استخدام قوائم الكلمات لتعلم مفردات اللغة الثانية ليس أمراً مجدياً

عـــلى أرض الـــــواقـــــــع... In the Real World

في ورشة عمل باليابان عام ١٩٩٣م، سأل خبير اللغة الإنجليزية رود أليس (Rod Ellis) الجمهور، المكون من ٩٠ في المائة من معلمي اللغة الإنجليزية اليابانيين و١٠ في المائة من متحدثي اللغة الإنجليزية الأصليين: "أفترض أن غالبيتكم أيها المدرسون قد تعلمتم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، فما هي الأساليب التي كان معلموكم يستخدمونها؟" كانت غالبية الإجابات تشير إلى استخدام المعلمين لعدد من الطرق المختلفة. إلا أن امرأة متقدمة في السن أجابت بنبرة خجل وبنطق سليم: "الطريقة السمعية الشفوية".

كان سؤال د. أليس التالي موجها إلى تلك المرأة: "هل تعتقدين أنها كانت طريقة جيدة؟ هل كانت فعّالة؟"

وعلى الطريقة اليابانية، ترددت في الإجابة لمدة طويلة. ثم أجابت أخيرا: "حسنا، كنت أعتقد أنها كانت طريقة جيدة"، مع التأكيد على كلمة "كنت أعتقد" لبيان أنها ربما كانت مخطئة. تستطيع أن تسمع من خلال صوتها– كما نسمع في أصوات العديد من طلابنا عندما نوجه لهم جميعا سؤالا صعباً– أنها كانت تحاول إعطاء

الإجابة الصحيحة ولكنها كانت ترغب في ألا تبدو إجابتها قاطعة. ومع ذلك كانت تعتقد فعلا أن الطريقة السمعية الشفوية كانت طريقة جيدة لتعلم اللغة الإنجليزية – على الأقل بالنسبة لها –. لقد وضعت تأكيدا على كلمة "كنت أعتقد" لأنها توقعت أن الدكتور أليس سيشرح لماذا تُعد الطريقة السمعية الشفوية طريقة سيئة بما أن هذا هو ما تخبرنا به الغالبية العظمى من كتب طرائق التدريس الحالية.

جدير بالذكر أن المرأة استمرت في وصف كيفية تعلمها للغة الإنجليزية، كيف كان الحال عند أداء التمارين، وكيف استمرت في التعلم إلى أن أصبحت معلمة للغة الإنجليزية. كان كل هذا بلغة إنجليزية سليمة. بعدها ذكر الدكتور أليس تعليقا ختم به وقال فيه: إنه من الواضح أن الطريقة السمعية الشفوية كانت مناسبة لك، ثم هنأها على لغتها الإنجليزية المميزة.

هذا العرض العام لعدم الرغبة في ذكر الشيء الخاطئ– كعدم الرغبة في ذكر أن الطريقة السمعية الشفوية هي حقا طريقة ذات فعالية في تعلم اللغة الإنجليزية– يشبه قصة ملابس الإمبراطور الجديدة. فعندما يتشرب الناس فكرة يصبح من الصعب التخلي عنها. إن تعلم المفردات من قوائم الكلمات يقع ضمن هذا التصنيف.

على مدى عقود عديدة كان ملايين الناس يتعلّمون اللغات من خلال طريقة ترجمة القواعد (ما زال البعض يفعل ذلك)، وكانت هذه الطريقة توظف قوائم المفردات. علاوة على ذلك، فإن الطلاب الذين تعلموا باستخدام المذهب الطبيعي غالبا ما كانت تقدم لهم قوائم للمفردات الأساسية. أما في الطريقة السمعية الشفوية فكان التركيز فيها ينصب على الأنماط أو التمارين المقولبة، إلا أن الكلمات التي كان يستخدمها الطلاب للتغيير في تلك الأنماط كانت محدودة. وكانت قوائم المفردات تستخدم في العملية التعليمية رغم أن المفردات لم تكن هي الهدف. وبتوظيف هذه

الطرق كان هناك متعلمون ناجحون وآخرون خلاف ذلك. المقصود هنا أنه لا يبدو أن هناك أسلوبا أو مذهبا تعليميا بعينه أكثر نجاحا من أساليب أخرى. ويبدو أن استخدام القوائم ليس أمرا غير مرغوب فيه وليس أيضا أمرا خارقا للعادة.

