بدم
بسم الله الرحمن الرحيم

مناهج البحث في اكتساب اللغة الثانية

دليل عملي

تحرير

Susan M. Gass **Alison Mackey**

ترجمة

د. عقيل بن حامد الزماي الشمري **د. منصور بن مبارك ميغري**

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS
ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ المملكة العربية السعودية

ح دار جامعة الملك سعود للنشر ، ١٤٤٠هـ ، ٢٠١٨م.

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

ماكاي ، اليسون

مناهج البحث في اكتساب اللغة الثانية: دليل عملي . / اليسون ماكاي؛ سوزان غاس؛ عقيل حامد الشمري؛ منصور بن مبارك ميغري.- الرياض، ١٤٤٠هـ

٤٩٨ص؛ ١٧×٢٤سم

ردمك: ٧-٧٢١-٥٠٧-٦٠٣-٩٧٨

١- البحث. ٢- طرق البحث أ. غاس، سوزان، (مؤلف مشارك). ب. الشمري، عقيل بن حامد(مترجم). ج. ميغري، منصور بن مبارك (مترجم) د. العنوان

ديوي ٤,٠١١ ١٤٤٠/٤٥٠٥

رقم الإيداع: ١٤٤٠/٤٥٠٥

ردمك : ٧-٧٢١-٥٠٧-٦٠٣-٩٧٨

هذه ترجمة عربية محكمة صادرة عن مركز الترجمة بالجامعة لكتاب:

Research Methods in Second Language Acquisition
By: Alison Mackey and Susan M. Gass
© Blackwell Publishing Ltd, 2012
وقد وافق المجلس العلمي على نشرها في اجتماعه السادس للعام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ المعقود بتاريخ ٤/ ٣/ ١٤٤٠هـ الموافق ١٢/ ١١/ ٢٠١٨م.

جميع حقوق النشر محفوظة. لا يسمح بإعادة نشر أي جزء من الكتاب بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من دار جامعة الملك سعود للنشر.

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS

مقدّمة المترجمَيْن

ما يزال مجال اكتساب اللغة عامّة، واللغة الثانية خاصّة، مهضوم الحقّ في الدراسات اللغوية الأكاديمية العربية المعاصرة، بالرغم من التقدّم الهائل الذي أحرزه، والتراكم المعرفي الذي تحقّق فيه بمساهمة جمهور واسع من العلماء الباحثين من الجامعات ومراكز البحوث المرموقة عبر العالم. ونحن لا نجانب الصواب إذا قلنا إنّ المكتوب باللغة العربية في هذا الفرع المعرفي من فروع اللسانيات دون الحدّ الأدنى المطلوب كمّا ونوعا. ولئن اجتهد بعض من القلّة المتخصصين في اللسانيات التطبيقية خاصّة، في تأليف مداخل تعريفية وترجمة عدد من الكتب الأساسية، فإنّنا ما نزال أبعد ما يكون عن توفّر الحدّ الأدنى من الأدبيات التي تساعد الطالب والباحث المبتدئ على شقّ طريقه في هذا المجال. وتبدو الصورة أشدّ قتامة حينما يتعلّق الأمر بالمراجع الأساسية التي يمكن أن تُعتمد في تدريس المقرّرات ذات الصلة. وإذا كنّا لا نعدم بعض الترجمات لكتب تحيط بجانب من المفاهيم النظرية الأساسية لمجال اكتساب اللغة الثانية[1]، فإنّ المكتبة العربية تفتقر افتقارا فادحا لمراجع مفيدة في مناهج البحث في هذا المجال الدقيق سواء أكانت مؤلّفة أو مترجمة. وهو ما لا يتناسب مع حاجات طلاّب الدراسات العليا وجمهور الباحثين. فلم يوقفنا البحث عن المراجع المتاحة باللغة العربية عن مناهج البحث في اكتساب اللغة الثانية إلا على كتابين مترجمين. أمّا الأول فلدونا جونسون بعنوان 'مداخل إلى البحث في تعلم اللغة الثانية' صدر بالإنجليزية عام ١٩٩٢م، ثم ترجمه إلى العربية علي أحمد شعبان، وأحمد شفيق الخطيب، وصدر ضمن سلسلة المشروع القومي للترجمة من بين منشورات

(١) للاطلاع على ما هو مترجم في هذا الصدد، يمكن الرجوع إلى مقدمة كتاب 'المصطلحات المفاتيح في اكتساب اللغة الثانية' لبيل فان-باتن وأليساندرو بيناتي، وهي ترجمة من إعدادنا صدرت عن دار جامعة الملك سعود، ٢٠١٧م.

المركز القومي للترجمة في مصر، عام ٢٠٠٥م. صدر الكتاب في مرحلة مبكّرة نسبيّا من تشكّل مقاربات ومناهج البحث المتخصصة بهذا الحقل. وهو لهذا، يحكي خصائص المرحلة التي صدر فيها. وقد تطوّرت الأمور منذ ذلك الوقت تطوّرا كبيرا. ولذا فإنّ فائدته للطلاب والباحثين في الوقت الراهن، رغم وجودها، محدودة نسبيّا. وأمّا الكتاب الثاني فلسندرا لي مكاي بعنوان "مناهج البحث العلمي المستعلمة في دراسة فصول تعليم اللغة الثانية' صدر بالإنجليزية عام ٢٠٠٥م، وترجمه الدكتور صالح الشويرخ. وقد صدر عن منشورات جامعة الإمام بن سعود الإسلامية عام ٢٠١١. وهو أكثر مواكبة للتطوّر المستجدّ في نوع البيانات التي يتناولها البحث وطرق تحليلها وترميزها. ولكنّ منظوره مركّز على البحث الصفي وقضاياه المنهجية خاصّة.

ونحن إذ نضع بين يدي الباحثين خاصة والقرّاء المهتمّين عامّة ترجمة لهذا الكتاب، نرجو أن يكون مساهمة متواضعة في سدّ جانب من الثغرة التي تشكو منها المكتبة العربية وتقليص الفجوة المعرفية بين اللغة العربية واللغات العالمية في هذا المجال، مثلما نرجو أن يساهم في حلّ مشكلات عملية يواجهها طلاّبنا في بداية دراساتهم العليا.

التعريف بالكتاب المترجم:

صدر كتاب**" مناهج البحث في اكتساب اللغة الثانية: دليل عملي"** في طبعته الأولى سنة ٢٠١٢م، عن دار Wiley-Blackwell ضمن سلسلة "أدلّة مناهج البحث في اللغة واللسانيات" وهي سلسلة تتحرّى التطوّر والتنوّع في مناهج البحث في مختلف فروع اللسانيات واللسانيات التطبيقية من منطلق تعدّد المنظورات اللسانية والنفسية والعرفانية والاجتماعية التي تتناول الظاهرة اللغوية بالدراسة فتتقاطع مقارباتها ومناهجها وتتفاعل في البحوث المنجزة. وتتجه السلسلة إلى طلاّب الدراسات العليا والباحثين المبتدئين وتهدف إلى تزويدهم بأدلّة عمليّة تساعدهم على تمثّل العلاقات بين النظريات والمناهج والبيانات باعتباره شرطا ضروريا لإنجاز بحوث ذات قيمة علمية مضافة. وتكمن أهميّة الكتاب فضلا عن محتواه الذي سنفصّل فيه، في أنّه ثالث عمل مشترك بين الباحثين في موضوع مناهج البحث. فقد سبقه كتابان لهما، هما:

1. Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
2. Gass, S. M., & Mackey, A. (2007). *Data elicitation for second and foreign language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

والكتاب مرجع محرّر في مناهج البحث في اكتساب اللغة الثانية. وقد شارك في تأليفه عشرون باحثا مرموقا أُسند إلى كل واحد أو اثنين منهم تحرير فصل في مجال تخصّصه/ـهما الدقيق الذي شُهِد له/ـهما بالخبرة فيه وفق خطّة تحرير محكمة معدّة مسبقا. وينتمي هؤلاء الباحثون إلى ست عشرة جامعة من أمريكا والمملكة المتحدة وكندا ونيوزلندا وبلجيكا والمجر.

ويتضمّن الكتاب مقدّمة وقسمين رئيسيين. أمّا المقدمة فقد خصّصتها المحررتان للتعريف بموضوع الكتاب، ومبررات تأليفه، والجمهور الذي يتجه إليه، بالإضافة إلى خطّة التحرير فيه التي اعتمدتاها في تنظيم الكتاب. وهي خطّة مُحكَمة التزم بها كلّ المؤلفين المشاركين، وتتضمّن الخطوات التالية:

- توضيح أهم مكوّنات المهاد الذي يستند إليه المنهج المعيّن أو الإجراء المخصوص أو الأسلوب البحثي الذي يتحدث عنه كل فصل من فصول الكتاب.
- التعريف بخصوصيات المنهج وتبريرها.
- عرض الخطوات العملية لتطبيقه في البحث عرضا تفصيليا.
- عرض نماذج لبحوث منشورة طبّقت المنهج.
- عرض نماذج لمواضيع يمكن بحثها باعتماد المنهج.

وأمّا القسم الأوّل فقد عنونتاه بـ"أنواع البيانات". ولا يتعلّق الأمر حقيقة بأنواع البيانات فحسب كما سيتبيّنه القارئ، ولكن بالنهج النظري الذي يوجّه جمعها وتحليلها؛ والتقليد البحثي الذي تتنزّل فيه؛ بالإضافة إلى القضايا النظرية والمنهجية والأخلاقية التي تثار في تحليلها والخطوات التي تُتّبع فيه. وفيه تسعة فصول في ما يلي عناوينها:

١- في كيفية استخدام مدوّنات متعلّمي اللغة الثانية والأجنبية .
٢- المنهجيات المرتكزة على النظرية الشكلانية.
٣- الاكتساب المُدرَّس للغة الثانية.
٤- في كيفية تصميم وتحليل الاستطلاعات في بحوث اكتساب اللغة الثانية .
٥- في كيفية إجراء بحوث الحالة.
٦- في كيفية استخدام منهجيات اللسانيات النفسية في[دراسة] الاستيعاب والإنتاج.
٧- في كيفية البحث في الكتابة باللغة الثانية

٨- في كيفية إجراء بحث عن القراءة باللغة الثانية

٩- في كيفية جمع البيانات الكيفية وتحليلها

وأمّا القسم الثاني فقد عنونتاه بـ"ترميز البيانات وتحليلها واستعادتها". وهو قسم ذو أهميّة خاصّة، حتّى إنّه قد يمثّل الإضافة الأهمّ في هذا الكتاب وشطرا كبيرا من القيمة المضافة الحاصلة من ترجمته إلى العربية. فإذا كان القسم الأوّل يرسم خريطة واضحة المعالم متكاملة الملامح لمناهج البحث التي تكرّست في حقل اكتساب اللغة الثانية، فإنّ هذا القسم يشير بقوّة إلى مبلغ النضج الذي حققته هذه المناهج. فهو يعرض على امتداد فصوله المختلفة لجوانب في غاية الأهمية والدلالة على التطوّر الذي حصل في هذا الحقل المعرفي حديث النشأة نسبيّا. فيناقش بتفصيل وبعمق قضايا معرفية متشعّبة مثل صلاحية ترميز البيانات وموثوقيته، وأخرى فنية دقيقة مثل استخدام الأدوات والإجراءات الإحصائية وما يحفّ به من المحاذير النظرية والمنهجيّة، وثالثة تتعلّق بإحكام ترميز البيانات في البحوث الكيفية وتوظيف الأدوات والبرامج الحاسوبية من حيث فوائده وحدوده وما يثيره من القضايا النظرية. غير أنّ ما تضمّنه الفصلان الأخيران عن التحليل التِّلوي والاستعادة في دراسات اكتساب اللغة الثانية يكتسيان أهميّة خاصّة استثنائية. فقراءتهما تمكّن الباحث المبتدئ من الوقوف على مقدار التقدّم الذي أحرزه البحث في حقل اكتساب اللغة الثانية. فدور الدراسات الاستعادية حاسم في تقييم الصلاحية الداخلية والخارجية للدراسات الابتدائية، والتحقق من نتائجها ومن قابليتها للتعميم. ومن شأن التحليل التِّلوي أن يكون "المجهر الذي تفسر من خلاله أبحاث اكتساب اللغة الثانية الماضية، والمنظار الذي يتم من خلاله توجيه التطورات النظرية والجهود البحثية المستقبلية في اكتساب اللغة الثانية".

وفي هذا الباب خمسة فصول هذه عناوينها:

١٠- الصلاحية والموثوقية في ترميز بيانات اللغة الثانية.

١١- في ترميز البيانات الكيفية.

١٢- في كيفية إجراء التحليلات الإحصائية.

١٣- في كيفية إنجاز التحليل التِّلوي.

١٤- لم ومتى وكيف يُستعاد العمل على البحث.

وقد تميّز الكتاب بعدد من المزايا مثّلت أهم دواعي الإقبال على ترجمته منها:

- أنّ تأليف فصوله قد أُسند إلى باحثين مرموقين من ذوي التخصص الدقيق فاتسم العرض فيه بالسهولة والشمول والدقّة.
- أنّه يلتزم خطّة موحّدة في التحرير ذات مراحل واضحة ومتماثلة تسمح للقارئ بالمقارنة والاستنتاج بطريقة سهلة.
- أنّه دليل عملي ذو توجّه تدريسي واضح يعرض عددا هامّا من أمثلة البحوث المنجزة فعليّا والبحوث القابلة للإنجاز ضمن كلّ مقاربة منهجية.

هذه الخصائص تؤهّل الكتاب ليكون مرجعا معتمدا في تدريس "مناهج البحث" أو أي مقرّر شبيه، يتعامل مع قضايا المنهج في بحوث اكتساب اللغة الثانية.

التعريف بالمؤلفتين:

حرّرت الكتاب باحثتان من كبار المتخصصين في اكتساب اللغة الثانية عامّة وفي مناهج البحث في هذا المجال المعرفي خاصّة، هما: أليسون ماكاي/ Alison Mackey وسوزان غاس/ Susan Gass. وهو ثالث كتاب مشترك بينهما يهتمّ بمناهج البحث.

أليسون ماكاي:

أستاذة دراسات اكتساب اللغة الثانية بجامعة جورج تاون بالولايات المتحدة الأمريكية. تدور اهتماماتها البحثية على موضوعات الدخل والتفاعل والرجع ومناهج البحث في اكتساب اللغة الثانية. وقد نشرت أكثر من خمسة وسبعين منشورا بين بحوث وفصول في كتب محرّرة ومراجعات بالإضافة إلى ١٢ كتابا بمفردها أو بالاشتراك مع باحثين آخرين تهتمّ أربعة منها بمناهج البحث في اكتساب اللغة الثانية. وهي ترأس تحرير مجلّة Annual Review of Applied Linguistics ، وأحد المؤسسيين لمشروع Instruments for Research into Second Languages.

سوزان غاس:

أستاذة جامعية متميّزة بجامعة ولاية ميشغن الأمريكية. تعدّ ضمن أعمدة حقل اكتساب اللغة الثانية وأشهر أعلامه، وتدور أعمالها فضلا عن مناهج البحث في اكتساب اللغة الثانية، على موضوعات الدخل والتفاعل، والكليات اللغوية، والنقل في اكتساب اللغة الثانية، ودور الانتباه في الاكتساب. شغلت عددا كبيرا من المناصب الأكاديمية والإدارية في مجال عملها، وحاضرت في

جامعات كثيرة أوروبية وآسيوية. ولها كمّ هائل من المنشورات بين كتب فردية ومحرّرة، ومقالات ومراجعات في مجال اكتساب اللغة الثانية، فقد تجاوز ما نشرته منذ سنة ٢٠٠٠ م فقط، خمسين بحثا وعشرة كتب أربعة منها في مناهج البحث في اكتساب اللغة الثانية.

إجراءات الترجمة:

التزمنا في الترجمة التي بين يدي القارئ بالإجراءات المنهجيّة والفنيّة الآتية:

١- لم نضمّن المتن إلاّ نص الترجمة باستثناء ما اقتضته مقروئيّة النص العربي من الإضافات الضرورية التي وضعناها بين معقوفين [....] في مواضع محدودة جدا.

٢- أوردنا كلّ إضافات أخرى رأيناها لازمةً، في هامش الترجمة وأشرنا بعبارة (المترجمان) إلى أنها من وضع المترجمين تمييزا لها من هوامش المؤلفين. وقد توسّعنا في وضع الهوامش حتى ربت على ٢٥٠ هامشا واجتهدنا في توثيق محتواها بإحالة القارئ في كثير منها إلى مراجع عربية موثوقة لا سيّما ما تعلّق منها بالمصطلحات الإحصائية ومفاهيمها. وأحلنا في المصطلحات النظرية من حقل اكتساب اللغة الثانية على كتاب "المصطلحات المفاتيح في اكتساب اللغة الثانية" الصادر عن دار جامعة الملك سعود، وهو من ترجمتنا، وعلى بعض المراجع العربية الأخرى المفيدة.

٣- ولـمّا كانت كل فصول الكتاب تقترح في ملاحقها على القارئ المستزيد قائمة بـ"القراءات الإضافية" المختصّة، وكانت الكتب المقترحة بالإنجليزية كلّها، فلا يستفيد منها القارئ العربي أحادي اللغة، فقد اجتهدنا قدر الإمكان في إدراج قائمة بما عثرنا عليه من المراجع العربية المناسبة. وسيلاحظ القارئ تفاوتا بين الفصول في عدد ما أدرجناه من هذه المراجع العربية. وهو أمر راجع غالبا إمّا إلى جدّة بعض أنواع البحث في حقل اكتساب اللغة الثانية أصلا كالتحليل التلوي والدراسات الاستعادية، أو إلى تأخر البحث العربي فيها كبحوث القراءة والكتابة باللغة الثانية، والبحوث المرتكزة على المنهجية الشكلانية أو البحوث التي تتمّ بواسطة برمجيات التحليل الحاسوبي للبيانات الكيفية التي لا يدعم معظمها اللغة العربية. ولا شك أنّ بعض البحوث قد حال دوننا والوصول إليها انعدام قواعد بيانات بحثية وحدود اطلاعنا الشخصي. وهو أمر لا نملك إلاّ أن نأسف له أو نعتذر عنه.

٤- لقد تضمّن الكتاب في كثير من فصوله إحالات وفيرة على مواقع ويب إمّا للمدوّنات التعليمية والأدوات المتصلة بها أو لأدوات بحث إحصائية أو لقواعد بيانات وموارد أخرى

إلكترونية ممّا لا غنى عنه للباحث. وقد عدنا إلى كلّ هذه المواقع فتحققنا منها. فوجدنا أنّ بعض روابطها لم يعد يعمل، فبحثنا عن الروابط البديلة وأثبتناها مكان الروابط المتعطّلة، أو في الهوامش بحسب الحالات. وممّا يتّصل بهذا إصلاحنا لبعض الأخطاء في النص الإنجليزي الناتجة عن السهو إمّا في الإحالات أو في بعض القيم العددية. وقد أشرنا إلى كلّ ذلك في الهوامش.

٥- لقد التزمنا في التعامل مع المصطلحات بثلاثة مبادئ حرصنا عليها كلّ الحرص وهي: (١) تقديم ما شاع واطّرد من مقترحات الترجمة بين المختصين على غيرها و(٢) ملاءمة دلالة اللفظ العربي الأصلية لمفهوم المصطلح المترجم و(٣) البساطة التركيبية والمرونة الاشتقاقية في المقابل العربي المختار. وقد حرصنا لذلك على مراجعة الأدبيات المتوفرة باللغة العربية. وحين اختلف المترجمون، وما أكثر ما يختلفون!، رجّحنا في ضوء مبادئنا السابقة ما رأيناه أوفى بأداء المقصود. والمصطلحات في هذا الكتاب ثلاثة أنواع بالإجمال، هي: (١) مصطلحات النظرية، وهي تلك التي تنتمي إلى النظريات اللسانية والنفسية عامّة أو نظريات اكتساب اللغة الثانية على وجه الخصوص. وقد استفدنا في ترجمة هذه أيّما استفادة من تجاربنا السابقة في الترجمة ومن تدريسنا للمقررات المتصلة بهذه المجالات، ومعرفتنا النسبية بأهمّ موارد المصطلحات ومظان المقترحات الترجمية. ومن بين ما رجعنا إليه من هذه الموارد: 'القاموس الموسوعي للتداولية' لجاك موشلر وآن ريبول الذي ترجمه مجموعة من الأساتذة والباحثين بإشراف وتحرير الدكتور عزالدين المجدوب (موشلر وريبول، ٢٠١٠)، و'المعجم الموسوعي الجديد في علوم اللغة' لأوزوالد دوكرو وجان-ماري شافّار (دوكرو وشافار، ٢٠١٠)، الذي ترجمه الدكتوران عبدالقادر المهيري وحمادي صمود، و'معجم المصطلحات اللسانية' للدكتور عبدالقادر الفاسي الفهري، بمشاركة الدكتورة نادية العمري (الفهري، ٢٠٠٩)، و'معجم المصطلحات الألسنية' للدكتور مبارك المبارك (المبارك، ١٩٩٥). و(٢) المصطلحات المنهجية، وهي المصطلحات الراجعة إلى مناهج البحث المختلفة سواء سمّت متصوَّرات أو إجراءات وتقنيات منهجية وأنواع من التدخّل. وقد استمددنا في ترجمة هذا النوع من تجارب زملائنا الذين سبقونا إلى الترجمة في هذا المجال ما أمكن الاستمداد منهم لاسيّما في المصطلحات الشائعة بين الباحثين في مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والنفسية. ولكنّنا لجأنا في كثير من الحالات إلى الاجتهاد الشخصي، فاقترحنا ما رأيناه ترجمة وافية بالمقصود. وقد حدث ذلك خاصّة مع المصطلحات المستجدّة التي لم نعثر لها على مقترحات عربية سابقة من مثل، 'الاحتكام إلى قيمة

الصدق/ Truth-value judgment‘، و’المضاهاة/ Mapping‘، و’مهمة مطابقة الصورة/ Picture matching task‘، و ’مهمة الاستماع بالخطو الذاتي/ Self-paced listening task‘، و’مستغرَق التسمية/ Naming Latency‘، و’الدراسة الاستعادية/ Replication study‘ ...إلخ. وقد اجتهدنا ههنا في مراجعة المصادر الأصلية ومعاجم المصطلح المنهجي بالإنجليزية والمعاجم الإنجليزية العامّة بالإضافة إلى المعاجم العربية. و(٣) المصطلحات الإحصائية، وقد عوّلنا في ترجمتها على اجتهادات المختصين في هذا الميدان، فضلا عن بذل قصارى الجهد في تحقيق المفهوم والتعريف به في الهوامش. ولكنّنا فوجئنا بمقدار التنوع في المقترحات وطابع عدم الاستقرار الغالب على ترجمة المصطلح الإحصائي رغم دقّة هذا العلم وفرط الحاجة إليه في العلم وفي الإدارة! فلم يكن لنا بدّ، والحالة هذه، من الترجيح في ضوء مبادئنا التي سلف ذكرُها. وقد عدنا في ذلك إلى عدد كبير من المؤلفات والترجمات العربية التي يمكن أن يجدها القارئ المهتم مدرجة في ملاحق الفصول المترجمة، كما ذكرنا أعلاه.

وقد واجهنا عنتا في اختيار ترجمة موفّقة لبعض المصطلحات، إمّا لالتباسها بغيرها، أو لتعدد مفاهيمها بتعدد مواردها، أو لشيوع ترجمات لها غير مرضيّة. فمن النوع الأول مصطلح Empirical. فقد نقله بعض المترجمين نقلا حرفيا (إمبيريقي) لم يُرضِنا، وترجمه آخرون بـ(اختباري) مِـمّا يلتبس بالاختبار/ Test وتقلياته. فرأينا من أن الأنسب أن نترجمه بـ(تَجْرِبي) نسبة إلى الوقائع التي تنصب عليها التجربة، وتمييزا له من (تجريبي/ Experimental)، وتنبيها على ما بين المصطلحين من القرب في الأساس النظري. ومن النوع الثاني مصطلح Category، وقد شاع من ترجماته الكثير كـ(المقولة) و(الباب) و(الفئة) و(الفصيلة)..إلخ. وقد اعتمدنا الترجمة بـــ(فئة) كلّما كان المقصود مجموعة من العناصر المتشاركة في خاصيّة أو خصائص. واعتمدنا الترجمة بـــ (مقولة) كلّما كان المقصود قريبا من المفهوم أو المتصوَّر. وقد التزمنا في مثل هذه الحالات بإيراد الترجمتين في ثبت المصطلحات قريبا من نهاية الكتاب. ومن النوع الثالث مصطلح Feedback. فرغم أنّه مصطلح مركزي في عدّة علوم تشمل اللسانيات التطبيقية والتربية وعلوم الحاسب، ورغم الشيوع النسبي لترجمته بـ(تغذية راجعة)، يبدي كثير من المترجمين والمؤلفين تبرّمهم بثقلها وحرفيّتها فضلا عن مجانبتها الذوق السليم. وقد وجدنا ترجمات أخرى أقلّ شيوعا مثل (رجع الصدى) و(ردّ الفعل) و(الاستجابة)

و(الجواب). وجميعها إمّا تعاني من نفس عيوب (التغذية الراجعة) أو ملتبسة بغيرها، ممّا يجعلها غير مناسبة. وقد استقر بنا الاختيار على ترجمته بـ(رجع) لميزتين هما بساطة لفظها ومرونته من جهة، وتعبيرها تعبيرا عامّا عن المقصود يساعد على استعمالها في السياقات المختلفة لورود المفهوم دون لبس أو مشاكل صياغة.

٦- وقد ألحقنا بالترجمة ثبتا اصطلاحيا مزدوج المدخل: إنجليزي-عربي وعربي-إنجليزي. ولكنّنا أمام كثرة المصطلحات وتنوّع مشاربها وأنواعها، اخترنا التركيز على المصطلحات المنهجية خاصّة أي مصطلحات مناهج البحث في اكتساب اللغة الثانية والمصطلحات الإحصائية والفنيّة، فهي مقصود الكتاب وعليها مدار ما فيه. فأثبتناها جميعا في المدخلين. وعمدنا فيما يخصّ المصطلحات النظرية اللسانية والنفسية إلى التعريف بمفهومها في الهوامش وأحلنا في كثير منها على مراجع مفيدة لمن أراد التعمّق في المفهوم. ولم نحد عن هذا الاختيار إلا مع المصطلحات الشائعة المعروفة.

٧- التزمنا في الترجمة بالإجراءات الطباعيّة المعتمدة في الأصل، فلم نحد عنها إلا في حالات نادرة استبدلنا فيها الخط المائل في الأصل بالبنط العريض لتيسير مقروئية النص العربي.

٨- التزمنا في التعامل مع الشواهد بإيراد الأصل في جميع الأحوال مرفقا بمعادل عربي متى كان ذلك يحفظ محلّ الشاهد. فإذا تعذّر الأمر لاختلاف النظامين اللغويين المصدر والهدف وكانت الترجمة غير مؤدّية لفوات محلّ الشاهد، فإنّ الإجراء المعتمد هو إيراد الشاهد الأصلي في متن الترجمة وشرح قيمته الاستدلاليّة في الهامش.

وأخيرا، فقد اجتهدنا في تحرير هذه الترجمة ما وسعنا الجهد والطاقة حتّى وصلنا إلى صياغة نعتقد أنّها مرضية. فإن فاتنا شيء فيها – ولا بدّ أنّ أشياء قد فاتتنا – فذاك من قصور الطبيعة البشرية والنقص الغالب عليها. وغاية الرجاء أن تُسهم هذه الترجمة في خدمة الطلاّب والباحثين المبتدئين في حقل اكتساب اللغة الثانية، وأن تلفت انتباههم إلى مقدار التقدّم الذي بلغته مناهج البحث في هذا الميدان في العالم، في وقت ما تزال فيه الدراسات العربية القليلة بطبعها، تراوح مكانها منذ عقود ويكرّر بعضها بعضا على نحو عقيم.

ونودّ خِتاما، أن نشكر كلّ من ساعدنا على الوصول بهذا العمل إلى نهايته. نخصّ بالذكر الدكتور خميس الجويني على مساعدته في ترجمة بعض النصوص الإسبانية وفي فهم محلّ الشاهد فيها،

والدكتور خالد عبدالله الصقير، والدكتور عبدالمحسن الثبيتي، والدكتور أحمد كساب الشايع، والأستاذة أروى التويم، والأستاذ سلطان مقحم بن سقيان على تفضلهم بقراءة مواضع متفرقة من الكتاب، وعلى ما زوّدونا به من ملاحظات واستدركات مفيدة. ولا يفوتنا أن نزجي جميل الشكر والامتنان للمحكمين الفاحصين على ما تفضّلا به من الملاحظات وما اقترحاه من التصويبات التي أفادتنا إفادة مقدَّرة في تجويد هذه الترجمة. والشكر موصول لمركز الترجمة بجامعة الملك سعود بهيئته العلمية والإدارية القائمة عليه على الموافقة على ترجمة هذا الكتاب ودعمه.

والله وليّ التوفيق

المترجمان

أدلة مناهج البحث في اللغة واللسانيات

محرّر السلسلة: لي واي، كلية بيركبيك، جامعة لندن

يضم علمُ اللغة حقلا بحثيا متعدد التخصصات بحقّ، ذي طيف واسع من الاهتمامات والمقاربات والأهداف. وفي حين تمتلك اللسانيات مقارباتها التقليدية الخاصة بها، فإنّ مجموعة متنوعة من الفروع المعرفية الأخرى قد ساهمت بمنظورات منهجية تثري الحقل أجمع. وبالنتيجة، فإنّ اللسانيات اليوم تستلهم أحدث ما توصّلت إليه الأبحاث في حقول من قبيل علم النفس وعلوم الحاسب، والأحياء، وعلم الأعصاب وعلم العرفان، وعلم الاجتماع، والموسيقى، والفلسفة، والإناسة.

وتضع طبيعة الحقل متعددة التخصصات تحديات وفرصا أمام الطلاب الذين يتعيّن عليهم أن يستوعبوا مجموعة متنوعة من مهارات البحث ومناهجه التي لا تني عن التطور. تعالج 'أدلة مناهج البحث في اللغة واللسانيات' هذه المهارات بطريقة منهجية للدارسين المتقدمين والباحثين المبتدئين في علم اللغة. وتعتني كتب هذه السلسلة بصفة خاصّة بالعلاقات بين النظرية، والمنهج، والبيانات– مِمّا يعدّ فهمه أساسيا للتوفّق في إكمال مشاريع البحث ولتقدّم المعرفة.

صدر [ضمن السلسلة]

1. *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* Edited by Li Wei and Melissa G. Moyer
2. *Research Methods in Child Language: A Practical Guide* Edited by Erika Hoff
3. *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide* Edited by Alison Mackey and Susan M. Gass

يصدر لاحقا

Research Methods in Clinical Linguistics and Phonetics: A Practical Guide Edited by Nicole Müller and Martin J. Ball

المحتويات

مقدمة المترجمين ..... هـ
مدخل ١
أليسون ماكاي وسوزان غاس
الباب الأول: أنواع البيانات ٧
في كيفية استخدام مدوّنات متعلّمي اللغة الثانية والأجنبية ٩
سيلفيان غرانجر
المنهجيات المرتكزة على النظرية الشكلانية ٤٧
تانيا أيونين
الاكتساب المُدرَّس للغة الثانية ٨١
شوان لوين وجينفر فيليب
في كيفية تصميم وتحليل الاستطلاعات في بحوث اكتساب اللغة الثانية ١١١
زولتان دورني وكاتا كسايزر
في كيفية إجراء بحوث دراسة الحالة ١٣٩
باتريشا دف
في كيفية استخدام منهجيات اللسانيات النفسية في[دراسة] الاستيعاب والإنتاج ١٧٥
كيم ماكدونف وبافل تروفيموفيتش
في كيفية البحث في الكتابة باللغة الثانية ٢٠٧
تشالرين بوليو

في كيفية إجراء البحث عن القراءة باللغة الثانية ٢٣٥
كيكو كودا
في كيفية جمع البيانات الكيفية وتحليلها ٢٦٩
ديبرا فريدمان
الباب الثاني: ترميز البيانات وتحليلها واستعادتها **٢٩٧**
الصلاحية والموثوقية في ترميز بيانات اللغة الثانية ٢٩٩
أندريا ريفيز
في ترميز البيانات الكيفية ٣٢٧
ميليسا بارالت
في كيفية إجراء التحليلات الإحصائية ٣٥٩
جينفر لارسن-هول
في كيفية إنجاز التحليل التّلوي ٤٠٥
لوك بلونسكي وفريدريك أوسوالد
لم ومتى وكيف يُستعاد العمل على البحث ٤٣٧
ربيكا أبوهل
ثبت المصطلحات ٤٦١
أولاً: عربي- إنجليزي ٤٦١
ثانياً: إنجليزي- عربي ٤٧٧
كشاف الموضوعات ٤٩٣

قائمة الباحثين المشاركين

ربيكا أبوهل، جامعة كاليفورنيا الحكومية، لونغ بيتش (rabbuhl@csulb.edu)

ميليسا بارالت، جامعة فلوريدا العالمية (missybaralt@gmail.com)

كاتا كسايزر، جامعة أوطفو،(weinkata@yahoo.com)

زولتان دورني، جامعة نوتنغهام، (zoltan.dornyei@nottingham.ac.uk)

باتريشا دف، جامعة كولمبيا البريطانية (patricia.duff@ubc.ca)

ديبرا فريدمان، جامعة ميشغان الحكومية (fried106@msu.edu)

سوزان غاس، جامعة ميشغان الحكومية (gass@msu.edu)

سيلفيان غرانجر، جامعة لووين (sylviane.granger@uclouvain.be)

تانيا أيونين، جامعة إيلينوي (tionin@illinois.edu)

كيكو كودا، جامعة كارنيغي ميلون (kkoda@andrew.cmu.edu)

جينفر لارسن-هول، جامعة تكساس الشمالية (jenifer@unt.edu)

شوان لوين، جامعة ميشغان الحكومية (loewens@msu.edu)

أليسون ماكاي، جامعة جورج تاون (mackeya@mac.com)

كيم ماكدونف، جامعة أريزونا الشمالية (kim.mcdonough@nau.edu)

فريدريك أوسوالد، جامعة رايس

جينفر فيليب، جامعة أوكلاند (philp@auckland.ac.nz)

لوك بلونسكي، جامعة ميشغان الحكومية (plonskyl@msu.edu)

تشالرين بوليو، جامعة ميشغان الحكومية (polio@msu.edu)
أندريا ريفيز، جامعة لانكاستر (a.revesz@lancaster.ac.uk)
بافل تروفيموفيتش، جامعة كونكورديا (pavel.trofimovich@concordia.ca)

الفصل الأول

مدخل

أليسون ماكاي وسوزان غاس

يستمد البحث في 'اكتساب اللغة الثانية' منهجياته وأدواته البحثية من عدد من المجالات الأخرى، من ضمنها: التربية، واللسانيات، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وغيرها. وذلك إلى حد ما هو السبب في ما تشهده منهجية البحث في اكتساب اللغة الثانية من تجدد مستمرّ استجابةً لما يحصل في المجالات الأخرى من تطورات، إضافة إلى ما يشهده مجال الاكتساب نفسه من تطور. والحقّ أنّ ما في المقاربات الخاصة بمنهجيات البحث في اكتساب اللغة الثانية من التنوع يجعل مثل هذا الكتاب، الذي كتب كل فصل من فصوله خبير متمرس بالمجال الفرعي الدقيق الذي يختصّ به ذلك الفصل، من أكثر الطرق نجاعة لوصف المعلومات المتعلقة بالمناهج التي يمتلك فيها كل مؤلف [من المشاركين في هذا الكتاب] دراية خاصة، وتبيانها.

