323). Clevedon, UK: Multi-lingual Matters.

Laufer, B. (1990). Why are some words more difficult than others? Some intralexical factors that affect the learning of words. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching,* 28(4), 293-307.

Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? In P. Arnaud & H. Bejoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126-131). London: Macmillan Academic and Professional Limited.

Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 20-34). Cambridge: Cambridge University Press.

Laufer, B. (1998a). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied Linguistics,* 19(2), 255-271.

Laufer, B. (1998b,March). *A case for pushed output in incidental vocabulary acquisition.* Paper presented at the annual meeting of American Association of Applied Linguistics (AML), Seattle, WA.

Laufer, B., & Hadar, L. (1997.) Assessing the effectiveness of monolingual, bilingual, and "bilingualised" dictionaries in the comprehension and production of new words. *The Modem Language Journal,* 81 (2), 189-196.

Laufer, B., & Hill, M. (2000). What lexical information L2 learners select in a CALL dictionary and how does it affect word retention? *Language Learning & Technology,* 3(2), 58-76.

Laufer, B., & Hulstijn, J. (1998, March). *What leads to better incidental vocabulary learning: Comprehensible input or comprehensible output?* Paper presented at the Pacific Second Language Research Form (PacSLRF), Tokyo.

Laufer, B., & Kimmel, M. (1997). Bilingualised dictionaries: How learners really use them. *System,* 25(3), 361-369.

Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics,* 16(3), 307-322.

Laufer, B., & Paribakht, T. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language Learning,* 48, 365-391.

Laufer, B., & Shmueli, K. (1997). Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it? *RELC Journal,* 28(1), 89-108.

Laufer, B., & Sim, D. (1985). Measuring and explaining the reading threshold needed for English for academic 'purposes texts. *Foreign Language Annals,* 18, 405-411.

Laufer, B., & Yano, Y. (2001). Understanding unfamiliar words in a text: Do L2 learners understand how much they don't understand? *Reading in a Foreign Language,* 13(2), 549-566.

Leeke, P., & Shaw, P. (2000). Learners' independent records of vocabulary *System,* 28, 271-289.

Lessard-Clouston, M. (1994). Challenging student approaches to ESL vocabulary development. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada,* 12(1),69-80.

Lessard-Clouston, M. (1996, August). *Vocabulary acquisition in an academic discipline: ESL learners and theology.* Paper presented at the 11th World Congress of Applied Linguistics (AILA '96), University of Jyvaskyla, Finland.

Lewis, M. (1993). *The lexical approach.* Hove, UK: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach.* Hove, UK: Language Teaching Publications.

Liu, D. (2003). The most frequently used spoken American English idioms: A corpus analysis and its implications. *TESaL Quarterly,* 37(4),671-700.

Lomicka, L. (1998). "To gloss or not to gloss": An investigation of reading comprehension online. *Language Learning and Technology,* 1 (2): 41-50.

Long, M. (1989). *Task, group, and task-group interactions.* Paper delivered at RELC Seminar, Singapore.

Long, M., & Porter, P. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TEsaL Quarterly,* 19, 207-228.

Lotto, L., & de Groot, A. (1998). Effects of learning method and word type on acquiring vocabulary in an unfamiliar language. *Language Learning,* 48(1), 31-69.

Ludwig, J. (1984). Vocabulary acquisition as a function of word characteristics. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Candienne des Languages Vivantes, 40(5),* 552-562.

Luppescu, S., & Day, R. (1993). Reading, dictionaries, and vocabulary learning. *Language Learning,* 43(2), 263-287.

McCarthy, M. (1994). A new look at vocabulary in EFL. *Applied Linguistics,* 5(1), 12-22.

McKeown, M., Beck, I., Omanson, R., & Pope, M. (1985). Some effects of the nature and frequency of vocabulary instruction on the knowledge and use of words. *Reading Research Quarterly, 20(5),* 522-535.

McKeown, M., & Curtis, M. (Eds.), (1987). *The nature of vocabulary acquisition.* Hinsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Mackey, W. (1965). *Language teaching analysis.* London: Longman.

Maiguashca, R. (1984). Semantic fields: Towards a methodology for teaching vocabulary in the second-language classroom. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes, 50* (1), 274-297.

Maiguashca, R. (1993). Teaching and learning vocabulary in a second language: Past, present, and future directions. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes, 50(* 1), 83-100.