لا يوجد إلا القليل من الأبحاث التي تبين أن استخدام القوائم يعرقل تعلم اللغة الأجنبية. فقوائم المفردات هي وسيلة يمكن استخدامها لمساعدة المتعلمين على التعلم، مثلها في ذلك مثل الجوانب الأخرى في تعليم اللغة. وعندما أسمع انتقادات الناس لقوائم المفردات فإنني استرجع تلقائيا ذلك الحوار الذي سمعته بين الدكتور أليس ومعلمة اللغة الإنجليزية في اليابان.

شـــواهـــد بـحـــثـــيـــة... What the Research Says

باختصار، نحن لا تستخدم قوائم الكلمات بكثرة، إلا أننا قد نشهد عودة الاهتمام بها في الوقت الحالي. هذه بالتأكيد أخبار سارة لطلاب اللغة الثانية الذين يحتاجون إلى المساعدة في التعامل مع مهام متعددة لتعلم مفردات كافية، مما سيمكنهم من التواصل في لغتهم الجديدة. إن أسوأ ما يمكن قوله عن تعلم الكلمات من القوائم هو أن هذا النشاط يمكن أن يكون نشاطا باهتا (لكنه فعّال). ونتيجة لذلك، فإن التحدي الكبير في تعليم المفردات (وتعلمها) هو كيفية جعل هذا النشاط نشاطا ممتعا، آخذين بعين الاعتبار الكم الكبير من المفردات المراد تعلمها (ج. هولستيجن، مقابلة شخصية، ٣٠ أكتوبر ١٩٩٥).

في السنوات الماضية، كانت نصوص المفردات تحتوي على قوائم يفترض أن يحفظها الطلاب حتى يتمكنوا من استخدامها عند الحاجة. فعلى سبيل المثال، كانت النصوص الخاصة بالقراءة والاستماع، أحيانا ما تُسبق أو تُتبع بقائمة من الكلمات الرئيسية المساعدة على فهم تلك النصوص. وبالرغم من أن هذه الكلمات تقدم من

خلال القوائم فقط، إلا أنها بدورها متبوعة بمختلف التمارين والأنشطة.

عندما نتحدث عن الأبحاث المتعلقة بقوائم الكلمات في تعليم اللغة، فإنه من المهم التمييز بين الأبحاث التي تركز على حفظ قائمة من البنود المعروفة وبين الأبحاث التي تركز على تعلم قائمة من البنود الجديدة، وما يهمنا هو النوع الأخير فقط. خاصة أن العديد من الدراسات كانت تتناول القدرة البشرية على تذكر الكلمات المقدمة من خلال القوائم مع التركيز على عدد الكلمات التي يمكن تذكرها وكيفية تطوير هذه القدرة. وقد قام ميلر (Miller 1956) بالعمل الرئيسي في هذا المجال والذي توصل فيه إلى أن الراشدين، عند إعطائهم قائمة من البنود لمحاولة حفظها، فإنهم يستطيعون تذكر سبعة من البنود— زائد أو ناقص اثنين- دون تلقيهم أي تدريب خاص بذلك. إن السؤال المنطقي التعقيبي المطروح أمام علماء النفس هو ما إذا كنا نستطيع تحسين هذه القدرة. الإجابة نعم: عند وضع الكلمات في مجموعات منطقية، يمكننا تذكر المجموعات، وبالتالي نتذكر مزيدا من البنود. ولكن قبل أن نفترض أن هناك مضامين من كل هذا تفيد في تعلم اللغة الثانية، دعونا نتفحص هذا النوع من الأبحاث بتمعن.

