

يُعد التخمين اعتماداً على السياق إستراتيجية ممتازة لتعلم مفردات اللغة الثانية

على أرض الواقع ... In the Real World

لا زلت أذكر مثالا لاستخدام دلالة السياق لمعرفة معنى كلمة لم أكن أعرفها منذ أن كنت في المستوى المتوسط أثناء دراستي للغة الإسبانية. وفي تلك الفترة، كان لي العديد من الأصدقاء من نيكاراغوا يدرسون في نفس الجامعة. وفي إحدى المناسبات، ذهبت إلى المتجر مع مجموعة منهم مكونة تضم ثلاثة أو أربعة أشخاص لشراء بعض المواد لعمل طبق خاص من نيكاراغوا.

وأتذكر دخولنا المتجر وسيرنا في ممراته دونما وجهة حتى صاح أحد أفراد المجموعة قائلاً شيئاً ما باللغة الإسبانية، عندها أرشدهم إلى الاتجاه الصحيح للحصول على ذلك الشيء. قال أحدهم "زيدة"، ثم ذهبنا إلى قسم الألبان للحصول على الزيدة. وقال آخر "مايونيز"، واتجهنا إلى قسم البهارات لإحضار المايونيز.

بعدها صاح أحدهم قائلاً "ريبولو" (Repollo). لم أكن قد سمعت بهذه الكلمة من قبل ولكنني كنت متعلماً جيداً للغة وأمتلك مهارات الوصول إلى المعنى وكذلك استخدام دلالات السياق. وكان واضحاً بالنسبة لي أن هذه الكلمة تتكون من جزئين:

"ري" بمعنى مرة أخرى أو بمعنى الإكثار من الشيء أو المبالغة، و "بولو" والتي تعني دجاجة (ومنها جاءت الكلمة الإنجليزية "Poultry" - الدواجن). لقد كنا في متجر لبيع المواد الغذائية حيث كان هذا الأساس لتخميني يبدو مناسباً. والسؤال ما إذا كان المقطع الأول من الكلمة "ري" يعني مرة أخرى أو الإكثار من الشيء جعلني في حيرة، فهل المقصود "دجاجة أخرى" أم "أخرى دجاجة" مما جعلني لا أفكر من هذا المنطلق حيث أن هذا المعنى غير وارد؛ لذا بدا لي معنى الكثرة مقبولاً.

بعدها توجهت بالمجموعة إلى قسم اللحوم. وحاولت أخذ أكبر وأسمن دجاجة بانياً ذلك على تخميني لمعنى تلك الكلمة "دجاجة كبيرة جداً".

لم يفهم أصدقائي سبب وجودنا في قسم اللحوم، ولما أوضحت لهم السبب ضحكوا جميعاً بشدة ولم أفهم سبب ذلك. اتضح بعد ذلك أن "ريبولو" لا علاقة لها بما خمنت، وإنما تعني في حقيقة الأمر "الملفوف".

إن سبب تذكري الجيد لهذه الكلمة وقصتها يعود إلى: (١) كونها الكلمة الوحيدة غير المعروفة التي سببت المشكلة طوال ذلك المساء من المحادثة بالإسبانية، (٢) كوني أعرف كل الكلمات الأخرى المحيطة بهذه الكلمة غير المعروفة لي. ولسوء الحظ، فإن الحالتين الأولى والثانية نادراً ما تتوافر في الواقع لمعظم متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. (ما زلت أتذكر هذه الكلمة أيضاً لأن أصدقائي ضحكوا علي لوقت طويل، لكن هذا أمر لا يستحق التشجيع في فصول الدراسة).

شواهد بحثية... What the Research Says

يتعلم معظم متحدثي اللغة الأصليين معاني الكلمات الجديدة عن طريق التخمين اعتماداً على السياق. وليس هناك أدنى شك في أننا لم نتعلم آلاف الكلمات في لغتنا الأم عن طريق التدريس المباشر لتلك الكلمات. إن التفسير المنطقي هنا هو أننا

خلال السنوات العديدة من التعرض للغة الأم والتواصل من خلالها، كنا نلتقط هذه الكلمات ومعانيها من خلال السياقات المسموعة والمقروءة. بالتأكيد هناك كلمات نتعمد تعلمها، ولكنها قليلة جداً مقارنةً بتلك التي تعلمناها بشكل عرضي.