إن تصميم دراسة بحثية وتحديد المنهج الملائم للدراسة مهمة عويصة. ولكن المهمة تصبح أسهل حينما يفهم المرء أن مناهج البحث لا يتم تحديدها، ولا الفصل فيها بمعزل عن السياق. فمناهج البحث تابعة للنظريات التي تُصَمم تلك المناهج للتحقق منها. وبذا، فإن أسئلة البحث تكون مرتبطة ارتباطا وثيقا بالمناهج التي تُسْتَخدم لتحديد نوعية البيانات الملائمة [للتحقق من تلك الأسئلة].

والمقصود من هذا الكتاب هو أن يكون مُرْشِدا للطلاب حينما يقومون بتصميم مشروعاتهم البحثية. فيبدأ كل فصل من فصوله بمهاد عن منحى البحث المقصود. وهذا أمر ضروري، ما دامت المنهجيات، كما ذكرنا أعلاه، لا يمكن أن تنهض على فراغ. وللكتاب أيضا عناية خاصة بالبعد

التدريسي، إذ يقدم كل فصل منه دليلا عمليا خطوة بخطوة للمنهج الذي يضطلع بشرحه، وغالبا ما يكون ذلك مدعوما بالإحالة إلى دراسات أجراها مؤلف الفصل مستخدما المنهج نفسه. ولقد تم تناول كل منهج في سياق الأطر النظرية التي يشيع استعماله ضمنها. فهذا القسم المتعلق بكيفيات الأمور يأخذ بيد الطلاب من بداية مجال بعينه حتّى نهايته. وقد تم كذلك إدراج أفكار ومصادر لمشروعات بحثية (ويشمل هذا، على سبيل المثال، الإشارة إلى بعض أدوات التحليل المطلوبة، والإحالة إلى نقاشات أكثر تفصيلا للمنحى البحثي الخاص بالفصل)، بالإضافة إلى مراجع إضافية، وملخصات موجزة عن دراسات استخدمت المنهجية المخصوصة، جنبا إلى جنب مع بعض الأسئلة الدراسية التي يمكن أن تُسْتَخدم أساسا للمناقشات الصفية. وقد ضُمِّنت الفصول كذلك صناديق تحتوي على ملخّصات لبعض الدراسات من أجل مساعدة القرّاء على الإحاطة بالأفكار الرئيسية لتلك الدراسات التي استخدمت المنهج المقصود.

والكتاب مقسّم إلى بابين. أمّا الأول فعن أنواع البيانات، ويشتمل على أنواع ممثلة لطائفة واسعة من البيانات التي تُدَرس عادة في أبحاث 'اكتساب اللغة الثانية'، ويتضمن ذلك أنواعا مستجدة من البيانات، مثل: 'مدونات المتعلمين'، جنبا إلى جنب مع البيانات الدراسية التقليدية، مثل: 'دراسات الحالة'. وأما الجزء الثاني فعن ترميز البيانات، وتحليلها، واستعادتها، حيث نقدم فصولا عن موضوعات مثل 'التحليلات التِّلوية'. وسنقوم هنا بتلخيص المساهمات الموجودة في هذا الكتاب تلخيصا موجزا، ونشرح كيفية ترابطها فيما بينها. ولكن علينا أن نتذكر أيضا أنه لا توجد منهجية ولا أداة استثارة مضمونة، فلكل منها مزاياها وحدودها. فلا ينبغي، كما أكّدنا في كتب لنا أخرى تتناول مناهج البحث (Mackey & Gass, 2005; Gass & Mackey, 2007) البدء بأيّ مشروع بحثي دون اختبار استكشافي موسع.

تتناول سيلفيان غرانجر، في الفصل الثاني بعنوان (كيفية استخدام مدونات متعلمي اللغة الثانية والأجنبية)، أبحاث مدونات المتعلمين، فتذكر أنها قد ابتدأت في أواخر الثمانينيات، وأنها تتضمن دراسة قواعد بيانات محوسبة للنصوص المكتوبة والمنطوقة. وتركز على التكرر، والتنوع، والسياق النصي، وتقدم وصفا للتحليل الآلي المكين الذي يمكن أن يكشف عن معلومات كمية عن جوانب لغوية عديدة، من الصرافم إلى العبارات المعجمية. وتركز تانيا آيونن، في الفصل الثالث

بعنوان 'المنهجيات المرتكزة على النظرية الشكلانية'، على المناهج المستخدمة في الأبحاث الشكلانية والتوليدية عن اكتساب اللغة الثانية. فتصف جمع البيانات التَجْرِبية عن إنتاج المتعلم واستيعابه للغة الهدف، التي تُسْتَخدم لاستخلاص الاستنتاجات عن النحو الكامن. وتشمل المنهجيات التي تركز عليها 'مهام الاحتكام النحوي'، و'مهام التأويل'. ويركز شون لوين وجينفر فيليب، في الفصل الرابع بعنوان 'الاكتساب المدرّس للغة الثانية'، على سياق قد دُرِس كثيرا في اكتساب اللغة الثانية، فيقدمان استعراضا موجزا للطرق التي تم بها إجراء أبحاث الاكتساب المدرّس للغة الثانية، مع التركيز على الجوانب العملية لتنفيذ كل طريقة منها. فيعتني الفصل الذي كتباه بالتدريس الصفي للغة الثانية بصفة عامة، ولكنه لا يتناول على وجه الخصوص أبحاث القراءة والكتابة، ولا الدراسات المتعلقة بالفروق الفردية، لأنه قد تم تناول هذه الموضوعات في الفصول الخامس، والثامن، والتاسع من هذا الكتاب.

ويشرح زلتان دورني وكاتا كِسايزر، في الفصل الخامس بعنوان 'كيفية تصميم الاستطلاعات وتحليلها في أبحاث اكتساب اللغة الثانية'، كيفية إجراء الدراسات الاستطلاعية في سياق أبحاث اكتساب اللغة الثانية، بما في ذلك الخطوات المطلوبة لتصميم استطلاع يمكن أن يوفر بيانات موثوقة وصالحة. ويناقشان كذلك التحليل الكمي للبيانات في علاقته ببيانات الاستبانة، بالإضافة إلى كيفية إيراد نتائج الاستطلاع في التقرير النهائي. وتشرح باتريشا دَف، في الفصل السادس بعنوان 'كيفية إجراء أبحاث دراسة الحالة'، المهاد النظري لأحد المناهج التي جرى استخدامها منذ وقت مبكر لتوطيد هذا الحقل المعرفي، فتبرز تركيز هذا المنهج على عدد قليل من المشاركين، بل على شخص واحد في بعض الأحيان (باعتباره مشاركا ركيزيا أو حالة ركيزية)، وتشرح الكيفية التي يتم بها فحص السلوك، والأداء، والمعرفة، ووجهات النظر عن كثب، وبشكل مكثف، على مدى فترة زمنية مطولة في غالب الأحيان. وتشرح كيم ماكدونف وبافل تروفيموفيتش، في الفصل السابع بعنوان 'كيفية استخدام منهجيات اللسانيات النفسية لدراسة الاستيعاب والإنتاج'، اللسانيات النفسية باعتبارها ذات هدف مزدوج، هو: فهم كيفية استيعاب الناس للغة، وكيفية إنتاجها. وبعبارة أخرى، يصف هذان الكاتبان المنهجيات المستخدمة في المحاولات الساعية لكشف العمليات، والآليات، والإجراءات الكامنة وراء استعمال اللغة وتعلّمها. وتقوم تشارلين

بوليو، في الفصل الثامن بعنوان 'كيفية البحث في الكتابة باللغة الثانية'، بتصنيف الدراسات التَجْرِبية عن الكتابة باللغة الثانية بناء على الطرق التي يتم بها جمع البيانات، وترميزها، وتحليلها، وتفسيرها تفسيرا يستهدف فهم عمليات تعلم اللغة الثانية. ويتمم هذا الفصلَ الفصلُ التاسع لكيكو كودا، بعنوان 'كيفية البحث في القراءة باللغة الثانية'، الذي توضّح فيه أن القراءة متصور متعدد الأبعاد، يتضمن عددا من المهارات الجزئية، التي يعتمد اكتسابها على العديد من العوامل الداخلية والخارجية بالنسبة إلى المتعلّم. وتنظر المقاربات المختلفة لاكتساب اللغة الثانية إلى القراءة إما باعتبارها موضوعا عرفانيا أو ثقافيا اجتماعيا، ومن المهم، كما تُبَيّن كودا، أن يتم توضيح التوجهات النظرية والمنهجية من ناحية المسألة الباعثة على البحث.

ويركز الفصل الأخير من الباب الأول، الذي كتبته ديبرا فريدمان، على 'كيفية جمع البيانات الكيفية وتحليلها'. فصعود الأطر النظرية والتحليلية لـ'النظرية الثقافية الاجتماعية'، و'معايشة اللغة الثانية'، و'هوية المتعلم' قد جلب معه، كما تشرح المؤلفة، استبصارات مهمة بالنسبة إلى الحقل. وقد عرضتْ في البداية وجهة نظرها حول ماهية البحث الكيفي، والإسهامات التي يمكن أن يضيفها إلى الحقل، ثم أخذت بيد القارئ عبر عملية تصميم مشروع البحث الكيفي وإجرائه، بما في ذلك الجوانب النظرية والعملية للمناهج الكيفية بالنسبة إلى جمع البيانات وتحليلها.

وننصرف في الباب الثاني من الكتاب عن الاهتمام بأنواع البيانات، إذ تقوم الفصول المتضمنة في هذا الباب، بدلا من ذلك، بتقديم معلومات عن كيفية تحليل البيانات وترميزها. فالفصل الحادي عشر، الذي كتبته أندريا ريفيز، بعنوان 'ترميز البيانات ترميزا صالحا وموثوقا'، متمم لفصل فريدمان، ويقدم منظورا يستحق الاحتفاء به في موضوع ذي أهمية بالغة لكل نواحي البحث في اكتساب اللغة الثانية. ويتضمن الترميز، كما تشرح ريفيز، تنظيم البيانات الخام، وتصنيفها في فئات، من أجل مزيد من التحليل والتأويل. وتشرح المؤلّفة مفهومي الصلاحية والموثوقية فيما يخص الترميز، مع التركيز على مناهج الترميز النزولية المنقادة للنظرية والأداة نسبيا. وأما الترميز الكيفي الذي ينبثق انبثاقا صعوديا من البيانات فهو موضوع الفصل السالف لـ'فريدمان'، وكذلك الفصل التالي لـ'بارالت'. إذ تركز ميليسا بارالت في الفصل الثاني عشر بعنوان 'ترميز البيانات الكيفية' على كيفية ترميز البيانات في البحث الكيفي باستخدام برنامج 'انفيفو/ NVivo '. و'انفيفو' برنامج

حاسوبي يساعد الباحثين على تدبير البيانات وإجراء التحليل الكيفي. فالبيانات الكيفية، كما تشرح بارالت، غالبا ما تشتمل على نصوص، وتعليقات مدونة، وملفات مرئية، وملفات صوتية، وصور، أو أشكال أخرى من الوسائط، لذا أصبح باحثو اكتساب اللغة الثانية يستخدمون بشكل متزايد برمجيات التحليل الحاسوبي للبيانات الكيفية من أجل تدبير هذه الأنواع من البيانات، حتى ولو كان الباحثون لا يجرون نوعية أبحاث المدونات التي وصفتها غرانجر فيما سبق. وتقدم بارالت أمثلة للترميز بالاعتماد على برنامج 'انفيفو'، ولكن الإجراءات الأساسية المقدمة في فصلها – كما تذكر – تنطبق على المناهج التقليدية التي تستخدم القلم والورقة، وعلى البرامج الإلكترونية الأخرى.

وبعد أن تم النظر في الترميز بحسب النهجين الكمي والكيفي، قام الفصل الثالث العشر الذي كتبته جينفر لارسن-هول بالتركيز على 'كيفية إجراء التحليلات الإحصائية'. فالاحصاء الاستدلالي، كما تشرح لارسن-هول، يمكّن القارئ من معرفة ما إذا كان يمكن تعميم ما تم الحصول عليه من نتائج على مجتمع أوسع. وقد قدمت استعراضا موجزا لكيفية فهم اختبارات الإحصاء الاستدلالي الأساسية التي يكثر استخدامها في مجال اكتساب اللغة الثانية، وتنفيذها. ويقدم الفصل الرابع عشر، الذي كتبه لوك بلونسكي وفريدريك أوسوالد، بعنوان 'كيفية إجراء التحليل التِّلوي'، تعريفا بالتحليل التِّلوي بالمعنيين المضيّق والموسّع، وهو يركز على الجوانب العمليّة من التحليل التِّلوي بحسب التصور الموسّع. ولقد صار التحليل التِّلوي والتوليف البحثي أكثر شيوعا في مجال اكتساب اللغة الثانية، مما يدل على بلوغ هذا المجال سن الرشد، وعلى قدرتنا على استخلاص استنتاجات أكثر عمومية من جملة المعارف المتزايدة في هذا الحقل. ونتناول في الفصل الأخير، الذي كتبته ربيكا أبوهل، بعنوان 'لم، ومتى، وكيف يُستعاد العمل على البحث'، موضوعا آخر بالغ الأهمية في الحقل، وهو موضوع نعتقد أنه سيكون له أهمية متأكّدة في المستقبل. فإذا كان لاكتساب اللغة الثانية أن يحافظ على تقدمه من حسن إلى أحسن، فإننا بحاجة إلى المضي قدما ونحن واثقون بالنتائج التي توصلنا إليها. والاستعادة سيكون لها دور أساسي في هذا الصدد لا محالة. فهذا الفصل الذي كتبته أبوهل (والكتاب الذي حرره بورتي، قيد النشر[1]) يريان أن الاستعادة تمثل، حينما تُنْجَز بعناية، حجرا من أحجار الزاوية في حقلنا. وستقوم منحة قدمها مؤخرا مجلس البحوث الاجتماعية

(١) صدر الكتاب المقصود في نفس العام الذي صدر فيه كتابنا المترجم (٢٠١٢م) (المترجمان).

والاقتصادية (ESRC) في المملكة المتحدة لإما مارسيدن (في جامعة يورك، بالمملكة المتحدة)، وأليسون ماكاي (في جامعة جورج تاون، في الولايات المتحدة)، لمشروع 'أدوات البحث في اللغات الثانية' (IRIS)، بدعم قاعدة بيانات تمكن الباحثين من تحميل أدوات البحث وتنزيلها[٢]. وستكون قاعدة البيانات هذه قابلة للبحث بشكل كامل باستخدام طائفة واسعة من الضوابط، ومنها اللغة الأولى والثانية محل البحث، ونوع الأداة، وعمر المتعلم، ونحو ذلك. ويهدف مشروع 'أدوات البحث في اللغات الثانية' إلى جعل عملية انتقاء أدوات جمع البيانات والعثور عليها أكثر انضباطا وكفاءة، وهو ما سيؤدي بدوره إلى دعم عملية الاستعادة في أبحاث اكتساب اللغة الثانية، وإلى دعم اتساع التحليل التِّلوي وتحسين نوعيته على المدى الطويل. وسيعمل مشروع 'أدوات البحث في اللغات الثانية' على تيسير فحص الأدوات، بما يمكن الباحثين بشكل أسهل من تقييم صلاحية الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وموثوقيتها، وقابليتها للتعميم. إن الاستعادة، جنبا إلى جنب مع المقاربات المنهجية الدقيقة التي تتراوح من دراسات الحالة، إلى الاستطلاعات، إلى الدراسات المرتكزة على المدونات، تمثل ماضي أبحاث اكتساب اللغة الثانية ومستقبلها. وفهم الموضوعات التي تم تناولها في هذا الكتاب أساسي لتكوين قاعدة متينة من أجل القيام بأبحاث اكتساب اللغة الثانية.

المراجع

Gass, S. M., & Mackey, A. (2007). *Data elicitation for second and foreign language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Porte, G. (Ed.). (in press). *Replication studies in applied linguistics and second language acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

(٢) صدر هذا المشروع بعنوان "المستودع الرقمي لأدوات ومواد البحث في اللغات الثانية" وهو متاح على الإنترنت مجانا لمن يرغب في الاستفادة منه، من خلال الرابط التالي: https://www.iris-database.org/iris/app/home/index (المترجمان).

الباب الأول

أنواع البيانات

الفصل الثاني

في كيفية استخدام مدونات متعلمي اللغة الثانية والأجنبية

سيلفيان غرانجر

(١ , ٢) مصدر جديد في ميدان اكتساب اللغة الثانية

(١ , ١ , ٢) المهاد

لقد نشأت أبحاث مدونات المتعلمين في أواخر الثمانينيات ضمن النهج النظري والمنهجي للسانيات المدونات، التي تدرس الاستعمال اللغوي بناء على المدونات اللغوية[١]، وهي قواعد بيانات محوسبة لنصوص منطوقة أو مكتوبة. ورغم أن لسانيات المدونات ما تزال مجالا ناشئا نسبيا، فقد أصبح لها تأثير كبير في نظرية اللغة ووصفها. ومن إسهاماتها الكبرى أنها تسلط الضوء على ثلاثة جوانب رئيسية من اللغة، هي: التكرر، والتنوع، والسياق النصي. ففي المقام الأوّل، يوفّر الجمع بين كميات كبيرة من البيانات اللغوية الطبيعية، والتحليل الآلي المتين معلومات كمية لا نظير لها بالنسبة إلى جميع أنواع الوحدات اللغوية، من الصرافم حتى الأبنية التركيبية، مرورا بالكلمات المفردة والعبارات المعجمية. وفي المقام الثاني، تساعد المقارنة بين مدونات تمثل تنويعات لغوية مختلفة – من الناحية الجغرافية (الإنجليزية البريطانية في مقابل إنجليزية جنوب أفريقيا)، أو الزمنية (القرن التاسع عشر في مقابل القرن العشرين)، أو الأسلوبية (المحادثة العفوية في مقابل الكتابة الأكاديمية) – على

(١) تجدر الإشارة إلى أن بعض الباحثين والمترجمين يستخدمون كلمتي 'متن' و'متون' لترجمة 'corpus' و'corpora'. ورغم ميلنا إلى هذا الاختيار، فقد فضلنا مجاراة الترجمة الشائعة، وهي 'مدونة' و'مدونات' (المترجمان).

كشف السمات المميزة لكل تنويعة، وتحسّن بصفة عامة فهمنا للتنوع متعدد الأوجه المتأصل في اللغة. وفي المقام الثالث، دلّلت السهولة الكبيرة التي تستطيع بها الحواسيب تحديد السياق المباشر الذي ترد فيه الكلمات، أي سياقها النصي، على الترابط الوثيق بين المعجم والنحو، وأدت على وجه العموم إلى فهم أفضل للجوانب التناظمية[٢] من اللغة.

إن فكرة تجميع مدونات للمتعلمين – أي قواعد بيانات محوسبة للغة متعلمي اللغات الثانية أو الأجنبية –، وتطبيق أدوات لسانيات المدونات ومناهجها عليها لتحليلها، قد نشأت عن الرغبة في إفادة مجال اكتساب اللغة الثانية بالفوائد نفسها التي قدمتها المدونات إلى مجال اللسانيات. ولقد قام بشكل متزامن ومستقل عددٌ من اللسانيين من ذوي الاهتمام الواسع باكتساب اللغة الثانية (غالبا لأنهم كانوا أيضا من معلمي اللغة) بتجميع مجموعات ضخمة من البيانات الإلكترونية باللغة الثانية، وتحليلها. وقد كانت أهدافهم من الشروع في هذا النوع الجديد من البحث: (١) نظرية، إذ كانوا يرغبون في الحصول على فهم أفضل لعملية اكتساب اللغة الأجنبية أو الثانية، و(٢) عملية، إذ كانوا يرومون تصميم أدوات ومناهج لتعليم اللغة أكثر فعالية.

تقع أبحاث مدونات المتعلمين عند نقطة التقاطع بين لسانيات المدونات واكتساب اللغة الثانية. وما يزال لسانيو المدوّنات هم الناشطون أساسا في هذا الحقل إلى حدّ الآن. وقد يكون ذلك أمرا إيجابيا، مادامت المهمة الأولى التي يتعين القيام بها هي تكييف تقنيات لسانيات المدونات بحسب بيانات مدونات المتعلمين، وتصميم مدونات جديدة، ممّا يتطلب دراية موسعة بالمدونات. والجانب السلبي لذلك هو أن تجذير هذه الأبحاث في نظرية اكتساب اللغة الثانية قد ظل محدودا حتى الآن. غير أن الأبحاث الأخيرة توضّح أن جماعة أبحاث مدونات المتعلمين يرغبون في أن يتخذوا لأنفسهم موقعا ثابتا داخل الجدل الحالي لاكتساب اللغة الثانية؛ وفي الوقت نفسه، ثمة شعور

(٢) العلاقات التناظمية (Syntagmatic) هي العلاقات الخطية التي تكون للكلمة في سياق التركيب كأن تكون فاعلا في علاقة مع كلمةٍ تحتل موقع الفعل، وأخرى تحتل موقع المفعول، وتقابلها العلاقات الجدوليّة (Paradigmatic) وهي العلاقات الرأسية التي تكون للكلمة مع مواردانها الصرفية (الضمير في علاقته ببقية الضمائر، والمذكّر في علاقته بالمؤنّث) أو المعجمية (تعليم في علاقته بتربية وتدريب إلخ)، وهما مفهومان رئيسيان في اللسانيات البنيوية، وضعهما فرديناند دي سوسير (المترجمان).

متزايد – رغم أنه للحق ما يزال محدودا – فيما بين المتخصصين باكتساب اللغة الثانية بالإمكانات الهائلة لمدونات المتعلمين.

(٢ , ١ , ٢) خصوصية بيانات مدونات المتعلمين

تقع بيانات المتعلمين ضمن نوعية 'البيانات المرسلة'، من بين نوعي بيانات اكتساب اللغة الثانية اللذين ميز بينهما أليس (Ellis, 1994, p. 670-672)، وهما: 'بيانات الاستعمال الطبيعي للغة'، و'البيانات الإكلينيكية'. ويُنتِج 'بيانات الاستعمال الطبيعي للغة' المتعلمون الذين يستخدمون اللغة الثانية لأغراض تواصلية حقيقية. وهذا النوع من البيانات هو فقط، من حيث المبدأ، المؤهل لأن يكون مِنْ بيانات مدونات المتعلمين الصحيحة، لأنه يُفتَرض أن تكون المدونات 'أصيلة'، فتحتوي على بياناتٍ "مجموعةٍ من ممارسات التواصل الحقيقي لأناس يمارسون أعمالهم العادية في الحياة" (Sinclair, 1996). غير أنه من الصعب جمع بيانات متعلمين طبيعية خالصة، لا سيما في مواطن تعليم اللغة الأجنبية، حيث لا يكون لدى المتعلمين إلا فرص محدودة لاستخدام اللغة الثانية في المواقف اليومية الأصيلة. ومن ثم فإن باحثي مدونات المتعلمين غالبا ما يلجؤون إلى 'البيانات الإكلينيكة'، وهي البيانات المستثارة على وجه مُرْسل، مثل موضوعات الإنشاء المكتوبة، والمقابلات الشفوية. وأما البيانات التجريبية، مثل تمارين ملء الفراغات، التي تجبر المتعلمين على الاختيار من عدد محدود من الخيارات، بدلا من السماح لهم بانتقاء صياغاتهم الخاصة، فتقع بشكل واضح خارج نطاق مدونات المتعلمين. والحق أنه يوجد بين البيانات الطبيعية بالكامل والبيانات التجريبية بالكامل طيف واسع من أنواع البيانات التي تقع على نقاط مختلفة في سُلّم الطبيعية. ولمحاكاة هذا المسترسل، اقترح نيسيلهاوف (Nesselhauf, 2004, p. 128) فئة خاصة تسمى 'مدونات المتعلمين الهامشية' التي تحتوي على بيانات أكثر تقييدا، مثل وصف الصور أو الترجمة.

ولقد كانت بيانات الإنتاج غير الموجه مهملة نسبيا في دراسات اكتساب اللغة الثانية، لصالح بيانات الاستبطان (لا سيما اختبارات الاحتكام النحوي[٣])، وأنواع بيانات الإنتاج الأكثر

(٣) اختبارات الاحتكام النحوي نوع من الاختبارات تُعرض على المشاركين فيها جمل معينة، ويُطلب منهم أن يصدروا حكما على مدى سلامتها النحوية، أي نحويتها اعتمادا على ما لديهم من سليقة باللغة المقصودة، وسيتم تناولها بمزيد من التفصيل في الفصل الثالث من هذا الكتاب (وانظر: كتاب 'المصطلحات المفاتيح' ص. ١٣٦).

توجيها. والسبب في ذلك هو ما لوحِظ من أن البيانات الطبيعية تعاني من عدد من العيوب، منها: (١) امتناع دراسة بعض السمات اللغوية بسبب عدم كفاية البيانات، و(٢) امتناع السيطرة على المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في الإنتاج، و(٣) صعوبة تفسير البيانات. إنّ هذه الحجج الثلاث، إذ تبدو وجيهة تماما بالنسبة إلى أساليب جمع البيانات المعتادة، تفقد بعض وجاهتها حينما تطبق على بيانات مدونات المتعلمين، لأسباب سنشرحها أدناه.

تفيدُ الحجة الأولى بأن جمع البيانات غير المقيدة يفشل في توفير ما يكفي من حالات الورود بالنسبة إلى العناصر اللغوية النادرة نسبيا، مما يعني استحالة تحقّق الباحثين منها. وقد أوردت لارسن-فريمان ولونغ (Larsen-Freeman & Long, 1991, p. 26) المثال التالي: "على الباحث أن ينتظر وقتا طويلا ، على سبيل المثال، لكي ينتج المبحوثون ما يكفي من المتممات المصدرية[٤] من أجل أن يكون قادرا على قول شيء مفيد عن اكتسابها". وبما أن مدونات المتعلمين عادة ما تكون ضخمة جدا، تفوق المليون كلمة في الغالب، فإن هذا النقد الشائع يفقد الكثير من أهميته. فمدونات المتعلمين توفر حالات ورود وافرة، بالنسبة إلى عدد كبير من الظواهر اللغوية، إلى درجة أن الباحثين في كثير من الأحيان لا يستطيعون دراسة المجموعة بأكملها، فيضطرون إلى انتقاء عينة ممثلة منها. ومع ذلك، يظل صحيحا أن الحجم الأمثل لمدونات المتعلمين يتوقف على الظاهرة اللغوية المستهدفة. فأدوات التعيين[٥] المتكررة جدا يمكن أن يتم بحثها بناء على مدونة صغيرة، في حين أن البحث في الكلمات المعجمية – باستثناء الكلمات ذات التكرر المرتفع – يستوجب مجموعات أكثر ضخامة. إضافة إلى ذلك، ينبغي على المرء عند تقييمه لحجم مدونة اللغة الثانية، ألا ينظر في العدد الكلي للكلمات فقط، كما هو معتاد في أبحاث المدونات، بل ينبغي عليه أن ينظر أيضا في عدد المتعلمين الذين أنتجوا البيانات. ولا توجد علاقة مباشرة بين الحجم المحسوب بعدد الكلمات والتمثيل المقيس بعدد المتعلمين. فبينما تحتوي المدونة المكونة من ٨٠,٠٠٠ كلمة التي استخدمها

(٤) المتمم المصدري في الإنجليزية مركّب اسميّ رأسه اسم حدث باللاحقة (ing-) مع متمّمه ومحوّره من قبيل (walking every day/ المشيُ كلّ يوم) ويشبهه، إلى حدّ ما، في سياق استدلال المؤلّفة، المركّب الاسمي بالمصدر العامل في اللغة العربية (المترجمان).

(٥) أدوات التعيين هي الأدوات واللواصق التي تدل على المقولات الصرفية المتعلقة بالتعريف والتنكير (المترجمان).

تشن (Chen, 2006) على بيانات أنتجها عشرة طلاّب، قد تحتوي عينة مماثلة لهذا الحجم من 'المدونة الدولية لمتعلمي الإنجليزية'[٦]، (انظر: 'أفكار ومصادر لمشروعات بحثية' أدناه)، على بيانات أنتجها حوالي ١٣٠ طالبا. إن حجم مدونات المتعلمين وتمثيلها ذخيرة كبرى من ذخائر هذا المورد الجديد، تجعله يقطع شوطا في مواجهة ضعف شائع في دراسات اكتساب اللغة الثانية، وهو أنه في كثير من الأحيان "يصعب أن نعرف يقينا ما إذا كانت النتائج التي تم الحصول عليها تنطبق على المتعلم الواحد أو المتعلمين الاثنين اللذين تمت دراستهما، أو أنها سمة لازمة لمجموعة واسعة من المتعلمين" (Gass & Selinker, 2001, p. 31).

ولئن أُنتُقِدت المجاميع التقليدية من بيانات إنتاج المتعلمين بسبب افتقادها إلى الصرامة في كثير من الأحيان (انظر مثلا: Odlin, 1989, p. 151 بالنسبة إلى دراسات 'النقل اللغوي'، أو Ellis, 1994, p. 49 بالنسبة إلى دراسات 'تحليل الأخطاء'[٧])، فإن هذا النقد لا يمكن توجيهه إلى بيانات مدونات المتعلمين، التي تكون، مثل بيانات المدونات كلها، مصحوبة بمعلومات إثنوغرافية ثرية. وكما أشار كوب (Cobb, 2003, p. 396) محقّا، فإنّ "من الأفكار الخاطئة الشائعة أن بناء المدونات يعني جمع الكثير من النصوص من الإنترنت ولصقها معا". فمدونة المتعلمين، مهما كانت ضخمة، لن تكون مفيدة إلا إذا جمعت بناء على معايير تصميم دقيقة. ومن بين المتغيرات التي لا بد أن تسجل بانتظام المتغيرات المتعلقة بالمتعلم، مثل: العمر، والجنس، واللغة الأولى، والمعرفة بلغات أجنبية أخرى، والمتغيرات المتعلقة بالمهمة، مثل: الواسطة [شفوية أم كتابية]، والجنس الكتابي، والموضوع، وطول المهمة، وظروف المهمة (كالتوقيت، واستخدام المراجع، ونحوها). ويستخدم الباحثون هذه المتغيرات كمعايير بحثية لانتقاء مدوناتهم الفرعية حسب ما هو مطلوب. والحق أنه حتى في المدونات التي تم تصميمها بعناية فائقة، لا يتم تسجيل كل المتغيرات. فقلّما يكون هناك معلومات عن طرق التدريس، أو عن المواد المقررة، أو عن حالة لغة المعلّمين (أولى أم ثانية)، وكلها عوامل مهمة في مواطن تعليم اللغات الأجنبية. وبالإضافة إلى ذلك، فإنّ مستوى كفاءة المتعلمين غالبا ما

---

(٦) International corpus of learner English، وتعرف اختصار بـ'ICLE' (المترجمان).

(٧) للاطلاع على المقصود بمصطلحي 'النقل اللغوي' و'تحليل الأخطاء'، انظر: 'المصطلحات المفاتيح'، ص ٢٥١، وص ١٢١،، على التوالي (المترجمان).

يتم تعيينه بناء على معايير خارجية (مثل: عدد سنوات الدراسة)، وهو مقياس ناقص عابه عدد من الباحثين (مثل: Pendar & Chapelle, 2008; Wulff & Römer, 2009). ومن بين طرق التغلّب على هذه الصعوبة أن يتم رفد البيانات الإثنوغرافية ببيانات إضافية يتم الحصول عليها، على سبيل المثال، عن طريق إخضاع الطلاب لاستبانات مُمَعْيَرة (كاختبار الدافعية، واختبار الاستعداد، واختبار الكفاءة اللغوية، واختبار المفردات)[٨].

والعيب الثالث الذي تمت الإشارة إليه في ما يخصّ بيانات الإنتاج غير الموجه هو صعوبة تفسيرها، ويرجع ذلك جزئيا إلى أن المتعلمين قد "يتجنبون النواحي التي تشق عليهم عن طريق استخدام المداورة[٩] أو الوسائل الأخرى" (Larsen-Freeman & Long, 1991, p. 26). وهذا الانتقاد ينطبق أيضا على بيانات مدونات المتعلمين. فغياب سمة معينة في مدونة من مدونات المتعلمين قد لا يكون دليلا على عدم المعرفة بها، بل قد يكون ناتجا عن إستراتيجية التجنّب. غير أن مدونات المتعلمين تقدم أساسا أكثر فعالية وموثوقية للتحقق من التجنب، إذ إنها يمكن أن تُحَلّل باستخدام الأدوات البرمجية التي تسمح بالاستخراج الآلي للكلمات والأبنية التي يكون استخدامها لدى المتعلمين منخفضا انخفاضا دالا (انظر: 'أفكار ومصادر لمشروعات بحثية' أدناه). ويُيَسّر مقدار بيانات المدونة المتوفرة للباحث وتنوعها أيضا القياس الموثوق لآثار النقل من اللغة الأولى تيسيرا كبيرا (انظر: 'تحليل البيانات' أدناه). غير أن هذه التطورات كلها لا تحل جميع المشكلات المتعلقة بالتفسير، وقد بدأ باحثو مدونات المتعلمين مؤخرا بتتميم بيانات المدونات بأنواع أخرى من البيانات، كالبيانات التجريبية على وجه التحديد (Gilquin, 2007). وفي حين أنه قد كان ينظر إلى بيانات المدونات والبيانات التجريبية في أبحاث مدونات المتعلمين المبكرة باعتبارهما أمرين متنافرين، فقد بدأ الباحثون الآن يدركون فائدة الجمع بين النوعين. انظر صندوق الدراسة (١ , ٢).

---

(٨) الأدوات الـمُمَعْيَرة/ standardized، سواء كانت استبانات أو غيرها، هي أدوات ذات معايير محددة وثابتة في الإجراءات المتعلقة بتطبيقها وقياسها وتفسيرها. وللاطلاع على المقصود بمصطلحي: 'الدافعية' و'الاستعداد'، انظر: 'المصطلحات المفاتيح'، ص ١٦٨، وص ٩٢ على التوالي (المترجمان).

(٩) المداورة/ circumlocution هي التعبير عن مراد معين بأسلوب غير مباشر وبكلمات أكثر وغير ضرورية، تهربا من التعبير المباشر إما لعدم القدرة عليه، أو لعدم الرغبة فيه، وغالبا ما يكون السبب الأول أكثر ارتباطا بمتعلمي اللغة الثانية (المترجمان).

صندوق دراسة (١ , ٢)

جليكين، جي. (٢٠٠٧). ارتكاب الخطأ ليس كل شيء: ما الذي يمكن أن تكشف عنه المدونة والاستثارة[١٠] بالنسبة إلى استخدام المتصاحبات اللفظية لدى المتعلمين. فَصْليّة اللغة، والأدب، والثقافة، ٥٥(٣)، ٢٧٣-٩١.

Gilquin, G. (2007). To err is not all: What corpus and elicitation can reveal about the use of collocations by learners. Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik, 55(3), 273–91.

المهاد

المتصاحبات اللفظية الجامعة بين فعل عالي التكرر ومركب اسمي [مرتبط به] معروفةٌ بصعوبتها بالنسبة إلى متعلّمي الإنجليزية. وقد تناولت الدراسات السابقة هذه المشكلة من منظور الكفاية (عبر مهام الاستثارة) أو من منظور الأداء (باستخدام مدونات المتعلمين)، ولكن قلّما تم الجمع بين المنظورين.

أسئلة الدراسة

- كيف يستخدم متعلمو الإنجليزية المتقدمون من الناطقين بالفرنسية التصاحب اللفظي للفعل 'make' (كميا وكيفيا)؟
- هل يختلف أداء المتعلمين عن كفايتهم في هذا الصدد؟

المنهج

- مزيج من 'تحليل الأخطاء'، و'التحليل التقابلي للغة البينية' (مقارنة بيانات مدونة المتعلمين ببيانات مدونة للناطقين الأصليين)، وبيانات مستثارة (تمارين ملء الفراغ، واختبار الاحتكام إلى المقبولية[١١])
- المدونة المستخدمة: مدونة المتعلمين الفرنسيين الفرعية من 'المدونة الدولية لمتعلمي الإنجليزية'، و'مدونة لوفين لمقالات الناطقين الأصليين بالإنجليزية'[١٢].
- الأدوات الحاسوبية: ووردسميث تولز

الأدوات الإحصائية

- اختبار مربع كاي، وتحليل الانبناء التصاحبي الفارق للوحدة المعجمية[١٣].