ففي هذا النوع من نشاط استرجاع القائمة، يطلب من متحدثين أصليين تذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات من قائمة، بها حوالي ٢٠ كلمة، في مدة زمنية قصيرة محددة. بحيث يُعطى المشاركون في المجموعة (أ) قائمة غير مرتبة لعشرين كلمة، في حين تُعطى المجموعة (ب) نفس الكلمات العشرين ولكنها مجمّعه إما دلاليا أو صرفيا كما هو مبين في الجدول رقم (٤):

الجدول رقم (٤). قائمة استرجاع الكلمات.

المجموعة أ	المجموعة ب
ملعقة، خلق، تويوتا، أُكل	شوكة، ملعقة، سكين، أُكل
بإبداع، أزرق، فورد، شوكة	تويوتا، فورد، بونتياك، قاد
أخضر، مسحوب، يخلق، قلم الرصاص	أحمر، أزرق، أخضر، مسحوب
بونتياك، ورق، سكين، قاد	ورق، قلم الرصاص، حبر، مكتوب
حبر، أحمر، مبدع، مكتوب	يخلق، مبدع، بإبداع، خلق

من الواضح أنه من السهل علينا تذكر كلمات من المجموعة (ب) أكثر مما نستطيع تذكره من المجموعة (أ). ولكن هذا لا يفيدنا كثيرا إذا ما تعلق الأمر بتعلم قوائم مفردات اللغة الأجنبية (لأغراض واقعية). وعندما يتعلق الوضع بسياق تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية أو تعلم لغات أخرى، فإن اهتمامنا ينصب على قوائم المفردات الجديدة غير المعروفة والمتبوعة بمرادف، أو ترجمة، أو بعض الرموز لمساعدة المتعلم على تذكر تلك المفردات.

انظر إلى مهمة طالب إنجليزي يتعلم اللغة اليابانية. فإن المهمة ليست تذكر قائمة من مفردات إنجليزية معروفة مثل قلم الرصاص، وسيارة، وأخضر، وشجرة. كما أنها ليست تذكر قائمة لكلمات يابانية غير معروفة مثل "امبيتسو، كيورما، ميدوري، وكي". بل إن مهمته هي تعلم قائمة مكونة من مفردات غير معروفة ذات مقابل معروف في لغته. سوف تبدو هذه القائمة على النحو التالي: قلم الرصاص= امبيتسو، سيارة = كيورما، أخضر= ميدورن، شجرة = كي.

وثمة فارق آخر من حيث العمل الذهني بين هذين النوعين من القوائم، وهو ما قام به ميلر وآخرون من بحث حول تأثير مفردات تلك القوائم على الذاكرة قصيرة المدى. إلا أننا في حالات التدريس الفعلية نهتم بشكل أكبر بقدرة المتعلمين على الاحتفاظ بالكلمات

الجديدة لفترات طويلة. بالإضافة إلى ذلك، فإن المشاركين في هذا النوع من الدراسات النفسية ليس لديهم استخدام أو تطبيق فعلي لما تم حفظه، بمعنى أنهم كانوا يحاولون ترسيخ قائمة من المفردات غير المرتبة أو الأرقام في الذاكرة. وفي المقابل، يمتلك طلابنا حافزا حقيقيا مختلفا تماما، لأنهم سوف يستخدمون هذه المفردات بشكل فعلي.

وربما فقدت قوائم المفردات شعبيتها نتيجة لتنامي التركيز على الطرق التواصلية في تعليم اللغة. وقد اختفت قوائم المفردات من الكتب الدراسية عندما ساد الاعتقاد بأن التعلم من قوائم المفردات المجردة من السياق هو أمر عديم القيمة. وفي تعليقيه على المواد التعليمية المتعلقة بالمفردات، خلال الثمانينيات والتسعينيات، لاحظ ميجواشكا (Maiguashca 1993) "أننا ابتعدنا كثيرا، عما كان يميز كتب اللغة التعليمية ودليل المعلم في الماضي، من تقديم قوائم مفردات اللغة الثانية العشوائية غير المنتظمة المصحوبة بمقابلاتها المفترضة في اللغة الأولى." (ص. ٨٩). نعم لقد حدث تغيير في كيفية تقديم المفردات وعرضها. فبالرغم من أن قوائم الكلمات كانت تقدم مع مقابلاتها في اللغة الأولى، وخاصة في المواد التعليمية الخاصة باللغة الأجنبية أو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، إلا أن هذه القوائم لم تكن تُقدّم بشكل عشوائي وإنما كانت في الغالب مرتبطة بموضوع قطع القراءة والاستماع.