ولتحقيق ذلك، تعلمنا تحديداً البحث عن عدد من الدلائل مثل الموضوع أو العنوان بشكل عام، وكلمات النص المحيطة، مع التراكيب النحوية، ونبرة الصوت عند الحديث، وعلامات الترقيم في الكتابة (ناتينجر 1988). ولكننا يجب أن نتذكر أن هذه العبارة خاصةً بمتحدثين أصليين يتعلمون لغتهم الأم. فالتعلمون الأصليون لا يواجهون قيود الوقت والواجبات التي يواجهها متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وهذا ما عبر عنه مارتن (1984م) بشكل جيد في قوله: "لا يحصل متعلمو اللغة الثانية أو الأجنبية على الترف الذي يحصل عليه المتعلمون الأصليون من التعرض المتكرر مع الزمن للكلمات في سياقات ذات معنى. أنهم في حاجة إلى تحصيل معدل ضخم من المعلومات خلال مدة قصيرة" (ص.ص. 130-131). كما أن متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يحصلون على فرص أقل من التعرض للغة، لكونهم لا يعيشون في محيط المتحدثين بتلك اللغة.

يُعد استخدام دلالات السياق، وهو جزء أساسي من كفاءة القراءة في اللغة الأولى والثانية، إشكالا عند تعلم المفردات الجديدة. وقد شرح استرنبرج (Sternberg 1987) الحالة بشكل واضح بقوله إن معظم المفردات في اللغة الأولى يتم تعلمها من خلال السياق وهذا بدوره يشير إلى أن تعليم الطلاب أسلوب التعلم من السياق يُعد طريقة فعّالة لزيادة الذخيرة المفرداتية. إلا أنه - وهذا توضيح مهم - واصل مضيفاً أن هذا الإدعاء لا يعني أن تدريس مفردات بعينها باستخدام دلالات السياق يعد الطريقة الوحيدة الفعّالة، أو شبه الفعّالة، لتدريس المفردات. قد تبدو فكرة عرض المفردات من

خلال السياق جذابة، لكن استرنبرج حذر قائلاً: "إن الاستخدام الطبيعي أو الدارج لطريقة معينة لا يقتضي ضمناً أفضليتها" (ص. ٩٤). ولذلك، من الممكن أن يكون المتعلمون قادرين على الوصول إلى معنى من خلال السياق، إلا أن هذه النتيجة بمحد ذاتها لا تعزز استبقاء المعنى (برسلي، ليفن، وماكدانايال ١٩٨٧م). بالإضافة إلى ذلك، أوضح ناجي وهرمان (١٩٨٧م) أن العديد من الدراسات التجريبية بينت أن استنتاج المعنى من السياق أقل فعالية من التدريس المباشر المكثف لمعاني المفردات. وهناك العديد من البحوث التي تختبر أوجه القصور في استخدام دلالات السياق بشكل عام، أو عندما يكون الهدف هو تعليم المفردات بشكل خاص. يبين الجدول رقم (٨) هذه الدراسات.

الجدول رقم (٨). أبحاث دلالات السياق.

الدراسة	النتائج
سكاتز وبالدون (١٩٨٦م) متحدثون إنجليز	١. لم يكن المتحدثون الأصليون جيدين في تخمين معاني الكلمات من السياق الأصلي. ٢. دلالات السياق في الواقع لم تكن مفيدة كما كان متوقعا.
هولستن (١٩٩٢م) متعلمون هولنديون للغة الفرنسية	١. عندما يقرأ متعلمو اللغة الثانية القطعة للاستيعاب، فإنهم في الغالب سيتذكرون معاني الكلمات التي استنتجوها بأنفسهم أكثر من تلك المعاني التي أعطيت لهم. ٢. يستنتج متعلمو اللغة الثانية في الغالب المعنى الخاطئ للكلمات من النص إذا لم يكن هناك دلالات كافية لاستنتاج المعنى.

تابع الجدول رقم (٨).

الدراسة	النتائج
برنس (١٩٩٥م) متعلمون فرنسيون للغة الإنجليزية كلغة أجنبية	١. كلما كانت حصيلتك المفرداتية عالية كلما كنت أكثر قدرة على اكتساب مفردات جديدة. ٢. استطاع متدني وعالي الكفاءة اللغوية تعلم مفردات اللغة الثانية عندما قُدمت لهم مع الترجمة، بينما إضافة سياق الجملة لم يزد من قدرة المتعلمين على استبقاء تلك الكلمات.
هولستيجن، هولندار، وجريدانوز (١٩٩٦م) متعلمون هولنديون للغة الإنجليزية كلغة أجنبية	١. ينسى القراء المعنى بشكل مباشر إذا استخدموا القاموس، إذا أُعطي المعنى من خلال الشروح الواردة في الحواشي، وإذا تكرر ظهور الكلمة لثلاث مرات. ٢. يتجاهل القراء الكلمات التي ليس لها صلة بهدف القراءة. ٣. يمكن عزو نسبة ضئيلة فقط من المعرفة المفرداتية إلى التعلم العرضي للمفردات.
لوفر وشيولي (١٩٩٧م) متحدثون للعبرية من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية	١. الشروح باللغة الأم تقضي إلى استبقاء المفردات بشكل أفضل من الشروحات باللغة الثانية ٢. تذكر المتعلمون الكلمات المقدمة من خلال القوائم والجمال بشكل أفضل من تلك المقدمة من خلال النص البسيط والنص الموسّع. ولذلك، قلة المعلومات كانت الأفضل.
ناساجي (٢٠٠٣م) متعلمون راشدون للغة الإنجليزية كلغة ثانية في كندا	١. حتى مع استخدام جميع الاستراتيجيات المتاحة، كانت نسبة التخمين الصحيح منخفضة (٢٦%). ٢. يجب على المعلمين قضاء وقت أطول لتعليم المفردات