---

(١٠) الاستثارة/ elicitation هي استخراج بيانات مقصودة بعينها بأدوات معينة موجهة نحو ذلك الهدف، وتختلف عن البيانات الطبيعية التي تكون نتيجة تواصل تلقائي (المترجمان).

(١١) لفهم المقصود بـ'الاحتكام إلى المقبولية' راجع الفصل الثالث من هذا الكتاب (المترجمان)

(١٢) اسمها بالإنجليزية هو 'The Louvain Corpus of Native English Essays'، وتعرف اختصارا بـ' LOCNESS'

(١٣) تحليل الانبناء التصاحبي الفارق للوحدة المعجمية هو تحليل إحصائي لمدى انجذاب الوحدات المعجمية لانبناءات بعينها، مثل انجذاب 'أعطى' و'منح' و'كسا' للانبناء لمفعولين (المترجمان).

النتائج

تظهر الدراسة أن متعلمي الإنجليزية الفرنسيين لا يرتكبون كثيرا من الأخطاء حينما يستخدمون المصاحبات اللفظية للفعل 'make'، ولكنهم يميلون إلى الاقتصاد في استعمالها ما أمكن، ويفضلون منها التصاحب الذي له مكافئ مباشر في اللغة الفرنسية. وأما في البيانات المستثارة فقد كان معدل الأخطاء أعلى بكثير، ولم تكن أحكام المتعلمين موثوقة في الغالب. فكفاية المتعلمين وأداؤهم يتسمان كلاهما بدرجة عالية جدا من تأثير اللغة الأولى.

(٢,١,٣) أنماط مدونات المتعلمين

لقد تكاثرت مدونات المتعلمين في السنوات الأخيرة[١٤]. فالإحاطة الشاملة بهذا الموضوع تتجاوز نطاق الفصل الحالي (للاطلاع على مزيد من التفاصيل، انظر: Granger, 2008). غير أنه يمكن تحديد عدد من الأبعاد التي تختلف مدونات المتعلمين بحسبها، مثل: زمن الجمع، ونطاق الجمع، واللغة الثانية المستهدفة، واللغة الأم للمتعلمين، والواسطة، وأنواع النصوص.

(٢,١,٣,١) زمن الجمع

تحتوي 'مدونات المتعلمين الـمُسْتَعرِضَة' على عينات من كتابات المتعلمين أو كلامهم، مما تم جمعه من فئات مختلفة من المتعلمين في زمن واحد محدد، في حين تَتَتَبّع 'مدونات المتعلمين الطولية' المتعلمين ذاتهم على مدى فترة معينة من الزمن. والغالبية العظمى من مدونات المتعلمين مدونات مُسْتَعرِضَة. وثمة عدد قليل من المدونات 'شبه الطولية'، أي التي تحتوي على بيانات مجموعة في زمن واحد، ولكن من متعلمين ذوي مستويات مختلفة في الكفاءة اللغوية. ولا يوجد إلا القليل جدا من المدونات الطولية الحقيقية، ويرجع ذلك أساسا إلى صعوبة جمع هذا النوع من البيانات بكميات كبيرة.

---

(١٤) انظر موقع مركز لسانيات المدونات الإنجليزية من أجل الاطلاع على عرض مجمّع لمدونات المتعلمين في أنحاء العالم: http://www.uclouvain.be/en-cecl-lcworld.html. وانظر أيضا ستشيفتنر (Schiftner, 2008) من أجل الاطلاع على استعراض حديث لمدونات متعلمي الإنجليزية والألمانية (المؤلفة).

(٢,١,٣,٢) نطاق الجمع

تُجْمَع 'مدونات المتعلمين الشمولية' على نطاق واسع، من طيف من المتعلمين، وتُسْتَخدم لإفادة نظرية اكتساب اللغة الثانية أو المراجع العامة وأدوات التعليم. وأما 'مدونات المتعلمين الموضعية' فهي أصغر بكثير. إذ يقوم المعلّمون بجمعها في سياق نشاطات تدريسهم الاعتيادية، ويستخدمونها كأساس للمواد الصفية. وبينما تفيد مدونات المتعلمين الشمولية، بصورة غير مباشرة، المتعلمين ذوي الوضع المماثل لوضع الطلاب الذين أنتجوا البيانات (أي الذين لهم خلفية مماثلة في اللغة الأم، ومستوى مماثل في الكفاءة، ونحو ذلك)، يكون المتعلّمون في مدونات المتعلمين الموضعية هم منتجو البيانات ومستعملوها في الآن نفسه، وهو ما يتوقّع منه أن يزيد في أهميتها، ويعزز من دافعية المتعلمين. وما يزال تجميع مدونات المتعلمين الموضعية هو الاستثناء لا القاعدة، ولكنّه أيضا من أكثر المسالك الواعدة في أبحاث مدونات المتعلمين.

(٢,١,٣,٣) اللغة الثانية المستهدفة

يمكن أن تصنف مدونات المتعلمين بحسب اللغة المستهدفة التي تجمع منها عيّناتها. ولقد كانت مدونات الإنجليزية لغةً ثانية هي السائدة في البداية، ولكن ثمة لغات أخرى (كالهولندية، والفنلندية، والفرنسية، والألمانية، والإيطالية، والكورية، والنرويجية، والسلوفينية، والإسبانية، والسويدية، على سبيل المثال لا الحصر[١٥]) قد أخذت تنضم تدريجيا إلى مسيرة مدونات المتعلمين.

(٢,١,٣,٤) اللغة الأم للمتعلمين

تحتوي 'مدونات المتعلمين أحادية اللغة الأولى' على بيانات ناتجة عن متعلمين ذوي خلفية واحدة ومتماثلة بالنسبة إلى اللغة الأم، بينما تتضمن 'مدونات المتعلمين متعددة اللغات الأولى' متعلمين

(١٥) وما تزال الإنجليزية هي السائدة في مدونات المتعلمين. فقد قام عبدالله الفيفي (Alfaifi, 2015) في رسالته للدكتوراه بحصر ما هو موجود من مدونات المتعلمين فوجد أن نسبة مدونات متعلمي الإنجليزية وحدها تبلغ قرابة ٥٧٪، بعدد يبلغ ٩٠ مدونة من مجموع المدونات البالغ ١٥٩. وأما نصيب العربية فضئيل جدا لا يتجاوز ٣٪ فقط، إذ لم يجد إلا خمسة مدونات فقط، وبعضها غير متاح للعموم. انظر: Alfaifi, A. (2015). Building the Arabic learner corpus and a system for Arabic error annotation. PhD thesis, University of Leeds. (المترجمان).

ذوي خلفيات متعددة في لغاتهم الأم. وتميل المدونات التجارية التي تقوم دور النشر بتجميعها، مثل 'مدونة لونغمان للمتعلمين'، إلى تضمين نطاق متعدد اللغات، في حين تميل المدونات الأكاديمية، التي يجمعها الباحثون في اكتساب اللغة الثانية أو في تعليم اللغات الأجنبية، إلى الاقتصار على لغة أم واحدة، رغم أنه يوجد بعض الاستثناءات (انظر: 'انتقاء أو تجميع مدونة المتعلمين' أدناه).

(٢,١,٣,٥) الواسطة

بينما يشير مصطلح 'مدونة المتعلمين المكتوبة' بلا لبس إلى مدونات كتابات المتعلمين، قد يشير مصطلح 'مدونة المتعلمين المنطوقة' إلى الانتساخات المعجمية أو (على نحو أقل) الانتساخات الصوتية/ التطريزية لبيانات الإنتاج الشفوي، التي قد تكون مصحوبة أو غير مصحوبة بملفات صوتية، وقد صار ممكنا في الآونة الأخيرة، مع ظهور 'مدونات المتعلمين ذات الوسائط المتعددة'، أن تكون مصحوبة بتسجيلات مرئية. وليس من الغريب، نظرا إلى صعوبة جمع البيانات المنطوقة وانتساخها، أن تكون المدونات المكتوبة مهيمنة على مشهد مدونات المتعلمين.

(٢,١,٣,٦) أنواع النصوص

النوعان المفضلان من النصوص التي يتم تمثيلها في أبحاث مدونات المتعلمين حتى الآن، هما: 'المقالات الحجاجية' بالنسبة إلى الكتابة، و'المحادثات العفوية' بالنسبة إلى الكلام. ويعبّر هذا التفضيل عن رغبة في أخذ العينات من الأنواع الأقل تقييدا من بين بيانات الإنتاج (انظر: 'خصوصية بيانات مدونات المتعلمين' أعلاه). وينبع كذلك من ضرورة مقارنة المثيل بمثيله. والحق أن بعض التنويع في أجناس النصوص مطلوب، وقد بدأ بالظهور فعلا. ومن الأمثلة الجيدة على ذلك 'مدونة إنديانا في لغة الأعمال للمتعلمين'[١٦] المكونة من خطابات للوظائف المكتوبة من قبل بعض الناطقين الأصليين بالإنجليزية وغير الناطقين الأصليين بها، ممن يدرسون في ثلاثة فصول جامعية مختلفة في تخصص 'الأعمال' في بلجيكا وفنلندا والولايات المتحدة (Connor, Pretch, & Upton, 2002).

(١٦) واسمها بالإنجليزية هو 'Indiana Business Learner Corpus' (المترجمان).

(٢ , ٢) المراحل الرئيسية في أبحاث مدونات المتعلمين

يلخص الجدول (٢ , ١) المراحل السبع الرئيسية في أبحاث مدونات المتعلمين. خمس من هذه المراحل إلزامية، أيا يكن موطن التركيز في الدراسة، وهدفها النهائي، في حين أن اثنتين منها – وهي: تحشية البيانات، والتطبيق التدريسي (وهما مكتوبان بالخط المائل في الجدول) – سمتان مطردتان في أبحاث مدونات المتعلمين، ولكنهما ليستا واجبتين.

الجدول (٢ , ١). المراحل الرئيسية في أبحاث مدونات المتعلمين.

١- اختيار المقاربة المنهجية
٢- انتقاء مدونة المتعلمين و/ أو تجميعها
٣- *تحشية البيانات*
٤- استخراج البيانات
٥- تحليل البيانات
٦- تفسير البيانات
٧- *التطبيق التدريسي*

(١ , ٢ , ٢) اختيار المقاربة المنهجية

يختار كل باحث يشرع في بحث من أبحاث المدونات واحدة من مقاربتين منهجيتين – مقاربة مستندة إلى المدونة أو مقاربة منقادة للمدوّنة – بحسب ما يناسب سؤال البحث في دراسته. أما المقاربة المستندة إلى المدونة فتتمثل في اختبار فرضية معينة أو قاعدة معينة بالاعتماد على بيانات المدونة. ولذا فإنها في الأساس مقاربة استنتاجية، حيث لا يكون دور المدونة هو دور السيد، بل دور الخادم لتأكيد متصور نظري مسبق أو دحضه. وأما المقاربة المنقادة للمدونة فتستغل كامل ما في المدونة من إمكانات. وهي مقاربة استقرائية، تقوم على التعميم المتصاعد من رصد البيانات إلى بناء نظرية أو قاعدة.

ومعظم الدراسات حتى الآن من النوع الارتيادي، فهي من النوع المنقاد للمدونة. وتتميز هذه المقاربة الاستكشافية القويّة، المطبّقة حصرا على بيانات مدونات المتعلمين، بكونها غير مقيّدة

بفرضية مبدئيّة، ولذا فهي قادرة على الكشف عن سمات جديدة في 'اللغة البينية'[١٧]. فالاستخراج الآلي لمتواليات متكررة من طول معين (من كلمتين، أو ثلاث، أو أكثر)، على سبيل المثال، قد أنار إنارة لا تقدّر بثمن طبيعةَ التعبيرات الجاهزة في لغة المتعلمين. ولكنّه قد حان وقت الاستغلال الكامل للمقاربة الأخرى، أي اختبار المتصورات النظرية عن اكتساب اللغة الثانية بناء على مدونات المتعلمين. "فقد آن الأوان لأنْ يعمل لسانيو المدونات والمتخصصون في اكتساب اللغة الثانية معا بشكل وثيق من أجل النهوض بأجندتهم البحثية المشتركة"، على حدّ قول مايلز (Myles, 2005, p. 381). ولقد بينت الدراسات القليلة التي استخدمت مدونات المتعلمين لاختبار فرضيات اكتساب اللغة الثانية الإمكانات الكامنة لهذه المقاربة. فقد أعاد هوسن (Housen, 2002)، على سبيل المثال، النظر في 'دراسات الصرفم'[١٨] السابقة بناء على بيانات شفوية محشاة في مدونة طولية للمتعلمين، وبيانات الناطقين الأصليين مرجعا أساسًا. ولئن أكدت الدراسة على وجه العموم الترتيب العام لظهور الصرافم، فإنها قد كشفت أيضا عن تباين كبير في مستوى أفراد المتعلمين، ووضحت كذلك عددا من الفوائد التي يمكن الحصول عليها من إجراء التحقيق باستخدام مدونات المتعلمين الضخمة (انظر مثلا: Rankin, 2009، بالنسبة إلى 'أبنية الفعل ثانيا'[١٩] لدى متعلمي الإنجليزية المتقدمين).

(١٧) من المهم أن نشير إلى أن البحث لا يكون أبدا منقادا للمدونة بشكل تام. فحتى في الدراسات الأولية الباحثة عن فرضيات، ثمة نظرية تكمن وراء كل المراحل اللاحقة من التحليل، من انتقاء المدونة حتى تفسير البيانات (المؤلفة).

(١٨) 'دراسات الصرفم' عنوان على سلسلة من الدراسات التي أجريت في مطلع السبعينيات الميلادية وانصب اهتمامها على بحث اكتساب الصرافم التصريفية المربوطة في الإنجليزية مثل (s) الجمع، و(ed-) الدالة على المضي، و(ing-) الدالة على الاستمرار، ونحوها. وكان من أهم نتائجها أن متعلمي الإنجليزية لغة ثانية يكتسبون هذه الصرافم بتسلسل ثابت، بغض النظر عن لغاتهم الأولى وظروف تعرضهم للغة الثانية (وللمزيد، انظر: 'المصطلحات المفاتيح' ص ١٦٤).

(١٩) لغات الفعل ثانيا (وتسمى لغات ف٢) تتضمن قيدا على الترتيب يحتم أن يكون الفعل في الموضع الثاني من الجملة الرئيسية، بغض النظر عن ترتيب بقية المكونات في الجملة. فمكونات الجملة الأخرى يمكن أن تظهر بأي ترتيب، طالما كان الفعل في الموضع الثاني. وأما في الجملة التابعة فإن الفعل يظهر في الأخير (المترجمان).

(٢ , ٢ , ٢) انتقاء مدونات المتعلمين و/ أو تجميعها

لـمّا كان تجميع مدونةٍ للمتعلمين يستغرق وقتا طويلا، وغالبا ما يكون تجشم ذلك أمرا صعبا، فإنّه من المستحسن أن يستطلع المرء الميدان بحثا عن مدونة متعلمين متاحة ومناسبة لغرض الدراسة. وللأسف فإنه رغم وجود عدد كبير من مدونات المتعلمين، فإن كثيرا منها ليس متاحا خارج نطاق الفريق الذي قام بجمعها. غير أن بعضها متاح بشكل كامل للأغراض البحثية، ومن بينها 'المدونة الدولية لمتعلمي الإنجليزية' (Granger, Dagneaux, Meunier, & Paquot, 2009)، و'المدونات الشفوية لمتعلمي اللغة الفرنسية' (Myles, 2005، انظر: 'أفكار ومصادر لمشروعات بحثية' أدناه).

فإن لم يكن ثمة مدونة متعلمين تناسب الغرض، أو كانت المدونة الموضعية أكثر مناسبة للدراسة المقصودة، فإنّ إمكانية تجميع المرء لمدونته الخاصة تظلّ أمرا متاحا، وقد أصبح هذا أقل صعوبة من ذي قبل في العالم الإلكتروني المعاصر. وللمدونة الموضعية المصممّة حسب الحاجة ميزة ثمينة أيضا، وهي أنها قابلة للتحكم بها بشكل كامل (Millar & Lehtinen, 2008).

فإذا كان من المقرر أن تحتوي مرحلة تحليل المدونة على مقارنة بين بيانات المتعلمين ومدونة ضابطة بلغة الناطقين الأصليين أو الخبيرين بها، فإنه من الضروري تحديد المدونة الأخرى الأكثر مناسبة للتحليل، مع أخذ المتغيرات المهمة بعين الاعتبار، كالتنوع الجغرافي (الإنجليزية الأمريكية، والإنجليزية الهندية، ونحو ذلك)، والعمر، ونوع النصوص. وقد يؤدي الإخفاق في التأكد من التشابه التام في البيانات إلى نتائج خاطئة، كما بينته دي كوك (De Cock, 2002) بالنسبة إلى 'المتواليات الجاهزة' في الكلام، وغرانجر وتايسون (Granger & Tyson, 1996) بالنسبة إلى 'الروابط' في الكتابة.

(٢ , ٢ , ٣) *تحشية البيانات*

تتوقّف مسألة استخدام مدونة المتعلمين كما هي في شكلها الخام، في مقابل الحاجة إلى إثرائها بتحشيات لسانية، إلى حد كبير على موضوع الدراسة. فاستخدام مدونة خام سيكون كافيا، إذ يمكن تجاوز مرحلة التحشية، إن كان المقصود، على سبيل المثال، تحليل كلمة (clever، بمعنى 'ذكي')، وهي كلمة معجمية واحدة ثابتة الشكل، ولا تكون إلا صفة. ولكن قلّما يكون الوضع كذلك، ولذا فغالبا ما يكون هنالك الكثير من المكاسب التي يمكن الحصول عليها من تحشية البيانات. والمثال البسيط على ذلك أنّ كثيرا من الكلمات في الإنجليزية يمكن أن تنتمي إلى أقسام مختلفة من أقسام

الكلم. فهذا هو الحال في كلمة (order) التي يمكن أن تكون اسما [بمعنى' ترتيب'] أو فعلا [بمعنى 'طَلَب']، وتظهر كذلك ضمن وحدة متعددة الكلمات كما في (in order to، [بمعنى 'من أجل أن']). فإن كان المشروع البحثي يركّز على الأفعال فقط، فإن مدونة المتعلمين الخام ستستلزم عملية فرز يدوي طويلة لاستخراج كل حالات ورود الأفعال فقط. ولحسن الحظ، فإن أكثر أدوات المدونات توفرا وموثوقية هي 'واسمات أقسام الكلم'، التي تقوم بتعيين فصيلة الكلمة تعيينا آليا، بالنسبة إلى كلّ كلمة موجودة في المدونة، بمعدل من الدقة يمكن أن يصل إلى ٩٨٪ (انظر: 'أفكار ومصادر لمشروعات بحثية' أدناه). غير أنه من المهم أن نضع في الاعتبار أن أدوات المدونة اللسانية قد صُمِّمت بناء على بيانات مدونة الناطقين الأصليين، فالأخطاء الموجودة في مدونات المتعلمين قد ينشأ عنها توسيمات خاطئة (فالفعل 'lose' المكتوب 'loose' على سبيل الخطأ مثلا، قد يجعل الواسم يسند إليه وسم 'صفة' بدلا من وسم 'فعل' الصحيح). ولذا فإنه من الضروري أن يُبْدَأ التحليل بدراسة استكشافية للتحقق من دقة التوسيم (انظر: Granger, 1997، للاطلاع على مثال لكيفية القيام بذلك، وانظر: Van Rooy & Schäfer, 2003، لوصف أثر أخطاء الإملاء في معدل الدقة).

وثمة مَزْلَق يتمثّل في أنّ المحللين قد يحصرون أنفسهم بأنواع التحليل الآلي التي يستطيع الحاسوب تقديمها. غير أنه من المهم أن نضع في الاعتبار أنّ برمجيات تحشية المدونات تمكّن المحللين من أن يدرجوا تشكيلة ثرية من التحشيات في الملفات النصية. ورغم أن هذا العمل يدوي في أغلبه، ومن ثم فإنه يستغرق وقتا طويلا، فإن عائد ما يستثمره فيه الباحث كبير، إذ يمكن أن تُستخدم التحشيات لاحقا كمعايير للبحث من أجل استرجاع جميع حالات الورود الموجودة في المدونة التي تطابق استعلاما معينا (انظر: 'استخراج البيانات'، و'أفكار ومصادر لمشروعات بحثية' أدناه). وهذا هو الوضع في 'نظام تشايلدز'[٢٠]، على سبيل المثال، الذي تم تطويره في البداية لتخزين بيانات

(٢٠) 'تشايلدز/ CHILDES' اختصار لـ'Child Language Data Exchange System/ نظام تبادل بيانات لغة الطفل'، وهو نظام إلكتروني، ابتدأ بناؤه في عام ١٩٨٤م، وهو متاح حاليا على الإنترنت عبر الرابط التالي: http://childes.talkbank.org/ ، ويحتوي على ثلاثة مكونات رئيسية، وهي: (١) تشايلدز، وهي قاعدة بيانات إلكترونية لبيانات منتسخة من لغة الأطفال في عدد من اللغات، و(٢) تشات/ Chat، وهو نظام الترميز المستخدم لترميز تلك البيانات، و(٣) كلان/ Clan، وهو برنامج إلكتروني لتحليل البيانات المنتسخة. وستتم الإشارة إلى هذا النظام في مواضع متعددة من هذا الكتاب (المترجمان).

اللغة الأولى وتحليلها، وهو مناسب تماما لتحشية البيانات المنطوقة بشكل خاص (Myles & Mitchell, 2005). ومن أنواع التحشية ذات الصلة بمدونات المتعلمين خصوصا 'توسيم الأخطاء'. إذ يتم ترميز الأخطاء في معظم الأنظمة بحسب نوع الخطأ (العدد، الجنس، الزمن..إلخ)، أو فصيلة الكلمة (اسم، فعل..إلخ)، أو نطاق الخطأ (إملاء، نحو، معجم..إلخ). وما يجعل توسيم الأخطاء مفيد هو أن توسيماتها تُدْرَج في الملفات النصية، فتكون موجودة ضمن السياق الكامل للنص، جنبا إلى جنب مع الأشكال غير الخاطئة. وفي بعض الدراسات يتم ترميز جميع الأخطاء (مثل: Chuang & Nesi, 2006)، ولكن في دراسات أخرى يكون التوسيم مقصورا على فئات معينة منها، كأخطاء الإملاء في الإنجليزية لغةً ثانية (Botley & Dillah, 2007)، وأخطاء الأدوات في الكورية لغة ثانية (Lee, Jang, & Seo, 2009)، انظر: Díaz-Negrillo & Fernández-Domínguez, 2006، للاطلاع على استعراض لأنظمة توسيم الأخطاء)[٢١].

(٤ ,٢ ,٢) استخراج البيانات

تمكّن أدوات تحليل المدونة، التي يشار إليها في العادة باسم 'المِكْشافات'، الباحثين من الاستخراج الآلي لمعلومات ثرية من مدونات المتعلمين. وثمة عدد من هذه البرامج، تختلف من ناحية درجة تعقيدها، وسهولة استخدامها، وتوفرها (انظر: 'أفكار ومصادر لمشروعات بحثية' أدناه). ومعظمها يتضمن الوظائف التالية.

(١ ,٤ ,٢ ,٢) قائمة الكلمات

تنشئ وظيفة قائمة الكلمات قوائم تتضمن جميع الألفاظ الموجودة في المدونة، وتعرضها بالترتيب الأبجدي، وبحسب التكرر، بالإضافة إلى عدد من الإحصائيات (مثل: عدد الأنواع، عدد الأفراد، نسبة الفرد إلى النوع، ومتوسط طول الجملة. إلخ..).

---

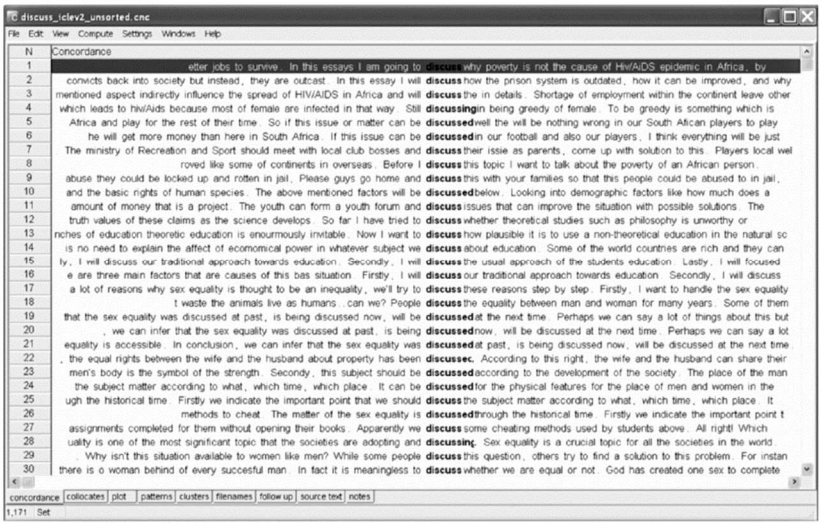
(٢١) وللاطلاع على محاولات 'توسيم الأخطاء' في العربية، انظر: الفيفي، عبدالله، وأتويل، إبريك (٢٠١٢) المدونات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية: نظام لتصنيف وترميز الأخطاء اللغوية. المؤتمر الدولي الثامن لهندسة وعلوم الحاسب الآلي باللغة العربية، القاهرة، مصر (المترجمان).

(٢,٢,٤,٢) الكلمات المميزة

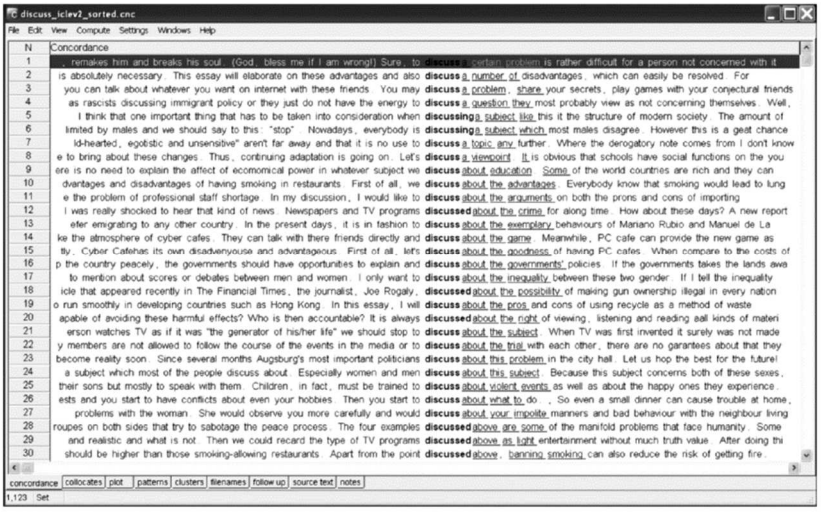
تقارن قائمة الكلمات المميزة بين قائمتي كلمات تم إنشاؤهما من قبل، وتستخرج قائمة الألفاظ الأكثر تكررا من الناحية الإحصائية في إحدى المدونتين دون الأخرى. وهذه أداة مفيدة للغاية بالنسبة إلى أبحاث مدونات المتعلمين. فباستخدام هذه الوظيفة، يمكن للباحثين التعرف على الكلمات أو متواليات الكلمات (أو فصائل الكلمات/ الأخطاء) التي تميز عينة متعلم من المتعلمين عن عينة متعلم آخر، أو عن مدونة ناطق أصلي/ خبير مشابهة لها.

(٢,٢,٤,٣) المكشاف

يقدم خيار المكشاف جميع الحالات التي يرد فيها عنصر لغوي معين مع سياقه اللغوي المباشر. ويعرض الشكل (٢,١) مكشاف الفعل (discuss) في 'المدونة الدولية لمتعلمي الإنجليزية'، باستخدام 'ووردسميث تولز' (انظر: 'أفكار ومصادر لمشروعات بحثية' أدناه). ويسمح فرز السياق بحسب ما هو موجود على يسار الكلمة المبحوثة أو يمينها بظهور أنماط مطردة. وكما هو مبين في الشكل (٢,٢)، يؤدي هذا الفرز إلى إظهار حالات استعمال صحيح لكلمة (discuss)، مثل: (discuss a topic، discuss a question، discussed above)، جنبا إلى جنب مع عدد من حالات استعمال خاطئ، مثل: (discuss about). ويُظْهِر النقر على سطر في المكشاف العنصر في سياقه الأوسع. وليست الكلمات فقط هي التي يمكن البحث عنها بهذه الطريقة، بل أجزاء الكلمات، والعبارات أيضا. فإذا كانت المدونة محشاة فإنه يمكن، إضافة إلى ذلك، أن تستخدم الوسوم أو مزائج من الوسوم والكلمات كسلاسل للبحث. فأي شكل للفعل (be) متبوع بنعت المشارك الماضي، أو بنعت المشارك الحاضر، سيؤدي على التوالي إلى استخراج أشكال الفعل المبني للمجهول، أو المبني للزمن المستمر من المدونة، في حين أن البحث عن أشكال الفعل (be) المتبوع بأشكال الأفعال غير المصرّفة سيقوم باستخراج جميع أخطاء المبني للمجهول الصرفية، من نوع (they were arrest) أو (it must be see). والإمكانات في هذا الصدد لا حصر لها.



شكل (١, ٢). مكشاف غير مفروز للفعل (discuss) في 'المدونة الدولية لمتعلمي الإنجليزية'.



شكل (٢, ٢). مكشاف مفروز بحسب اليمين للفعل (discuss) في 'المدونة الدولية لمتعلمي الإنجليزية'.

(٢,٢,٤,٤) التوزع/ المدى

تسمح هذه الوظيفة للباحثين بأن يكوّنوا تصورا عن أماكن ورود العنصر المبحوث، فيعرفوا بذلك ما إذا كانت الظاهرة المبحوثة واسعة الانتشار في المدونة، أم أنها لا توجد إلا في عدد محدود من نصوص المتعلمين.

(٢,٢,٤,٥) المصاحبات

تسترجع هذه الوظيفة الكلمات الأكثر تكررا على يمين أو على يسار العنصر المبحوث، أي مصاحباته. ورغم أن هذه الوظيفة مفيدة في إعطاء لمحة مباشرة عن المرافِقات المفضلة لكل كلمة معينة في نصوص المتعلمين أو متعلم معين، فإنها لا يمكن أن تضاهي فائدة المسح اليدوي لسطور المكشاف، لكونها ستسترجع أيضا عناصر غير ذات صلة، وجدت بالصدفة في محيط قريب من العنصر المبحوث (للاطلاع على بعض الأمثلة، انظر: Altenberg & Granger, 2001).

(٢,٢,٤,٦) اللُّمّات

يسترجع خيار اللُّمّات جميع المتواليات المتكرّرة من الكلمات بطول معين (المتواليات المكونة من كلمتين، أو من ثلاث كلمات. إلخ..)، في سطور المكشاف (مثل: I will discuss، discuss about، discussed above، من مكشاف كلمة 'discuss'). وهي أداة مكينة لتقييم معدل 'اللغة الجاهزة' ومقدارها في نصوص المتعلمين (De Cock, 2004).

(٢,٢,٥) تحليل البيانات

من السمات المميزة لأبحاث لغة المتعلمين المستندة إلى المدونات الطيفُ الواسع من الظواهر اللغوية التي تم تفحصها. فإضافة إلى تلك الظواهر التي كانت بارزة بوضوح في أبحاث اكتساب اللغة الثانية، مثل الصرافم التصريفية ورتبة الكلمات، قامت أبحاث مدونات المتعلمين بالتحري عن

كثير من الظواهر التي لم تلق عناية كبيرة، إن لم تكن مهملة تماما، مثل الصرافم الاشتقاقية، والمتصاحبات، والعبارات المتكررة، والثراء المعجمي، والحوائط[٢٢]، والسجلات[٢٣]، والإملاء، والترقيم، على سبيل المثال لا الحصر.

ولقد ركزت بعض الأبحاث حصرا على الاستعمال الخاطئ، فأدت إلى إحياء 'تحليل الأخطاء' في شكل 'التحليل الحاسوبي للأخطاء' (Dagneaux, Denness, & Granger, 1998). ولكنّ غالبية الدراسات كانت تميل إلى التركيز على السمات اللغوية الأخرى التي تميز لغة المتعلم عن لغة الناطق الأصلي، وكثير منها يتجلى في شكلي الاستعمال الـمُفْرط والاستعمال الـمُقصِّر، بدلا من الاستعمال الخاطئ. وهذه المقاربة التي يشار إليها بمصطلح 'التحليل التقابلي للغة البينية' (انظر: Granger, 1996, Gilquin, 2000/1) لا تتمثل في المقارنة بين لغتين مختلفتين، كما كانت الحال في 'التحليل التقابلي' التقليدي، بل تتمثل في المقارنة بين تنويعتين من لغة واحدة بعينها: فإما أن تكونا تنويعتين من تنويعات لغة المتعلمين (لغة ثانية في مقابل لغة ثانية)، أو أن تكون إحدى التنويعتين من لغة المتعلمين والأخرى من لغة الناطق الأصلي (أو الخبير) (لغة ثانية في مقابل لغة أولى). ومقارنة تنويعتين أو أكثر من لغة المتعلمين منهج جيد لتقييم تأثير المتغيرات الكثيرة التي يكون لها دور في اكتساب اللغة الثانية، مثل آثار المهمة، واللغة الأم للمتعلم، ومستوى الكفاءة. وتمكننا مقارنة لغة المتعلمين بلغة الناطقين الأصليين من الكشف عن سمات نمطية في اللغة البينية، لا تنحصر في الأخطاء فقط، بل تشمل أيضا حالات الاستعمال المفرط أو المقصّر للكلمات، والعبارات، والأبنية. ومن الدراسات الأخيرة التي تمثّل مقاربة المقارنة بين تنويعتين من تنويعات اللغة الثانية دراستان،

(٢٢) الحوائط/ hedges نوع معين من الكلمات أو العبارات أو الأبنية أو الأساليب التي تستخدم لأغراض تداولية من أجل تخفيف حدة القول أو قوته وتلطيفه لدواع متعلقة بالتأدب أو التحوّط أو نحو ذلك من الأسباب (المترجمان).

(٢٣) السجلات/ registers مصطلح يشير إلى ما يكون في النصوص من سمات ومظاهر معينة مرتبطة بالمقامات والأغراض المختلفة للاستعمال اللغوي، فمقامات التواصل اللغوي العفوي، على سبيل المثال، مختلفة عن المقامات المتحفلة، ولكل منهما سماته اللغوية الخاصة (المترجمان).

إحداهما أجراها آديل (Ädel, 2008) الذي قارن بين واسمات الانخراط[٢٤] في مقالات المتعلمين الموقتة وغير الموقتة، والأخرى أجراها غروم (Groom, 2009)، الذي قام بالتحقيق في استخدام المتصاحبات والمتواليات المتكررة لدى المتعلمين الذين أمضوا أقل من شهر واحد في بيئة أصلية للغة الإنجليزية مقارنة بأولئك الذين قد أمضوا سنة كاملة على الأقل في مثل تلك البيئة. ومع أن عدد الدراسات التي تركز على اللغة الثانية حصرا آخذ في التزايد، فإن الدراسات التي تتضمن مدونة ضابطة بلغة الناطقين الأصليين (أو الخبراء) بالإضافة إلى بيانات اللغة الثانية هي الأكثر رواجا. ومن الدراسات الأخيرة التي تمثل هذه المقاربة دراستان، إحداهما أجراها لوزون (Luzón, 2009)، الذي قام بالتحقيق في استخدام إستراتيجية بلاغية، وهي بالتحديد استعمال ضمير [الجمع] للمتكلم (we) لدى متعلمي الإنجليزية لغة أجنبية من الإسبان مقارنة بالكاتبين الخبراء، والثانية قام بإجرائها كاليس (Callies, 2008)، الذي قام بمقارنة 'بناءات الصعود'[٢٥] في مدونة للناطقين الأصليين بالإنجليزية ومدونتين لمتعلمي الإنجليزية لغةً ثانية (متعلمين بولنديين في مقابل ألمان). وانظر صندوقي الدراسة (٢ , ٢) و(٣ , ٢).