قد يظن البعض أحيانا أن تعلم الكلمات من القوائم هي طريقة غير فعالة لتعلم المفردات الجديدة، ولكن الأدلة التجريبية المؤيدة لذلك الظن قليلة جداً (كيف يمكن عرض الكلمات في شكل مجموعات، وما إذا كان يجب تقديم تلك الكلمات مع ترجماتها هي قضايا أخرى تمت مناقشتها في الفصلين الثالث والرابع على التوالي). في الحقيقة، يذكر كليبرتون (١٩٩٤م) أنه "إذا كانت الكلمات الجديدة تُقدم أولا، فإنه ربما من الأفضل تقديمها مجردة من السياق (ص. ٧٤٣). ويضيف كارتر (١٩٨٧م) أنه بينما يستفيد المتعلمون

أصحاب المستويات المتقدمة من تعلم المفردات من خلال السياق، فإن المبتدئين ربما يستفيدون أكثر من قوائم الكلمات المقدمة مع ترجماتها. كما لاحظ كل من كاتر ومكارثي (١٩٨٨م) أن الأبحاث قد أشارت إلى أن عرض المفردات مع ترجمتها ليس مفيدا فقط، بل يمكن تعلم عدد كبير من المفردات بشكل فعّال وسريع بإتباع هذه الطريقة. ويؤيد نيشن (١٩٩٣م) بقوة ما يسميه طريقة "سيل المفردات" للمتعلمين المبتدئين، والذي يشتمل حتما على تعليم المفردات من خلال القوائم.

وفي دراسة على ١٢٨ متحدثا بالعبرية من متعلمي الإنجليزية كلغة أجنبية، قارن لوفر وشميولي (١٩٩٧م) أربع طرق لعرض المفردات هي:

(١) كلمات مجردة من السياق.

(٢) كلمات معروضة في سياق مبسط (جملة ذات معنى).

(٣) كلمات في سياق نصي مبسط.

(٤) كلمات في سياق نصي موسّع.

ففي حالة الكلمات المجردة من السياق، أُعطى الطلاب قائمة تضم ٢٠ كلمة مع ما يقابلها في اللغة الأولى أو مرادفاتها بالإنجليزية. أما في حالة السياق المبسّط، فقد تم إعطاء الطلاب نفس المعلومات كما في الحالة الأولى لكن مع سياق مبسط، عبارة عن جملة واحدة. وفي الحالة الثالثة، تعرض الطلاب لقراءة قطعة مشتملة على الكلمات العشرين المستهدفة مع تقديم معانيها في الهامش. أما في حالة السياق النصي الموسّع، فقد كان النص كما هو في الحالة الثالثة ولكن مع شرح موسّع لمعاني المفردات مما جعل لغة النص، بما في ذلك الكلمات المستهدفة، أسهل من ناحية الفهم. تمثل الخطوة الأخيرة ما يقوم به كتاب المواد التعليمية في اللغة الثانية عند إعداد المادة "الفعلية" وقبل إضافتها إلى المناهج الدراسية.

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

وفي دراسة أخرى فحص برنس (١٩٩٥) دور الكفاءة اللغوية لمتعلمي اللغة الثانية وعلاقتها بطريقة تقديم مفردات اللغة الثانية من خلال قوائم المفردات وكذلك من خلال سلسلة من جمل اللغة الثانية (سياق اللغة الثانية). وقد وجد برنس أن الطلاب الأقل كفاءة كانوا قادرين على تذكر المفردات المقدمة من خلال قوائم المفردات المترجمة بشكل أفضل من تلك المقدمة من خلال السياق. أي أن هذه الدراسة أظهرت أن بعض الدارسين يؤدون بشكل أفضل عندما تقدم لهم المفردات عن طريق القوائم المترجمة.