كما توصّل هولستيجن (١٩٩٢م) في دراسة مطولة، مكونة من خمس تجارب تم من خلالها اختبار فرضية أن معدلات استبقاء المعاني المستنبطة بواسطة المتعلمين أعلى من معدلات استبقاء المعاني المقدمة للمتعلمين، إلى النتائج التالية: (١) عندما

يقرأ المتعلمون القطعة لاستيعاب المحتوى ولم يكن الهدف الأساسي هو تعلم المفردات الجديدة، فإنهم في الغالب سيتذكرون شكل ومعنى الكلمة التي استنبطوا معناها بأنفسهم أكثر من المعنى المعطى لهم، (٢) يستنبط متعلمو اللغة الثانية في الغالب المعنى الخاطئ للكلمات من النص إذا لم تكن هناك دلالات كافية لاستنتاج المعنى، (٣) يجب ألا يتمحور نقاش العملية التعليمية في اللغة الثانية حول ما إذا كان من الأفضل جعل المتعلمين يستنبطون معاني الكلمات بأنفسهم بدلا من إعطائهم تلك المعاني، بل يجب أن يكون التركيز على أكثر الخطوات فعالية- مثل الترجمة إلى اللغة الأولى، والمرادفات في اللغة الثانية، والجمل البسيطة المختصرة، والاختيار من متعدد، أو مجموعة من هذه الخطوات.

وللوهلة الأولى تبدو نقطة هولستيغن الأولى وكأنها ميزة للتعلم من السياق. إلا أنه- وهذا توضيح كبير لمتعلمي اللغة الثانية- وجد كذلك أن المتعلمين يستنبطون المعنى الخاطئ كما يستنبطون المعنى الصحيح. وفي حالة استنباط المعنى الخاطئ فإن على المتعلمين: (١) تلقي تغذية راجعة سالبة بشكل أو بآخر (مثال: عندما يخلط المتعلم بين أسود "black" وداكن "bleak" في "فائلة داكنة" بدلا من "فائلة سوداء")، (٢) معرفة أن مشكلة التواصل ترجع إلى اختيار المفردة الخاطئة (داكن مقابل أسود)، (٣) معرفة أن الكلمة الصحيحة لما يراد قوله هي كلمة (أسود)، (٤) اكتشاف ما إذا كانت الكلمة الخاطئة هي في الواقع من مفردات اللغة الثانية (نعم "داكن" هي من مفردات اللغة الثانية ولكن ربما أشكل على المتعلم استخدام هذه المفردة في سياق مثل "السماء داكنة"، وهذا المعنى قريب من المعنى "أسود")، وأخيرا (٥) تصحيح ما تعلمه من ذلك الاستنباط الخاطئ (لا يمكن استبدال أسود بداكن).

هناك مشكلة واحدة، للمتحدثين الأصليين وغير الأصليين على حد سواء،

لتعلم المفردات من خلال السياق، حيث إن السياق في الواقع لا يكون واضحاً دائماً، بحيث يظهر معنى الكلمة جلياً إذا كان القارئ لا يعرف تلك الكلمة. وجد كل من سكاتز وبالدون (١٩٨٦م) أن طلاب المرحلة الثانوية- متحدثين أصليين باللغة الإنجليزية- ليسوا ناجحين في تخمين معاني الكلمات من سياقات أصيلة. ففي هذه الدراسة، عمل نصف الطلاب على جمل إنجليزية مستقاة من مصادر أصيلة منشورة (مثل الصحف والمجلات). احتوت كل جملة على كلمة لا يعرفها الطلاب وقد كانت الكلمات كلمات إنجليزية حقيقية ظهرت في سياقات طبيعية. كما وُضع خط تحت الكلمة الهدف وتبعت كل جملة خمس كلمات، إحداها مرادف مناسب للكلمة الهدف. أما المجموعة الثانية من المتعلمين فشاهدوا فقط الكلمة الهدف و الكلمات الخمس الأخرى منفصلة عن السياق. وقد استخدم الباحثان عينة كبيرة (٢٤٤ متعلماً)، إلا أنهما لم يجدوا فروقاً ذات دلالات إحصائية بين المجموعتين.