صندوق دراسة (٢ , ٢)

كوب، ت (٢٠٠٣) تحليل اللغة البينية المتقدّمة باستخدام مدونات المتعلمين: استعادات كيباكية لثلاث دراسات أوروبية. الدورية الكندية للغات الحيّة، ٥٩(٣)، ٣٩٣–٤٢٣.

Cobb, T. (2003) Analyzing late interlanguage with learner corpora: Québec replications of three European studies. Canadian Modern Language Review/ Revue canadienne des langues vivantes, 59(3), 393–423.

(٢٤) الانخراط/ involvement مصطلح في تحليل الخطاب يدل على ما تشتمل عليه لغة التحادث الشفوي وجها لوجه من عناية بفعل التواصل نفسه وارتباطه بسياق معين ومشاركين معينين. وواسمات الانخراط هي السمات اللغوية التي تدل على هذا المستوى من العناية في لغة التحادث الشفوي، في مقابل 'النأي/ detachment' الذي تتسم به لغة الكتابة نسبيا. وغالبا ما تتسم كتابات الكاتبين المبتدئين بسمات الانخراط في التحادث الشفوي (المترجمان).

(٢٥) 'الصعود' ظاهرة تركيبية ناتجة عن نقل مركب اسمي من جُمَيْلة مدمجة إلى الجُمَيْلة الرئيسية، كما في (John seems to be happy) فأصلها (it seems that john is happy) (المترجمان).

المهاد

بينما بُحِثَت المراحل الابتدائية من الاكتساب بشكل جيّد في دراسات اكتساب اللغة الثانية، ما تزال المراحل المتوسطة والمتقدمة من اللغة البينية غير مدروسة نسبيا. ومن الأسباب الرئيسية لهذا الإهمال نقصُ البيانات.

سؤال الدراسة

- هل يوجد نمط مشترك لنمو اللغة البينية عبر مجتمعات بحثية متمايزة نسبيا من المتعلمين المتقدمين؟

المنهج

- استعادة ثلاث دراسات أوروبية باستخدام بيانات مدونات متعلمين مشابهة، جمعت في منطقة كيباك [الكندية، والمسائل المدروسة هي]: تكرر المفردات، استخدام المتواليات الجاهزة، وسمات انكشاف الكاتب/ القارئ في كتابة المتعلمين للمقال الحجاجي.
- المدونات المستخدمة: 'مدونة كيباك لتعليم اللغة الإنجليزية لغةً ثانية' (للمتعلمين المتقدمين)، و'مدونة الإنجليزية لغة ثانية' (للمتعلمين المتوسطين).
- البرمجيات المستخدمة: 'ووردسميث تولز' و'فوكابروفايل'[٢٦]

الأدوات الإحصائية

- مربع كاي، واختبار (ت)

النتائج

تشير الدراسة إلى أن المتعلمين المتقدمين يسيرون عبر متواليات اكتسابية محددة، تتسم بأنها منتظمة وكلية إلى حد ما. وتقدم كذلك مسالك للتطبيق التدريسي لهذه النتائج.

صندوق دراسة (٣, ٢)

ديز-بيدمار، م. بي & باب، إس. (٢٠٠٨) استعمال نظام أدوات التعيين الإنجليزية لدى المتعلمين الإسبان والصينيين. ضمن جي. جيكلين، إس. باب، بي. ديز-بيدمار (مح.)، الربط بين البحث التقابلي وأبحاث مدونات المتعلمين (١٤٧-١٧٥). أمستردام ونيويورك: رودوبي.

Díez-Bedmar, M. B., & Papp, S. (2008). The use of the English article system by Chinese and Spanish learners. In G. Gilquin, S. Papp, & B. Díez-Bedmar (Eds.), Linking up contrastive and learner corpus research (pp. 147–175). Amsterdam and New York: Rodopi.

(٢٦) ستعرف المؤلفة بـ'ووردسميث تولز' لاحقا، وأما 'فوكابروفايل' فهو برنامج لقياس الثراء المعجمي في النصوص بناء على ما يوجد فيها من كلمات تنتمي إلى مستويات مختلفة من التكرر، وهو برنامج مشاع (مفتوح المصدر)، ويوجد منه نسخة مبسطة يمكن استخدامها على الإنترنت مباشرة، من خلال الرابط التالي: https://www.lextutor.ca/vp/ (المترجمان).

المهاد

لقد أبرزت دراسات استعمال أدوات التعيين في اكتساب اللغتين الأولى والثانية عددا من الصعوبات ذات الطبيعة النحوية و/أو التداولية. وقد تبين أن اكتساب أدوات التعيين أمر صعب بصفة خاصة بالنسبة إلى متعلّمي اللغة الثانية الذين ليس لديهم نظام لأدوات التعيين في لغتهم الأولى.

أسئلة البحث

- هل سيظهر لدى المتعلمين الصينيين سمات غير مشابهة للغة الناطقين الأصليين في استعمال أدوات التعيين أكثر مما يظهر لدى الطلاب الإسبان؟
- هل ستكون الصعوبات بالنسبة إلى المتعلمين الصينيين نحوية وتداولية على حد سواء، وتداولية حصرا بالنسبة إلى المتعلمين الإسبان؟

المنهج

- النموذج التقابلي المدمج: مقارنة استعمال أدوات التعيين في ثلاث مدونات للغة الأولى (إنجليزية، وصينية، وإسبانية)، وفي مدونتين للغة الثانية (للمتعلمين الصينيين وللمتعلمين الإسبان). تحليل 'السياق الإلزامي'[٢٧] بناء على البيانات المحشاة.
- المدونات: قام المؤلفون بتجميعها (ومدونة المتعلمين الصينيين جزء من المدونة الدولية لمتعلمي الإنجليزية).
- الأدوات البرمجية: ووردسميث تولز.

الأدوات الإحصائية

- مربع كاي، واختبار (ز).

النتائج

تؤيد النتائج بصفة عامة الفرضية الأولية، وهي أن المتعلمين الصينيين يواجهون صعوبة أكبر مما يواجهه نظراؤهم الإسبان [في استخدام أدوات التعيين في الإنجليزية]. وتقدم هذه الدراسة صورة واضحة لما بين هاتين المجموعين من المتعلمين من أوجه الشبه والاختلاف، ومن بينها اختلاف هرمية الدقة بالنسبة إلى استعمال أداة التعريف (the)، وأداة التنكير (a)، وحالة انعدام الأداة (٠).

---

(٢٧) المقصود بـ'السياق الإلزامي' هو المواطن التي يلزم فيها استعمال سمة لغوية معينة، فحينما يكون فاعل الجملة مؤنثا، على سبيل المثال، فإن ذلك يستوجب استخدام علامة التأنيث في الفعل للمطابقة. ويحدد الاستعمال المشابه للغة الناطق الأصلي عن طريق حساب المواطن الإلزامية ثم حساب نسبة الإتيان بالسمة اللغوية المطلوبة في تلك المواطن لدى المتعلم، وللمزيد: انظر: 'المصطلحات المفاتيح' ص ٢٤٨ (المترجمان).

لقد تم انتقاد كل من 'التحليل الحاسوبي للأخطاء ' و'التحليل التقابلي للغة البينية' لوقوعهما في ما يسمى 'مغالطة المقارنة'[٢٨] (Bley-Vroman, 1983)، والمقصود بذلك هو مقارنة لغة المتعلم بمعيار لغة الناطق الأصلي (أو الخبير)، ومن ثم الإخفاق في تحليل اللغة البينية بحد ذاتها. ويمكن أن يُساق عدد من الحجج للدفاع عن الموقف الذي تتبنّاه أبحاث مدونات المتعلمين في المقارنة (Granger, 2009). أولها وأهمها هو أنه من المهم ألا نخلط بين النظرية والمنهج. فبالنسبة إلى 'التحليل الحاسوبي للأخطاء'، تعد المقارنات بين اللغة البينية ولغة الناطقين الأصليين معينات منهجية كما ذكره تينفجورد وهاغن وجوهانسن (Tenfjord, Hagen, & Johansen, 2006) محقّين، وهي "يمكن، من حيث المبدأ، أن تخدم أي نظرية". فالأخطاء [التي تتم دراستها] في 'التحليل الحاسوبي للأخطاء' ينبغي ألاّ تُخلط بخواص اللغة البينية. فهي بالأحرى مجرد "مفاهيم تحليلية تفرض على النصوص...من أجل الحصول على بيانات مطردة ينبغي على كل نظرية وجيهة أن تكون قادرة على تفسيرها". وثانيها، أنّ 'التحليل التقابلي للغة البينية' ليس من الضروري، كما ذكر أعلاه، أن يشتمل على معيار اللغة الأولى. فمن الممكن تماما أن يتم التركيز على بيانات اللغة الثانية بحد ذاتها، وتحليلها تحليلا مستعرضا أو طوليا. وثالثها، أنّه يبدو من المنصف أن نشير إلى أن 'مغالطة المقارنة' موجودة أيضا في كثير من دراسات اللغة الثانية التي لا تعتمد على المدونات، ولكن بطريقة خفية مستترة. فكل الدراسات التي تقارن بين المتعلمين ذوي المستويات المختلفة من الكفاءة، على سبيل المثال، هي في الحقيقة دراسات تعتمد معيار اللغة الأولى بطريقة ضمنية. والشيء نفسه يمكن أن يقال عن دراسات اكتساب اللغة الثانية التي تورد نتائج اختبارات الاحتكام النحوي. وأما في أبحاث مدونات المتعلمين، فالمعيار صريح معتمد على المدونة، بدلا من أن يكون ضمنيا معتمدا على الحدس (Mukherjee, 2005). وآخر الحجج، أنّ مقارنات اللغة الثانية باللغة الأولى أساليب استكشافية قوية للغاية، تساعد على تجلية ما لم يتم الكشف عنه حتى الآن من السمات المعجمية، والنحوية، والخطابية في لغة المتعلم. وهذه السمات يمكن أن تفيد الدراسات ذات التوجه النظري،

(٢٨) 'مغالطة المقارنة' تقوم على فكرة أن اللغة البينية نظام لغوي داخلي ملتحم ومستقل بذاته، وهدف أبحاثه ينبغي أن يكون اكتشاف هذا النظام الكامن والطريقة التي ينمو بها في مراحله المتتابعة. وأما مقارنة اللغة البينية باللغة الهدف فقد تتسبّب في فرض نظام أجنبي يعيق فهم الطبيعة المنتظمة لهذا النظام الداخلي النامي في ذهن المتعلم (المترجمان).

وأن تكون كذلك بمثابة مصدر غني للبيانات من أجل التطبيق التدريسي (انظر: 'التطبيق التدريسي' أعلاه).

لقد اعتاد باحثو مدونات المتعلمين، معتمدين على مناهج مقترضة من لسانيات المدونات، أن يحللوا بيانات تجمّعية، أي بيانات محشودة معا من طيف واسع من المتعلمين. وقد أشار ديورانت وشميت (Durrant & Schmitt, 2009, 168) مؤخَّرا إلى الغرر الكامن في هذه المقاربة: حيث قالا "كانت التحليلات السابقة لكتابات الناطقين الأصليين في مقابل كتابات الناطقين غير الأصليين تقارن بين مجموع مدونات الناطقين الأصليين والناطقين غير الأصليين. وينطوي ذلك على خطر إخفاء الاختلافات الموجودة بين أفراد النصوص، ولذا فإنه قد يؤدي إلى نتائج مضلّلة". ويكمن الحل في تطبيق اختبارات إحصائية، مثل اختبار (ت)، تأخذ كل نص باعتباره حالة مفردة، أو في أن يتم بصورة أعم، كما اقترح رينهارت، استخدام "مقاربة مختلطة في تحليل لغة المتعلمين تمزج بين تحليل المدونات والتحليل الكيفي" (Reinhardt, 2010, p. 95).

(٦ ,٢ ,٢) تفسير البيانات

لقد ظلت أبحاث مدونات المتعلمين حتى الآن أقوى في الوصف منها في التفسير. وقد يكون ذلك مفهوما إلى حد ما لأن غالبية الدراسات قد ركزت على تنويعات من اللغة البينية كانت بحاجة ماسة إلى الوصف، وهي المراحل المتوسطة والمتقدمة من الكفاءة. بيد أن الوقت قد حان لإفساح مجال أكبر للتفسير. إن وفرة البيانات التي تقدمها مدونات المتعلمين، جنبا إلى جنب مع فيض المدونات المتمّمة لها – أي مدونات الناطقين الأصليين الأحادية، والمدونات المتعددة اللغات، على وجه الخصوص – تقدم قاعدة صلبة يمكن تفسير البيانات بحسبها. ودراسات النقل اللغوي على وجه التحديد ستحقق مكاسب من المقاربة متعددة المدونات، كما أفادت غرانجر (Granger, 1996) في 'النموذج التقابلي المدمج'، الذي يجمع بين بيانات المدونات متعددة اللغات ومدونات المتعلمين، وكما أفاد جارفيس (Jarvis, 2000) في 'الإطار المنهجي الصارم'. فكثيرا ما تعتمد الأدلة التجْرِبية بخصوص النقل اللغوي من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية على وجود سمة لغوية في اللغة الأولى للمتعلم مشابهة لما يوجد في لغته الثانية فقط. ومن ثم فقد عزا زانغ (Zhang, 2000, p. 83)،

على سبيل المثال، الإفراط في وضع القوارن في الصدارة لدى متعلمي الإنجليزية الصينيين إلى النقل اللغوي على أساس أن "القوارن المشابهة في المعنى في اللغة الصينية غالبا ما تستخدم في بداية الجملة". وبالمثل، قُدّم الإفراط في استعمال عبارة 'more and more/ [أكثر فأكثر]' على أنه "عائد على الأرجح إلى النقل اللغوي لأن تعبيرا مشابها باللغة الصينية 'yue lai yue ' يستخدم بصورة شائعة". وفي غياب بيانات مدونة أخرى، فإن هذا التفسير لا يمكن أن يعد إلا تفسيرا تخمينيا للغاية. فالمدونات ثنائية اللغة التي تتكون من اللغة الثانية ولغة المتعلم الأولى، وهما في هذه الحالة الإنجليزية والصينية، لازمة لتأكيد التشابه بين الظاهرتين أو دحضه. وبالإضافة إلى ذلك، فإنّ مدونات المتعلمين ذوي اللغات الأولى المتعددة ضرورية لفصل تأثيرات النقل اللغوي عن التأثيرات الأخرى. والحقّ أنّ إلقاء نظرة في 'المدونة الدولية لمتعلمي الإنجليزية' على الظاهرتين اللتين ذكرهما زانغ يبيّن أنهما موجودتان في الحقيقة لدى طيف واسع من مجتمعات المتعلمين، ولذا فمن المرجح أن تكونا ظاهرتين متعلّقتين بالنمو [اللغوي] أكثر منهما بالنقل. فالتأثيران يوجدان معا غالبا، بحسب ما بيّنته دراسة أجراها إزبورني (Osborne, 2008) على المحل الذي يوضع فيه 'الظرف'[٢٩]، ويرتبط مدى الاستعمال المفرط أو الاستعمال المقصر للتأثير بمدى تكرر الظاهرة اللغوية في لغة المتعلم الأولى (ولمزيد من النقاش عن آثار النقل اللغوي، انظر: Paquot, 2010). وانظر صندوق الدراسة (٤ , ٢).

صندوق دراسة (٤ , ٢)

باكوت، م. (٢٠٠٨). التمثيل في كتابات المتعلمين: منظور عابر للغات. ضمن: ميونير، إف وغرانجر، إس. (مح.). العباريات في تعلم اللغة الأجنبية وتعليمها (١٠١–١١٩). أمستردام وفلادلفيا: جون بنجامينز.

Paquot, M. (2008). Exemplification in learner writing: A cross-linguistic perspective. In F. Meunier & S. Granger (Eds.), Phraseology in foreign language learning and teaching (pp. 101–119). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

المهاد

لقد أبرزت مقارنات مدونات الكتابة الأكاديمية للناطقين الأصليين والمتعلمين وجود عدد من السمات 'المخالفة للعرف' في الصياغات العبارية لمتعلمي الإنجليزية لغة أجنبية. ورغم أن النقل اللغوي غالبا ما يقدم كمصدر محتمل لذلك، فإن عددا قليلا من الدراسات قد تناول المسألة بصورة منهجية.

(٢٩) الظرف ترجمة لـ'adverb'، وهو في الإنجليزية وكثير غيرها من اللغات قسم من أقسام الكلم قائم بذاته، وليس المقصود الوظيفةَ المعهودة في التراث النحوي التي يعبر عنها بـ'المفعول فيه' (المترجمان).

أسئلة الدراسة

- هل للغة الأولى تأثير في إنتاج المتعلمين للوحدات اللغوية متعددة الكلمات التي تستخدم في العادة للوفاء بوظيفة بلاغية مهمة (وهي التمثيل) في الكتابة الأكاديمية؟
- هل الوحدات متعدّدة الكلمات المؤلّفة دلاليا وتركيبيا قابلة للنقل اللغوي أيضا؟

المنهج

- تم فحص طريقة استعمال خمسة عناصر تستخدم للتمثيل [في الإنجليزية]، وهي: for example، for instance، example، illustrate، exemplify، في ضوء إطار جارفيس (Jarvis, 2000) الموحد لدراسات النقل اللغوي، ونموذج غرانجر (Granger, 1996) المدمج للتقابل اللغوي.
- المدونات المستخدمة: خمس مدونات فرعية من 'المدونة الدولية لمتعلمي الإنجليزية' (وهي مدونات المتعلمين الهولنديين، والفرنسيين، والألمان، والبولنديين، والإسبان)، ونسخة موسعة من مدونة 'لوفين لمقالات الناطقين الأصليين بالإنجليزية'.
- الأدوات البرمجية: ووردسميث تولز

الأدوات الإحصائية

- الاحتمال اللوغارثمي

النتائج

تبين الدراسة أن التأثيرات المرتبطة باللغة الأولى تسهم إسهاما كبيرا في استعمال الوحدات متعددة الكلمات، إلى جانب عوامل أخرى مثل نقل الدُّربة ومستوى الكفاءة. وغالبا ما يكون نقل الشكل اللغوي مصحوبا بنقل الوظيفة، وبنقل التكرر والسجل أيضا.

(٧, ٢, ٢) التطبيق التدريسي

رغم أنه من الممكن إجراء أبحاث مدونات المتعلمين ضمن منظور نظري بحت، فإن كثيرا من دراسات مدونات المتعلمين يتم إجراؤها من أجل تحسين الأدوات والمناهج التدريسية. والمجالات التي قد استفادت أكثر من غيرها من الإضاءات التي تقدمها مدونات المتعلمين هي: الصناعة المعجمية، والبرمجيات التعليمية، والتقييم اللغوي. وقد وصف روندیل وغرانجر (Rundell & Granger, 2007) كيفية استخدام بيانات مدونات الناطقين الأصليين والمتعلمين لإعداد مواد من أجل تضمينها في 'معجم ماكميلان الإنجليزي للمتعلمين المتقدمين'. وتأتلف هذه المواد من

'حواش عن الأخطاء' يقصد منها جذب انتباه المتعلمين إلى بعض المزالق الشائعة، وقسم بعنوان 'حسّن مهاراتك الكتابية' يُقصد منه مساعدة الطلاب على كتابة النصوص الأكاديمية (وانظر أيضا: Gilquin, Granger, & Paquot, 2007). و قامت شوانغ ونيسي (Chuang & Nesi, 2006)، في ما يتعلق بالبرمجيات التعليمية، بتحليل نصوص أكاديمية كتبها طلبة يدرسون بواسطة اللغة الإنجليزية، وتوسيم ما فيها من أخطاء، وصممتا بناءً على ذلك مصحِّحا إلكترونيا على النت للدراسة الذاتية يسمى 'غرامر توك/ GrammarTalk' لمعالجة الأخطاء عالية التكرر، مثل 'أخطاء أدوات التعيين'. والمجال الثالث الذي استفاد من أبحاث مدونات المتعلمين هو التقييم اللغوي. فمدونات المتعلمين المحلّلة بعناية يمكن أن تساعد الممارسين في مجال التقييم على انتقاء مواد اختبارية وترتيبها في مستوى معين من مستويات الكفاءة. فإن انضمت هذه المواد إلى تقنيات معالجة اللغات الطبيعية، فإنها يمكن أن تساعد أيضا على وضع ملامح آلية لكفاءة المتعلمين. فمحلل 'دايركت بروفايل/ The Direkt Profil'، على سبيل المثال، يقدم ملمحا نحويا للفرنسية لغة ثانية، ويمكن أن يستخدم لتقييم المستوى النحوي للمتعلمين (Granfeldt et al., 2005).

(٢,٣) أفكار ومصادر لمشروعات بحثية[٣٠]

لا تسمح المساحة المتاحة بوصف مفصل للمصادر الوافرة التي يمكن أن تساعد الباحثين على البدء في مشروع من مشروعات مدونات المتعلمين. لذا سأذكر في هذا القسم بعض المصادر المفيدة، وأحيل القارئ إلى موقعين إلكترونيين لمزيد من التفاصيل:

- موقع ديفيد لي 'الإشارات المرجعية للسانيي المدونات'[٣١]:
  http://www.uow.edu.au/~dlee/CBLLinks.htm

(٣٠) القارئ العربي هو المقصود بهذه الترجمة، وما ذكرته المؤلفة من أدوات ومصادر قد تكون فائدته ضئيلة بالنسبة إلى الأبحاث المتعلقة بالعربية تحديدا. ولذا فإننا قد أضفنا في متن الكتاب عددا من المصادر والأدوات المناسبة للعربية في هذا القسم. وكل ما أضفناه موجود بين معقوفين [...] كما نوهنا في مقدمة الترجمة (المترجمان).

(٣١) الرابط الذي ذكرته المؤلفة لم يعد يعمل، ويمكن الوصول إلى الموقع المذكور من خلال الرابط البديل التالي: http://martinweisser.org/corpora_site/corpuslinksHOME.html. (المترجمان).

- موقع مركز لسانيات المدونات الإنجليزية (في جامعة لوفين)، الذي يقدم كشّافا موسعا بمدونات المتعلمين: http://www.uclouvain.be/en-cecl-lcBiblio.html[٣٢].

(١ ,٣ ,٢) مدونات المتعلمين

- قائمة شاملة بمدونات المتعلمين: http://www.uclouvain.be/en-cecl-lcworld.html[٣٣].
- 'المدونة الدولية لمتعلمي الإنجليزية'، مدونة تحتوي على ٣ ,٦ مليون كلمة، مكونة من كتابات حجاجية لمتعلمي الإنجليزية (في المستويين المتوسط والمتقدم) ممن ينتمون إلى ١٦ خلفية مختلفة في لغاتهم الأم (Granger et al., 2009)[٣٤]: http://www.uclouvain.be/en-277586.html
- 'المدونات الشفوية لمتعلمي اللغة الفرنسية'، وهي قاعدة بيانات على شبكة الإنترنت لمدونات شفوية لمتعلمي اللغة الفرنسية تحتوي على مجموعة من مدونات متعلمي اللغة الفرنسية لغةً ثانية في مستويات مختلفة من النمو (Myles, 2005): http://www.flloc.soton.ac.uk.
- ['المدونة اللغوية لمتعلمي العربية'، مدونة تحتوي على أكثر ٢٨٢ ألف كلمة، من نصوص كتابية وشفوية لـ ٩٤٢ متعلما، ينتمون إلى ٦٦ لغة أمّا مختلفة، ويمكن الوصول إلى المدونة، واستخدامها من خلال الرابط التالي: http://www.arabiclearnercorpus.com/home-ar][٣٥]

---

(٣٢) الرابط الذي ذكرته المؤلفة لم يعد يعمل، ويمكن الوصول إلى الموقع المذكور من خلال الرابط البديل التالي: https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl. (المترجمان).

(٣٣) الرابط الذي ذكرته المؤلفة لم يعمل، ويمكن الوصول إلى الموقع المذكور من خلال الرابط البديل التالي: http://martinweisser.org/corpora_site/corpuslinksHOME.html، وقد اعتمد عبدالله الفيفي على هذه القائمة، فجمع قائمة أوفى بلغت ١٥٩ مدونة من مدونات المتعلمين، مع توصيف مفصل لخصائص تلك المدونات. والقائمة موجودة في رسالته للدكتوراه التي ذكرناها سابقا، وهي متاحة من خلال الرابط التالي: http://etheses.whiterose.ac.uk/9736/ . (المترجمان)

(٣٤) الرابط الذي ذكرته المؤلفة لم يعد يعمل، ولكن يمكن الوصول إلى المدونة المذكورة من خلال الرابط التالي: https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/icle.html. (المترجمان).

(٣٥) وللمزيد عن هذه المدونة، وغيرها من مدونات متعلمي العربية، انظر: الفيفي، عبدالله (٢٠١٥) مدونات المتعلمين، ضمن: العصيمي، صالح (مح.). المدونات اللغوية العربية: بناؤها وطرائق الإفادة منها. الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية (المترجمان).

(٢,٣,٢) مدونات الناطقين الأصليين

- واجهة مارك ديفيز سهلة الاستخدام للمدونة البريطانية الوطنية المكونة من ١٠٠ مليون كلمة: http://corpus.byu.edu/bnc/، والمدونة الإنجليزية الأمريكية المعاصرة المكونة من أكثر من ٤٠٠ مليون كلمة[٣٦]: http://www.americancorpus.org/.
- ['المدونة اللغوية العربية' لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، التي تضم أكثر من مليار ومائة واثنين وثمانين مليون كلمة، من نصوص مكتوبة فقط، وتنتمي إلى عصور تاريخية مختلفة من العصر الجاهلي حتى العصر الحديث: http://corpus.kacst.edu.sa/، و'المدونة اللغوية العربية العالمية' لمكتبة الإسكندرية، التي تحتوي على قرابة ١٠٠ مليون كلمة، من مصادر مختلفة تشمل كتبا وصحفا ومقالات منشورة بين عامي ٢٠٠٦ و٢٠١٣: http://www.bibalex.org/ica/ar/، ومدونة 'آرابي كوربس / ArabiCorpus'، لجامعة بريغهام يونغ الأمريكية، التي تضم ما يزيد عن ١٧٣ مليون كلمة، من نصوص قديمة وحديثة: http://arabicorpus.byu.edu/. وكل واحدة من هذه المدونات مصحوبة بأدوات التحليل الخاصة بها بخصائص ومواصفات مختلفة][٣٧].

(٢,٣,٣) واسمات أقسام الكلم

- واسم (CLAWS7) للغة الإنجليزية بمعدل للدقة يصل إلى قرابة ٩٨٪، ويمكن تجريبه على الرابط التالي: http://ucrel.lancs.ac.uk/claws/

(٣٦) الرابط الذي ذكرته المؤلفة لم يعد يعمل، ولكن يمكن الوصول إلى المدونة المذكورة من خلال الرابط التالي: https://corpus.byu.edu/coca/، ويشار إلى أن عدد الكلمات في هذه المدونة قد زاد عما ذكرته المؤلفة فوصل إلى ٥٢٠ مليون كلمة (المترجمان).

(٣٧) يوجد عدد من المدونات العربية الأخرى التي تختلف في أحجامها وأغراضها ومعايير تصميمها ومواصفاتها الأخرى، وللاطلاع على قائمة ببعض هذه المدونات، انظر: صالح، محمود إسماعيل (٢٠١٥) المدونات اللغوية وكيفية الإفادة منها، ضمن: العصيمي، صالح (مح.). المدونات اللغوية العربية: بناؤها وطرائق الإفادة منها، الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية (المترجمان).

- تري تاغر/ TreeTagger، وهو برنامج مجاني يمكن استخدامه لتوسيم عدد من اللغات تشمل: الإنجليزية، والفرنسية، والإسبانية، والألمانية[٣٨]: http://www.cis.uni-muenchen.de/~schmid/tools/TreeTagger/.
- ['واسم ستانفورد العربي'، ويمكن تنزيله من خلال الرابط التالي: https://nlp.stanford.edu/software/tagger.shtml
- 'مداميرا'، وللاطلاع على عينة من طريقة عمل البرنامج، انظر: https://camel.abudhabi.nyu.edu/madamira/]

(٤, ٣, ٢) المكشافات

- 'ووردسميث تولز/ WordSmith tools'، هو المكشاف الأكثر استخداما على نطاق واسع لدى باحثي المدونات، ومدونات المتعلمين: http://www.lexically.net/wordsmith/index.html.
- 'أنت كونك'/ AntConc، برنامج مكشاف مجاني جيد جدا: http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antconc_index.html[٣٩].
- ['غواص' أداة معالجة المدونات العربية، الذي جرى تطويره في مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، وهو برنامج مناسب لخواص العربية، ويتوفر على عدد من الوظائف،

(٣٨) الواسمان اللذان ذكرتهما المؤلفة غير مناسبين للعربية، رغم وجود بعض المحاولات لتطويع 'تري تاغر' للعربية. ولذا فإننا قد ذكرنا واسمات أخرى (المترجمان).

(٣٩) البرنامجان اللذان ذكرتهما المؤلفة يمكن أن يستخدما في تحليل المدونات العربية، ولكن مستوى الدقة فيهما قد لا يكون مرضيا، فـ'أنت كونك'، على سبيل المثال، من أشهر الأدوات المجانية لتحليل المدونات، ولكنه لا يناسب العربية. فهو، على سبيل المثال، لا يراعي اتجاه الكتابة العربية من اليمين إلى اليسار في عرض المكشاف. وثمة عدد من الأدوات الأخرى التي يمكن استخدامها في تحليل المدونات العربية. ومن أبرزها وأفضلها برنامج (غواص)، وقد أضفناه في المتن أعلاه. وللاطلاع على المزيد حول الأدوات المتاحة بالنسبة للمدونات العربية، انظر: المجيول، سلطان (٢٠١٥) البحث اللغوي في المدونات العربية الحاسوبية بين الممكن والمحتمل والمأمول، ضمن: العصيمي، صالح (مح.). المدونات اللغوية العربية: بناؤها وطرائق الإفادة منها، الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.

ويمكن تنزيله مجانا من خلال الرابط التالي:

https://sourceforge.net/projects/ghawwasv4/][٤٠].

(٢,٣,٥) تحشية المدونات ومحركات البحث

ثمة بيئتان متاحتان مجانا لتحشية البيانات:

- أوم كوربس تول/ UAM CorpusTool: http://www.wagsoft.com/CorpusTool/
- ديكستر/ Dexter: http://www.dextercoder.org/slideshow/index.html.

[أدوات أخرى

ثمة أدوات أخرى مفيدة في معالجة المدونات العربية، ومن أهمها:

- 'المشذّب العربي'، الذي جرى تطويره في مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، ويستخدم لفصل علامات الترقيم والأرقام المتصلة بالكلمات، وإزالة الفراغات الزائدة وعلامات التطويل (الكشيدة) الموجودة في أواسط الكلمات. والهدف من ذلك هو تقليل تشتت البيانات. ويمكن الوصول إليه من خلال الرابط التالي:
https://sourceforge.net/projects/ghawwasv4/files/Almushatheb%20Alarabi.jar/download
- 'مجزئ ستانفور العربي'، ويستخدم في فصل حروف الجر (كاللام والباء)، والعطف (كالواو والفاء)، والضمائر المتصلة، ونحوها من السوابق واللواحق الأخرى التي تتصل بالكلمات. ويمكن الوصول إليه من خلال الرابط التالي:
https://nlp.stanford.edu/software/segmenter.shtml.

(٤٠) يمكن الحصول على معلومات أكثر تفصيلا حول برنامج (غواص) من خلال دليل المستخدم المضمن مع البرنامج في الرابط المذكور، وللاطلاع على نماذج ممثلة لاستخدام (غواص) في تحليل المدونات العربية، انظر: الشمري، عقيل والثبيتي، عبدالمحسن (٢٠١٥) لسانيات المدونات: نماذج وتطبيقات في لغة الصحافة العربية، ضمن: العصيمي، صالح (مح.). المدونات اللغوية العربية: بناؤها وطرائق الإفادة منها، الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.

- 'مصاحب' برنامج خاص لاستخراج المصاحبات اللفظية من المدونات العربية بناء عدد من المعايير الإحصائية المختلفة، وعدد من المحددات التي يختارها المستخدم، ويمكن الوصول إليه من خلال الرابط التالي: https://sourceforge.net/projects/musaheb/]

(٤ , ٢) أسئلة للدراسة

١- ما هي صيغة المدونة (خام أم موسومة) الأفضل لكي تستخدمها لإجراء دراسة معتمدة على مدونة للمتعلمين للعناصر اللغوية التالية:

a. أداة التعيين (the)
b. حرف التعليق (to)
c. الضمير (you)
d. الأفعال الجهية[٤١]
e. واسم الخطاب (you know)

٢- تريد أن تحلل تكرر أداة الربط (so)، وطريقة استخدامها (مثل: so the problem is pretty complicated) في مدونتين من مدونات المتعلمين: مدونة لكتابات المتعلمين الإسبان، ومدونة لكتابات المتعلمين الصينيين. صف جميع الخطوات المنهجية التي لا بد أن تمر بها قبل أن يكون لديك مجموعتان صالحتان من البيانات للبدء في التحليل.

٣- تريد التحقيق في أخطاء المطابقة بين الفعل والفاعل في مدونة للمتعلمين. كيف ستقوم بذلك؟

٤- الجدول أدناه يتضمن تكرر أدوات الربط (therefore)، و(however)، و(thus)، في مدونة فرعية من 'المدونة الدولية لمتعلمي الإنجليزية'، وتعرف اختصارا بـ'ICLE'، التي تتكون

(٤١) الأفعال الجهية أفعال مساعدة تدل على موقف المتكلم من القضية التي تتضمنها الجملة الملفوظة من ناحية والاستحالة والاحتمال والضرورة، ونحو ذلك. وتعبر اللغات عن الجهة بأساليب مختلفة. والإنجليزية تستخدم فئة خاصة من الأفعال للتعبير عن ذلك تسمى ال'modals/ الأفعال الجهية'، ومن أمثلتها ' Must, can, will, should, might' ونحوها (المترجمان).