وبما أن قوائم المفردات ربما لا تكون طريقة شيقة لتقديم أو عرض المفردات الجديدة، فأن النقطة الجوهرية هنا هي أنه لا توجد أدلة عملية تقترح أن تعلم المفردات الجديدة عن طريق القوائم هي طريقه غير نافعة بحد ذاتها. ومع هذا فإن إحدى نقاط القصور لهذه الطريقة، كما سمعنا من المعلمين، هي أن الطلاب سيحصلون فقط على معرفة سطحية للكلمات الجديدة. وبالتالي هناك تخوف من أن الطلاب إذا ما تعلموا المعنى فقط من خلال الترجمة أو المرادف البسيط لن يتمكنوا من استخدام الكلمات بشكل فعلي.

ومع أن هذا التخوف منطقي للوهلة الأولى، إلا أن تعلم كلمة ما نادراً ما يكون إنجازاً ذا بُعد واحد كما رأينا في المقدمة. فتعلم الكلمة- بمعنى معرفة الكلمة- يتضمن معرفة العديد من الأشياء المختلفة عن تلك الكلمة. ولذلك يمكن اعتبار تعلم قوائم من المفردات مع ترجمتها، أو مرادفاتها، أو حتى مع تعريف بسيط بمثابة خطوة أولى أساسية. فبمجرد حصول المتعلمين على فهم بسيط للكلمة فإنه سيكون بمقدورهم فهم الكلمة في السياقات (الحاملة/الاستقبالية) مثل الاستماع والقراءة، وكذلك استخدامها في السياقات (النشطة/ الإنتاجية) مثل التحدث والكتابة. (استُخدم مصطلحا "الخمول" و"النشاط" هنا مقابل مصطلحي "الاستقبال" و"الإنتاج" اللذين استخدمهما نيشن (٢٠٠١م). وعلى أقل تقدير فإن الدارسين كانوا قادرين على ملاحظة الكلمة، وهذا الانتباه يساعد على عملية التعلم في النهاية (شمت ١٩٩٠م).

إن التذرع بأن التعلم السطحي للكلمات من خلال القوائم لا يؤدي إلى الاستخدام الأشمل/ الأوسع للكلمات- حتى وإن كان ذلك يبدو جذابا للوهلة الأولى- لا يصمد كثيرا عندما ننظر إلى أبحاث اكتساب اللغة الثانية. من خلال بحث قمت به (فولس ١٩٩٩م ب)، نظرت إلى تأثير نوع التمرين على الاحتفاظ بالمفردات (سيتم مناقشة هذا الموضوع بإسهاب في الفصل الثامن)، كما قارنت استخدام/إنتاج الطالب للكلمة الجديدة، وليس مجرد التعرف الإدراكي لها. تم عرض جميع الكلمات المستهدفة في قائمة، كما تم إعطاء الطلاب تعاريف خاصة مكتوبة، كان كثير منها عبارة عن كلمة مرادفة أو تعريف قصير باستخدام مفردات سهلة. وفي امتحان أجري لاحقا للوقوف على ما إذا كان المتعلمون قد "عرفوا" الكلمة فعلا، وكان لزاما عليهم إظهار معرفتهم عن طريق كتابة تعريف أو مقابل لتلك المفردة في اللغة الأم بالإضافة

إلى كتابة مثال جيد باستخدام الكلمة. مع أنه كان هناك تأثير لنوع التمرين، إلا أن المتعلمين كانوا قادرين وبشكل واضح على اكتساب المفردات بشكل يؤهلهم لتعريف تلك المفردات وكذلك استخدامها في جمل أصلية مفيدة.