إذا كان استخدام دلالات السياق يسبب إشكالات للمتحدثين الأصليين، فمن الطبيعي أنه أكثر إشكالية لمتحدثي اللغة غير الأصليين. فبالإضافة إلى مشكلة نقص المعرفة المفرداتية التي تؤثر على الاستفادة من دلالات السياق، فإن متعلمي اللغة الثانية يجدون بعض الدلالات السياقية أصعب من الأخرى. لاحظ هاينز وبيكر (١٩٩٣م) اختلاف هذه الصعوبة بين نوعين من دلالات السياق. دلالات السياق المكانية، وهي الدلالات القريبة من الكلمة غير المعروفة-على سبيل المثال، صفة غير معروفة المعنى أمام اسم معروف، ففي هذه الحالة، وبناء على تركيب الجملة وبغض النظر عن معنى الكلمة الأولى، فإن معناها مقصوداً أو محدوداً على معنى الكلمة الثانية. وفي المقابل، فإن دلالات السياق الكلية وهي دلالات عامة ليست قريبة من الكلمة غير المعروفة من حيث الظهور، كما أن ارتباطها بها ليس له علاقة بتركيب الجملة، وإنما يعد ارتباطاً

دلاليا. وقد وجد الباحثان أن متعلمي اللغة الثانية من مختلف الخلفيات اللغوية كانوا جيدين في توظيف دلالات السياق المكانية، بينما كانت شريحة كبيرة منهم غير قادرة على الاستفادة من دلالات السياق الكلية في التحقق من معلومات بسيطة من خلال قطع القراءة القصيرة. وبمعنى آخر، فإن المتعلمين وجدوا صعوبة في دمج أجزاء طويلة من النص لتخمين معنى الكلمة، حتى وإن ظهرت هذه الكلمة في العديد من المرات.

أخيرا، فإن بحث برنس (١٩٩٥م) جدير بالمناقشة هنا مرة أخرى لأنه أجرى مقارنة مباشرة بين تعلم المفردات من قوائم الترجمة وبين تعلم المفردات من خلال السياق. وكان المتعلمون في هذه الدراسة متعلمين فرنسيين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية، كما ركز البحث على تعلم عشرين اسما من الأسماء المجردة. وقد قُسم المتعلمون إلى مجموعتين: متدني وعالي الكفاءة اللغوية. بالإضافة إلى ذلك، كانت هناك حالتان من حالات التعلم؛ قُدمت المفردات في قوائم مترجمة في الحالة الأولى، بينما قُدمت من خلال سياق مبسط في الحالة الثانية (كان يتوجب على المتعلمين التوصل إلى معاني المفردات بأنفسهم في هذه الحالة). كما كان هناك امتحانان لجميع المتعلمين: امتحان الترجمة وامتحان إكمال الفراغات باللغة الإنجليزية. هذا وقد ركز امتحان الترجمة على الترجمة من الإنجليزية إلى الفرنسية والعكس بواقع ١١ كلمة لكل امتحان.

أظهرت نتائج الدراسة تأثير مستوى الكفاءة اللغوية للمتعلمين على مستوى تعلم المفردات. حيث حصل الطلاب ذوو الكفاءة العالية على معدلات أعلى من الإجابات الصحيحة (٦٧ مقابل ٤٩ بالمائة). كما أدت كلتا المجموعتين بشكل أفضل في حالة التعلم عن طريق قوائم الترجمة منه في حالات التعلم عن طريق السياق وكانت الفروق ذات دلالات إحصائية (٦٤ مقابل ٥١ بالمائة). كما أظهرت نتائج هذه الدراسة ارتفاع نسبة الاسترجاع في حالة الترجمة من اللغة الثانية (الإنجليزية) إلى اللغة الأولى

(الفرنسية) عنها في حالة الترجمة من اللغة الأولى إلى الثانية. إلا أن الفروق هذه المرة لم تكن ذات دلالات إحصائية.

وكانت النتيجة الأهم في هذه الدراسة تتمثل في النجاح الكبير للمتعلّمين في تعلم المفردات عندما تُقدّم لهم في قوائم مترجمة، كما أن إضافة سياق الجملة لم يساعد في زيادة استبقاء المتعلّمين للمفردات المتعلّمة.