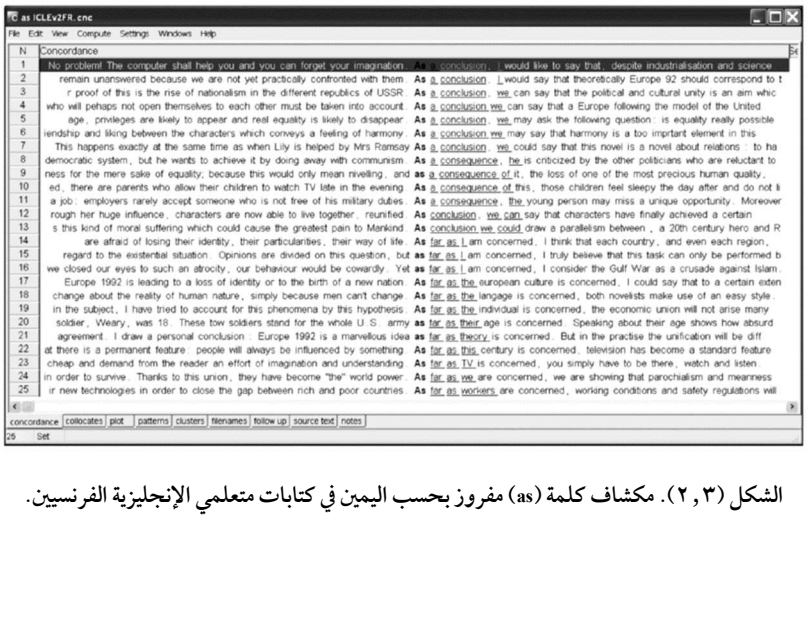
من مقالات حجاجية، وفي مدونتين للناطقين الأصليين: 'لوكنس/ ULOCNESS، وهي مدونة للمقالات الحجاجية المكتوبة من قبل ناطقين أصليين من الطلاب الأمريكان، و'لانكستر-أوسلو-بيرجن/ Lancaster-Oslo-Bergen (LOB)'، وهي مدونة لنصوص إنجليزية بريطانية (وأغلبها صحفية وأدبية). ما الاستنتاجات التي يمكنك أن تخرج بها من هذه الأرقام؟

LOB	LOCNESS	ICLE	الرابط
47.0	136.7	36.4	therefore
35.0	62.2	40.0	thus
72.0	253.4	52.2	however

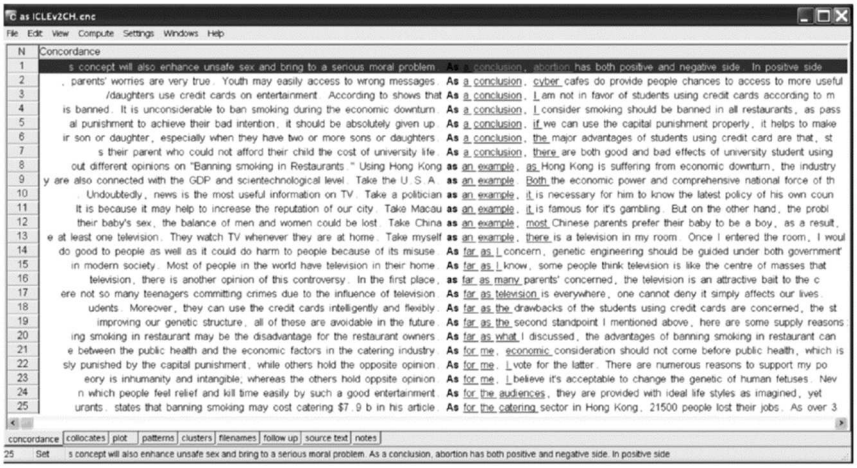
٥- الشكلان (٢,٣) و(٢,٤) يعرضان سطورا قليلة مفروزة بحسب اليمين من مكشاف كلمة (as)، مأخوذة من المكشاف الكامل لـ(as) في المدونتين الفرعيتين الفرنسية والصينية من 'المدونة الدولية لمتعلمي الإنجليزية'.

a. قم بفحص كل شكل على حدة، وحاول أن تحدد وجوه الشبه والاختلاف بين الأنماط المستخدمة لدى المتعلمين الفرنسيين والصينيين.

b. هل سيكون من المفيد أيضا أن تفرز مكشاف (as) بحسب اليسار أيضا؟



الشكل (٢,٣). مكشاف كلمة (as) مفروز بحسب اليمين في كتابات متعلمي الإنجليزية الفرنسيين.



الشكل (٤ , ٢). مكشاف كلمة (as) مفروز بحسب اليمين في كتابات متعلمي الإنجليزية الصينيين.

(٥ , ٢) مراجع الفصل

Ädel, A. (2008). Involvement features in writing: Do time and interaction trump register awareness? In G. Gilquin, S. Papp, & B. Díez-Bedmar (Eds.), *Linking up contrastive and learner corpus research* (pp. 35–53). Amsterdam, Netherlands: Rodopi.

Altenberg, B., & Granger, S. (2001). The grammatical and lexical patterning of make in native and non-native student writing. *Applied Linguistics*, 22(2), 173–194.

Bley-Vroman, R. (1983). The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity, *Language Learning*, 33, 1–17.

Botley, S., & Dillah, D. (2007). Investigating spelling errors in a Malaysian learner corpus. *Malaysian Journal of ELT Research*, 3, 74–93.

Callies, M. (2008). Easy to understand but difficult to use? Raising constructions and information packaging in the advanced learner variety. In G. Gilquin, S. Papp, & B. Díez-Bedmar (Eds.), *Linking up contrastive and learner corpus research* (pp. 201-226). Amsterdam, Netherlands: Rodopi.

Chen, C. W-Y. (2006). The use of conjunctive adverbials in the academic papers of advanced Taiwanese EFL learners. *International Journal of Corpus Linguistics*, 11(1), 113–130.

Chuang, F-Y., & Nesi, H. (2006). An analysis of formal errors in a corpus of Chinese student writing. *Corpora*, 1, 251–271.

Cobb, T. (2003). Analyzing late interlanguage with learner corpora: Québec replications of three European studies. *Canadian Modern Language Review/ Revue canadienne des langues vivantes*, 59(3), 393–423.

Connor, U., Pretch, K., & Upton, T. (2002). Business English: Learner data from Belgium, Finland and the U.S. In S. Granger, J. Hung, & S. Petch-Tyson (Eds.), *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching* (pp. 175–194). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Dagneaux, E., Denness, S., & Granger, S. (1998). Computer-aided error analysis. *System*, 26, 163–174.

De Cock, S. (2002). Pragmatic prefabs in learners' dictionaries. In A. Braasch & C. Povlsen (Eds.), *Proceedings of the Tenth EURALEX International Congress. Vol. II* (pp. 471–781). Copenhagen, Denmark: Center for Sprogteknologi.

De Cock, S. (2004). Preferred sequences of words in NS and NNS speech. *Belgian Journal of English Language and Literatures (BELL)*, n.s. 2, 225–246. Retrieved May 30, 2011 from http://hdl.handle.net/2078.1/75157.

Díaz-Negrillo, A., & Fernández-Domínguez, J. (2006). Error tagging systems for learner corpora. *RESLA*, 19, 83–102.

Díez-Bedmar, M. B., & Papp, S. (2008). The use of the English article system by Chinese and Spanish learners. In G. Gilquin, S. Papp, & B. Díez-Bedmar (Eds.), *Linking up contrastive and learner corpus research* (pp. 147–175). Amsterdam, Netherlands: Rodopi.

Durrant, P., & Schmitt, N. (2009). To what extent do native and non-native writers make use of collocations? *IRAL*, 47, 157–177.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course.* New York, NY: Routledge.

Gilquin, G. (2000/1). The integrated contrastive model: Spicing up your data. *Languages in Contrast*, 3(1), 95–123.

Gilquin, G. (2007). To err is not all: What corpus and elicitation can reveal about the use of collocations by learners. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 55(3), 273 91.

Gilquin, G., Granger, S., & Paquot, M. (2007) Learner corpora: The missing link in EAP pedagogy. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(4), 319–335.

Granfeldt, J., Nugues, P., Persson, E., Persson, L., Kostadinov, F., Agren, M., & Schlyter, S. (2005). Direkt Profil: A system for evaluating texts of second language learners of French based on developmental sequences. *Proceedings of the Second Workshop on Building Educational Applications Using Natural Language Processing*,53–60. Retrieved May 29, 2011 from:http://lup.lub.lu.se/luur/downloadfunc=downloadFile&recordOId=530081&fileOId=624781.

Granger, S. (1996). From CA to CIA and back: An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora. In K. Aijmer, B. Altenberg, & M. Johansson (Eds.), *Languages in contrast: Text-based cross-linguistic studi*es (pp. 37–51). Lund Studies in

English 88. Lund, Sweden: Lund University Press. Retrieved June 7, 2011 from http://www.uclouvain.be/9002.htmlpublication=472006&entite=&zone_libre1=&matricule=00031717&annee=&portee=0&format=none&lang=en&urlAuteur=none&url=900html&sansEtat=1&tri=type,annee&Envoi=1.

Granger, S. (1997). Automated retrieval of passives from native and learner corpora: Precision and recall. *Journal of English Linguistics*, 25(4), 365–374.

Granger, S. (2008). Learner corpora. In A. Lüdeling & M. Kytö (Eds.), *Corpus linguistics: An international handbook. Vol. 1* (pp. 259–275). Berlin, Germany: De Gruyter.

Granger, S. (2009). The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching: A critical evaluation. In K. Aijmer (Ed.), *Corpora and language teaching* (pp. 13–32). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Granger, S., Dagneaux, E., Meunier, F., & Paquot, M. (2009). *The International Corpus of Learner English: Handbook and CD-ROM. Version 2*. Louvain-la-Neuve, Belgium: Presses Universitaires de Louvain.

Granger, S., & Tyson, S. (1996). Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL speakers of English. *World Englishes*, 15, 19–29.

Groom, N. (2009). Effects of second language immersion on second language collocational development. In A. Barfield & H. Gyllstad (Eds.), *Researching collocations in another language: Multiple interpretations* (pp. 21–33). Houndmills, England: Palgrave Macmillan.

Housen, A. (2002). A corpus-based study of the L2-acquisition of the English verb system. In S. Granger, J. Hung, & S. Petch-Tyson (Eds.), *Computer learner corpora, second language acquisition, and foreign language teaching* (pp. 77–116). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Jarvis, S. (2000). Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language Learning*, 50(2), 245–309.

Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London, England: Longman.

Lee, S. H., Jang, S. B., & Seo, S. K. (2009). Annotation of Korean learner corpora for particle error detection. *CALICO Journal*, 26, 529–544.

Luzón, J. M. (2009). The use of we in a learner corpus of reports written by EFL engineering students. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(3), 192–206.

Millar, N., & Lehtinen, B. (2008). DIY local learner corpora: Bridging gaps between theory and practice. *JALT CALL Journal*, 4(2), 61–72.

Mukherjee, J. (2005). The native speaker is alive and kicking: Linguistic and language-pedagogical perspectives. *Anglistik*, 16(2), 7–23.

Myles, F. (2005). Interlanguage corpora and second language acquisition research. *Second Language Research*, 21(4), 373–391.

Myles, F., & Mitchell, R. (2005). Using information technology to support empirical SLA research. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 169–196.

Nesselhauf, N. (2004). Learner corpora and their potential in language teaching. In J. Sinclair (Ed.), *How to use corpora in language teaching* (pp. 125–152). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Osborne, J. (2008). Adverb placement in post-intermediate learner English: A contrastive study of learner corpora. In G. Gilquin, S. Papp, & B. Díez-Bedmar (Eds.), *Linking up contrastive and learner corpus research* (pp. 127–146). Amsterdam, Netherlands: Rodopi.

Paquot, M. (2008). Exemplification in learner writing: A cross-linguistic perspective. In F. Meunier & S. Granger (Eds.), *Phraseology in foreign language learning and teaching* (pp. 101–119). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Paquot, M. (2010). *Academic vocabulary in learner writing: From extraction to analysis*. London, England: Continuum.

Pendar, N., & Chapelle, C. (2008). Investigating the promise of learner corpora: Methodological issues. *CALICO Journal*, 25(2), 189–206.

Rankin, T. (2009). Verb second in advanced L2 English: A learner corpus study. In M. Bowles, T. Ionin, S. Montrul, & A. Tremblay (Eds.), *Proceedings of the 10th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2009)* (pp. 46–59). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Reinhardt, J. (2010). Directives in office hour consultations: A corpus-informed investigation of learner and expert usage. *English for Specific Purposes*, 29, 94–107.

Rundell, M., & Granger, S. (2007). From corpora to confidence. *English Teaching Professional*, 50, 15–18.

Schiftner, B. (2008). Learner corpora of English and German: What is their status quo and where are they headed? *Vienna English Working Papers*, 17(2), 47–78. Retrieved May 29, 2011 from http://www.univie.ac.at/Anglistik/views_0802.pdf.

Sinclair, J. (1996). EAGLES: Preliminary recommendations on corpus typology. Retrieved May 20, 2011 from www.ilc.cnr.it/EAGLES/pub/eagles/corpora/corpustyp.ps.gz.

Tenfjord, K., Hagen, J. E., & Johansen, H. (2006). The hows and whys of coding categories in a learner corpus (or "How and why an error tagged learner corpus is not ipso facto one big comparative fallacy"). Rivista di Psicolinguistica Applicata (RiPLA), 6(3), 93–108.

Van Rooy, B. & Schäfer, L. (2003). Automatic POS tagging of a learner corpus: The influence of learner error on tagger accuracy. In D. Archer, P. Rayson., A. Wilson, & T. McEnery (Eds.), *Proceedings of the Corpus Linguistics 2003 Conference* (pp. 835 844). Technical Papers 16. Lancaster, England: Lancaster University Centre for Computer Corpus Research on Language.

Wulff, S., & Römer, U. (2009). Becoming a proficient academic writer: Shifting lexical preferences in the use of the progressive. *Corpora*, 4(2), 115–133.

Zhang, M. (2000). Cohesive features in the expository writing of undergraduates in two Chinese universities. *RELC Journal*, 31, 61–95.

الفصل الثالث

المنهجيات المرتكزة على النظرية الشكلانية

تانيا إيونين

(١, ٣) المهاد

يتناول هذا الفصل مناهج جمع البيانات المستخدمة في أبحاث اكتساب اللغة الثانية ذات الأساس الشكلاني التوليدي. إن الهدف الأبعد لهذا الحقل هو أن يصف طبيعة نحو اللغة البينية لدى متعلّمي اللغة الثانية ويفسّرها، وأن يتحقّق على وجه الخصوص من المدى الذي يكون فيه نحو اللغة البينيّة مقيّدا بالنحو الكلّي[1] (للاطلاع على استعراض عام للمقاربة التوليدية في اكتساب اللغة الثانية، انظر: Hawkins, 2001; White, 2003). وتُستخدم البيانات الكمية التَجْرِبية عن إنتاج المتعلمين واستيعابهم للغة الهدفِ من أجل استخلاص استنتاجات بشأن النحو الكامن. فتبدأ دراسات اكتساب اللغة الثانية ذات الأساس الشكلاني التوليدي بسؤال بحثي أو فرضيّة ناشئة عن اعتبارات نظرية و/ أو نتائج دراسات سابقة؛ ويجري اختبار التنبؤات الناتجة عن فرضية البحث باستخدام مناهج دراسة الإنتاج و/أو الاستيعاب. ورغم أنّ كثيرا من دراسات اكتساب اللغة الثانية المتعلقة بالجوانب الصرف-تركيبية تقوم على فحص الإنتاج الطبيعي لمتعلمي اللغة الثانية (انظر مثلا: Lardiere, 1998؛ Prévost & White, 2000)، فإنّ الدراسات الشكلانية في اكتساب اللغة الثانية عادة ما تستخدم

(١) النحو الكلّي مصطلح أساسيّ في اللسانيات التوليدية يشير إلى المعرفة اللغوية التي يولد الإنسان مزوّدا بها فتقيّد اكتسابه للغته الأم وتوجّهه، وتوجد نقاشات كبيرة حول دوره في اكتساب اللغة الثانية. راجع: 'المصطلحات المفاتيح'، ص. ٢٥٥-٢٥٧ (المترجمان)

المنهجيات التجريبية من قبيل: الإنتاج المستثار[٢]، ومهامّ الاحتكام النحوي، ومهامّ التأويل. وسيكون تركيز الفصل الحالي مقصورا على مهامّ الاحتكام والتأويل؛ وللاطلاع على مناقشة لمهام الإنتاج في اكتساب اللغة الثانية، يمكن الرجوع إلى كتاب ماكاي وغاس (Mackey & Gass, 2005)[٣].

إن استخدام مهامّ الاحتكام إلى المقبولية ضمن الأبحاث التوليدية في اكتساب اللغة الثانية ناتج عن أهميّة الحكم على المقبولية النحوية في علم التركيب التوليدي (Chomsky, 1965, 1981). ففي النظرية التركيبية التوليدية تُتّخَذُ أحكام المتكلّم الأصلي على نحوية/ لانحوية الجمل شواهد أساسية على طبيعة الكفاية اللغوية للمتكلمين: فالجملة التي يحكم ناطق أصلي بأنها نحوية تكون جزءا من النحو الذهني لذاك الناطق، في حين تكون الجملة المحكوم عليها باللانحوية (= اللحن) خارقة لقاعدة لغوية في النحو الذهني للمتكلّم. ويرى كثير من الباحثين، من خلال طرد هذا الاستدلال في مجال اكتساب اللغة الثانية، أنّ أحكام متعلمي اللغة الثانية على نحوية الجمل يمكنها بالمثل أن تفيدنا عن الكفاية اللغوية للمتعلّمين في لغتهم الهدف (وللاطلاع على استعراض لهذا الموضوع، انظر: White, 2003). ولقد كانت النظرية التركيبية التوليدية تقليديا تعول على الاحتكام النحوي الاستبطاني، وليس على التجارب الموجهة، بناء على افتراض مفاده أنّ أحكام فرد من أفراد الناطقين الأصليين ممثلةٌ لأحكام الناطقين الأصليين الآخرين (غير أنّ هذا الافتراض قد جرى الطعن فيه، وغدا استخدام مهامّ الاحتكام إلى المقبولية الموجّه مع الناطقين الأصليين شائعا على نحو متزايد في الوقت الحالي – انظر: Cowart, 1997). وبما أنّه لا يمكن التعويل على الأحكام الاستبطانية في دراسات اكتساب اللغة الثانية، فقد استخدم البحث التوليدي، منذ البداية، المناهج التجريبية من أجل السيطرة على ما بين متعلّمي اللغة الثانية من تفاوت. إذ يمكن لدراسة تجريبية في اكتساب اللغة الثانية من خلال تثبيت عوامل من قبيل اللغة الأصلية، ومستوى الكفاءة، ونوع التعرّض للغة الثانية، وسنّ الاكتساب من بين عوامل أخرى، أن تختزل التفاوت بين المتعلّمين، وأن تحدد الكيفية التي يتوالى بها التعلّم ضمن مجتمع بحثي معين

(٢) الإنتاج الطبيعي هو الصادر عن المتعلمين لأغراض تواصلية حقيقية، والإنتاج المستثار هو الإنتاج اللغوي الموجّه بمهمّات لغويّة مصممّة بهدف الحصول على خرج لغوي ذي مواصفات معينة تتناسب مع حاجة الباحث وأسئلته، وقد شُرِح الفرق بين هذين النوعين من البيانات في الفصل السابق (المترجمان).

(٣) يتضمّن الفصل السابع من هذا الكتاب مناقشة لبعض مهامّ الإنتاج في اكتساب اللغة الثانية (المترجمان).

(كمتعلمي الإنجليزية لغة ثانية من اليابانيين الكبار ذوي المستوى المتوسط في فصول دراسية). ويمكن لدراسة تجريبية أن تتصرف بواحد من هذه العوامل أو أكثر (كأن تقارن بين مجموعات ذات مستويات كفاءة مختلفة، و/ أو لغات أصلية مختلفة)، من أجل تحديد المصادر المحتملة لتفاوت المتعلمين.

تطلب مهمّة الاحتكام إلى المقبولية في صيغتها التقليدية، من مشاركين أن يحكموا على المقبولية/ اللامقبولية النحوية لجمل معزولة تقدّم لهم إمّا في صيغة مكتوبة أو شفويّا (انظر صندوقي الدراسة (١ ,٣) و(٢ ,٣)[٤]. ويتضمّن الاختبار في آن واحد جملا لانحوية (=لاحنة) (كأن يكون فيها صرفم مفقود أو خاطئ في موطن إلزامي، أو أن يوضع نفي في غير موضعه، أو أن يصاغ سؤال-م بطريقة تخرق مبادئ التركيب)، ومقابلاتها النحويّة. ويُعْطى المشاركون مقياسا شَطْريا[٥] للاستجابة، قبيل: "نحوي/ لانحوي" أو "نعم/ لا". ومن تنويعات هذا النوع من الأداة ما يزود المشاركين بمقياس ليكرت[٦] (مثلا، من ١ إلى ٧، أو من -٢ إلى +٢) ويطلب منهم أن يقيّموا المقبولية/ اللامقبولية النسبية لكل جملة حسب هذا المقياس (انظر صندوق الدراسة ٣ ,٣)؛ وثمة تنويعة أخرى، وهي تقييم المقدار[٧]، تطلب من المشاركين أن يحكموا على مقبولية/ لامقبولية كل جملة بالنسبة إلى مثير مرجعي (نقطة انطلاق) (لمزيد من النقاش، انظر: Sorace, 2010).

---

(٤) تستعمل كثير من الدراسات مصطلح "مهمّة الاحتكام النحوي" لا "مهمّة الاحتكام إلى المقبولية". ولقد جرى هنا استعمال مصطلح مهمّة الاحتكام إلى المقبولية اتّباعا لـكوارت (Cowart, 1997)؛ فـ'النحوية'، كما ناقشها كوارت تشير إلى المفهوم المجرّد لسلامة التكوّن النحوي، بينما تشير 'المقبوليّة' إلى مدى كون الجمل مقبولة لدى المتكلّمين. ويمكن للمهام التجريبية أن تسبر أحكام المقبولية التي يصدرها المتكلّمون، فتُستخدم النتائج لبناء استدلالات حول النحويّة (المؤلفة).

(٥) المقياس الشَطْري هو المكون من قيمتين أو بديلين فقط، إما هذا أو ذاك، ولا وجود لاحتمال ثالث (المترجمان).

(٦) مقياس ليكرت من أكثر الأدوات استخداما في قياس الاتجاهات، وللاطلاع على شرح موجز عنه، انظر: عبدالرحمن، سعد (١٩٩٨) القياس النفسي، القاهرة: دار الفكر العربي، ص ٣٧٠-٣٧٥ (المترجمان).

(٧) تقييم المقدار أسلوب في الاختبار يُطلب فيه من الأفراد أن يسندوا قيما عددية لسلسلة من المثيرات اللغوية للحكم على مقبوليتها عندهم. يعتمد هذا الأسلوب على تعريض المشاركين إلى بند معيارٍ يسندون إليه قيمة عددية اعتباطية، ثم يجري تقييم بقية المثيرات بالقياس على ذلك المعيار. فإذا كانت جملة ما مقبولة مرّتين أكثر من المعيار أُسنِدت إليها ضعف القيمة العددية الـمُسندة إلى المعيار وهكذا دواليك (المترجمان).

صندوق دراسة (١ , ٣)

جونسون،ج. س. ونيوبورت، إ.ل. (١٩٨٩) آثار الفترة الحرجة[٨] في تعلّم اللغة الثانية: تأثير وضعية النضج في اكتساب الإنجليزية لغة ثانية. علم النفس العرفاني، ٢١، ٦٠-٩٩.

Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology, 21*, 60–99.

المِهاد

تحقّق هذه الدراسة التي تعدّ الآن كلاسيكية في ما إذا كان اكتساب اللغة الثانية خاضعا لتأثيرات الفترة الحرجة. فوفقا لفرضيّة الفترة الحرجة، لا بد أن يُظهِر المتعلّمون الذين يبدؤون الاكتساب في سنّ متأخرة معرفة باللغة الثانية أقل شبها باللغة الهدف من تلك التي يُظهرها المتعلّمون الذين يبدؤون الاكتساب في سنّ مبكّرة، نتيجة لعامل النضج العرفاني.

أسئلة البحث

- هل يوجد تأثير لسنّ الاكتساب في اكتساب نحو اللغة الثانية؟
- ما العلاقة بين سنّ الاكتساب والأداء الأقصى[٩]؟
- ما الجوانب من النحو التي تبدو مشكلة بصفة خاصة بالنسبة إلى مجموعات سنّ الاكتساب المختلفة؟
- هل يمكن لمتغيّرات الموقف اللغوي (كالدافعيّة، والوعي الذاتي، والهويّة) أن تفسّر كلّ تأثيرات سنّ الاكتساب أو بعضها؟

أداة الاختبار: مهمّة احتكام نحوي

- ٢٧٦ جملة، ١٤٠ لانحوية، ١٣٦ نحوية.
- ١٢ نوعا من القواعد تمّ اختبارها، تشمل قواعد صرفيّة (مثل: وسم الجمع) وقواعد تركيبية (مثل: تكوين الاستفهام).

(٨) يشير مصطلح الفترة الحرجة إلى مرحلة مبكّرة من عمر الإنسان يكتسب فيها أساسيات لغته الأمّ. فإن جاوزها دون أن يتعرّض لأي دخل لغوي لا يعود قادرا بعدها على تحصيل كفاية لغوية شبيهة بها لدى الناطقين العاديين. ويوجد حول التفاصيل المتعلقة بهذا المفهوم الكثير من الجدل والخلاف، انظر: "المصطلحات المفاتيح" ص١١٦ (المترجمان).

(٩) "الأداء الأقصى" أو "التحصيل الأقصى" هي النقطة التي يبدو أنّ المتعلّم يتوقّف عندها عن إحراز أيّ تقدّم إضافي في اكتساب اللغة الثانية. انظر: "المصطلحات المفاتيح"، ص ٢٥٤ (المترجمان).

- عيّنة من البنود

لانحوية: The farmer bought two pig at the market/ [اشترى المزارع اثنين ثور من السوق].

نحوية: The farmer bought two pigs at the market/ [اشترى المزارع ثورين من السوق].

- عرض المثيرات: سمعي
- مقياس التقييم: شَطْري (نعم/ لا).

المشاركون

- ٤٦ من متعلمي الإنجليزية الناطقين بالصينية والكورية، كلهم قد تعرّضوا للغة الإنجليزية خمس سنوات أو أكثر؛ ٢٣ ممن وفدوا صغارا (سنّ الاكتساب بين ٣ و١٥ سنة) و٢٣ ممن وفدوا كبارا (سنّ الاكتساب بين ١٧ و٣٩).
- مجموعة ضابطة من ٢٣ ناطقا أصليا باللغة الإنجليزية.

الأدوات الإحصائية

- تحليلات ارتباطية بين المتغيّرات المختلفة: سنّ الاكتساب، اختبار الأداء (سواء الإجمالي، أو المتعلّق بأنواع مخصوصة من القواعد)، والدرجات المحصّلة في المتغيّرات المتعلقة بالموقف اللغوي.

النتائج

لقد وُجِد ارتباط عكسي بين سنّ الاكتساب واختبار الأداء لدى من وفدوا صغارا: فكلّما ارتفع سنّ الاكتساب، تدنّى مستوى الأداء. وقد كان أداء الوافدين المتأخرين إجمالا أدنى من أداء الوافدين صغارا، ولكن لم يكن ثمة ارتباط لديهم بين السنّ والأداء. وتدعم هذه النتائج وجهة النظر التي ترى أنّ تأثيرات سنّ الاكتساب ناتجة عن نضج الدماغ خلال البلوغ.

في الوقت نفسه، لم تكن تأثيرات سن الاكتساب واضحة بالقدر نفسه بالنسبة إلى جميع أنواع القواعد: فعلى سبيل المثال، كانت تأثيرات سنّ الاكتساب بالنسبة إلى 'المحدّدات'[١٠] و'وسم الجمع' أوضح منها بالنسبة إلى وسم الاستمرارية الزمانية بـلاحقة (ing-) وفي أسئلة نعم/ لا.

وكان ثمة ارتباطات بين الأداء وبعض المتغيّرات المتعلقة بالموقف اللغوي، ولكنّ سنّ الاكتساب أثّر في اختبار الأداء تأثيرا مستقلاّ عن متغيّرات الموقف اللغوي.

(١٠) 'المحددات' هي أنواع الكلمات الوظيفية التي تدخل على الأسماء والمركبات الاسمية فتحدّد إحالتها، ومنها 'أدوات التعيين' (المترجمان).

صندوق دراسة (٢ , ٣)

وايت، ل. وجينيسي، ف. (١٩٩٦). إلى أيّ حدّ يكون الناطق المقارِب مكافئا للناطق الأصلي؟ قضيّة التحصيل الأقصى في اكتساب البالغين للغة الثانية. أبحاث اللغة الثانية، ١٢، ٢٣٣-٢٦٥.

White, L., & Genesee, F. (1996). How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second Language Research*, *12*, 233–265.

المِهاد

تختبر هذه الدراسة الفرضيةَ القائلة بأنّ مبادئ النحو الكلي لا تظلّ متاحة بالنسبة إلى متعلّمي اللغة الثانية الذين تعدّوا الفترة الحرجة. وهي تختبر متعلّمي اللغة الثانية المقاربين للناطق الأصلي[١١] وغيرهم من الناطقين غير الأصليين، من أعمار الاكتساب المختلفة، من أجل تمييز تأثيرات الكفاءة عن تأثيرات سنّ الاكتساب. وتعود الظواهر المبحوثة إلى مبدأين من مبادئ النحو الكلي، وهما 'مبدأ التحتية'[١٢] و'مبدأ المقولة الفارغة'[١٣]، اللذين يضعان قيودا على الحركة التركيبية.

سؤال البحث

- هل يمكن لأيّ متعلّمين للغة الثانية بالغين أن يحرزوا كفاية شبيهة بكفاية الناطق الأصلي؟

- **أداة البحث: مهمّة احتكام نحوي**
- ٦٠ سؤال-م، نصفها نحويّ، ونصفها لانحوي.
- ٥ أنواع من الجمل النحويّة (خمسة أنواع مختلفة من أسئلة-م).
- ٥ أنواع من الجمل اللانحوية (خمسة خروقات مختلفة لمبادئ النحو الكليّ).
- ستّة أفراد من الأمثلة في كلّ نوع من أنواع الجمل.

(١١) المقارب للناطق الأصلي، هو المتعلّم الذي، بالرغم من أنّه ليس ناطقا أصليّا، يؤدّي أداء شبيها جدا بأداء الناطق الأصلي، من حيث الطلاقة والسلامة اللغوية (المترجمان).

(١٢) يشير مبدأ التحتية إلى القيود على حركة العناصر الاسمية عند انتقالها من موضع إلى آخر في تركيب الجملة ومن أمثلتها تصدير أسماء الاستفهام، وهي من المسائل التي اعتنت بها دراسات اكتساب التركيب في اللغة الثانية. راجع للتفاصيل المصطلحات المفاتيح، ص.٢٤٢-٢٤٥ (المترجمان).

(١٣) يشير مبدأ المقولة الفارغة إلى مجموعة القواعد التي تتحكّم في الأثر الذي يتركه في مستوى البنية السطحية للجملة انتقالُ عنصر من معمولات الفعل إلى غير موقعه الأصلي لغرض كالاستفهام مثلا والقيود على هذه الحركة (المترجمان).

- عيّنة من البنود:

لانحويّة:

What did you hear the announcement that Ann had received?
[ماذا سَمِعتَ الإعلان أنّ آن تلقّت؟]

نحوية:

Who did John announce would be the new teacher?
[من أعلن جون سيكون المدرّس الجديد؟]

- عرض المثيرات: بصري، على شاشة الحاسوب؛ مع تسجيل وقت الاستجابة، إضافة إلى السلامة اللغوية.
- مقياس التقييم: شَطْري (نعم/ لا)

المشاركون

- ٨٩ متعلّما للإنجليزية (٤٥ من المقاربين للناطق الأصلي، ٤٣ من الناطقين غير الأصليين).
- مجموعة ضابطة من ١٩ ناطقا أصليّا بالإنجليزية.

الأدوات الإحصائيّة

- تحليل التباين في كلّ من بيانات السلامة اللغوية وزمن ردّ الفعل؛ مقارنات فيما بين المجموعات وفيما بين فئات الاختبار.

النتائج

وُجد أنّ المتعلّمين المقاربين للناطق الأصلي ليسوا مختلفين عن الناطقين الأصليين في كلّ القياسات تقريبا. إذ كانوا، بغض النظر عن سنّ الاكتساب، يقبلون الجمل النحوية ويرفضون الجمل اللانحوية التي تخرق مبادئ النحو الكلّي، مُقَدّمين بذلك دليلا على أنّ التحصيل الشبيه بتحصيل الناطق الأصلي ممكن بالنسبة إلى متعلّمي اللغة الثانية المتأخّرين.

صندوق الدراسة (٣, ٣)

منترول، س. (٢٠٠٥). حول معرفة اللانصبيّة ونموّها في اكتساب الإسبانية لغة ثانية. اللسانيات، ٤٣، ١١٥٤–١١٩٠.

Montrul, S. (2005). On knowledge and development of unaccusativity in Spanish L2-acquisition. *Linguistics*, *43*, 1153–1190.

المِهاد

وفقا لأدبيات سابقة (Oshita, 2001)، لا يشعر متعلمو الإنجليزية لغة ثانية في البداية بالفروق بين نوعي الأفعال اللازمة: الأفعال اللاناصبة مثل (arrive/ جاء)، والأفعال اللاأركاتية مثل(laugh/ ضحك) [١٤]. ويمدّ هذا البحث

(١٤) الأفعال اللاناصبة والأفعال اللاأركاتية قسمان من الأفعال يتفرعان عن الفعل اللازم في بعض النظريات التركيبية المعاصرة مثل النحو التوليدي. ويمكن تقريبهما بأمثلة عربية كالآتي: أمّا الأفعال اللاناصبة فهي الأفعال التي يكون

دراسة التقابل بين اللاناصب واللاأركاتي إلى الإسبانية لغة ثانية، ويتجاوز ذلك إلى اختبار ما إذا كان المتعلّمون الأكثر تقدّما يشعرون بالفروق الدلالية المعجمية بين الأقسام الفرعية من الأفعال اللاناصبة.

أسئلة البحث

- هل يعرف متعلّمو الإسبانية لغة ثانية الفروق التركيبية بين الأفعال اللاناصبة والأفعال اللاأركاتية، وكيف تتأثّر هذه المعرفة بمستوى الكفاءة؟
- هل لهرميّة الأفعال اللاناصبة التي اقترحتها سوريس (Sorace, 2000) دور في اكتساب الأفعال اللاناصبة في الإسبانية لغة ثانية؟

أداة الاختبار: مهمّة احتكام نحوي

- ١١٠ جمل، نصفها نحوي ونصفها لانحوي.
- ٩ أفعال لاناصبة (من ثلاثة أنواع فرعية)، و٩ أفعال لاأركاتية (من ثلاثة أنواع فرعية)، و١٠ أفعال متعدية (مشتّات)، وقد استعمل كل فعل منها في عدد من التشكّلات التركيبية المختلفة.
- **عينات من البنود:**

فعل لاناصب، بفاعل متقدّم على الفعل: (Juan llegó/ خوان جاء) ← غير مفضّل.

فعل لاناصب ، بفاعل متأخّر عن الفعل:(Llegó Juan/ جاء خوان) ← مفضّل.

فعل لاأركاتي، بفاعل متقدّم على الفعل: (Juan habló/ خوان تكلّم ← مفضّل.

فعل لاأركاتي، بفاعل متأخّر عن الفعل: (Habló Juan/ تكلّم خوان ← غير مفضّل.

- عرض المثير: بصري.
- مقياس التقييم: ٥ درجات، من ١ (غير مقبول) إلى ٥ (مقبول).

فاعلها المرفوع إعرابيا مفعولا به دلاليّا، وهي أفعال تدل غالبا على حركة (مثل "وصلت البضاعة") أو اتصاف بصفة (مثل، "حَولت عينه") أو تغيّر حالة (مثل "انهار الجدار") ، فالمرفوع في هذه الأمثلة فاعل في الإعراب والتركيب، ولكنه مفعول في المعنى. وأمّا الأفعال اللاأركاتية فهي الأفعال التي يكون فاعلها النحوي فاعلا دلاليّا بدرجة ما، أي مُحْدِثا لما يدلّ عليه معناها المعجمي، دون أن تكون متعدّية تركيبيا من قبيل "ضحك الرّجلُ" و"دخل الطالبُ". ويسلك النوعان سلوكا تصريفيا مختلفا في كثير من اللغات التي تعتمد في التصريف على الأفعال المساعدة مثل الإنجليزية والفرنسية والإسبانية. وعلى العموم فإنّ قوائم هذه الأفعال لا تتطابق فيما بين اللغات المختلفة المعنية (المترجمان)

المشاركون

- ٧١ متعلّما للإسبانية لغة ثانية من الناطقين بالإنجليزية.
- مجموعة ضابطة من ٢٨ ناطقا أصليا بالإسبانية.