إذا كانت فكرة استخدام القوائم تحظى بالقبول وفي الوقت نفسه تعد أداة فعّالة في تعلم مفردات اللغة الأجنبية بالنسبة للكثيرين، فإن السؤال الذي يطرح نفسه هو: ما نوع المفردات التي يجب أن تقدم من خلال تلك القوائم؟ والإجابة عليه بكل بساطة هي أن الأمر متروك للمعلمين من حيث طريقة إعداد القوائم بما يناسب طلابهم؛ لأنهم أكثر دراية بحاجة طلابهم التعليمية كل في سياقه. علاوة على ذلك، فهناك وفرة متاحة من قوائم الكلمات الأكثر استخداما، والموجهة إلى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية الراغبين في إكمال دراساتهم باللغة الإنجليزية. كما أن هذه القوائم المعّدة مسبقا تستخدم، في الواقع، عند إعداد المناهج والمواد التعليمية، وهي تختلف بشكل أساسي وفقا لشريحة المتعلمين المعدة لهم وسيتم إيضاح هذه الفروق في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥). مقارنة لقوائم الكلمات.

القائمة	الكلمات	ملاحظات
قائمة من إعداد المعلم	مفردات رئيسية مختارة من قبل المعلم أو الطلاب	لا أحد يعرف الطلاب أفضل من معرفة المدرس لهم
قائمة دولش (Dolch)	٢٢٠ كلمة منظورة (شائعة) لأطفال المرحلة الابتدائية. مثل:(ثمانية، قبل، كبير)	*أعدت عام ١٩٣٦م *مبنية على الشيوع *غالبيتها كلمات وظيفية،لا تشتمل على كلمات محسوسة *مفيدة في مواد تعلم القراءة في السنة الثالثة من المرحلة الابتدائية

تابع – الجدول رقم (٥).

القائمة	الكلمات	ملاحظات
قائمة الخدمة العامة	٢٠٠٠ كلمة ذات استخدامات عامة للمتعلمين (ال "أداة التعريف" المدينة، يجهز)	❖ نشرت عام ١٩٥٣م ❖ مبنية على الشيوع
قائمة الكلمات الجامعية	٨٠٨ كلمة تظهر ضمن نصوص مواد أكاديمية (بديل، عملي، ينعش)	❖ نشرت عام ١٩٨٤م ❖ مبنية على الشيوع ❖ تغطي ٨.٥ من كلمات النصوص الأكاديمية
قائمةالكلمات الأكاديمية	٥٧٠ من فصائل الكلمات تظهر نصوص مواد أكاديمية متنوعة (متناسق، مدرك، يقدح البندقية)	❖ نشرت عام ١٩٩٨ ❖ مبنية على الشيوع ❖ تشمل فقط الكلمات المستخدمة في العديد من المواد الأكاديمية المختلفة

يبين الجدول رقم (٥)، أن معلمي المرحلة الابتدائية لديهم قائمة دولش التي أعدها إي. دبليو دولش (E. W. Dolch) عام ١٩٣٦م. تُعد كلمات هذه القائمة كلمات عالية الشيوع وتشكل من ٥٠ إلى ٧٥ في المائة من المادة التعليمية الخاصة بمادة القراءة في اللغة الإنجليزية في مدارس المرحلة الابتدائية في الولايات الأمريكية. ونظرا لأهمية هذه الكلمات للقراءة البسيطة، فإن المتعلمين بحاجة للتعرف عليها بأسرع فرصة ممكنة ولهذا فإنها تسمى الكلمات "الوظيفية المشاهدة". ولا يمكن تعلم هذه الكلمات عن طريق استخدام الصور (لا توجد أسماء محسوسة ضمن القائمة). يجب أن يكون الأطفال قادرين على التعرف على هذه الكلمات بمجرد نظرة سريعة حتى قبل تمكنهم من القراءة بشكل جيد. ومع نهاية السنة الثالثة يجب أن يكون جميع الطلاب المتحدثين باللغة الإنجليزية قادرين على التعرف على ٢٢٠ كلمة من قائمة دولش.