في دراسة أجريت على متحدثين باللغة العبرية من متعلّمي الإنجليزية كلفة أجنبية، قارن لوفر وشميولي (١٩٩٧م) أربع طرق لعرض المفردات بما في ذلك طريقة القوائم: (١) كلمات مقدمة مجردة من السياق، (٢) كلمات مقدمه في سياق مبسط (في جملة واحدة ذات معنى)، (٣) كلمات في سياق نصي مبسط، (٤) كلمات في سياق نصي موسّع. وفي كل طريقة، تم ترجمة نصف الكلمات المستهدفة إلى اللغة الأولى للمتعلّمين، بينما تم شرح النصف الآخر باللغة الإنجليزية. وكان تذكر الكلمات المترجمة إلى اللغة الأولى أفضل من تذكر 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 أو سياق النص الموسّع. أي أن هذه الدراسة أثبتت أنه كلما قلت المعلومات المقدمة كلما كانت النتيجة أفضل. حيث كانت معدلات استبقاء الكلمات عالية عندما تُقدّم تلك الكلمات مع أقل قدر من المعلومات أو في سياق محدود، بينما تقل هذه المعدلات عند تقديم المفردات مع كم أكبر من المعلومات أو في سياقات موسّعة.

يمكن تفسير هذه الظاهرة بأن المتعلّمين يتذكرون بسهولة ما يتعلّمونه أو يلاحظونه بسهولة. فإذا كانت الكلمة مدفونة في سياق طويل ولم تظهر بشكل بارز، فإن المتعلّمين لن يلقوا لها بالا. فالتعلم يكون بملاحظة الكلمة، إلا أن السياقات

الطويلة لا تدعم تلك الملاحظة.

وهناك إشكالية تعترى قطع القراءة كطريقة لاكتساب المفردات. يرى ميجواشكا (Maiguashca 1984) أن قراءة النصوص لها ثلاثة عيوب منهجية عندما ننظر لتعلم المفردات من خلال تلك النصوص. أولاً، سينصب التركيز على النص وُثْمُش المفردات. ثانياً، تُعد دراسة النصوص مضيعة للوقت من الناحية التعليمية. فمن المحتمل أن هذه النصوص تحتوي على كلمات وتعبير لا يرى المعلم أهمية أو مناسبة لتعليمها في مرحلة معينة، وكذلك يخلو النص من كلمات أخرى يرى المعلم تقديمها للطلاب في تلك المرحلة. وبالتالي فإن التعامل مع النص سيكون استهلاكاً للوقت لا داعي له. وأخيراً، فإن تعلم المفردات لن يكون إلا بشكل جزئي وغير فاعل. إن أحد أهداف تدريس المفردات هي الرغبة في إشراك المتعلم بشكل فاعل في عمليات الملاحظة، والتدريب، وفي نهاية المطاف تعلم المفردات الجديدة. إلا أن المتعلمين، وكما أشرنا من قبل، في الغالب لا يتعاملون أو يتفاعلون مع المفردات الجديدة التي تصادفهم في قطع القراءة.

لاحظ هولستجن وهولندر وجريدانوز (١٩٩٦م) أن من المسلمات لدى الكثيرين أن القراءة المكثفة في اللغة الثانية تُعد أمر جيداً لنمو المفردات، كما أنه يبدو من الوهلة الأولى أن نمو المفردات ينشأ من القراءة والاستماع. وبمنظرة فاحصة، يظهر لنا أن المتعلمين يفشلون في الغالب في تعلم معنى الكلمة غير المعروفة لهم من النص. وقد يكون هذا راجعاً إلى أن المتعلمين وبكل بساطة لم ينجحوا في ملاحظة الكلمة الجديدة، أو ربما لاحظوها ولكنهم آثروا تجاهلها. ففي بعض الأحيان، تكون معلومات السياق المحيطة بالكلمة غير المعروفة مكررة بطريقة تجعل القارئ يفهم معنى ذلك الجزء بشكل عام دون الحاجة إلى معرفة معنى الكلمة تحديداً. ولذلك، فالقارئ لا

يلقي بالا لتلك الكلمة. ولكي تتم عملية التعلم "يجب ألا ينصب الاهتمام على معنى الكلمة الهدف بشكل عام، وإنما يجب أن يكون التركيز على الربط بين شكل الكلمة ومعناها بشكل خاص" (ص. ١).