الأدوات الإحصائية

- تحليل التباين للقياسات المتكرّرة، متبوع بمقارنات زوجية.

النتائج

لم يميّز المتعلّمون ذوو الكفاءة المتدنية بين الأفعال اللاأركاتيّة واللاناصبة، فأسندوا إلى الجميع تقييمات متوسطة. غير أنّ هذه النتائج لا تتّسق مع 'فرضيّة فخّ اللاناصب' لأوشيتا (Oshita, 2001). فقد ميّز المتعلّمون ذوو الكفاءة المتوسّطة والمتقدّمة بين القسمين من الأفعال، بل أظهروا، أكثر من ذلك، إدراكا لأقسام اللاناصب المختلفة، بشكل يتسق مع فرضيّة سوريس (Sorace, 2000) عن 'هرميّة اللاناصب'.

لقد جرى في الآونة الأخيرة تدعيم استخدام مهامّ الاحتكام إلى المقبولية في أبحاث اكتساب اللغة الثانية التوليدية باستخدام مهامّ تأويل متنوّعة تَعْرِض الجملَ ضمن سياق، بدلا من عرضها معزولة. ومن صيغ مهام التأويل الشائعة مهمة الاحتكام إلى قيمة الصدق، التي تعود أصولها إلى البحث في اكتساب اللغة الأولى عند الأطفال الصغار (انظر: Gordon, 1996; Grain & Thornton, 1998). إذ يُطلب من المشاركين في هذه المهمّة أن يحكموا على صدق الجملة المستهدفة ضمن سياق سابق في شكل حكاية أو صورة أو مشهد مرئي. ومهام الاحتكام إلى قيمة الصدق المستخدمة مع الأطفال الصغار دائما ما تكون شفوية، وتنطوي في العادة على قصة تُمثَّل باستخدام الدمى أو تحكى من خلال سلسلة من الصور. أما في حالة متعلمي اللغة الثانية الكبار العارفين بالقراءة، فيمكن أن تقدم القصة بصيغة مكتوبة، ومن المحتمل (وليس لازما) أن تكون مرفقة بصورة (انظر صندوق الدراسة ٤, ٣). وخلافا لمهامّ الاحتكام إلى المقبولية التي ينصبّ اهتمامها صراحة على النحو، ينصبّ اهتمام مهامّ الاحتكام إلى قيمة الصدق على معنى الجملة، وعليه فإنها أكثر ملاءمة لبحث الظواهر المتعلقة بتواجه التركيب/ الدلالة (مثل، تفسير الضمائر، والضمائر الانعكاسية، والزمن والمظهر، والمركبات الاسمية

المعرفة والنكرة، وضمائر الفاعل الظاهرة والصفرية[١٥]). وفي مهام الاحتكام إلى قيمة الصدق المصممة تصميما سليما، يكون تأويل الجملة بالصدق أو البطلان في سياق معين متوقفا على البنية التركيبية التي يتمّ إسنادها إلى تلك الجملة. لنتأمل، على سبيل المثال، الجملة الواردة في (١) (وهي مقتبسة من: Slabakova, 2003). فالزمن الحاضر في الإنجليزية يؤوّل بمعنى الاعتياد، إذ يتعين أن يؤوِّل الناطقُ الإنجليزي الأصلي الجملة رقم (١) بمعنى أنّ جينّا تقرأ صحيفة فرنسية بصورة منتظمة (كأن تكون مشترِكة فيها). أما متعلم الإنجليزية لغة ثانية فقد يؤول الفعل (reads/ يقرأ) على أنه يدل على حدث قراءة جار [في لحظة التكلّم] (إذ الزمن الحاضر البسيط في كثير من اللغات الأخرى يحتمل التأويل بالجريان الآني للحدث)؛ فيقوم المتعلم حينئذ بتأويل الجملة (١) بأنّها تشير إلى أنّ جينّا بصدد قراءة صحيفة فرنسية الآن. فإذا عُرِضَت الجملة (١) في سياق يكون فيه تأويل الاعتياد باطلا (ليس من عادة جينّا قراءة صحيفة فرنسية) والتأويل بالجريان الآني صادقا (اتفق صدفة أنها تقرأ واحدة الآن)، فإنّ الإجابة بـــ"صادق" [عن مضمون الجملة (١)] ستشير إلى أنّ المتعلّم قد أسند إلى الجملة البنية الخاطئة، أي المظهر الاستمراري، بدلا من المظهر الانقضائي[١٦] (انظر المثال (٨) أدناه من أجل مثال على سياق للجملة ـ(١))

1- Jenna reads a French newspaper. [تقرأ جِينّا صحيفة فرنسية]

صندوق دراسة (٤ ,٣)

سلاباكوفا، ر.(٢٠٠٣). الشواهد الدلالية على المقولات الوظيفية في أنحاء اللغة البينية. أبحاث اللغة الثانية، ١٩، ٧٦-١٠٩.

Slabakova, R. (2003). Semantic evidence for functional categories in interlanguage grammars. *Second Language Research, 19*, 76–109.

(١٥) كلّ هذه المصطلحات جرى تعريفها في كتاب "المصطلحات المفاتيح"، فيمكن العودة إليها في مظانّها من الكتاب (المترجمان).

(١٦) يشير المظهر في دراسات الزمن النحوي إلى الكيفية التي يرى بها الناس الأحداث ويخبرون عنها، ويشير التأويل المظهري الاستمراري إلى أنّ الحدث قائم في وقت التكلم بينما يشير التأويل الاعتيادي إلى أنّ الحدث يتكرّر من وقت إلى آخر، وقد استخدمت المؤلفة مصطلح التأويل الانقضائي لهذا المعنى الأخير رغم أنّ ذلك ليس دقيقا. راجع للمزيد عن "المظهر": 'المصطلحات المفاتيح'، ص ٩٣ (المترجمان).

المِهاد

لمقولة المظهر الوظيفية عدد من الخصائص في اللغة الإنجليزية: فلا يمكن أن يُستعمل زمن الحاضر البسيط في الإنجليزية للدلالة على الأحداث الجارية؛ ولا بد أن يُستعمل التصريف الاستمراري لهذا التأويل الدال على الأحداث الجارية؛ وتدلّ صيغ الفعل المجرّدة على الأحداث المنقضية المكتملة. ولا ينطبق شيء من هذه الخصائص على اللغة البلغارية [لغة المختَبرين]. وقد جرى تدريس خاصيتين فقط من خصائص المظهر الثلاث في الإنجليزية تدريسا صريحا لطلاّب بلغاريين يتعلمون الإنجليزية.

سؤال البحث

- هل يمكن للبلغاريين متعلّمي الإنجليزية لغة ثانية أن يكتسبوا خصائص المظهر في الإنجليزية التي لم يجر تدريسهم إيّاها تدريسا صريحا؟

أداة الاختبار: مهمّة الاحتكام إلى قيمة الصدق

- ٦٠ بندا، يتكوّن كل واحد من زوجِ حكايةٍ وجملة.
- ١٦ بندا ذات أفعال دالّة على أحداث، تزاوج التأويل الذي تقتضيه الحكاية (تعوّدي في مقابل جارٍ) بنوع الفعل (حاضر بسيط في مقابل حاضر استمراري؛ مثل: (I fix my own car/ أنا أصلح سيّارتي الخاصّة) مقابل (I am fixing my own car/ أنا بصدد إصلاح سيّارتي الخاصّة [الآن]))؛ ٤ بنود لكلّ توليفة من سياق ونوع فعل.
- ١٦ بندا ذات أفعال دالّة على حالات، تزاوج التأويل الذي تقتضيه الحكاية (تعوّدي في مقابل جارٍ) بنوع الفعل (حاضر بسيط في مقابل حاضر استمراري؛ مثل: (Cathy is lazy/ كاتي كسولة)، مقابل Cathy is being lazy/ كاتي صارت كسولة[١٧]).
- ١٦ بندا تحمل تقريرات عن إدراكات حسيّة، تزاوج التأويل الذي تقتضيه الحكاية (حدث مكتمل، مقابل حدث غير مكتمل) بصيغة الفعل غير المصرّفة (المجرّد في مقابل الاستمراري؛ مثل: (I observed Matt eat a cake/ لاحظت أنّ مات أكل كعكة) ، مقابل (I observed Matt eating a cake/ لاحظت أنّ مات يأكل كعكة)).
- ١٢ بندا مُشَتِّتا.

المشاركون

- ١١٢ بلغاريا متعلّما للإنجليزية لغة ثانية.
- مجموعة ضابطة من ٢٤ ناطقا إنجليزيا أصليا.

(١٧) الترجمة لتقريب المعنى فقط، وإلا فإن التعبير عن المظهر في الإنجليزية مختلف تماما عنه في العربية (المترجمان).

الأدوات الإحصائية

- تحليل التباين المختلط فيما بين المجموعة، وحالة السياق، وقيمة الصدق المستهدف، والشكل المظهري للفعل.

النتائج

كان المتعلّمون ذوو الكفاءة العالية مشابهين تماما للناطقين الأصليين فيما يخصّ كلّ خصائص المظهر في الإنجليزية، بما في ذلك خاصيّة تقرير الإدراكات الحسية التي لم يتمّ تدريسها. ومن بين كل المتعلّمين، اكتسب ما يقرب من نصف الأفراد الخاصية التي لم يجر تدريسها. فذهبت المؤلفة إلى أن اكتساب مقولة المظهر الوظيفية تقود إلى اكتساب كلّ ما يرتبط بها من خصائص، بما في ذلك الخصائص التي لم يجر تدريسها.

ومن المهامّ ذات الصلة القريبة بـ'مهمّة الاحتكام إلى قيمة الصدق' 'مهمّةُ مطابقة الصورة'، وهي أيضا تعود في أصولها إلى أبحاث اكتساب اللغة الأولى (انظر: Gerken & Shady, 1996; Schmitt & Miller, 2010). وبينما تطلب 'مهمّة الاحتكام إلى قيمة الصدق' من المتعلّمين أن يقيّموا صدق جملة في سياق حكاية أو صورة مفردة، تعرض 'مهمّة مطابقة الصورة' جملة وحيدة في سياق صورتين أو أكثر. ويتمثّل عمل المتعلّم في مطابقة الجملة مع الصورة الصحيحة. وتتوقّف المطابقة الناجحة للجملة مع الصورة الصحيحة في مهمّة مطابقة الصورة المصمّمة تصميما سليما، على البنية التركيبية التي يتمّ إسنادها إلى تلك الجملة. والمقابل التامّ لـ'مهمّة مطابقة الصورة' هو 'مهمّة انتقاء الجملة'، حيث تُعرَضُ صورةٌ وحيدة مصحوبة بجملتين، ويُطلَب من المتعلّمين أن يختاروا الجملة التي تطابق الصورة على نحو أفضل. فبينما تفحص 'مهمّة مطابقة الصورة' التأويل الذي يتمّ إسناده إلى شكل تركيبي مخصوص، تنظر 'مهمّة انتقاء الجملة' في الشكل التركيبي الذي يعبّر تعبيرا أفضل عن تأويل معيّن (انظر صندوق الدراسة ٥ , ٣).

صندوق دراسة (٥ , ٣)

جو، ه. ر. (٢٠٠٣). قابلية اللغة الثانية للتعلم واكتساب المتكلمين بالكورية بنية الموضوعات في الأفعال الإحلالية الإنجليزية. أبحاث اللغة الثانية، ١٩، ٣٠٥–٣٢٨.

Joo, H.-R. (2003). Second language learnability and the acquisition of the argument structure of English locative verbs by Korean speakers. Second Language Research, 19, 305–328.

المِهاد

تقبل بعض الأفعال الإحلالية في الإنجليزية التناوب الموضعي (مثل: John loaded hay onto the wagon/ جون عبّأ التبن في العربة، في مقابل: John loaded the wagon with hay/ جون عبّأ العربة بالتبن)، في حين لا تقبل أفعال أخرى

هذا التناوب (مثل: John poured water into the glass/ جون صبّ الماء في الكأس، ولكن ليس * John poured the glass with water/ *جون صبّ الكأس بالماء). وتتضمّن القيود على التناوب الموضعي 'قيود النطاق الواسع'، و'قيود النطاق الضيق'. وبينما تتشابه الإنجليزية والكورية من ناحية 'قيود النطاق الواسع' بالنسبة إلى التناوب الموضعي، تختلفان من ناحية 'قيود النطاق الضيق'[١٨]. فبعض الأفعال الإحلالية التي تقبل التناوب الموضعي في اللغة الكورية، على سبيل المثال، لا تقبل ذلك في الإنجليزية.

أسئلة البحث

- هل ينمّي متعلّمو الإنجليزية لغة ثانية من الكوريين معرفة بالتناوب الموضعي في الإنجليزية شبيهة بمعرفة الناطق الأصلي، بما في ذلك قيود النطاق الضيق التي تختلف فيها الإنجليزية عن الكورية؟
- هل يؤثّر النقل من اللغة الأولى في اكتساب التناوب الموضعي في الإنجليزية؟

أداة الاختبار: 'مهمّة انتقاء الصورة' و'مهمّة انتقاء الجملة'

- ٢٤ بندا في كل مهمّة، متضمنة ١٢ فعلا يُقَدّم كل واحد مرّتين.
- تندرج الـ١٢ فعلا في ستّة أقسام فرعيّة مختلفة من الأفعال الإحلالية، بواقع فعلين في كلّ قسم فرعي.
- شكلُ مهمّة انتقاء الصورة وبندٌ عيّنةٌ: تُعْرَض جملة وحيدة (John sprayed the door with paint/ جون رشّ الباب بالدهان، أو John sprayed paint onto the door/ جون رشّ الدهان على الباب) مع صورتين: (أ) جون يرشّ بعض الدهان على الباب ثمّ يغادر؛ (ب) جون يرشّ كلّ الباب بالدهان [=يطليه كليّا] ثمّ يغادر ← يختار المشاركون الصورة التي تطابق على نحو أفضل الجملة.
- شكلُ مهمّة انتقاء الجملة وبندٌ عيّنةٌ: يُعْرَض البديلان التناوبيان (John sprayed the door with paint/ جون رشّ الباب بالدهان، و John sprayed paint onto the door/ جون رشّ الدهان على الباب) مع إحدى الصورتين: (أ) جون يرشّ بعض الدهان على الباب ثمّ يغادر؛ (ب) جون يرشّ كلّ الباب بالدهان [=يطليه كليّا] ثمّ يغادر ← يختار المشاركون الجملة التي تطابق على نحو أفضل الصورة.

المشاركون

- ٥٩ كوريّا متعلّما للإنجليزية لغة ثانية.
- مجموعة ضابطة من ١٧ ناطقا إنجليزيا أصليّا.

(١٨) قيود النطاق الواسع وقيود النطاق الضيق معياران دلاليان. أولهما يتعلق بباب الأفعال الإحلالية التي تأخذ بنية معمولات مكونة من مفعولين يعبران عن 'حالٍّ' و'محلّ'، وتتشابه اللغات عموما في هذا المستوى. وثانيهما يميز الأبواب الفرعية لهذه الأفعال داخل لغة بعينها حسب قبولها وعدم قبولها للتناوب وترتيب العنصرين الحالّ والمحل. وهو مستوى تختلف فيه اللغات، فيكون موضع صعوبة لمتعلمي اللغة الثانية (المترجمان).

الأدوات الإحصائية

- تحليل التباين للقياسات المتكرّرة بالنسبة إلى كل مجموعة، وكل مهمّة، مع اعتبار نوع الصورة أو نوع الجملة، ونوع فئة الفعل متغيّرات داخل المبحوثين.

النتائج

واجه المتعلّمون صعوبة في قيود النطاق الضيق الخاصة بالتناوب الموضعي في الإنجليزية، بينما أبدوا حساسية تجاه قيود النطاق الواسع التي تظهر في كل من الإنجليزية والكورية. غير أنّ نمط الصعوبة المخصوص الذي واجهه المتعلّمون لم يكن عائدا بصفة تامّة إلى النقل من اللغة الأولى.

ومن المهام الأخرى المندرجة تحت العنوان العريض لـ'مهام التأويل' مهام تجمع بين خصائص كل من 'مهام الاحتكام إلى المقبولية' ومهام 'الاحتكام إلى قيمة الصدق' و'مطابقة الصورة': إذ يتم فحص المقبولية/ اللامقبولية النحوية في سياق حكايات وصور سابقة. فقد يُطلب، على سبيل المثال، من المشاركين أن يقرؤوا أزواجا من الجمل، وأن يحكموا على مقبولية/ لامقبولية الجملة الثانية من حيث هي تكملة للأولى. وقد يُدعى المشاركون، كبديل عن ذلك، إلى قراءة حكاية، ثمّ تُقدّم لهم لاحقا جملةٌ هدف، ويُطلَب منهم أن يحكموا على مقبوليتها/ لامقبوليتها في سياق الحكاية. وخلافا لـمهمّة الاحتكام إلى قيمة الصدق التي تطلب من المشاركين أن يقيّموا صدق الجملة، تدعو هذه المهام التأويلية المشاركين إلى الحكم على مناسبة جملة في سياق معين.

ومن القضايا المهمة التي تتعين مراعاتها في جميع مهامّ الاحتكام والتأويل القضيّةُ المتعلقة بـ'المعرفة الصريحة' في مقابل 'المعرفة الضمنية'. فالدراسات التوليدية لاكتساب اللغة الثانية تهدف إلى اختبار المعرفة النحوية الضمنية الكامنة لدى المتعلمين، من أجل استشفاف كفايتهم اللغوية في لغتهم الثانية. غير أنّ مهمّة الاحتكام إلى المقبولية مهمّة صريحة نوعا ما، ما دامت تطلب صراحة من المتعلمين أن يفكّروا في النحو؛ فإذا عرف المتعلمون أيَّ بنية يجري اختبارها في مهمة الاحتكام إلى المقبولية، فإنّهم قد يعتمدون على المعرفة الواعية الصريحة كما جرى تعلّمها في الفصل الدراسي، وقد لا تخبرنا النتائج حينئذ عن حدوس المتعلّمين النحوية المضمرة. وثمة عدد من الطرق للحدّ من هذه المشكلة. إحداها أن يتمّ إخفاء البنود المستهدفة ضمن كثير من بنود الحشو[١٩]، التي تبدو مشابهة لها في الظاهر، ولكنّها تمثّل

(١٩) بنود الحشو هي البنود التي تعرض منثورة في ثنايا البنود التجريبية المقصودة من أجل تشتيت انتباه المختبرين عن المقصود من التجربة (المترجمان).

بنى مختلفة. فبهذه الطريقة، قد لا يشعر المتعلّمون شعورا صريحا، بما يجري اختباره. ومن الطرق الأخرى للتقليص من احتمالية نفاذ المتعلّمين إلى المعرفة الصريحة جعل الاختبار مقيّدا بوقت (و/ أو تقديم المثيرات شفويّا)، فيجيب المتعلّمون وفق ما يتبادر إلى أذهانهم من حكم حدسي، ولا يجدون الوقت الكافي للنفاذ إلى معرفتهم الصريحة. وبالمثل، فإنّ الانتقال من مهمّة تنصبّ على الشكل اللغوي (مهمّة الاحتكام إلى المقبولية) إلى أخرى تنصبّ على المعنى (مثل، مهمّة الاحتكام إلى قيمة الصدق أو مهمّة مطابقة الصورة) يجعل استناد المتعلّمين إلى المعرفة الصريحة بالشكل اللغوي أقلّ احتمالا. انظر إليس (Ellis, 2005) لمزيد من النقاش حول هذا الموضوع.

(٢ ,٣) في كيفية تصميم مهامّ الاحتكام والتأويل

(١ ,٢ ,٣) في كيفية تصميم مهّمة احتكام إلى المقبولية

مهمّة الاحتكام إلى المقبولية التي يتم فيها عرض جمل معزولة هي الأكثر مناسبةً حينما يكون سؤال البحث معنيا بالظواهر الصرفية أو التركيبية: أي حينما تكون الجملة إمّا نحويّة أو لانحوية بغضّ النظر عن السياق. ويتعيّن الأخذ بالخطوات التالية في تصميم مهمّة الاحتكام إلى المقبولية.

(١ ,١ ,٢ ,٣) الخطوة الأولى

صُغ سؤالا للبحث، وتحقّق ممّا إذا كانت مهمّة الاحتكام إلى المقبولية مناسبة له. فيمكن، على سبيل المثال، أن تستخدم مهمّة الاحتكام إلى المقبولية لدراسة سؤال بحثي في التصريف كما في (٢)، أو سؤال بحثي في النقل التركيبي كما في (٣).

٢- "هل يدرك متعلّمو الإنجليزية لغة ثانية أنّ اللاحقة (s-) واجبة في الأفعال المصرّفة للغائب المفرد في الزمن الحاضر، بخلاف توليفات الزمن/ الشخص/ العدد الأخرى؟"

٣- "هل يدرك متعلّمو الإنجليزية لغة ثانية أنّ الفعل المساعد ينبغي أن ينقل إلى الصدارة في الاستفهام، متقدّما على الفاعل؟"

(٢ ,١ ,٢ ,٣) الخطوة الثانية

حدد نوعية الجمل التي سيجري فحصها تحديدا دقيقا. ففي سؤال البحث الموجود في (٢) يمكن للمرء أن يختار التركيز على الجمل التي استُعملت فيها لاحقة (s-) للغائب المفرد في الزمن

الحاضر استعمالا صحيحا في مقابل مواضع تم إهمالها فيها. ويمكن أيضا تضمين جمل استُعمِلت فيها لاحقة (s-) للغائب المفرد استعمالا خاطئا (كأن تكون مع المتكلّم الفاعل). ومن الضروري أيضا أخذ القرار في ما إذا كان سيجري فقط فحص جمل الزمن الحاضر ذات الفواعل المفردة أو أنّ جملا ذات فواعلَ جمعٍ و/ أو زمن ماضٍ سيجري تضمينها أيضا. وبالمثل، من الضروري، بالنسبة إلى سؤال البحث الموجود في رقم (٣)، اتخاذ القرار حول ماهية الأفعال المساعدة التي سيجري اختبارها (أهو فعل الكينونة المساعد (be) فقط، أم كذلك فعل الحدوث المساعد (do)، و/ أو فعل الملكية المساعد (have)، و/ أو الأفعال المساعدة الجهيّة)، وفي ما إذا كان الاهتمام سينصب على أسئلة نعم/ لا أم أسئلة–م أم على كليهما[٢٠].

والأهم هو أن يكون الاختبار محتويا أيضا على النوع النحوي المضاهي لكلّ نوع يجري اختباره من أنواع الجمل اللانحوية، كلما كان ذلك ممكنا. فإذا جرى، على سبيل المثال، إدراج جمل أُهْمِلت فيها لاحقة (s-) للمفرد الغائب، فإنّه يتعيّن كذلك إدراج جمل استُعملت فيها الـ(s-) استعمالا صحيحا. وإذا اشتمل الاختبار على أسئلة–م يعوزها قلب ترتيب الفاعل والفعل المساعد، فإنّ أسئلة–م النحوية المضاهية لها المتضمنة للقلب يجب أن يشتمل عليها الاختبار أيضا. فهذا وجه من وجوه التحكم الهامّة، يصُمّم لضمان أنّ الجمل اللانحوية يجري رفضها نتيجة للعلة المقصودة: فإذا كان المتعلّم يرفض كلاّ من أسئلة–م التي فيها قلب للرتبة، وتلك التي لا قلب فيها، فإن عدم وجود القلب لا يمكن أن يكون هو علة الرفض. ومن الطرق الأخرى لضمان أنّ المتعلّمين يرفضون الجمل اللانحوية للعلة المقصودة أن يُطلب منهم تقديم تصويب لكلّ جملة اعتُبرت لانحوية. ولكن، من المشاكل الممكنة بالنسبة إلى هذه الطريقة أنّ المتعلّمين قد يصنّفون الجمل على أنّها نحوية هروبا من جهد التصويب. ومن الطرق لتلافي هذه المشكلة جعلُ الطلاب يصنّفون الجمل أولا إلى نحوية ولانحوية، دون أن تُطلَب منهم التصويبات، ثمّ تقدّم لهم كلّ الجمل التي صنّفوها على أنها لانحويّة، ويطلب منهم تصويبها (وللاطلاع على مثال من ذلك، انظر: Gass & Alvarez-Torres, 2005).

(٢٠) "أسئلة نعم/ لا" هي أسئلة التصديق التي يكون جوابها بالإيجاب أو النفي؛ و"أسئلة–م "هي الأسئلة التي تكون باسم استفهام (من، متى، ماذا، أين، إلخ..) وغالبا ما تستتبع نقلا للعنصر المستفهم عنه إلى صدارة الجملة في صورة اسم الاستفهام نفسه (المترجمان).

ومن الممكن – بل من المستحسن – أن يشمل الاختبار أكثر من نوع واحد من الظواهر النحوية: فيمكن، على سبيل المثال، لمهمّة واحدة من مهام الاحتكام إلى المقبولية أن تُستَعمل في معالجة سؤالي البحث الموجودين في (٢) و(٣)، فتتضمن أنواعا مختلفة من الجمل تعالج كل واحد من السؤالين. وتعمل الأنواع المختلفة من الجمل عمل بنود الحشو فيما بينها (انظر أيضا الخطوة الرابعة أدناه).

فلمعالجة سؤالي البحث الموجودين في (٢) و(٣) في مهمّة واحدة، لا بد أن ندرج على الأقل أربع فئات في مهمّة الاحتكام إلى المقبولية، كما هو مُبيّن في (٤). ويمكن إضافة المزيد من الفئات، بشرط أن يكون لكل فئة لانحوية فئة نحوية مضاهية لها. (فمثلا، إذا أضيفت فئة عن "لاحقة (s-) مستعملة مع الغائب الجمع الفاعل – اللانحوية"، فإنّه يتعيّن إضافة فئة عن "انعدام اللاحقة (s-) مع الغائب الجمع الفاعل– النحوية").

٤– الفئة ١: جملة خبرية نحوية؛ إذ اللاحقة (s-) موجودة مع الغائب المفرد الفاعل.
الفئة ٢: جملة خبرية لانحوية؛ إذ اللاحقة (s-) مهملة مع الغائب المفرد الفاعل.
الفئة ٣: سؤال–م نحوي، بقلب ترتيب الفاعل–الفعل المساعد.
الفئة ٤: سؤال–م لانحوي، بفعل مساعد لم يقلب ترتيبه.

(٣,١,٢,٣) الخطوة الثالثة

اصنع لكلّ فئة أفرادا من الأمثلة. وفي حالة مهّمة الاحتكام إلى المقبولية، يكون كلُّ مثالٍ فردٍ جملةً واحدة. ويتعيّن أن يكون في كل فئة العدد نفسه من أفراد الأمثلة. والعدد المحبذ من أفراد الأمثلة بالنسبة إلى كلّ فئة هو أربعة أو أكثر (في بعض الدراسات يبلغ العدد ستّة أو حتّى عشرة). وعدد أفراد الأمثلة بالنسبة إلى كلّ فئة يتحدد جزئيا بحسب عدد الفئات (فإن كان الاختبار محتويا على عشر فئات، فإنّ إدراج ستّة بنود في كل فئة يجعل الاختبار طويلا إلى حدّ ما، لا سيّما إذا تمّ إدراج بنود الحشو أيضا – انظر الخطوة الرابعة أدناه). وهاك عينة من أفراد الأمثلة المناسبة للفئات الأربع المذكورة في (٤) في الرقم (٥) أدناه.

٥– الفئة ١: Julia eats breakfast every morning at 9 a.m.

الفئة ٢ : Tom eat dinner every evening at 6 p.m.

الفئة ٣: What is Clyde cooking in the kitchen?

الفئة ٤ : What Roberta is watching on television?

ويتعيّن أن تكون أفراد الأمثلة فيما بين الفئات، لاسيّما أفراد الأمثلة في الفئات التي تجري المقارنة بينها بصورة مباشرة (كالفئة ١ في مقابل الفئة ٢، أو الفئة ٣ في مقابل الفئة ٤)، متشابهة في جوانب مثل الطول والمعقولية والتعقيد المعجمي والتعقيد التركيبي. وللمزيد حول كيفية تصميم أفراد الأمثلة في مهمّة الاحتكام إلى المقبولية انظر: كوارت (Cowart,1997).

(٤ ,١ ,٢ ,٣) الخطوة الرابعة

قرِّرْ ما إذا كان سيجري إدراج بنود حشو في الاختبار، أم لا. وبنود الحشو (أو المشتتات) إنّما تُصمَّم لتشتيت انتباه المشاركين عن البنود المستهدفة: فيتعيّن أن تبدو مشابهة لها سطحيّا، ولكنّها تمثّل [في الواقع] ظواهر مختلفة. وهاك في رقم (٦) أمثلة لحشوات من الفئات والبنود الممكنة بالنسبة إلى الفئات الواردة في (٤).

٦- فئة حشو ١: وسم جمع صحيح:

Josh bought two books at the bookstore.

فئة حشو ٢: وسم جمع مفقود:

Margaret read two book last night.

فئة حشو ٣: كلمة-م صحيحة في سؤال:

When did Joanna travel to Mexico?

فئة حشو ٣: كلمة-م غير صحيحة في سؤال:

What did Bill travel to Germany?

ويتعين إدراج بنود الحشو حيثما يريد الباحث أن يُشتِّت تركيز المتعلّمين عن البنى المستهدفة، وأن يجعل الاختبار أقلّ تصريحا؛ وتختلف نسبة البنود المستهدفة إلى بنود الحشو من دراسة إلى أخرى، وتعتمد على المدى الذي تعمل فيه البنود المنتمية إلى الفئات المستهدفة المختلفة عملَ بنود الحشو بالنسبة إلى بعضها البعض. وإجمالا، يتعيّن أن يكون هناك، فيما بين البنود المستهدفة والحشوية كليهما، عدد متساو من البنود النحوية واللانحوية في الاختبار.

(٣ ,٢ ,١ ,٥) الخطوة الخامسة

قرّر في شأن واسطة الاختبار وطريقة عرضه. وعادة ما تعرض مهامّ الاحتكام إلى المقبولية المستخدمة في أبحاث اكتساب اللغة الثانية عرضا بصريّا (إما على الورق أو على شاشة الحاسوب). غير أنّ بعض الدراسات (مثل: Johnson & Newport, 1989) تستخدم الواسطة المسموعة، بتقديم المثيرات إلى المشاركين من خلال السمّاعات. وهي الواسطة الواجب استخدامها في البحوث التي تتعامل مع المتعلّمين ذوي القدرات الحرافيّة المتدنّية، ومع الأطفال الصغار.

ولقد جرت التقاليد بعرض مهامّ الاحتكام إلى المقبولية في صيغة ورقيّة، ولكنّه قد أصبح شائعا اليوم عرضها في صيغة إلكترونية. وثمة حاليا أنواعٌ مختلفة من أدوات الاستطلاع المعتمدة على الويب تسمح للباحثين أن يودعوا مهامّ الاحتكام إلى المقبولية (سواء أكانت مكتوبة أم مسموعة) على الإنترنت، ممّا يُيَسِّر توزيعها على مشاركين في مواقع مختلفة مكانيا. وتسجِّل مثل هذه الأدوات المعتمدة على الويب استجابات المشاركين تسجيلا آليّا، فتعفي من خطوة الإدخال اليدوي للبيانات التي غالبا ما تكون مضجرة مثلما هي عُرضة للخطأ البشري.

(٣ ,٢ ,١ ,٦) الخطوة السادسة

قرّر في شأن مقياس التقييم. ومن الاختيارات المتاحة مقياس نعم/ لا الشَطْري، أو مقياس ليكرت (المتضمن عادة لتقييم يقع ضمن أربع أو سبع نقاط تمثل درجات المقياس)، أو طريقة تقييم المقدار (انظر: Sorace, 2010). واستخدام مقياس شَطْري مناسبٌ للتقابلات النحوية الصارمة والواضحة جدّا، كما في الأمثلة الواردة أعلاه. وأما المقياس المكون من أكثر من درجتين، أو طريقة تقييم المقدار فأنسب للتقابلات الأكثر دقّة ولطفا. ويتضمّن كثير من الدراسات خيار"لا أعرف"، الذي يمكن للمتعلّمين أن يختاروه عندما لا يكونون متأكدين من الإجابة. ومن المهمّ ألاّ يتمّ إدراج خيار الصِّفْر: ففي مقياس من قبيل "-٢،-١، ٠، +١،+٢" يُفتَرَض في الصفر أن يرمز إلى "لا هو بالنحويّ تماما، ولا هو باللانحوي تماما"، غير أنّ المتعلّمين قد يحملونه، بدلا من ذلك، على معنى "غير متأكّد" أو"لا أعرف". فمن الأفضل أن يوضع خيار "لا أعرف" بجانب الخيارات الأخرى. ولكن، ثمة مخاطرة محتملة في هذه الحالة، وهي أن المتعلّمين قد يبالغون في التعويل على خيار"لا أعرف"

ليتجنبوا إصدار حكم. ولذا لا تتضمّن كثير من الدراسات خيار "لا أعرف" على الإطلاق، بل تستخدم مقياسا عدديا فقط (من دون درجة صفر وسطية). ومن الحلول البديلة أن يتم إدراج خيار "لا أعرف" في الاختبار، ثمّ يتم استبعاد كل المتعلّمين الذين يبالغون في التعويل عليه من التحليل (يتعيّن في هذه الحالة أن يُوضع معيار عددي و/ أو إحصائي لتحديد المبالغة في التعويل).

(٣,٢,١,٧) الخطوة السابعة

اصنع أداة الاختبار. ويتعين التوزيع العشوائي لكلّ البنود (المستهدفة والحشوية) من ناحية الترتيب الذي تُعْرَض به داخل أداة الاختبار. ويمكن استخدام إجراء الترزيم الذي تُقسّم بمقتضاه أداة الاختبار إلى بضع رزم، تتضمّن كل واحدة منها مثالا فردا من كلّ فئة من فئات الاختبار، مع العدد المضاهي لها من بنود الحشو. فيتعيّن، على سبيل المثال، أن تتضمن مهمّة من مهام الاحتكام إلى المقبولية مكونة من ٦٠ بندا، منها ٢٤ بند اختبار (بواقع أربع فئات متضمنة لستة بنود في كل فئة) و٣٦ بندا حشوا، ستَّ رزم بواقع عشرة بنود في كل رزمة: فتتضمّن كلّ رزمة بندا واحدا من كلّ فئة من الفئات الأربع، بالإضافة إلى ستة بنود حشوية. ويتم التوزيع العشوائي للبنود داخل كلّ رزمة من ناحية ترتيب العرض. فتضمن عمليّة الترزيم ألاّ تكون البنود التي من نفس النوع مجتمعة كلّها في أوّل الأداة أو في آخرها. ومن المستحسن أيضا أن يُصنَع ترتيبان مختلفان للاختبار، فيُوزّع كل واحد منهما على النصف من المشاركين. وأيسر طريقة لفعل هذا أن يُشطر الاختبار إلى شَطْرين (كأن يشطر الاختبار في المثال السابق إلى شَطْرين: من الرزمة ١ إلى الرزمة ٣، ومن الرزمة ٤ إلى الرزمة ٦) ويُعكس الترتيب فيما بين الشَطْرين. ويمكن مراجعة كتاب كوارت (Cowart, 1997) للاطلاع على مزيد من التفاصيل عن الترزيم، والتوزيع العشوائي، وترتيب الاختبار، وكذا عن مزايا صناعة نسخ متعدّدة من أداة اختبار واحدة.