Margosein, C., Pascarella, E., & Pfaum, S. (1982). The effects of instruction using semantic mapping on vocabulary and comprehension. *Journal of Early Adolescence,* (2), 185-194.

Martin, M. (1984). Advanced vocabulary teaching: The problem of synonyms. *Modem Language Journal,* 68(2), 130-137.

Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics Abstracts,* 13, 221-246.

Miller, G. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *The Psychological Review,* 63, 81-97.

Mondria, J., & Wit-de Boer, M. (1991). The effects of contextual richness on the guessability and the retention of words in a foreign language. *Applied Linguistics,* 12, 249-267.

Morrison, L. (1996). Talking about words: A study of French as a second language learners' lexical inferencing procedures. *Canadian Modem Language Review,* 53, 1, 41-75.

Nagata, N. (1999). The effectiveness of computer assisted interactive glosses. *Foreign Language Annals,* 32-34, 469-479. .

Nagy, W., & Herman, P. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In M. McKeown & M. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 19-36). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Nassaji, H. (2003). L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly,* 37(4), 645-70.

Nation, I.S.P. (1982). Beginning to learn foriegn vocabulary: A review of the research. *RELC Journal,* 13(1), 14-36.

Nation, P. (1993). Measuring readiness for simplified material: A test of the first 1,000 words of English. In M. Tickoo (Ed.), *Simplification: Theory and application* (pp. 193-202). Singapore: RELC.

Nation, P. (Ed.). (1994). *New ways in teaching vocabulary.* Alexandria, VA: Teachers of English'to Speakers of Other Languages.

Nation, P. (2000). Learning vocabulary in lexical sets: Dangers and guidelines. *TEsaL Journal,* 9(2), 6-10.

Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language.* New York: Cambridge University Press.

Nation, P., &. Coady, J. (1988). Vocabulary and reading. In R. Carter &. M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary learning and teaching* (pp. 97-110). London: Longman.

Nattinger, J. (1988). Some current trends in vocabulary teaching. In R. Carter &. M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary learning and teaching* (pp. 62-81). London: Longman.

Nattinger, J., &. DeCarrico, J. (1992). *Lexical phrases and language teach ing.* Oxford: Oxford University Press.

Newton, J. (1991). *Negotiation: Negotiating what?* Paper given at SEAMEO Conference of Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom, Singapore.

Newton, J. (1995). Task-based interaction and incidental vocabulary learning: A case study. *Second Language Research,* 11 (2), 159-177.

Olsen, S. (1999). Errors and compensatory strategies: A study of grammar and vocabulary in texts written by Norwegian learners of English. *System,* 27(2), 191-206.

O'Malley, J., &. Chamot, A. (1993). *Learning strategies in second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, J., Chamot, A., Stewner-Manzanares, *G.,* Kupper, lo, &. Russo, R. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning,* 35, 21-46.

Ott, C., Butler, D., Blake, R., &. Ball, J. (1973). The effect of interactive image elaboration on the acquisition of foreign language vocabulary. *Language Learning,* 23(2), 197-206.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies, what every teacher should know.* Boston: Heinle &. Heinle.

Oxford, R. (1992/93). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *TEsaL Journal,* 2(2), 18-22.

Padilla, A., &. Sung, H. (1990). Information processing and foreign language learning. In A. Padilla, H. Fairchild, &. C. Valadez (Eds.), *Foreign language education: Issues and strategies* (pp. 41-55). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Paribakht, T., &. Wesche, M. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal,* 11(1),9-29.

Paribakht, T., &. Wesche, M. (1996). Enhancing vocabulary acquisition through reading: A hierarchy of text-related exercise types. *The Canadian Modem Language Review/La Revue Canadienne des Languges Vivantes,* 52(2), 155-178.

Paribakht, T., &. Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In J. Coady &. T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition,* (pp. 174-200). Cambridge: Cambridge University Press.

Paribakht, T., &. Wesche, M. (1999). Reading and "incidental" L2 vocabulary acquisition. *Studies in Second Language Acquisition,* 21, 195-224.

Parry, K. (1993). Too many words: Learning the vocabulary of an academic subject. In T. Huckin, M. HaYnes, &. J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 46-64). Norwood, NJ: Ablex.

Pica, T., &. Doughty, C. (1985a). Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher fronted" and group activities. In S. Gass &. C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 115-132). Rowley, MA: Newbury House.