قائمة الخدمة العامة (وست West 1953م) عبارة عن قائمة مكونة من ٢٠٠٠ كلمة، ساعد شيوعها الكبير على جعلها ذات فائدة/خدمة عظيمة للمتعلمين كما تدل على ذلك تسميتها. يلي كل كلمة رقم يوضح عدد مرات تكرارها ضمن مجموعة من النصوص تصل عدد كلماتها إلى خمسة ملايين كلمة. شاع استخدام قائمة "الخدمة العامة" بشكل واسع ولسنوات عديدة عند تصميم مواد القراءة المتدرجة والمواد التعليمية الأخرى. إلا أن عدد الكلمات يمثل إحدى مشاكل هذه القائمة؛ فهي تتكون من مداخل يمثل كل منها كلمة رئيسية تتفرع منه قائمة من اشتقاقاتها. فمثلا، تحت كلمة الملكية، نجد يمتلك ومُلك. والمشكلة في التساؤل: هل تعد هذه كلمة واحدة؟ أم ثلاث؟ وإذا كانت ثلاث، هل هناك صيغة واحدة يتوجب التركيز عليها؟ الهم الأكبر ينصب على عمر الكلمات. هل هذه الكلمات تعكس الاستعمال الحالي لها؟

قام اكسيو ونيشن (Xue & Nation 1984) بتطوير قائمة الكلمات الجامعية التي تتكون من ٨٠٠ كلمة دارجة في النصوص الأكاديمية. وكانت النصوص الأكاديمية هي المصدر الذي اقتبست منه هذه القائمة التي تم تصميمها لمساعدة المتحدثين غير الأصليين المنتمين لسياقات أكاديمية متعددة، مثل المدرسة الثانوية، أو كليات المجتمع، أو الجامعة. الجدير بالذكر أن هذه القائمة لا تشتمل على أي كلمة من كلمات قائمة الخدمة العامة ولذلك يتعين على الطلاب دراسة قائمة الخدمة العامة قبل دراسة قائمة الكلمات الجامعية. يقدر نيشن (٢٠٠٠م) أن هذه القائمة تغطي ٨,٥ في المائة من النصوص الأكاديمية، وعلى الرغم من أن هذه الكلمات قليلة العدد نسبيا، إلا أنها ضرورية للمتعلمين لتحقيق الفهم الكامل لأي نص أكاديمي.

قام كوكسهد (Coxhead) مؤخرا بتطوير قائمة الكلمات الأكاديمية (٢٠٠٠م)، التي تتكون من ٥٧٠ فصيلة من فصائل الكلمات. وقد ساعدت عملية اختيار فصائل الكلمات هذه على ضمان قائمة مفيدة من الكلمات. وقد تم اختيار فصائل الكلمات هذه من مجموعة من النصوص الأكاديمية الموسعة التي تضم ثمانية وعشرين موضوعا مكونة من ٣٥٠٠٠٠٠ كلمة؛ بحيث تظهر الكلمة في أكثر من نصف هذه الموضوعات من جهة.

وتظهر/ تكرر أكثر من ١٠٠ مرة ضمن النصوص الموسّعة وعشر مرات على الأقل في كل موضوع من جهة أخرى. وقد ساعدت هذه الضوابط على إنتاج قائمة مفيدة لأكبر عدد ممكن من متعلمي اللغة الإنجليزية غير الأصليين. وقد خلت هذه القائمة من أي من فصائل الكلمات التي ظهرت في قائمة الخدمة العامة وذلك انعكاسا لطبيعتها الأكاديمية.

وكل قائمة من هذه القوائم مفيدة في ذاتها. وما يجب على المعلمين القيام به هو النظر فيما إذا كانت إحدى هذه القوائم ذات فائدة، ليس فقط في ما يخص احتياجات المتعلمين الواضحة، بل أيضا في ما يخص حاجة المعلمين غير المُلاحظة. ربما رغب المعلمون في استخدام هذه القوائم في اختيار ما يودون تدريسه أو حتى لمجرد معرفة الكلمات التي يجب تحاشي استخدامها لكي يكون حديثهم مفهوما لطلابهم بشكل أفضل. (إضافة لقوائم هذه الكلمات، نوصي بأن يلقي المعلمون نظرة على قائمة لويس للتعابير الاصطلاحية (٢٠٠٣م) الشائعة الاستخدام في الإنجليزية الأمريكية المتحدثة.