(٣,٢,١,٨) الخطوة الثامنة

حدّد مجموعات المشاركين. فمن الضروري، بالإضافة إلى صناعة أداة الاختبار، التقرير في شأن المجموعات التي تشملها الدراسة، وكذا التقرير في شأن معايير الجمع والمنع لكلّ مجموعة. فأمّا

دراسات اكتساب اللغة الثانية الشكلانية التي تتعامل مع البالغين فإنها عادة ما تُعنى بضبط المسائل المتعلقة بلغة المتعلّمين الأصلية، ومستواهم من الكفاءة [باللغة الثانية]: فإذا كانت الدراسة تشمل، على سبيل المثال، مجموعة واحدة فقط، فإنّ كل المتعلمين المشاركين فيها سيكونون من الناطقين باللغة الأصلية نفسها، ومن ذوي مستوى متقارب من الكفاءة. ويمكن، بدلا من ذلك، أن تجري المقارنة بين مجموعات متعدّدة، تختلف في ما بينها من ناحية اللغة الأصلية و/ أو الكفاءة. ومن بين العوامل الأخرى التي غالبا ما يُعتنى بضبطها طولُ مدّة التعرّض للغة الهدف، والسنّ التي بدأ فيها التعرّض لها، ونوعية محيط التعلّم، والمستوى التعليمي. وأمّا في الدراسات التي تختبر متعلّمي اللغة الثانية الأطفال، فإنّ سنّ الطفل، وكذا السنّ التي بدأ فيها التعرّض للغة الهدف ينبغي أخذهما في الحسبان.

ولا تكاد دراسات اكتساب اللغة الثانية الشكلانية تخلو من مجموعة ضابطة تتكوّن من بالغين من الناطقين الأصليين باللغة الهدف. ويُتوقّع من هذه المجموعة الضابطة أن يكون أداؤها هو السقف الأعلى في كل فئات الاختبار. والاختبار الاستكشافي لأداة الاختبار مع مجموعة صغيرة من الناطقين الأصليين أمر لا بد منه: فإن لم يبلغ أداء الناطقين الأصليين السقف الأعلى أو قريبا منه (كأن لا يجيبوا بـ"نعم" في الجمل النحوية و"لا" في الجمل اللانحوية)، فإنّ هذا قد يكون دليلا على وجود مشاكل في أداة الاختبار، وهي مشاكل يتعيّن تعديلها قبل إجراء أيّ اختبار إضافي. وقد يتحتم وجود مجموعات ضابطة و/ أو مقارنة أخرى، فضلا عن المجموعة الضابطة من الناطقين الأصليين البالغين، بحسب ما يتطلبه سؤال البحث ومجتمع البحث التجريبي. فعلى سبيل المثال، عادة ما تشمل الدراسات التي تتعامل مع متعلّمي اللغة الثانية الأطفال مجموعات ضابطة من الأطفال أحاديّ اللغة مطابقة للأطفال الذين يتعلّمون اللغة الثانية من ناحية السنّ و/ أو مستوى الكفاءة في اللغة الهدف.

وغالبا ما تجري المقارنة بين متعلّمي اللغة الثانية من ذوي اللغات الأولى المختلفة من أجل فحص آثار النقل من اللغة الأولى، التي يمكن أن تظهر في أيّ من مهامّ الاحتكام أو التأويل. فقد يدفع النقل من اللغة الأولى، في مهمّة من مهام الاحتكام إلى المقبولية، المتعلّمين إلى ارتكاب خطأ في تقييم جمل لانحوية على أنّها نحوية، لأنّ نظائرها في لغة المتعلم الأولى نحويّة. وقد يجيب المتعلّمون، في مهمّة من مهام الاحتكام إلى قيمة الصدق أو مهام مطابقة الصورة، بـ"صادق" بدلا من "باطل" أو يختارون غير الصورة المستهدفة، لأنّهم يسندون إلى الجملة تأويلا يمكن أن يناسبها في لغتهم الأولى، لا في لغتهم

الثانية. وعليه، يحتاج الباحثون، لدى تصميم مهامّ الاحتكام والتأويل، أن يأخذوا في حسبانهم لا ما هو نحوي/ ملائم في اللغة الهدف فقط، بل ما يمكن أن يكون عليه تأويل الجمل المضاهية لذلك في لغات المتعلمين الأولى أيضا. غير أنّه من الممكن، في نفس الوقت، أن لا تكون أخطاء المتعلّمين راجعة إلى النقل من اللغة الأولى، بل تحكي نمطا من أنماط النمو العامة [في الاكتساب]. ومن أجل تمييز آثار النقل من اللغة الأولى من أنماط النموّ المستقلّة عن النقل، غالبا ما تقارن دراسات اكتساب اللغة الثانية الشكلانية بين مجموعتين مختلفتين: كأن تقارن بين مجموعة من متعلّمي اللغة الثانية الذين تتصرّف لغتهم الأولى كتصرّف اللغة الثانية في النقطة ذات الصلة، ومجموعة أخرى تكون لغتهم الأولى مختلفة عن اللغة الثانية في النقطة ذات الصلة. وتتعيّن الموازنة بين هذه المجموعات في عوامل من قبيل الكفاءة، وطول مدّة التعرّض للغة الثانية، ومحيط التعلّم.

(٢, ٢, ٣) في كيفية تصميم مهمّة تأويل

عندما يكون محطّ اهتمام الدراسة هو العلاقة الرابطة بين الشكل والمعنى، وليس الشكلَ وحده، فإنّه من الأنسب أن تُعرض الجمل في سياق، لا معزولة. وينطبق المنطق الأساسي لمهمّة الاحتكام إلى المقبولية – أي التقرير في شأن فئات الاختبار، وتصميم أفراد الأمثلة، وإدراج بنود الحشو، وترزيم البنود وتعشيتها من ناحية ترتيب العرض – على مهامّ التأويل أيضا. غير أن صيغة البند تختلف: فبينما يكون البند في مهمّة الاحتكام إلى المقبولية جملة واحدة، فإن البند في مهمّة التأويل يمكن أن يكون زوجا من الجمل، أو يكون حكاية متبوعة بجملة، أو يكون صورة، أو سلسلة من الصور متبوعة بجملة.

ويمكن التمثيل لهذا بموضوع 'المظهر النحوي' الذي غالبا ما يجري بحثه في دراسات اكتساب اللغة الثانية الشكلانية باستعمال مهامّ التأويل. فنوعا الجمل المتضمنة لصيغ فعلية بسيطة (مثل: The girl swims [البنت تسبح]، وThe girl swam [البنت سبحت])، ولصيغ فعلية استمرارية (مثل: The girl is swimming [البنت بصدد السباحة]) كلاهما نحويّ، ولكن لهما تأويلان مختلفان. ويمكن لمهمّة من مهام التأويل أن توفّر السياق الذي سيجعل الجملة ذات الصيغة الفعلية البسيطة صادقة/ مقبولة، والجملة ذات الصيغة الفعلية الاستمرارية باطلة/ لامقبولة، أو بالعكس. ويعرض المثالان في (٧) و(٨) أدناه الكيفية التي يجرى بها بحث التأويل المظهري في دراسات اكتساب اللغة الثانية باستعمال نوعين مختلفين من مهامّ التأويل.

تدلّ الجملة الثانية في الزوج (٧أ–ب) على أنّ حدثَ أداء الأغنيتين لم يكتمل. والماضي البسيط في الإنجليزية يستلزم الاكتمال، ولذا فإنه يتوقع أن تُقيّم الجملة الثانية في (٧أ) على أنّها غير مقبولة لأنْ تكون تكملة للجملة الأولى (إذ يوجد تعارض بين القول بأنّ ابنة الأخ أدّت –أي فرغت من أداء – أغنيتين، وكونها غادرت بعد الأغنية الأولى). وأما الماضي الاستمراري فإنه لا يستلزم الاكتمال، ولذا فإنه يتوقع أن تُقيّم الجملة الثانية في (٧ب) على أنها مقبولة لأنْ تكون تكملة للجملة الأولى. وحينئذ فإنه يُتَوقَّع من المتعلّمين الذين لم يكتسبوا كلّ خصائص الماضي البسيط أو الماضي الاستمراري أن لا يشابهوا الناطقين الأصليين في[تأويلهم] لـ(٧أ) أو (٧ب) على التوالي.

٧– مثال على مهمّة تأويل بزوج من الجمل (Gabriele, Martohardjono, & McClure, 2002)

أ– فئة أ: جملة ١ تتضمّن فعلا ماضيا بسيطا:

My niece **sang** two Christmas songs at church. She left after the first song.

[ابنة أخي **أدّت** أغنيتي ميلاد في كنيسة. وغادرت بعد الأغنية الأولى]

ب– فئة ٢: جملة ١ تتضمّن فعلا ماضيا استمراريا:

My niece **was singing** two Christmas songs at church. She left after the first song.

[ابنة أخي **كانت تؤدي** أغنيتي ميلاد في كنيسة. وغادرت بعد الأغنية الأولى]

ويُظهر السياق بشكل واضح في مهمّة الاحتكام إلى قيم الصدق الموجودة في (٨)، أنّ جينّا لا تقرأ في العادة صحيفة فرنسيّة، ولكنّها بصدد قراءة واحدة اليوم، لأنّ جارها تركها لها على سبيل الخطأ. والزمن الحاضر البسيط في الإنجليزية يدلّ على الأحداث التعودية، ولذا فإنّ المتوقّع هو أن يُحْكَم على (٨أ) بأنّها "باطلة" في سياق (٨). أما الزمن الحاضر الاستمراري فيدل على الأحداث الجارية، ولذا فإنّ المتوقّع هو أن يُحْكَم على (٨ب) بأنّها "صادقة" في هذا السّياق. وثمة فئة أخرى في الاختبار ضمن المهمة نفسها تعكس هذا النمط، بعرض حكاية تجعل (٨أ) صادقة و(٨ب) باطلة.

٨– مثال على مهمّة احتكام إلى قيمة الصدق المزاوجة بين حكاية وجملة (Slabakova, 2003):

سياق الحكاية: نهضت جينّا متأخّرة هذا الصباح. فوجدت أنّ جارها الفرنسي قد أخذ صحيفتها بدل صحيفته الفرنسية، وغادر إلى مكتبه. ولكنّ القراءة بالفرنسية ليست بمنتهى الصعوبة...وهي ستروي له الليلة مغامرتها مع الصحيفة الفرنسية.

أ– فئة ١: الجملة الهدف تتضمّن فعلا مصرّفا للحاضر البسيط:

Jenna reads a French newspaper. [جينّا تقرأ [عادة] صحيفة فرنسية]

ب- فئة ٢: الجملة الهدف تتضمّن فعلا مصرّفا للحاضر الاستمراري:

Jenna is reading a French newspaper. [جينّا بصدد قراءة صحيفة فرنسية [اليوم]]

ومن المهمّ في مهمّة الاحتكام إلى قيمة الصدق، أن يكون هناك العدد نفسه من البنود (شاملة المستهدفة والحشوية معا) التي تُصَمّم لكي تكون صادقة، والتي تُصَمّم لكي تكون باطلة. ويجري الأمر على نفس الصورة في مهامّ التأويل الأخرى، فيتعيّن أن يكون هناك نفس العدد من البنود الـمُصمَّمة لكي تكون ملائمة وغير ملائمة (و/ أو تصمم لكي تظهر درجات متفاوتة من الملاءمة أو عدم الملاءمة). ومن القرارات الأخرى التي يتعين اتخاذها في مهام تأويل، القرار المتعلق بمقدار السياق المقدّم؛ وما إذا كان سيجري عرض السياق و/ أو الجملة المستهدفة بصريّا أم سمعيا؛ وما إذا كان سيتمّ تضمين صورة أو عدّة صور توضّح الحكاية. وبالنسبة إلى المتعلّمين ذوي الكفاءة المتدنية، فإنّ مهمّة التأويل المتضمّنة لصورة وجملة تكون أنسب من مهمّة تتضمّن حكاية طويلة قد لا يستوعبها المتعلّمون جيّدا. ولكن، ليست كلّ التقابلات الدلالية قابلة للتعبير عنها عن طريق استخدام الصور. فمن الطرق الأخرى لضمان فهم المتعلّمين للسياق: (أ) تقديم السياق بلغة المتعلّمين الأصلية (مع عرض الجملة المستهدفة فقط باللغة الهدف)؛ و(ب) استعمال مفردات سهلة كالمفردات التي تقدم عادة في الفصل الأوّل من الدراسة؛ و(ج) تدريب المتعلّمين على المفردات المستخدمة في المهمّة؛ و(د) إدراج مهمّة إضافيّة للتثبّت من إحاطة المتعلّمين بالمفردات. ويتعيّن أن تُؤخذ الخيارات من (ب) إلى (د) في الاعتبار أيضا بالنسبة إلى مهامّ الاحتكام إلى المقبولية، إن كان ثمة خشية من أنّ المتعلّمين قد لا يكونون على دراية بالمفردات.

وتختلف صياغة البند، في مهمّة مطابقة الصورة، عن صياغته في بقيّة مهامّ التأويل: فبند مهمّة مطابقة الصورة الواحد يتكون من جملة وحيدة تُعرَض في سياق مكوّن من صورتين أو أكثر. ويتعين أن تطابق واحدة من الصور (وتسمى: الصورة المطابِقة) التأويل المستهدف للجملة، بينما يتعيّن أن تطابق صورة أخرى (وتسمى: الصورة غير المطابِقة) تأويلا غير مستهدف يُتوقَّع من المتعلّمين أن يسندوه إلى الجملة بحسب فرضيّة البحث. ولننظر على سبيل التوضيح، إلى الجملتين الموجودتين في رقم (٩)، المتعلقتين بتفسير العائد. فيمكن لكل جملة في (٩) أن تُعرَض في سياق صورتين: الصورة أ، التي

تمثّل 'بياض الثلج'[٢١] تنظر إلى سندريلا وهي ترسم سندريلا؛ والصورة ب، التي تمثّل بياض الثلج تنظر إلى سندريلا وهي ترسم بياض الثلج. فالصورة أ هي الصورة المطابقة لـجملة (٩أ) أدناه، لأنّ الضمائر الانعكاسية مثل (herself/ نفسها)) ينبغي أن يكون مفسّرها موضعيّا[٢٢] (أي سندريلا، في هذه الحالة)، والصورة ب هي الصورة المطابقة لجملة (٩ب) أدناه، لأنّ الضمائر من قبيل (her/ـــها) قد لا يكون مفسّرها موضعيا، بل قد يكون مفسّرا بعيدا (أي في هذه الحالة، بياض الثلج)، وفقا لمبادئ نظرية الربط (Chomsky, 1981). فإذا ما اختار المتعلّمون الصورة غير المطابقة (أي الصورة ب لـــ(٩أ) أو الصورة أ لـــ(٩ب))، فإنّ هذا سيكون دليلا على أنّهم يخطئون في تفسير الضمائر الانعكاسية والضمائر على التوالي. وتُدْرِج بعض الدراسات كذلك صورة ثالثة مشتِّتة مع كلّ بند: وفي هذه الحالة، قد تعرِض الصورة المشتِّتة سندريلاّ تنظر إلى بياض الثلج وهي ترسم سندريلاّ. فإذا ما اختار المتعلّمون الصورة المشتِّتة، فهذا سيكون دليلا على أنّهم إمّا لم ينتبهوا أو لم يستوعبوا الجملة استيعابا كاملا. ومن المهمّ في أيّ مهمّة لمطابقة الصورة، التحقّق من أنّ المتعلّمين يعرفون الشخصيات الموجودة في الصورة (كأن يفرّقوا بين بياض الثلج وسندريلا).

٩-

أ- Snow White sees that Cinderella is painting herself.
[بياض الثلج ترى سندريلا ترسم نفسها]

ب- Snow White sees that Cinderella is painting her.
[بياض الثلج ترى سندريلا ترسمها]

وتجدر الإشارة إلى أنّه من الممكن أن يتم اختبار الجملتين الموجودتين في رقم (٩) بواسطة مهمّة الاحتكام إلى قيمة الصدق علاوة على اختبارهما بواسطة مهمّة مطابقة الصورة: ففي مهمّة الاحتكام إلى قيمة الصدق، يعرض أحد البنود الجملة (٩أ) في سياق الصورة أ، بينما يَعرضها بند آخر في سياق الصورة ب، ويسري الإجراء نفسه على (٩ب)؛ وتكون مهمّة المتعلّم حينئذ هي أن يحدّد ما إذا كانت الجملة تطابق الصورة - أي ما إذا كانت صادقة في سياق الصورة. بل إنه قد تم استخدام صيغة مثل هذه تحديدا من مهمّة الاحتكام إلى قيمة الصدق المرتكزة على الصورة في الدراسات حول تفسير العائد

(٢١) 'بياض الثلج' اسم مركب (مثل اسم "شجرة الدر") لشخصية قصصية شهيرة، والتي ترسم في كلا الصورتين المقصودتين في كلام المؤلفة هي سندريلا (المترجمان).

(٢٢) الموضعي هو الذي يكون داخل الجُمَيْلة نفسها التي يكون فيها الضمير (المترجمان)

في كلّ من مجالي اكتساب اللغة لدى الأطفال (Chien & Wexler, 1990) واكتساب اللغة الثانية (Lee & Schachter, 1998; White, 1998). ومزيّة مهمّة الاحتكام إلى قيمة الصدق هي أنها تسمح للباحثين بأن يقفوا على الكيفية التي يحكم بها المتعلّم على كلّ اقتران بين صورة وجملة. وفي المقابل، تتيح مهمّة مطابقة الصورة للباحثين بأن يقفوا على اقتران الصورة والجملة الذي يفضّله المتعلّم فقط، ولكنّها لا تفيدهم شيئا عن موقف المتعلّم من الاقتران غير المفضّل. فعلى سبيل المثال، إذا ما اختار متعلّم ما اختيارا صحيحا الصورة أ بالنسبة إلى الجملة (٩أ) في مهمّةٍ لمطابقة الصورة، فإنّ الباحث لا يعرف ما إذا كان المتعلّم يرى استحالة مطابقة الصورة ب لـــ(٩أ)، أو أنّها ممكنة في رأيه دون أن تكون مفضّلة. وبسبب ذلك يجري في الغالب تفضيل صيغة مهمّة الاحتكام إلى قيمة الصدق على صيغة مهمّة مطابقة الصورة. غير أنّ من مزايا مهمّة مطابقة الصورة أنّ مدّتها نصف المدّة المطلوبة في مهمّة الاحتكام إلى قيمة الصدق، وهي بالتالي تستغرق وقتا أقلّ لإدارتها: فحيثما تتطلّب مهمّة الاحتكام إلى قيمة الصدق أربعة بنود (فتكرّر كلّ جملة مرّتين مع صورتين مختلفتين)، لا تتطلّب مهمّة مطابقة الصورة سوى بندين فحسب (أي جملتين تُعرض كل واحدة مع صورتين). وخاصيّة الاقتصاد في الوقت المميّزة لمهمّة مطابقة الصورة في غاية الأهميّة، لاسيّما في العمل مع المتعلّمين الأطفال ذوي آماد الانتباه الأقصر. ثمّ إنّه توجد بالإضافة إلى ذلك، حالات يكون فيها اهتمام الباحثين منصبّا في الواقع على التفضيلات، وليس على الأحكام القطعية، بما يجعل صيغة مهمّة مطابقة الصورة ملائمة أيضا.

(٣,٣) خلاصة

خلاصة القول أنّه يوجد كثير من مهامّ التأويل والاحتكام التي يمكن للباحثين أن يختاروا من بينها. ويتوقّف اختيار طريقة بعينها على (أ) سؤال البحث؛ (ب) والظواهر اللسانية موضع الفحص؛ (ج) ومجتمع/ مجتمعات البحث محلّ الاختبار، (د) والوقت والموارد المتاحة للباحثين. وبغضّ النظر عن صيغة المهمّة، فإنه يتعيّن دائما اتباع بعض التوجيهات المنهجيّة. وهي تتضمّن (دون أن تقتصر على ذلك): أن يكون عدد أفراد الأمثلة هو نفسه في كل فئة؛ وأن تتمّ الموازنة بين عدد البنود النحوية/ اللانحوية، أو الملائمة/ غير الملائمة، أو الصادقة/ الباطلة في أداة الاختبار؛ وأن تُستعمل بنود حشوية/ مشتّتة؛ وأن يجري التحقّق من أنّ المتعلّمين محيطون بالمفردات المستعملة في المهمّة، و/ أو بالشخصيات الموجودة في الصور؛ وأن يكون هناك مجموعة ضابطة من الناطقين الأصليين.

(٤ , ٣) أفكار ومصادر لمشروعات بحثية

(١ , ٤ , ٣) أدوات تحليلية

نتائج مهام الاحتكام إلى المقبولية ومهام الاحتكام إلى قيمة الصدق، وغيرها من مهام الاحتكام والتأويل يمكن أن يتم تحليلها باستخدام اختبارات (ت) وتحليلات التباين. وبما أن مهام الاحتكام والتأويل دائما ما تقارن بين فئتين في الأقل (كفئتي النحوية في مقابل اللانحوية في مهام الاحتكام إلى المقبولية، وفئتي استجابة 'صادق' و'باطل' المستهدفتين في مهام الاحتكام إلى قيمة الصدق)، فإن الاختبار الإحصائي الذي يحلل آثار المتغيرات داخل المبحوثين أنفسهم هو المناسب. واختبار (ت) لعينتين مقترنتين هو المناسب لتحليل استجابة مجموعة واحدة (أي مجموعة من متعلّمي اللغة الثانية) لقياسين اثنين (الجمل النحوية في مقابل اللانحوية في مهمة للاحتكام إلى المقبولية). وأما إن كانت تتم مقارنة مجموعات متعددة (مثلا: مجموعة متعلمي اللغة الثانية ومجموعة الناطقين الأصليين)، و/ أو إن كان هناك أكثر من قياسين، فإن تحليل التباين هو الذي يتعين استخدامه (تحليل التباين المستقل إن كانت المجموعات متعددة، ولكن لا يوجد إلا قياس واحد، وتحليل التباين للقياسات المتكرّرة إن كان ثمة قياسات متعددة مأخوذة من المبحوثين أنفسهم). وللمزيد عن الأدوات الإحصائية التي يمكن استخدامها بالنسبة إلى مهام الاحتكام إلى المقبولية، انظر: كوارت (Cowart, 1997)[٢٣].

(٢ , ٤ , ٣) قراءات إضافيّة

- مهامّ الاحتكام إلى المقبولية: شوتز (Schütze, 1996)، وكوارت (Cowart, 1997).
- مهامّ التأويل: جيركين وشادي (Gerken & Shady, 1996)؛ وغوردن (Gordon, 1996)، وغرين وثورنتون (Grain & Thornton, 1998)، وشميت وميلر (Schmitt & Miller, 2010).
- طريقة تقييم المقدار: سوريس (Sorace, 2010).
- استخدام مهام الاحتكام والتأويل في اكتساب اللغة الثانية: غاس، وسوريس، وسيلنكر (Gass, Sorace & Selinker, 1999)، ومكاي وغاس (Mackey & Gass, 2005).

---

(٢٣) لقد تم تخصيص الفصل الثالث عشر من هذا الكتاب للتحدث عن الأدوات الإحصائية المختلفة، ومنطقها، ومواضع استخدامها، ويمكن مراجعته للمزيد حول الجوانب الأساسية من هذا الموضوع (المترجمان).

- تدخّل المعرفة الصريحة مقابل الضمنية في المهامّ المختلفة: إليس (Ellis, 2005)
- التحليل الإحصائي باستخدام برنامج 'الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية/ SPSS' : فيلد (Field, 2006).

(٣, ٥) أسئلة للدراسة

١ – تمعن في كل واحد من مناهج جمع البيانات التالية التي تم وصفها في هذا الفصل: (أ) مهامّ الاحتكام إلى المقبولية؛ (ب) ومهامّ التأويل زوجية الجمل، التي تُعرض فيها الجمل في أزواج ويُحكم على تلاؤمها/ عدم تلاؤمها السياقي؛ (ج) ومهامّ الاحتكام إلى قيمة الصدق؛ (د) ومهامّ مطابقة الصورة. سجّل بالنسبة إلى كل نوع من هذه المهام مزاياه وعيوبه آخذا في الحسبان ما إذا كانت المهمّة تسبر المعرفة الصريحة و/ أو الضمنية، وكذلك مدى الصعوبة في بناء المهمة وإجرائها.

٢ – يمكن للمهامّ التي جرت مناقشتها في هذا الفصل أن تستخدم إمّا واسطة بصريّة أو سمعية. فما هي المزايا والعيوب في استخدام كل واسطة، وإلى أيّ مدى يمكن استخدام كل واسطة مع مجتمعات مختلفة من المتعلّمين (كمتعلّمي اللغة الثانية في مقابل متعلّمي اللغة الأجنبية، والأطفال في مقابل البالغين)؟ وماهي المزايا والعيوب النسبية لاستخدام النصوص في مقابل الصور؟

٣– تأمّل سؤال البحث أدناه. واقترح طريقة لاختباره باستخدام مهمّة احتكام إلى المقبولية تُعرض فيها الجمل معزولة، ويجري الحكم على مقبوليتها/ لا مقبوليتها النحوية.

هل يعرف متعلمو الإنجليزية لغة ثانية خصائص النفي في الإنجليزية؟ وهل يعرفون، على وجه الخصوص، أنّ النفي يجب أن يأتي بعد الأفعال المساعدة (She is not sleeping)، وقبل الأفعال المعجميّة، وأنّ الدعم بـ do ضروري في غياب فعل مساعد (كما في: "He does not like milk")؟

صمّم مهتديا بالخطوات الموجزة في هذا الفصل، مشروع بحث يعالج هذه السؤال. اتخذ قرارك في شأن فئات الاختبار المناسبة (لا تنس أن تُدْرِج فئات تتضمن جملا نحوية ولانحوية). وهات بندا عيّنة لكلّ فئة، ثمّ قرّر في شأن العدد الإجمالي للبنود التي سيحتاجها اختبارك. وقرّر [كذلك] في شأن بنود الحشو الممكنة، وهات عيّنات منها.

٤ – تأمّل سؤال البحث أدناه:

هل يفهم متعلّمو الإنجليزية لغة ثانية معنى الجمل التي تتضمّن جُمَيْلة الموصول الفاعل في مقابل جُمَيْلة الموصول المفعول في الإنجليزية؟ وهل يعرفون، على وجه الخصوص، أنّ المركب الاسمي (The girl/ البنت) في جملة من قبيل (Bill met the girl that knows John/ قابل بيل البنت التي تعرف جون) هو فاعل الجُمَيْلة الموصولة (that knows John / التي تعرف جون)، ولكنّه في جملة من قبيل (Bill met the girl that John knows/ قابل بيل البنت التي يعرفها جون)، مفعول جُمَيْلة الموصول (that John knows/ التي يعرفها جون)؟

يمكن لسؤال البحث هذا أن يتمّ اختباره باستخدام مهمّة احتكام إلى قيمة الصدق. وتحتاج تنويعات الجملتين (الموصولات الفاعلة والموصولات المفعولة) كليهما إلى أن تُعرَض في سيناريوهين مختلفين: أحدهما يجعل الجملة صادقة في القراءة الموصولية الفاعلية، وباطلة في القراءة الموصولية المفعولية، والسيناريو الآخر يفعل العكس تماما، كما هو موضّح في الجدول أدناه، الذي يُظهر الإجابات المتوقّعة من الناطقين الأصليين بالإنجليزية.

أجب عمّا يلي من الأسئلة حول هذا التصميم.

الجملة / السياق	الحكاية١	الحكاية٢
جُمَيْلة موصول فاعل (Bill met the girl that knows john)	صادقة	باطلة
جُمَيْلة موصول مفعول (Bill met the girl that John knows)	باطلة	صادقة

أ- اصنع حكايتين يمكن أن تحلاّ في خانتي "الحكاية١" و" الحكاية٢". وتذكّر أنّ الهدف هو صناعة حكاية تجعل إحدى الجملتين صادقة والأخرى باطلة.

ب- افرض أنّك تُطبّق مهمّة الاحتكام إلى قيمة الصدق هذه على مجموعة من الناطقين غير الأصليين بالإنجليزية (ن.غ.ص)، من ذوي مستوى الكفاءة المتدنّي، ومجموعة ضابطة من الناطقين الأصليين بالإنجليزية (ن.ص)، وحصلت على النتائج الموجودة في الجدول أدناه. اشرح دلالة هذه النتائج: على أيّ نحو يختلف الناطقون غير الأصليين عن الناطقين الأصليين؟ وكيف أخطأوا في تأويل الجملتين؟

السياق / الجملة	الحكاية١	الحكاية٢
جُمَيْلة موصول فاعل (Bill met the girl that knows john)	ن.ص:١٠٠٪ صادقة ن.غ.ص: ١٠٠٪ صادقة	ن.ص: ١٠٠٪باطلة ن.غ.ص: ١٠ صادقة، ٩٠٪ باطلة
جُمَيْلة موصول مفعول (Bill met the girl that John knows)	ن.ص: ١٠٠٪ باطلة ن.غ.ص: ٨٠٪ صادقة، ٢٠٪ باطلة	ن.ص: ١٠٠٪ صادقة ن.غ.ص:١٠٠٪ صادقة

ج- افرض، الآن، أنّك تودّ أن تحوّر مهمّة الاحتكام إلى قيمة الصدق هذه بـأن تستخدم الصور بدل الحكايات. إنّ الجملتين المستهدفتين في الجدولين أعلاه غير قابلتين للترجمة إلى صورتين بسهولة. اصنع، إذن، زوجا من جملتين مختلفتين (واحدة بجُمَيْلة موصول فاعل، والأخرى بجُمَيْلة موصول مفعول)، تصفان حدثين عيانيين، ثمّ صف هيئة الصور المناسبة لهما. وتذكّر أنّ صورتيك، شأنهما شأن الحكايتين في (أ)، يتعيّن أن تجعل كل واحدة منهما إحدى الجملتين صادقة والأخرى باطلة.

٥- تأمّل السؤال البحثي أدناه:

هل يعرف متعلّمو الإنجليزية لغة ثانية أنّ أداة التعريف (the) إجبارية في الإنجليزية عند الذكر العهدي[٢٤]، مع الأسماء مفردةً وجمعًا؟

يجري اختبار سؤال البحث هذا بواسطة مهمّة تأويل يتكوّن كل بند فيها من زوج من الجمل؛ ويحكم المشاركون في الدراسة عمّا إذا كانت الجملة الثانية تكملة ملائمة للجملة الأولى، على مقياس من ١ إلى ٥. وتتضمّن المهمّة فئات الاختبار الأربع أدناه، التي تختبر استعمال أداة التعريف مع الذكر العهدي للمركّبات الاسميّة (وتتضمّن المهمّة أيضا فئات أخرى تختبر استعمال الأداة مع الذكر الأوّل للمركّبات الاسميّة، وبنود حشوية أيضا). وتتضمن كلّ فئة ستّة بنود؛ وقد قُدِّم أدناه بندٌ عيّنةٌ للتمثيل على كلّ فئة.

(٢٤) " الذكر العهدي" هو ذكر الاسم معرّفا بالأداة المعيّنة (لام التعريف في العربية/ The في الإنجليزية) لسبق روده في الكلام المتقدّم فصار معهودا للمخاطب معروفا عنده (المترجمان).

فئة ١ : استعمال صحيح لـ(the/ ال) مع العهد الذكري للمركب الاسمي المفرد:

Maryanne bought a book and a magazine. She read the book first.

[اشترت مايان كتابا ومجلّة. فقرأت الكتاب أوّلا].

فئة ٢ : استعمال خاطئ لـ(a / تنوين) مع الذكر العهدي للمركب الاسمي المفرد:

Joshua bought a newspaper and a magazine. He read a newspaper first.

[اشترى جوشوا صحيفة ومجلّة. فقرأ صحيفةً أوّلا].

فئة ٣: استعمال صحيح لـ(the/ ال) مع الذكر العهدي للمركب الاسمي الجمع:

Robert bought two sandwiches and three cookies. He ate the sandwiches first.

[اشترى روبيرت شطيرتين وثلاث بسكوتات. فأكل الشطيرتين أوّلا]

فئة ٤ : استعمال خاطئ خال من أداة التعيين مع العهد الذكري للمركب الاسمي الجمع:

Lorraine bought two tomatoes and three cucumbers. She ate tomatoes first.

[اشترت لورّين تفاحتين وثلاث رمّانات. فأكلت رمّانات أوّلا].

تأمّل مجموعة البيانات أدناه المأخوذة من ١٠ مشاركين في الدراسة: خمسة من الناطقين الأصليين بالإنجليزية (ن.ص) وخمسة من الناطقين غير الأصليين بالإنجليزية (ن.غ.ص).

متوسط التقييم على مقياس من ١ إلى ٥				
الفرد	**فئة١**	**فئة٢**	**فئة٣**	**فئة٤**
ن.ص١	٤,٦	٢,١	٤,٩	١,٦
ن.ص٢	٥,٠	١,٣	٤,٥	٢,٤
ن.ص٣	٤,٧	٢,٥	٤,٨	٢,٢
ن.ص٤	٥,٠	١,٠	٥,٠	١,٢
ن.ص٥	٤,٠	٢,٨	٤,٢	٢,٩
ن.غ.ص١	٤,٥	٢,٩	٤,٤	٢,٧
ن.غ.ص٢	٤,٣	٢,٦	٤,٢	٢,٩
ن.غ.ص٣	٤,٥	٤,٢	٤,٦	٤,٨
ن.غ.ص٤	٥,٠	٢,٠	٤,٠	٢,٣
ن.غ.ص٥	٤,٩	٢,٣	٤,٥	٢,٥

أجب عن الأسئلة الآتية حول مجموعة البيانات هذه:

أ- احسب متوسط درجة كل مشارك بالنسبة إلى الفئتين النحويتين، والفئتين اللانحويتين. واحسب أيضا متوسطي درجة كل فئة بالنسبة إلى مجموعتي الناطقين الأصليين والناطقين غير الأصليين.

ب- كيف توصّف أداء الناطقين الأصليين إجمالا؟ هل يبدو أن الناطقين الأصليين يفرقون تفريقا متضادا بين الجمل المقبولة واللامقبولة؟

ج- كيف توصّف أداء الناطقين غير الأصليين إجمالا؟ هل هو شبيه بأداء الناطقين الأصليين أم مختلف عنه؟ في حدود ما يوجد من فروق بين بيانات الناطقين الأصليين وبيانات الناطقين غير الأصليين، إلى أي اتجاه تميل هذه الفروق - هل الناطقون غير الأصليين أكثر ميلا من الناطقين الأصليين إلى رفض الجمل الملائمة و/ أو إلى قبول الجمل غير الملائمة؟

د- من النتائج غير المتوقعة أنّ الجملتين الصحيحتين (فئة١ وفئة٣) لم تحصلا على ذروة التقييمات من بعض المشاركين، من الناطقين الأصليين والناطقين غير الأصليين على حدّ سواء. ناقش بعض الأسباب المحتملة لهذا الأمر. واقترح كيفيّة لتعديل المهمّة تزوّد الباحثين بالمعلومات اللازمة لبيان السبب في أنّ الجمل النحويّة لا تحصل على ذروة التقييمات.

(٦, ٣) مراجع الفصل

Chien, Y-C., & Wexler, K. (1990). Children's knowledge of locality constraints in binding as evidence for the modularity of syntax and pragmatics. *Language Acquisition, 1*, 225–295.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press. Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding: The Pisa lectures*. Dordrecht, Netherlands: Foris.

Cowart, W. (1997). *Experimental syntax*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Crain, S., & Thornton, R. (1998). *Investigations in universal grammar: A guide to experiments on the acquisition of syntax and semantics*. Cambridge, MA: MIT Press.

Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, *27*, 141–172.

Field, A. (2006). *Discovering statistics using SPSS*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Gabriele, A., Martohardjono, G., & McClure, W. (2002). Why *swimming* is just as difficult as *dying* for Japanese learners of English. *ZAS Papers in Linguistics, 29*, 85–103.