Pica, T., &. Doughty, C. (1985b). The role of group work in classroom second lal!guage a_quisition. *Studies in Second Language Acquisition,* 7, 233-248.

Pimsleur, P. (1967). A memory schedule. *The Modem Language Journal,* 51 (2), 73-75.

Pino-Silva, J. (1993). Untutored vocabulary acquisition and L2 reading ability. *Reading in a foreign language,* 9(2), 845-857.

Politzer, R., &. McGroarty, M. (1985). An exploratory study of learning. behaviors and their relationship to gains in. linguistic and communicative competence. *TEsaL Quarterly,* 19(1), 103-123.

Pressley, M., &. Ahmad, M. (i986). Transfer of imager-based mnemonics by adult learners. *Contemporary Educational Psychology,* 11, 150-160.

Pressley, M., Levin, J., Kuiper, N., Bryant, S., & Michener, S. (1982). Mnemonic versus non-mnemonic vocabulary-learning strategies: Additional comparisons. *Journal of Educational Psychology,* 74(5), 693-707.

Pressley, M., Levin J., & McDaniel, M. (1987). Remembering versus inferring what a word means: Mnemonic and contextual approaches. In M. McKeown & M. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 107-128). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Prince, P. (1995). Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency. *The Modern Language Journal, 80(4),* 478-493.

Rasekh, 2., & Ranjbary, R. (2003). Metacognitive strategy training for vocabulary learning. *TESL-EJ,* 7(2), 1-15.

Richards, J. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly, 10(1),77-89.*

Rivers, W., & Temperley, M. (1978.) *A practical guide* to *the teaching of English as a second* or *foreign language.* New York: Oxford University Press.

Roby, W. (1999). What's in a gloss? *Language Learning and Technology,* 2(2), 94-101.

Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly,* 9(1), 41-51.

Sanaoui, R. (1995). Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages. *The Modern Language Journal,* 79(1), 15-28.

Sanaoui, R. (1996). Processes of vocabulary instruction in ten French as a second language classrooms. *Canadian Modern Language Review,* 53(2), 179-199.

Schatz, E., & Baldwin, R. (1986). Context clues are unreliable predictors of word meanings. *Reading Research Quarterly,* 21 (4),439-453.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics,* 11, 129-158.

Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-63). Manoa: University of Hawaii Press.

Schmidt, R. (1997, October). *There* is *no learning without attention.* Paper presented at the annual meeting of the Second Language Research Forum (SLRF), Lansing, MI. Schmitt, N. (1998a). Measuring collocational knowledge: Key issues and an experimental assessment procedure. *ITL, 119-120,* 27-47.

Schmitt, N. (1998b). Quantifying word association responses: What is native-like? *System,* 26, 389-401.

Schmitt, N. (1998c.) Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning,* 48(2), 281-317.

Schmitt, N., &. Schmitt, D. (1993). Identifying and assessing vocabulary learning strategies. *Thai TESOL Bulletin,* 5(4), 27-33.

Schmitt, N., &. Schmitt, D. (1995). Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions. *ELT Journal,* 49, 133-143.

Schmitt, N., &. Zimmerman, C. (2002). Derivative word forms: What do learners know? *TESOL Quarterly,* 36(2), 145-171.

Schouten-van Parreren, C. (1995). Action psychology as applied to for eign language vocabulary acquisition. *Computer Assisted Language Learning,* 8(2-3), 181-204.

Sciarone, A., &. Meijer, P. (1995). Does practice make perfect? On the effect of exercises on second/foreign language acquisition. *ITL, 107-108,* 35-57.

Snellings, P, van Gelderen, A., &. de Glopper, K. (2002). Lexical retrieval: An aspect of fluent second-language production that can be enhanced. *Language Learning,* 52(4), 723-754.

Stahl, S., &. Clark, C. (1987). The effects of participatory expectations in classroom discussion on the learning of science vocabulary. *American Educational Research Journal,* 24(4), 541-545.

Stanovich, K. (1986). Matthew effect in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly,* 21, 360-407.

Sternberg, R. (1987). Most vocabulary is learned from context. In: M. McKeown &. M. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 89-106). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Tall, *G.,* &. Hurman, J. (2000). Using a dictionary in a written French examination: The students' experience. *Language Learning Journal,* 21, 50-56.