وجد الباحثون الثلاثة في هذه الدراسة حتى مع استخدام القاموس، وإعطاء المعنى من خلال شروح في الحواشي، وتكرار ظهور الكلمة ثلاث مرات، فإن القراء ينسون المعنى بشكل سريع. كما دلت النتائج على أنه يمكن عزو نسبة ضئيلة فقط من المعرفة المفرداتية إلى لتعلم العرضي للمفردات. بالإضافة إلى ذلك، يميل القراء إلى تجاهل الكلمات التي ليس لها صلة بهدف القراءة. من الواضح أن التعلم العرضي ليس كافياً، ويجب على المتعلمين الانخراط في نشاطات إضافية مثل تركيز الانتباه على الكلمات المهمة، وتدوين الكلمات الجديدة، ومراجعة تلك المفردات بشكل منتظم. وهنا سيظهر دور التمارين في المساعدة على زيادة معدلات استبقاء الكلمات.

أجرى واستشي وباربيخت (١٩٩٤م) دراسة على ٣٨ متعلماً راشداً للغة الإنجليزية كلغة ثانية من متوسطي الكفاءة اللغوية في المستوى الجامعي. وقد قارن الباحثان بين مجموعتين من المتعلمين، ركزت إحداهما على قطع القراءة، بينما ركزت الأخرى على قطع قراءة متبوعة بمجموعة من تمارين تعلم المفردات. حيث قامت المجموعة الأولى بقراءة أربعة نصوص تمحورت حول موضوعين، ثم أجابت على أسئلة الاستيعاب التابعة لتلك القطع. تبع ذلك قراءة نص إضافي أعد خصيصاً لإعادة تقديم المفردات الهدف بشكل عرضي، وهي نفسها المفردات المقدمة من خلال الأربع النصوص السابقة. أما المجموعة الثانية، فبعد قراءة النصوص الأربعة وحل أسئلة الاستيعاب، قامت بأداء تدريب للمفردات ركز على الكلمات الهدف. وبهذا تكون كلا المجموعتين قد تعاملت مع المفردات الهدف بنفس عدد المرات.

أظهرت نتائج اختبار اكتساب المفردات أن الطلاب في مجموعة القراءة حصلوا على حصيلة جيدة من المعرفة المفرداتية، بينما حصل الطلاب في مجموعة القراءة وتمارين المفردات المركزة على معرفة مفرداتية أعلى. علاوة على ذلك، أظهر الطلاب في المجموعة الثانية عمقا معرفيا أكبر للمفردات الهدف. وبما أن الطلاب في مجموعة القراءة فقط لم يكونوا ملزمين بالانتباه إلى شكل الكلمة ومعناها، فإن درجة اكتسابهم المتدنية للمفردات لم تكن مفاجأة.

وتعليقا على تعليم المفردات في اللغة الأولى، أكدت تشال (Chall 1987) أن التفضيل الممتد لفترة طويلة لتدريس المفردات من خلال السياق بدلا من التعليم المباشر للمفردات، يركز على ذلك التفضيل للمنهج "الطبيعي" في عمليتي التعليم والتعلم وكذلك على مناهضة البنيوية والنظام، باعتبار أن المنهج "الطبيعي" هو دائما الأفضل. إلا أنها كانت تميل إلى تطبيق المنهجين، بدلا من تفضيل أحدهما. وقد لاحظت أن نتائج الأبحاث تظهر فعالية كل من الطريقتين، المباشرة وغير المباشرة في تعليم المفردات. حيث أن المتعلمين بحاجة إلى تعلم المفردات من خلال القراءة، كما أنهم بحاجة إلى تعلم المفردات بشكل مباشر بعيدا عن السياق.

فالقراءة عملية تفاعلية، ويرى المنظرون في هذا المجال أن عملية التخمين من السياق في الواقع تتطلب مخزونا مفرداتيا عاليا (بينو سيلفا 1993 Pino-Silva). ولذلك فإن القراء الجيدين - بسخرية- هم أقل من يستخدم دلالات السياق لتخمين المعنى لأنهم لا يحتاجون لذلك بسبب معرفتهم للمفردات. وبما أن مهمة التعلم صعبة جدا، فإنه من غير الممكن اكتساب الكم الهائل من المفردات التي نحتاجها عن طريق مهارات معرفة معاني الكلمات أو دلالات السياق، لكي نكون قادرين على القراءة في اللغة الإنجليزية بكفاءة. ومن هنا فإن الاكتساب المباشر لعدد كبير من المفردات يعد ضرورة

ملحة وخاصة في المراحل الأولى من تعلم اللغة الثانية عندما تكون المفردات محدودة. وهذا ما يعتقدّه آخرون (نيشن ١٩٩٣م).