وفي الختام نقول إن القوائم ليست بالسوء الذي صُورت به، حيث لا يوجد من الأبحاث ما يدعم هذا الإدعاء. والواقع أن العديد من المتعلمين يرغبون في التعلم باستخدام القوائم ويطلبون المزيد منها. ولهذا ينبغي على المعلمين أن يكونوا على دراية بمختلف القوائم المطورة بشكل احترافي، التي ربما (وربما لا) تكون مناسبة لطلابهم.

ما الذي تستطيع عمله... What You Can Do

١ — لا تتردد في استخدام قوائم المفردات.

ليس هناك سبب يمنع تقديم قوائم الكلمات لطلابكم بما أن هذه الكلمات جزء من المنهاج الدراسي. وقد خلص كل من هولستين، وهولندر، وجريدانوس (Hulstijn, Hollander, and Greidanus 1996) إلى أنه يتعين على المعلمين "إعطاء المتعلمين قائمة من الكلمات المهمة للتعلم المقصود اللاحق، أو ربما بشكل أكثر تحفيزا للطلاب، تشجيعهم على وضع قائمة خاصة للكلمات وفقا لنظرتهم لخصوصية تلك الكلمات وأهميتها من حيث التذكر والاسترجاع" (ص. ٣٣٧). (يمكن استعمال الكلمات من هذه القوائم لإعداد بطاقات ومضية، وهي عبارة عن إستراتيجية تعلم مشهورة تمت

مناقشتها بشكل مفصل في صفحات (ص.ص. ١٣٩-١٤٨).

٢- لا تعتمد فقط على قوائم الكلمات.

لا تكمن المشكلة هنا في طريقة أو إستراتيجية تعليم بعينها، وإنما تكمن في الاعتماد بشكل كبير على طريقة واحدة، بما في ذلك قوائم الكلمات (أو تدريبات وظائف التحدث التواصلية). فالاعتدال هو الحل كما هو الحال في شتى أمور الحياة. تشتمل الممارسات التدريسية الجيدة على مختلف الطرائق، والمذاهب، لإتمام ما تم تعليمه ولمن تم تعليمهم ذلك من قبل. إن تدريس الأسماء المحسوسة لمتعلمين مبتدئين قد لا يكون مماثلا لتدريس الأسماء المجردة لمتعلمين ذوي مستويات عالية، فلماذا إذا نستخدم طريقة واحدة؟

٣- أدرج من خلال تدريسك ما يحبه طلابك وما لا يحبونه بالإضافة إلى ما يتوقعونه.

على الرغم مما يقال في الدورات التدريبية، فإن العديد من الطلاب يحبون القوائم. فالقوائم واضحة، ومحسوسة، بحيث يستطيع الطلاب بسهولة رؤية ما يعرفونه وما لا يعرفونه بعد.

يُعتبر التعلم الاستظهاري النمط السائد في بعض الثقافات، وبالتالي فإن الطلاب يتوقعون عرض المادة التعليمة من خلال هذا النمط. ولكن التدريس الجيد هو تحريك المتعلمين من النقطة (أ) إلى النقطة (ي)، والمعلم الجيد هو من يستطيع أن يقرأ بسرعة أين يقف طلابه. وهذا يشمل معرفة الطرق التعليمية التي تعود عليها الطلاب. عندما درست في المملكة العربية السعودية، كان طلابي يحبون قوائم المفردات وكانوا يطلبونها وعندما أعطيتهم قائمة من الكلمات وجدت الغالبية منهم يتعلمون/ يحفظون تلك الكلمات في غضون فترة وجيزة. ولذلك، لماذا لا تستخدم ذلك الأسلوب لمصلحة المجموعة؟ بدلا من العمل ضد رغبات طلابك وتوقعاتهم.