Tinkham, T. (1993). The effects of semantic clustering on the learning of second language vocabulary. *System,* 21 (3), 371-380.

Tinkham, T. (1997). The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary. *Second Language Research,* 13(2), 138-163.

Treville, M. (1996). Lexical learning and reading in L2 at the beginner level: The advantage of cognates. *Canadian Modern Language Review,* 53(1),173-190.

Truscott, J. (1998). Noticing in second language acquisition: A critical review. *Second Language Research,* 14, 103-135.

Waring, R. (1997). The negative effects of learning words in semantic sets. *System,* 25(2), 261-274.

Watanabe, Y. (1997). Input, intake, and retention: Effects of increased processing on incidental learning of foreign language vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition,* 19, 287-307.

Wenden, A. (1986). What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics,* 7(2), 186-201.

Wenden, A., & Rubin, 1. (Eds.). (1987). *Learner strategies in language learning.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International.

Wesche, M., & Paribakht, T. (1994, March). *Enhancing vocabulary acquisition through reading: A hierarchy of text-related exercise types.* Paper presented at the meeting of the American Association for Applied Linguistics (AAAL), Baltimore, MD.

West, M. (1953). *A general service list of English words.* Longman, London. Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching.* London: Arnold. Xue, *G.,* & Nation, I.S.P. (1984) A University Word List. *Language Learning and Communication,* 3(2), 215-229.

Yavuz, H. (1963). The retention of incidentally learned connotative responses. *Journal of Psychology,* 55, 409-418.

Yavuz, H., & Bousfield, W. (1959). Recall of connotative meaning. *Psychological Reports,* 5, 319-320.

Yu, L. (1996). The role of the L1 in the acquisition of motion verbs in English by Chinese and Japanese learners. *Canadian Modern Language Review,* 53(1), 191-218.

Zahar, R, Cobb, T. &. Spada, N. (2001). Acquiring vocabulary through reading: effects of frequency and contextual richness. *Canadian Modern Language Review,* 57(4), 541-572.

Zimmerman, C. (1997). Do reading and interactive vocabulary instruction make a - difference? An empirical study. *TEsaL Quarterly,* 31 (1), 121-140.

obeikandl.com

ثبت المصطلحات

أولاً: عربي – إنجليزي

أ

احتياجات الطلاب	Students' needs
الإدراك الشعوري	Conscious awareness
أزمنة الفعل	Verb tenses
استخدام إبداعي	Creative use
استخدام توليدي	Generative use
استخدام لغوي اجتماعي	Sociolinguistic usage
إستراتيجيات	Strategies
إستراتيجيات التعلم	Learning strategies
الاستراتيجيات المعرفية	Cognitive strategies
إستراتيجيات تعلم المفردات	Vocabulary learning strategies
الاستراتيجيات فوق المعرفية	Metacognitive strategies
إستراتيجية ترابط الكلمات	Association strategy
الاسترجاع الاستقبالي	Receptive retrieval

Productive retrieval	الاسترجاع الإنتاجي
Compound nouns	الأسماء المركبة
Derivative forms	الأشكال / الصيغ الاشتقاقية
Parts of speech	أقسام الكلام
Acquisition	اكتساب
Language acquisition	اكتساب اللغة
Natural acquisition	اكتساب طبيعي
Vocabulary test	امتحان المفردات
Vocabulary-learning activities	أنشطة / تدريبات تعلم المفردات
Structured drills or patterns	الأنماط أو التمارين المقولبة

ب

Flash cards	بطاقات ومضيّة
Quantitative data	بيانات كمية
Qualitative data	بيانات وصفية
Data	بيانات / معلومات

ت

Cross-linguistic influence	تأثير التداخل اللغوي
Decontextualization	التجريد من السياق
Semantic clustering	التجميع الدلالي
Thematic clustering	التجميع الموضوعي

obeikandi.com

Motivation	التحفيز أو الدافعية
Contrastive analysis	التحليل التقابلي
Guessing	التخمين
L1 interference	تداخل اللغة الأولى مع عملية تعلم اللغة الثانية
List-recalling activity	تدريب استرجاع القائمة
Strategy instruction	التدريب على الاستراتيجيات
Deductive teaching	تدريس استدلالي
Inductive teaching	تدريس استقرائي
Direct instruction	التدريس المباشر
Explicit instruction	التدريس/التعليم المباشر
Recall	التذكر/ الاسترجاع
Frequency of occurrence	تردد أو تكرار الظهور
Concept	تصور/ مفهوم
Exposure	تعرض
Rote learning	التعلم الاستظهاري
Incidental learning	التعلم العرضي
Intentional learning	التعلم المقصود
Spelling	التهجئة