يعاني قراء اللغة الثانية دائماً من ضآلة معرفتهم المفرداتية. ولذلك فإنّ عليهم توظيف استخدام دلالات السياق بأكبر قدر ممكن من أجل استنباط معاني الكم الهائل من المفردات غير المعروفة لديهم والتي تصادفهم أثناء القراءة. ولسوء الحظ فإن معرفتهم المفرداتية المحدودة هي أيضاً ما يعيق استخدامهم الأمثل لدلالات السياق. وبمعنى آخر، فإنّ افتقار قراء اللغة الثانية للمعرفة المفرداتية الكافية هي ما يجعلهم أكثر لجوءاً إلى عملية التخمين من السياق مقارنة مع قراء اللغة الأولى. إلا أن هذا الافتقار نفسه هو ما يحد وبشكل كبير من مقدرة قراء اللغة الثانية على استغلال السياق المتبقي كدلالات للسياق في عملية التخمين.

إن معرفة عدد كبير من المفردات لا تتيح للقارئ فهم الكلمات المتعلمة سابقاً فقط، بل إنها كذلك تُسلّح القاري بسياقات أكبر إذا ما أُضطر لاستخدام دلالات السياق لتخمين معنى كلمة غير معروفة. وبمعنى آخر، كلما زاد عدد الكلمات غير المعروفة في القطعة كلما ضاق السياق الذي من خلاله يستطيع القارئ التوصل لمعرفة معاني الكلمات غير المعروفة له.

فحص فولس (٢٠٠٢م)، في دراسة حالة في برنامج أكاديمي مكثف في الولايات المتحدة الأمريكية، كيفية تعامل طالب ياباني من المستويات المتقدمة مع الكلمات الجديدة أثناء مهمة القراءة الموكلة إليه باستخدام دلالات السياق ودون اللجوء إلى القاموس. وباستخدام طريقة التفكير بصوت مرتفع، أبدى المتعلم معرفة جيدة ومهارات عملية في استخدام دلالات السياق، إلا أنه لم يستطع التغلب على مشكلة العدد الكبير من المفردات غير المعروفة وكذلك مشكلة نقص الدلالات

الواضحة (هاينز وبيكر ١٩٩٣م، لوفر ١٩٩٧م، ساكاتز وبالدون ١٩٨٦م). كانت قدرته على استخدام دلالات السياق محدودة بالرغم من أنه وبشكل عملي قام بتطبيق استخدام دلالات السياق بشكل جيد.

ولكي يستخدم المتعلم دلالات السياق بشكل فعال يجب أن تكون لديه حصيلة مفرداتية كبيرة. إن أولئك الذين يعرفون عددا أكبر من الكلمات هم ممن يكونون في الغالب لديهم القدرة على استخدام تلك المفردات لتعلم عددا أكبر من المفردات من خلال السياق. وقد ناقش سانوفتش (Sanovich 1986) وجمس (١٩٩٦م) ما يعرف بـ "تأثير متى (Matthew effect) وهي ظاهرة ازدياد الغني غنا وازدياد الفقير فقرا. (جاء هذا المثل في سفر متى ٢٥ : ١٤-٣٠ وخاصة الفقرة ٢٩).

لن يكتمل النقاش حول دلالات السياق دون الحديث عن التفريق بين استخدام دلالات السياق لتخمين معاني الكلمات غير المألوفة واستخدام دلالات السياق لتعلم وتذكر معاني الكلمات الجديدة. يبدو أن هناك مساندة للأولى، وليس للثانية. وبمعنى آخر، فإن القيمة التعليمية الحقيقية للتخمين تكمن في استخدامه في فهم المقروء وليس في تعلم المفردات. إن تخمين القارئ لمعنى الكلمة أو سؤاله المتحدث الأصلي عن معناها ليس مهما في عملية التعلم النهائي، ولكن المهم هو دور تلك المفردة في فهم القطعة. وإذا كانت الكلمة مهمة لعملية القراءة، فإن المتعلم سيلاحظها في الغالب، وهذه الملاحظة سوف تزيد بشكل كبير من احتمال اكتساب المفردة.

ما الذي تستطيع عمله..... What You Can Do

١- قم بتدريس استخدام دلالات السياق كإستراتيجية جيدة للقراءة ولكن ضع في الاعتبار أن المتعلمين لن يكون بمقدورهم الاعتماد على هذه الإستراتيجية التعويضية لتنمية المفردات.

يعد استخدام دلائل السياق، بدون شك، إستراتيجية جيدة لتحسين مستوى القراءة في اللغة الأولى والثانية، بيد أنها إستراتيجية لتحسين مستوى القراءة لا إستراتيجية لتحسين مستوى المفردات. وعندما تصادف القراء كلمات جديدة أو معلومات لا يفهمونها (ليس بالضرورة أن يكون ذلك بسبب المفردات)، فإنهم يستخدمون مهارات القراءة التفاعلية ليتمكنوا من فهم الرسالة. وتشتمل هذه المهارات على التنبؤ، واستخدام دلالات النص، وبناء الاستنتاجات، وتحديد معلومات معينة. وقد تساهم بعض من هذه المهارات أو جميعها في تنمية المفردات، إلا أن هذا ليس الهدف من أي منها.