ح

Adverb	الحال
Intuition	حدس

obeikandi.com

Literal	حرفي
م	
Semantic map	الخريطة الدلالية
Features	خصائص
د	
Context clues	دلالات السياق
Global context clues	دلالات السياق الكلية
Local context clues	دلالات السياق المكانية
Immersion	دمج
ذ	
Long term memory	ذاكرة طويلة الأمد
Short term memory	ذاكرة قصيرة الأمد
ر	
Figurative	رمزي أو مجازي
ز	
Translation pairs	(زوج الترجمة) الكلمة وترجمتها
س	
Distinctive feature	السمات الفارقة/المميزة
Text context	سياق النص

obeikandi.com

Vocabulary flood	(سيل المفردات) مجموعة كبيرة من المفردات
ش	
Near synonym	شبة المرادف
Frequency	الشيوع أو التكرار
ص	
Internal validity	الصدق الداخلي
Coining	(صياغة الكلمات (النحت
ط	
Teaching methods	طرائق التدريس
Method	طريقة
Technique	طريقة
Think-aloud protocol	طريقة التفكير بصوت مرتفع
Communicative method	الطريقة التواصلية
Audio-lingual method	الطريقة السمعية الشفوية
Key-word method	طريقة الكلمة المفتاح
Grammar translation method	طريقة ترجمة القواعد
ظ	
Connotation	ظلال المعنى

obeikandl.com

م

Pedagogy	علم أصول التربية والتدريس
Mental task	عمل/مهمة ذهنية
Memorization	عملية الحفظ

ف

Grammatical categories	فصائل نحوية

ق

Word list	قائمة الكلمات

ك

Receptive vocabulary	كلمات استقبالية يمكن فهمها من خلال سياقات شفوية أو مكتوبة
Concrete words	الكلمات العينية/المحسوسة
Abstract words	الكلمات المجردة
Productive vocabulary	الكلمات المنتجة الموظفة في سياقات شفوية ومكتوبة
Target words	الكلمات الهدف
Sight words	الكلمات الوظيفية المشاهدة
Common words	كلمات شائعة/دارجة
High-frequency words	كلمات عالية الشيوع
Unfamiliar words	كلمات غير مألوفة/ غير معروفة

obeikandl.com

Familiar words	كلمات مألوفة
Coordinate words	كلمات متناسقة أو متساوية من حيث المعنى
Decontextualized words	كلمات مجردة من السياق
Superordinate word	كلمة تدل على جنس يقع تحته أنواع وأفراد
Standard word	كلمة فصيحة

ل

Germanic languages	اللغات الجرمانية
Romance languages	اللغات الرومانسية
Foreign language	لغة أجنبية
Native language	اللغة الأصلية
Mother tongue	اللغة الأم
Body language	لغة الجسم
Slang language	لغة عامية/غير فصيحة
Broken language	لغة مكسرة/ ركيكة
Corpus linguistics	اللغويات النصوصية

م

Concreteness	مادية الشيء
Nonnative speakers	المتحدثين غير الأصليين
Semantic sets	مجموعات دلالية
Control group	مجموعة ضابطة

obeikandl.com

Comprehensible inputs	مدخلات يمكن فهمها
Natural approach	المذهب الطبيعي
Register	مستوى التعبير
Proficiency level	مستوى الكفاءة اللغوية
Polysemy	المشترك اللفظي
Teaching implication	مضامين تدريسية
Label-to-concept processing	المعالجة من المسمى إلى المفهوم
Concept-to-label processing	المعالجة من المفهوم إلى المسمى
Multiple meanings	معاني متعددة
Mental lexicon	معجم ذهني/عقلي
Linguistic lexicon	معجم لغوي
Retention scores	معدلات الاحتفاظ/ الاستبقاء
Literal meaning	المعنى الحرفي
Denotation	المعنى الدلالي
Vocabulary	المفردات
Passive vocabulary	(المفردات الخاملة (غير نشطة
Foreign language vocabulary	مفردات اللغة الأجنبية
Second language vocabulary	مفردات اللغة الثانية
Grammaticalized lexis	مفردات ذات صبغة نحوية
Formulaic vocabulary	مفردات صيغيّة
Active vocabulary	مفردات نشطة

obeikandi.com

Target vocabulary	المفردة الهدف
L1 equivalents	المقابلات في اللغة الأولى
Vocabulary knowledge scale	مقياس المعرفة المفرداتية
Identical	مماثل/مطابق
Curriculum	المنهج الدراسي
Notional-functional syllabi	المنهج النظري الوظيفي
Verbal tasks	مهام/ تمارين شفهية
Discourse marker	مؤشر الخطاب
Real learning situation	موقف التعلم الفعلي

ن

Lexicalized grammar	النحو المعجمي
Pronunciation	النطق أو التلفظ
Cognates	(النظائر (الكلمات النظائر في لغتين
Pragmatics	(النفعية أو الذرائعية (التداولية
Depth of processing model	نموذج عمق المعالجة
Cognitive model	نموذج معرفي

ي

retain	يحتفظ بـ
Commit to memory	يرسخ في الذاكرة
retrieve	يسترجع

obeikandl.com

ثانيا: إنجليزي– عربي

A

Abstract words	الكلمات المجردة
Acquisition	اكتساب
Active vocabulary	مفردات نشطة
Adverb	الحال
Association strategy	إستراتيجية ترابط الكلمات
Audio-lingual method	الطريقة السمعية الشفوية

B

Body language	لغة الجسم
Broken language	لغة مكسرة/ ركيكة

C

Cognates	(النظائر (الكلمات النظائر في لغتين
Cognitive model	نموذج معرفي
Cognitive strategies	الإستراتيجيات المعرفية
Coining	(صياغة الكلمات (النحت
Commit to memory	يرسخ في الذاكرة
Common words	كلمات شائعة/دارجة
Communicative method	الطريقة التواصلية
Compound nouns	الأسماء المركبة

obeikandl.com

Comprehensible inputs	مدخلات يمكن فهمها
Concept	تصور / مفهوم
Concept-to-label processing	المعالجة من المفهوم إلى المسمى
Concrete words	الكلمات العينية/المحسوسة
Concreteness	مادية الشيء
Conscious awareness	الإدراك الشعوري
Connotation	ظلال المعنى
Context clues	دلالات السياق
Contrastive analysis	التحليل التقابلي
Control group	مجموعة ضابطة
Coordinate words	كلمات متناسقة أو متساوية من حيث المعنى
Corpus linguistics	اللغويات النصوصية
Creative use	استخدام إبداعي
Cross-linguistic influence	تأثير التداخل اللغوي
Curriculum	المنهج الدراسي

D

Data	بيانات / معلومات
Decontextualization	التجريد من السياق
Decontextualized words	كلمات مجردة من السياق
Deductive teaching	تدريس استدلالي

obeikandl.com

Denotation	المعنى الدلالي
Depth of processing model	نموذج عمق المعالجة
Derivative forms	الأشكال/ الصيغ الاشتقاقية
Direct instruction	التدريس المباشر
Discourse marker	مؤشر الخطاب
Distinctive feature	السمات الفارقة/المميزة

E

Explicit instruction	التدريس/التعليم المباشر
Exposure	تعرض

F

Familiar words	كلمات مألوفة
Features	خصائص
Figurative	رمزي أو مجازي
Flash cards	بطاقات ومضيّة
Foreign language	لغة أجنبية
Foreign language vocabulary	مفردات اللغة الأجنبية
Formulaic vocabulary	مفردات صيغيّة
Frequency	الشيوع أو التكرار
Frequency of occurrence	تردد أو تكرار الظهور

obeikandi.com

G

Generative use	استخدام توليدي
Germanic languages	اللغات الجرمانية
Global context clues	دلالات السياق الكلية
Grammar translation method	طريقة ترجمة القواعد
Grammatical categories	فصائل نحوية
Grammaticalized lexis	مفردات ذات صبغة نحوية
Guessing	التخمين