يجب على المعلمين الاستمرار في تدريس أنواع مختلفة من دلالات السياق؛ فمن المهم أن يتم تدريس استخدام دلالات السياق على مستوى العبارة (مثل التلازم اللفظي)، وعلى مستوى الجملة، وكذلك على مستوى الفقرة. فمتعلمو اللغة الإنجليزية كلغة ثانية يجيدون استخدام دلالات السياق المكانية (التي تكون قريبة جداً من الكلمات ذات المعنى غير المعروف)، ولكنهم لا يجيدون استخدام دلالات السياق الكلية (التي عادةً ما تكون قريبة، ولكن ليست ملاصقة للكلمات غير المعروفة) (هاينز ١٩٩٣م). وكل درس في كتاب تمارين القراءة لمتوسطي الكفاءة، (الطبعة الثالثة فولس، ٢٠٠٤م ج)، يركز على نوع من أنواع دلالات السياق، مثل: النظائر، والأوصاف، والسبب/الأثر، والهدف، والمبالغة/الكفاية، وأدوات العطف، ومزيج من المهارات. ومن المهم أن تعلم طلابك كيفية عمل هذه الدلالات والأنواع الأخرى من الدلالات بنوعها المكاني والكلي.

لا تعد دلالات السياق ذات كفاءة عالية لتحسين مفردات المتعلم بشكل سريع. إلا أن التدريب على استخدام دلالات السياق يمكن أن يُحسّن من قدرة المتعلم اللغوية

بشكل عام وقدرته على القراءة بشكل خاص. وبما أن القراءة قد ينتج عنها تحسّن في المعرفة المفرداتية، فإن أي شيء يحسّن من القراءة يُعدّ أمراً جيداً.

٢- اختر لطلابك تمارين وأنشطة دلالات السياق التي تتوافق مع مستوى كفاءتهم اللغوية.

يحتاج المعلمون أيضاً إلى أن يتذكروا أن الطلاب بحاجة إلى معرفة قدر كبير من المفردات من أجل استخدام دلالات السياق بكفاءة. ويجب أن نعلم أن مطالبة الطلاب بتخمين معاني الكلمات من سياق نص يحتوي على العديد من الكلمات المهمة أمر يثير الإحباط ويثبط الهمة. فالتعلمون يعلمون مسبقاً أن ما يمتلكونه من المفردات غير كاف، فلا تعمل على تفاقم المشكلة.

٣- التمارين التي تتطلب من التلاميذ تخمين معاني الكلمات اعتماداً على السياق يجب أن تتم في الفصل حتى يتمكن المعلم من تقديم التغذية الراجعة بشكل مباشر. الخيار الآخر هو أن تجعل الطلاب يقومون بمثل هذه التمارين من خلال برنامج حاسوبي يقدم تغذية راجعة بشكل آلي.

إن السبب في جعل المتعلمين يقومون بتخمين معاني الكلمات من سياق النص، هو أن المجهود العقلي اللازم لإنجاز هذه المهمة يجعل المتعلمين قادرين على تذكر الكلمة والمعنى بشكل أفضل. وهذا أمر صحيح في الحقيقة، و لكن المشكلة تكمن في أنه من الأرجح أن يقوم متعلمو اللغة الإنجليزية كلغة ثانية بتخمين المعنى الخاطئ كما يخمنون المعنى الصحيح. وبالتالي سيتذكر الطالب المعنى الذي قام بتخمينه بصرف النظر عن دقة ذلك المعنى. لذلك، فإن الوضع الأفضل هو أن يقوم المتعلمون بإتمام الأنشطة المتعلقة بدلالات السياق ثم يتلقون التغذية الراجعة بشكل فوري، حتى لا يتعرضوا للتخمينات الخاطئة.

٤- يمكن أن تساهم القراءة في نمو المفردات، خاصة عندما تكون مصحوبة بتمارين المفردات.

أعط طلابك تمارين وأنشطة تركز على المفردات سواء داخل الفصل أو كواجب منزلي. فقد ينتج عن القراءة تحسن في الحصيلة المفرداتية، لكن الدراسات المذكورة في هذا القسم من الكتاب بيّنت وبشكل ثابت أن تحسناً أكبر للمفردات يحدث عندما يؤدي الطلاب التمارين أو الأنشطة التي تركز انتباههم على الكلمات. وبصيغة أخرى، تعدّ التدريبات المباشرة أكثر فائدة، لأنها لا تقتصر على تعليم الدارسين عدداً أكبر من الكلمات وإنما تكسيهم معرفة عميقة لهذه المفردات.