H

High-frequency words	كلمات عالية الشيوع

I

Identical	مماثل/مطابق
Immersion	دمج
Inductive teaching	تدريس استقرائي
Incidental learning	التعلم العرضي
Intentional learning	التعلم المقصود
Internal validity	الصدق الداخلي
Intuition	حدس

obeikandi.com

K

Key-word method	طريقة الكلمة المفتاح

L

Label-to-concept processing	المعالجة من المسمى إلى المفهوم
Language acquisition	اكتساب اللغة
L1 equivalents	المقابلات في اللغة الأولى
L1 interference	تداخل اللغة الأولى مع عملية تعلم اللغة الثانية
Learning strategies	إستراتيجيات التعلم
Lexicalized grammar	نحوي معجمي أو مفردي
Linguistic lexicon	معجم لغوي
List-recalling activity	تدريب استرجاع القائمة
Literal	حرفي
Literal meaning	المعنى الحرفي
Local context clues	دلالات السياق المكانية
Long term memory	ذاكرة طويلة الأمد

M

Memorization	عملية الحفظ
Mental lexicon	معجم ذهني/عقلي
Mental task	عمل/مهمة ذهنية

obeikandi.com

Metacognitive strategies	الإستراتيجيات فوق المعرفية
Method	طريقة
Mother tongue	اللغة الأم
Motivation	التحفيز أو الدافعية
Multiple meanings	معاني معددة

N

Native language	اللغة الأصلية
Natural acquisition	اكتساب طبيعي
Natural approach	المذهب الطبيعي
Near synonym	شبة المرادف
Nonnative speakers	المتحدثين غير الأصليين
Notional-functional syllabi	المنهج النظري الوظيفي

P

Parts of speech	أقسام الكلام
Passive vocabulary	المفردات الخاملة
Pedagogy	علم أصول التربية والتدريس
Polysemy	الاشتراك اللفظي
Pragmatics	(النفعية أو الذرائعية (التداولية
Productive retrieval	الاسترجاع الإنتاجي
Productive vocabulary	الكلمات المنتجة الموظفة في سياقات شفوية ومكتوبة

obeikandi.com

Proficiency level	مستوى الكفاءة اللغوية
Pronunciation	النطق أو التلفظ

Q

Qualitative data	بيانات وصفية
Quantitative data	بيانات كمية

R

Real learning situation	موقف التعلم الفعلي
Recall	ألتذكر / الاسترجاع
Receptive retrieval	الاسترجاع الاستقبالي
Receptive vocabulary	كلمات استقبالية يمكن فهمها من خلال سياقات شفوية أو مكتوبة
Register	مستوى التعبير
retain	يحتفظ بـ
Retention scores	معدلات الاحتفاظ/ الاستبقاء
retrieve	الاسترجاع
Romance languages	اللغات الرومانسية
Rote learning	التعلم الاستظهاري

S

Second language vocabulary	مفردات اللغة الثانية

obeikandl.com

Semantic clustering	التجميع الدلالي
Semantic map	الخريطة الدلالية
Semantic sets	مجموعات دلالية
Short term memory	ذاكرة قصيرة الأمد
Sight words	الكلمات الوظيفية المشاهدة
Slang language	لغة عامية/غير فصيحة
Sociolinguistic usage	استخدام لغوي اجتماعي
Spelling	التهجئة
Standard word	كلمة فصيحة
Strategies	إستراتيجيات
Strategy instruction	التدريب على الإستراتيجيات
Students' needs	احتياجات الطلاب
Structured drills or patterns	الأنماط أو التمارين المقولبة
Superordinate word	كلمة تدل على جنس يقع تحته أنواع وأفراد

T

Target vocabulary	المفردة الهدف
Target words	الكلمات الهدف
Teaching implication	مضامين تدريسية
Teaching methods	طرائق التدريس
Technique	طريقة
Text context	سياق النص

obeikandl.com

Thematic clustering	التجميع الموضوعي
Think-aloud protocol	طريقة التفكير بصوت مرتفع
Translation pairs	زوج الترجمة (الكلمة وترجمتها)
U	
Unfamiliar words	كلمات غير مألوفة/ غير معروفة
V	
Verb tenses	أزمنة الفعل
Verbal tasks	مهام/ تمارين شفهية
Vocabulary	المفردات
Vocabulary flood	سيل المفردات (مجموعة كبيرة من المفردات)
Vocabulary-learning activities	أنشطة/ تدريبات تعلم المفردات
Vocabulary learning strategies	إستراتيجيات تعلم المفردات
Vocabulary knowledge scale	مقياس المعرفة المفرداتية
Vocabulary test	امتحان المفردات
W	
Word list	قائمة الكلمات

obeikandl.com