Gass, S., & Alvarez-Torres, M. (2005). Attention when? An investigation of the ordering effect of input and interaction. *Studies in Second Language Acquisition, 27*, 1–31.

Gass, S., Sorace, A., & Selinker, L. (1999). *Second language learning: Data analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gerken, L., & Shady, M. (1996). The picture selection task. In D. McDaniel, C. McKee, & H. Smith Cairns (Eds.), *Methods for assessing children's syntax* (pp. 125–145). Cambridge, MA: MIT Press.

Gordon, P. (1996). The truth-value judgment task. In D. McDaniel, C. McKee, & H. Smith Cairns (Eds.), *Methods for assessing children's syntax* (pp. 211–231). Cambridge, MA: MIT Press.

Hawkins, R. (2001). *Second language syntax: A generative introduction*. Oxford, England: Blackwell.

Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology, 21*, 60–99.

Joo, H-R. (2003). Second language learnability and the acquisition of the argument structure of English locative verbs by Korean speakers. *Second Language Research, 19*, 305–328.

Lardiere, D. (1998). Dissociating syntax from morphology in a divergent end-state grammar. *Second Language Research, 14*, 359–375.

Lee, D., & Schachter, J. (1998). Sensitive period effects in Binding Theory. *Language Acquisition, 6*, 333–362.

Mackey, A., & Gass, S. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Montrul, S. (2005). On knowledge and development of unaccusativity in Spanish L2-acquisition. *Linguistics*, *43*, 1153–1190.

Oshita, H. (2001). The unaccusative trap hypothesis in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisitio*n, *23*, 279–304.

Prévost, P., & White, L. (2000). Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. *Second Language Research, 16*, 103–133.

Schmitt, C., & Miller, K. (2010). Using comprehension methods in language acquisition research. In S. Unsworth & E. Blom (Eds.), *Experimental methods in language acquisition research* (pp. 35–56). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Schütze, C. (1996). *The empirical base of linguistics: Grammaticality judgments and linguistic methodology*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Slabakova, R. (2003). Semantic evidence for functional categories in interlanguage grammars. *Second Language Research, 19*, 76–109.

Sorace, A. (2000). Gradients in auxiliary selection with intransitive verbs. *Language, 76*, 859–890.

Sorace, A. (2010). Using magnitude estimation in language acquisition research. In S. Unsworth & E. Blom (Eds.), *Experimental methods in language acquisition research* (pp. 57–72). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

White, L. (1998). Second language acquisition and Binding Principle B: Child/adult differences. *Second Language Research*, *14*, 425–439.

White, L. (2003). *Second language acquisition and Universal Grammar*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

White, L., & Genesee, F. (1996). How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second Language Research*, *12*, 233–265.

الفصل الرابع

الاكتساب المُدَرّس للغة الثانية

شوان لوين وجينفر فيليب

(١ , ٤) المهاد

يركز هذا الفصل على مناهج البحث المستخدمة في استجلاء طبيعة التدريس ونجاعته في تعلم اللغة الثانية. وقد عُرِّف الاكتساب الـمُدَرّس للغة الثانية بأنه "كل جهد منظم يسعى إلى التمكين من تعلم اللغة الثانية وتيسيره عن طريق التصرف بآليات التعلم، و/ أو الظروف التي يحدث فيها" (Housen & Pierrard, 2005, p. 2). وسنبدأ بلمحة موجزة عن الطرق التي أجريت بها أبحاث الاكتساب الـمُدَرّس للغة الثانية. ثم سنركز بعد ذلك على أنواع معينة من البحوث، وعلى الجوانب العملية المتعلقة بطريقة إجراء كل منها. ثم سنقدم أفكارا ومصادر لإجراء مشروعات بحثية أخرى. وينبغي ملاحظة أن هذا الفصل سيركز على التدريس الصفي للغة الثانية بوجه عام، ولن يتناول على وجه التحديد أبحاث القراءة والكتابة، إذ سيتم تناول هذين الموضوعين في الفصلين الثامن والتاسع، على التوالي. وأما التحقيقات المتعلقة بآثار 'الفروق الفردية'، و'المعتقدات'، و'المواقف' في التعلّم الـمُدَرّس للغة فغالبا ما يتم تناولها عن طريق الاستطلاعات (الفصل الخامس)، ودراسات الحالة (الفصل السادس)، واستخدام الإجراءات الإحصائية (الفصل الثالث عشر). ونود إضافةً إلى ذلك أن نشير إلى أن مبحث الاكتساب الـمُدَرَّس للغة الثانية ليس منهجا بحد ذاته. بل هو مبحث يستند إلى العديد من المنهجيات المختلفة، من أجل المساعدة على تقديم إجابات عن أسئلة محددة تتعلق بـ'آثار

تدريس اللغة الثانية'. وكما سنرى، فإن مناهج البحث المعيّنة غالبا ما ترتبط برؤى نظرية معيّنة، ويتم تطويرها من أجل تقديم إجابات عن أسئلة بحثية ضمن هذه الرؤى.

(٢, ٤) لمحة موجزة

لقد كانت أبحاث 'الاكتساب الـمُدَرَّس للغة الثانية' المبكرة تُجرى عن طريق ما يسمى 'دراسات المنهج المقارن'، التي كانت قيد الاستخدام منذ وقت مبكر يعود إلى ١٩١٦م (انظر: Chaudron, 2001)، ثم ارتبطت بما شهده تعليم اللغات في عقدي الستينيات والسبعينيات من تطورات منهجية وتقنية، مثل: 'الطريقة السمعية الشفوية'، و'استخدام المختبرات اللغوية' (Mitchell, 2009). وكانت هذه الدراسات تسعى إلى مقارنة نجاعة أنواع مختلفة من التدخلات التعليمية من خلال استخدام الاختبارات القبلية والبعدية المتناظرة. وكانت هذه الأبحاث المبكرة عادة ما تقوم بالمقارنة بين صفين على حالهما، يحددان تحديدا عشوائيا باعتبارهما مجموعتين تجريبية وضابطة، فيطلب من المعلّمين أن ينفذوا تدخلا معينا، أو أن يكفوا عن استخدام منهج معين لمدة محددة من الزمن. ثم تتم مقارنة ما يحصل عليه الطلاب من درجات في المجموعتين المبحوثة والضابطة، وتعزى الفروق بينهما إلى ما تختص به كل مجموعة من طرائق تعليمية. غير أن تلك الدراسات لم تكن تتضمن في الغالب أي جهد للتحقق من عمليات التعلم والتعليم التي قد حدثت فعلا، من خلال رصد أحداث حصص التدريس أو تسجيلها، على سبيل المثال. وقد أشار لونغ (long, 1980, p.2)، في نقدٍ لدراسات 'الصندوق الأسود' هذه، إلى أنه "لا يوجد ضمان ...بأنّ المعلّمين قد قاموا فعلا بتنفيذ الطريقة أ، أو ب، أو ج، كما هو منصوص عليها، ولا بانعدام التداخل بين هذه الطرق في بعض النواحي...ولا توجد وسيلة لمعرفة ما الذي ننسب إليه ما حصل من فروق في الأداء". وقد كان نقص المعلومات هذا عما يحدث فعلا من عمليات التعليم والتعلّم مظهرَ القصور الأساسي في هذا النوع من البحوث. فرغم أنه قد تحدث تغيرات بعد التدخل [التعليمي]، فإنه لا توجد طريقة لإثبات واضح بأن هذه التغيرات قد كانت نتيجة للتدخل نفسه، ولا توجد وسيلة كذلك لتوضيح النوعية الدقيقة للتدخل.

بسبب هذا القصور، أصبحت الأبحاث اللاحقة تبدي اهتماما أكبر بالعملية لا بالمنتج وحده، وبإدراج توثيق منهجي متثبت للتفاعل الصفي من خلال الرصد والتسجيل والتصنيف.

فعلى سبيل المثال، أصبحت معظم الأبحاث التي تقوم بمقارنة التدخلات التعليمية في الفصل الدراسي تحرص على إدراج بيانات عن طريقة التعامل نفسها، للتأكد من أن التدخل قد حدث على النحو المراد. فالدراسات الحالية للرجع التصويبي (مثل: Loewen, 2005) غالبا ما تحاول إيراد وقائع الرجع التي حدثت أثناء التعامل الصفي. غير أن المعلومات المتعلقة ببيانات التعامل ليست دائما في المتناول (انظر مثلا: Ammar & Spada, 2006). فقد يواجه الباحثون صعوبات في الحصول على إذن لاستخدام التسجيل الصوتي أو المرئي، أو لإجراء الرصد داخل الفصل الدراسي. فمن المهم في هذه الحال أن يتم التأكد من التدبير الناجح للمسألة المتعلقة بـ'التعامل' بطرق أخرى، كتدريب المعلّمين واستجوابهم، على سبيل المثال.

ومن المسائل الأخرى المتعلقة بدراسات 'الصندوق الأسود'، وهي من الأمور الحاسمة فيما يخص جدوى البحث، اختيار وسائل القياس المستخدمة لتقييم نجاعة تدخل معين. وقد تم بيان أهمية خيارات التقييم هذه في صندوق الدراسة (١ , ٤).

وجملة القول أنه رغم أن الأبحاث المبكرة في موضوع 'الاكتساب الـمُدَرَّس للغة الثانية' تكوّنت بشكل رئيسي من دراسات 'الصندوق الأسود'، فإنه لا يوصى بمثل هذه المقاربة للتحقق من نجاعة الأنواع المختلفة من التدريس أو التدخل. فمن أوجه القصور الرئيسية فيها نقص البيانات عن نوعية التدخل الحاصل فعلا في الممارسة. ولهذا السبب يسعى معظم الباحثين إلى تقديم توصيف للإجراءات التعليمية [المستخدمة] وتوثيقها.

صندوق دراسة (١ , ٤)

موريسون، ف. & بولي، سِ. (١٩٨٦). تقييم برامج تعليم اللغة الثانية (الفرنسية) في مدارس مجلسي التربية والتعليم في أوتاوا وكارلتون. (مج ١): الكفاءة بالفرنسية لدى تلاميذ الانغماس في الصف الثاني عشر. تورينتو، كندا: قسم التربية والتعليم.

Morrison, F., & Pawley, C. (1986). Evaluation of the second language learning (French) programs in the schools of the Ottawa and Carleton Boards of Education. Vol. I: French proficiency of immersion students at the grade 12 level. Toronto, Canada: Ontario Dept. of Education.

المهاد

قام موريسون وبولي بالمقارنة بين مجموعتين من طلاب الصف الثاني عشر في اللغة الفرنسية: إحداهما تمثل طلاب 'البداية المبكرة' الذين مروا بتجربة الصفوف الانغماسية في اللغة الفرنسية منذ الصف الرابع على الأقل، ومجموعة أخرى تمثل من بدأوا الصفوف الانغماسية في الصف السادس أو السابع.

أسئلة البحث

- ما حاصل المقارنة بين المجموعتين بالنسبة إلى 'التحصيل الأقصى'؟
- ما هي آثار البرنامج من حيث النجاح الإجمالي؟

المنهج

لقد استخدمت هذه الدراسة حزمة من الاختبارات، تشتمل على 'الاختيار من متعدد' في مهام للقراءة والاستماع، واختبارات التَّتِمّة(١)، والإملاء، ومهام لوصف الصورة، من أجل تقديم صورة متكاملة عن التحصيل.

النتائج

أحرزت المجموعتان درجات عالية في الكفاءة العامة، لا سيما في الاختبارات الكتابية، ولكن أصحاب البداية المبكرة أحرزوا درجات أعلى بصورة دالة في مقاييس الطلاقة الشفوية، والكفاية التواصلية. فالاختلافات بين المجموعتين نادرا ما كانت تنكشف عبر "اختبارات الاختيار من متعدد المتعلقة بطريقة الاستعمال، واختبارات فهم المقروء والمسموع، ولكنها غالبا ما كانت تنكشف عبر اختبارات التواصل الشفوي، وأحيانا عبر الاختبارات المتعلقة بسعة المفردات" (ص. ٣٠). وتدل هذه النتائج على أهمية ضم عدد متنوع من الأدوات لقياس الاكتساب الـمُدَرَّس للغة الثانية في مثل هذه التقييمات.

(١ , ٢ , ٤) الدراسات الرصدية

حينما يدرس الباحثون الآثار المترتبة على 'تدريس' اللغة الثانية، فإنهم ينطلقون غالبا من وصف ما يحدث بصورة طبيعية في الفصل الدراسي. وتتخذ هذه الأنواع من الدراسات الوصفية أشكالا متعددة. فيوجد، على سبيل المثال، ضمن المقاربة التواصلية في تعليم اللغات اهتمام بتحديد ما يمكن أن يعد تواصليا من الإجراءات والأنشطة في الفصل الدراسي. ولئن كان بوسع الباحثين أن يصفوا نوعية ما يحدث من أنشطة في الفصل الدراسي بمصطلحاتهم الخاصة، فإنهم يستطيعون أيضا أن يعوّلوا على ما هو قائم من أطر الترميز المهيكلة. ومن المزايا الواضحة لاستخدام مثل هذه الأطر المهيكلة ما تسمح به من المقارنة المتجانسة نوعا ما فيما بين الدراسات. وقد تمّ من أجل ذلك تطوير بعض أنظمة الترميز الوصفية، مثل [نظام] "التوجه التواصلي في تعليم اللغة/ Communicative

(١) اختبارات التتمة اختبارات تتطلب إتمام نصوص معينة بملء فراغات محذوفة بطريقة منتظمة. وللاطلاع على بعض الأمثلة، انظر: عبدالخالق، محمد (١٩٩٦) اختبارات اللغة. الرياض: منشورات جامعة الملك سعود ص ٢١٣. (المترجمان).

"Orientation of Language Teaching" (COLT) (Spada & Fröhlich, 1995)[٢]. ويتكون [نظام] "التوجه التواصلي في تعليم اللغة" من أبواب تعد عناصر مهمة في تعليم اللغة التواصلي، مثل 'استعمال اللغة الهدف'، و'المبادأة في الخطاب'. ونظام الترميز هذا مبني على هيئة شبكة من الخطوط المتقاطعة، مكونة من أعمدة تحتوي على خيارات محددة في كل باب من الأبواب. ويمكن للباحثين بهذه الطريقة أن يحتفظوا بسهولة بسجّل للأنشطة الجارية في الفصل الدراسي. إذ يمكن للباحث أن يقوم من خلال استخدام هذا النظام برصد فصل دراسي معين، فيسجل ما يحدث فيه من أنشطة. ويتم تسجيل كل نشاط معين في صف خاص به، مصحوبا بوقت البداية والنهاية. ثم يؤشر الباحث على الأعمدة الملائمة لخصائص ما يحدث من أنشطة. فيتحصل الباحث بهذه الطريقة على سجل بكل الأنشطة التي حدثت في فصل معين، بالإضافة إلى وصف لبعض العناصر الأساسية من ناحية التعليم التواصلي للغة. ومن الدراسات التي استخدمت [نظام] "التوجه التواصلي في تعليم اللغة" دراسة أجراها ليستر وموري (Lyster & Mori, 2006) اللذان قاما بمقارنة أنواع التفاعل الحادثة في فصل انغماسي للغة اليابانية في الولايات المتحدة، وفصل انغماسي للغة الفرنسية في كندا.

إنّ من مزايا استخدام الأدوات المشابهة لـ[نظام] "التوجه التواصلي في تعليم اللغة" أنه نظام ترميز مُمَعْيَر يجعل المقارنة بين الدراسات المختلفة أكثر سهولة. فيمكن بذلك أن تتم المقارنة بين الفصول الدراسية التي يتم رصدها في سياقات مختلفة، مثل فصول الإنجليزية لغةً ثانية في الولايات المتحدة أو فصول الانغماس الكندية، من ناحية مستوى اتسامها بـ'التواصلية' أو السمات الأخرى المشمولة في [نظام] "التوجه التواصلي في تعليم اللغة". وبالإضافة إلى ذلك، فإن [نظام] "التوجه التواصلي في تعليم اللغة" سهل الاستخدام نسبيا في الفصول الدراسية، ويقدم للباحثين سبيلا ميسرا لترميز البيانات. إذ يمثل وسيلة لرصد الفصل الدراسي قليلة المتطلبات التقنية نظرا للسهولة النسبية للتأشير على الخانات أثناء جريان الأنشطة الصفية. ورغم أنه من المستحب أن يتم تسجيل الفصل

(٢) نظام 'التوجه التواصلي في تعليم اللغة' عبارة عن استمارة ملاحظة يستخدمها الباحث لوصف ما يحدث في الفصل الدراسي وترميزه بطريقة محددة ومنتظمة. وللمزيد عن هذا النظام، وللاطلاع على هذه الاستمارة مترجمة إلى العربية، انظر: مكاي، ساندرا (٢٠١١) مناهج البحث العلمي المستعملة في دراسة فصول تعليم اللغة الثانية، ترجمة: صالح الشويرخ، الرياض: منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص. ١٣٤-١٤١ (المترجمان).

الدراسي تسجيلا سمعيا أو مرئيا، فإن ذلك ليس ضروريا البتة. فلكون مواطن الاهتمام في الفصل الدراسي محدّدة بوضوح ويمكن التعرف عليها بسرعة نوعا ما، يمكن للباحثين الذين يستخدمون طرائق تقليدية في جمع البيانات مثل [نظام] "التوجه التواصلي في تعليم اللغة" أن يتوصلوا إلى خلاصات مشابهة لما يصل إليه الباحثون الذين يستخدمون تقنيات أكثر تقدما. فيمكن أن يكون البحث الذي لا يعتمد على التقنية مفيدا للغاية، بل هو أكثر نفعا في سياقات معينة، إذ ربما يتم جمع البيانات في حالات قد لا يتيسر فيها الحصول على أجهزة التسجيل الصوتية والمرئية، أو في حالات تكون فيها تلك الأجهزة معيقة دون موجب لسياق الفصل الدراسي. ويمكن القول كذلك أن هذه الأنواع من مخططات الترميز الـمُمَعْيَرة ذات أهمية خاصة بالنسبة إلى القضايا التدريسية لأنها تصنف الأنشطة الصفية. ولكن من الانتقادات الرئيسية لمخططات الترميز هذه أنها تفرض على الفصل الدراسي منظورا برّانيا خاصا بالباحث، قد لا يشاركه فيه المعلّم والطلاّب في الفصل الدراسي. وثمة مزيد من النقاش حول المنظورات الجوانية فيما يلي.

ومن الأنواع الأخرى للدراسات الوصفية التي تجرى في أبحاث الاكتساب الـمُدَرَّس للغة الثانية نوع يتم ضمن الإطار النظري للفرضية التفاعلية[٣]. وتعتمد هذه الدراسات أيضا على رصد الفصل الدراسي. ولكنها تتخذ مقاربة قائمة بشكل أكبر على نهج تحليل الخطاب في تحليل التفاعل الصفي. ومن بين الدراسات التقليدية ضمن هذا المنحى دراسة ليستر ورانتا (Lyster & Ranta, 1997)، اللذين استخدما [نظام] "التوجه التواصلي في تعليم اللغة" استخداما عارضا في ترميزهما الإجمالي للأنشطة الصفية (انظر صندوق الدراسة ٢ , ٤).

صندوق دراسة (٢ , ٤)

ليستر، ر. & رانتا، ل. (١٩٩٧). الرجع التصويبي وتدارك المتعلم: التفاوض حول الشكل في الفصول التواصلية.

(٣) 'الفرضية التفاعلية' فرضية مشهورة في مجال اكتساب اللغة الثانية، تذهب إلى أن التفاعل اللفظي للمتعلّم مع الآخرين شرط أساسي لحصول الاكتساب لأن التفاعل يجعل المتعلمين يلاحظون ظواهر لغوية في الدخل لا يستطيعون ملاحظتها بدونه. ولذا فإنها تركز على دراسة الأنواع المفيدة من التفاعل وما تتضمنه من سمات لغوية. وللمزيد، انظر: 'المصطلحات المفاتيح' ص. ١٤٧ (المترجمان).

دراسات في اكتساب اللغة الثانية. ١٩(١)، ٣٧-٦٦.

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. Studies in Second Language Acquisition, 19(1), 37–66.

المهاد

لقد أُجْريت هذه الدراسة في فصول انغماسية باللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية في كندا. وتتكون هذه الفصول من حصص دراسية في العلوم، والرياضيات، والدراسات الاجتماعية، ونحوها.

سؤال الدراسة

ما أنواع الرجع التصويبي والتدارك[٤] التي تحدث في هذه الحصص؟

المنهج

قام ليستر ورانتا برصد ١٨,٣ ساعة تدريسية مستمدة من ١٤ حصة من حصص المواد التعليمية المختلفة، و١٣ حصة من الحصص الخاصة بالآداب الفرنسية، وتسجيلها تسجيلا صوتيا. وبعد الانتهاء من الرصد، تم الاستماع إلى هذه التسجيلات الصوتية، وانتساخها. ثم تم عَقِب الانتساخ تحليل البيانات باستخدام نظام للترميز. إذ تم أولا تحديد جميع أخطاء الطلاب الموجودة في المنتسخات. وبعد كل خطأ، قام الباحثان بتحديد ما إذا كان ثمة رجع تصويبي أم لا. فإن كان يوجد شيء من ذلك، قاما بترميز النوعية المحددة للرجع التصويبي، ونوعية التدارك التي حدثت استجابة لذلك الرجع. وبعد أن تم ترميز تلك الفئات، تمت جدولة مواضع الورود الإجمالية لكل فئة منها ضمن مجموع البيانات. فمكّن ذلك من وصف تكرّر الأنواع المختلفة من الرجع التصويبي والتدارك، والمقارنة بينها. ولم يُسْتخدم سوى الإحصاء الوصفي.

النتائج

لقد وجد ليستر ورانتا أن قرابة ٦٠٪ من الأخطاء كانت متبوعة برجع تصويبي، وأن النوع الأكثر شيوعا من الرجع هو 'الصوغات'[٥]. ولكن التدارك التصحيحي كان يحدث بشكل أكبر عقب الأنواع الأخرى من الرجع التي لا تتضمن تقديم الشكل الصحيح للمتعلمين.

---

(٤) 'التدارك' مصطلح يشير إلى ردود أفعال المتعلمين على ما يبديه محادثوهم في مواقف التواصل من إشارات تجاه ما تتضمنه لغتهم من أخطاء أو أشياء غير مفهومة، وللمزيد، انظر: 'المصطلحات المفاتيح' ص ٢٥٧ (المترجمان).

(٥) 'الصوغات' هي ما يحدث بصورة عفوية أثناء التواصل الطبيعي من إعادة صياغة لأقوال المتعلمين من قبل محادثيهم حينما تتضمن تلك الأقوال شيئا غير مشابه للغة الناطق الأصلي. للمزيد، انظر: 'المصطلحات المفاتيح' ص ٢١٣.

لقد كان هذا النوع من الدراسات الوصفية شائعا في التسعينيات والعقد الأول من الألفية، لا سيما ضمن المقاربات التفاعلية. فدراسات مثل دراسة أليس وباستوركمن ولوين (Ellis, Basturkmen & Loewen, 2001)، ودراسة ليستر وبانوفا (Lyster & Panova, 2001)، ودراسة لوين (Loewen, 2004)، ودراسة شين (sheen, 2004) كلها تعتمد على منهجيات مشابهة لذلك من أجل التحقق من حدوث الرجع التصويبي في الفصل الدراسي. إنّ قوة هذا النوع من الدراسات تكمن، كما قلنا سابقا، في أنها تقدم صورة عمّا يحدث في الفصل الدراسي. ولـمّا كانت هذه الدراسات تستخدم منهجيات وأنظمة ترميز متشابهة، فإنه يمكن مقارنة نتائج الدراسات المختلفة في السياقات المتنوعة بسهولة نسبيا. ولكنّ هذه النوعية من الدراسات الوصفية، شأنها شأن الدراسات السابقة التي تستخدم أنظمة ترميز مثل [نظام] "التوجه التواصلي في تعليم اللغة"، تستخدم هي أيضا أنظمة ترميز مستمدة من الخارج. ورغم أن أهمية فئات الترميز المقترحة مبنية على علل نظرية، فإن تلك الفئات ربّما اتّصلت بما لدى المشاركين في الفصل الدراسي من تصورات خاصة عن الأنشطة الصفية، وربّما لم تتصل بها.

ولئن كانت المقاربات السابقة تعتمد اعتمادا رئيسيا على وجهات النظر الخارجية في تأويل التفاعل الصفي، فإنه توجد مقاربات أخرى تتخذ منظورا أكثر التصاقا ببواطن الأمور، فتُوظّف مقاربات للبيانات الصفيّة من قبيل 'التوصيف الإثنوغرافي' و'المعايشة اللغوية'. ويقدم فريدمان (في الفصل العاشر من هذا الكتاب) مزيدا من التفاصيل عن هذه النوعية من البحث الكيفي.

وتحاول مناهج البحث والدراسات الـمُسْتَعرِضَة في هذا القسم بصفة عامة، الحصول على تَبصُّر بشأن ما يحدث في الفصل الدراسي. وبذا فإنها قد لا تكون معنية بمخرجات التعلم الفعلية بشكل مباشر. ولكنها قد قدمت نظرة متبصرة بخصوص الأنشطة الصفية، يمكن للدراسات الأخرى أن تبني عليها. فإن كان الانتقاد المتعلق بدراسات الصندوق الأسود هو أن الباحثين لا يعرفون ما الذي يحدث في الفصل الدراسي حقا، فإن هذه الدراسات الوصفية قد أدت إلى تقدم في معالجة هذه المسألة. غير أن أبحاث الاكتساب الـمُدَرَّس للغة الثانية ليست معنية فقط بوصف ما يحدث في الفصل، بل هي معنية أيضا بما يحدث ثَمّة من تعلم. ولذا فإن الأقسام التالية ستستعرض الدراسات التي تناولت قضية تعلم اللغة الثانية بشكل خاص.

(٢ , ٢ , ٤) الدراسات غير التدخلية شبه التجريبية

أنواع الدراسات التالية التي سننظر فيها تشمل الدراسات التي تحاول قياس التعلم داخل الفصل الدراسي. ويوجد نوع من الاتفاق على أن نوعية الدراسات القائمة على المنهج المقارن لا يمكن أن تقدم الكثير من التبصر في سيروة تعلم اللغة الثانية في الفصل الدراسي، لأن هذه الدراسات فضفاضة جدا بصورة لا تمكّن من إجراء مقارنات وجيهة. فأصبح الباحثون حاليا يقومون بتحديد نوعيات خاصة من أنشطة التدريس، وتفحّصها عن كثب. ومن وجوه التمييز التي يمكن إيجادها فيما بين هذه النوعيات من الدراسات شبه التجريبية مقدارُ محاولة الباحث التصرف فيما يحدث داخل الفصل الدراسي وتغييره. فبعض الدراسات لا تقوم بأي محاولة للتصرف في المتغيرات التي تكون مناط اهتمام الباحث، فتتبع بذلك مقاربة غير تدخلية. وهذه الدراسات مشابهة إجمالا للدراسات الوصفية التي ذُكِرَت أعلاه، ولكنها تتضمن أيضا قياسا لمخرجات التعلم بطريقة ما. انظر صندوق الدراسة (٣ , ٤) للاطلاع على أحد الأمثلة.

ومن مزايا نوعية الدراسات غير التدخلية شبه التجريبية أنها ذات صلاحية تبيؤية عالية[٦]، لأنها لا تتدخل في سياق الفصل الدراسي، ولا تتصرف فيه بأي شكل من الأشكال. ولكنّ من عيوبها أنها لا تستطيع ضبط المتغيرات الأجنبية والوسيطة. فـ'لوين' (Loewen, 2005)، على سبيل المثال، لم يكن قادرا على إجراء اختبار قبلي لأن العناصر اللغوية المبحوثة لم تكن محددة قَبْلا. وأوجه القصور هذه تضعف الحجج التي يمكن تقديمها بشأن تعلّم اللغة الثانية. ويصعب في هذه النوعية من الدراسات أيضا أن يكون لدينا مجموعة ضابطة لا تحظى بالمعاملة نفسها [كالمجموعة التجريبية]. إذ قد يكون من المشكل أخلاقيا وإجرائيا، على سبيل المثال، أن يتم استثناء بعض الطلاب في فصل معين من حصص تتضمن تعاملا معينا يمكن أن يكون نافعا لهم. وأما استخدام فصل آخر باعتباره مجموعة ضابطة فسيؤدي إلى تنوع إضافي متعذر الضبط، بسبب الطبيعة المتفردة والمتميزة لكل فصل، حتى لو كان المعلّم هو نفسه [في الفصلين].

---

(٦) الصلاحية التبيؤية لدراسة ما تعني أن تكون المناهج والمواد والوضعيات داخل الدراسة مقاربة بأقصى حد ممكن للواقع الحقيقي للظاهرة المدروسة (المترجمان).

صندوق دراسة (٣, ٤)

لوين، س. (٢٠٠٥) التركيز العرضي على الشكل وتعلّم اللغة الثانية. دراسات في اكتساب اللغة الثانية، ٢٧(٣)، ٣٦١-٣٨٦.

Loewen, S. (2005) Incidental focus on form and second language learning. Studies in Second Language Acquisition, 27 (3), 361–386.

المهاد

قامت هذه الدراسة ببحث موضوع الرجع التصويبي والشكل الذي يسترعي تركيز الطلاب، في حصص تعليم الإنجليزية لغةً ثانية، في الصف الثاني عشر، في المدارس النيوزلندية.

أسئلة الدراسة

- هل يحدث التركيز العرضي على الشكل[٧] في هذه الحصص، وإن كان الأمر كذلك، فكيف يحدث؟
- ما مدى فاعلية هذا التركيز العرضي على الشكل؟

المنهج

قام الباحث برصد ٣٢ ساعة من التفاعل الصفي التواصلي، وتسجيلها تسجيلا صوتيا. ثم عمد إلى تحديد كل حالات الرجع التصويبي وأسئلة الطلاب عن الشكل. وبالإضافة إلى التحديد الكمي لهذه الحالات من أجل الإجابة عن سؤال البحث الأول، قام الباحث أيضا بتصميم اختبارات مُفَرّدة[٨] لمعرفة مدى نجاح كل طالب في تذكر المعلومات اللغوية التي تم تقديمها له خلال وقائع التفاعل الصفي. ولم تجر الاختبارات إلا على طالب تلقى رجعا معينا بشكل مباشر، ولم تشتمل عناصر الاختبار إلا على تلك العناصر التي كانت موطنا للتركيز أثناء الحصص الدراسية.

النتائج

توضح النتائج أن الطلاب قد حصلوا على معدل من السلامة اللغوية يبلغ ٥٠٪ بعد يوم واحد من وقائع التفاعل الصفي، و٤٠٪ بعد أسبوعين منها. ووجد لوين إضافة إلى ذلك أنّ التدارك الناجح قد كان هو المؤشر الرئيسي على

---

(٧) التركيز على الشكل يعني تركيز انتباه المتعلم على الجوانب الشكلانية من اللغة، وهي الكيفيات الخاصة لتشفير المعاني المقصودة في نظام لغوي معين، فينتبه المتعلم إلى هذه الكيفيات التشفيرية إضافة إلى انتباهه إلى المعنى. ويكون التركيز على الشكل عرضيا حينما يحدث في مقامات التواصل الطبيعي التي يكون فيها الاهتمام منصبا بالدرجة الأولى على المعنى المقصود. وذلك هو أنجع الطرق في اكتساب النظام اللغوي. وللمزيد، انظر: 'المصطلحات المفاتيح' ص ١٢٤ (المترجمان).

(٨) الاختبارات الـمُفَرَّدة هي التي تكون موجهة لكل طالب بما يخصه ويناسبه (المترجمان).

الدرجات المحقّقة في اختبار السلامة اللغوية.

ومن المسائل الأخرى الجديرة بالنظر بالنسبة إلى الأبحاث غير التدخلية شبه التجريبية الفرق بين الدراسات الطولية، التي تَتَتَبّع عددا قليلا من المتعلمين عبر فترة زمنية طويلة، والدراسات الـمُسْتَعرِضَة، التي تقارن مجموعات مختلفة من متعلمين لهم مستويات مختلفة من الكفاءة. فرغم أن تحديد نمو اللغة البينية لدى متعلمي اللغة الثانية هو أحد الأهداف الرئيسية لأبحاث الاكتساب الـمُدَرَّس للغة الثانية، فإنه توجد طرق عديدة لقياس ذلك. وربما تكون الطريقة المثلى لذلك هي تتبع المتعلمين لفترة من الزمن أثناء تقدمهم من كونهم متعلمين مبتدئين للغة الثانية حتى بلوغهم مرحلة المتعلمين الأكثر كفاءة. وبالتأكيد، فقد وَظّفت بعض الدراسات هذا المنهج الطولي، وتم تقديم بعض الأمثلة على ذلك في صندوقي الدراسة (٤ , ٤) و(٥ , ٤). غير أنه لا يوجد اتفاق بشأن طول المدة الزمنية المطلوبة لدراسة طولية. فبعض الدراسات لا تتجاوز عددا قليلا من الأشهر، بينما تمتد دراسات أخرى لمدة عام أو أكثر (وانظر: فريدمان (الفصل العاشر من هذا الكتاب)، لمزيد من المعلومات حول الأبحاث الطولية). ولا بد من الإشارة في الأخير إلى أن كثيرا من الدراسات الطولية تكون غير تدخليّة بطبيعتها، إذ تقوم فقط بتتبع المتعلمين أثناء تقدمهم في مسار الدراسة الاعتيادي. أما الدراسات الـمُسْتَعرِضَة فغالبا ما تكون تدخلية، وسنتناولها بمزيد من التفصيل في القسم التالي.

صندوق دراسة (٤ , ٤)

إواساكي، جَ (٢٠٠٨). دراسة طولية لطفل ناشئ من منظور نظرية القابلية للمعالجة. ضمن: ج. فيليب & ر. أوليفر (مح.)، اكتساب اللغة الثانية والمتعلمون الأصغر سنّا، (ص ٢٣١–٢٥٣). أمستردام، هولندا: جون بينجامين.

Iwasaki, J. (2008). A longitudinal study of a young child from a processability theory (PT) perspective. In J. Philp, R. Oliver, & A. Mackey (Eds.), Second language acquisition and the younger learner (pp. 231–253). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

المهاد

امتدت هذه الدراسة على مدى سنة كاملة، وكانت عن طفل أسترالي يبلغ من العمر ٧ سنوات، يدرس اللغة اليابانية في فصل انغماسي.

سؤال الدراسة

كيف تنبثق أبنية الفعل الصرف-تركيبية في إنتاج اللغة البينية؟

المنهج

قامت الباحثة بجمع ٢٤ عينة مكونة من ٢٤ محادثة بين الطفل ومتكلمين آخرين، تمتد كل واحدة منها لمدة ٩٠ دقيقة، في كل أسبوعين. ولتسهيل المحادثة استخدمت الباحثة ثمانية أنواع مختلفة من المهام، تم تصميم بعضها لاستثارة أشكال محددة تستهدفها الدراسة. وقد تم تحديد هذه الأشكال بناء على الدراسات السابقة للغة البينية اليابانية لدى الكبار. وتم الاعتماد في التحليل على نظرية القابلية للمعالجة لبنمن (Pienemann, 1998)[٩].

النتائج

لقد تمكنت الباحثة من تقديم عينات ممثلة لكيفية تبليغ الطفل لأفكار متماثلة عبر مراحل مختلفة من الزمن. ولكن لم يكن ثمة محاولة لربط النمو بالتدريس الصفي.

صندوق دراسة (٥ , ٤)

سيكيتي، أ. (٢٠٠٨) نمو مهارات التحادث في اللغة الثانية، ضمن: ج. فيليب & ر. أوليفر (مح.)، اكتساب اللغة الثانية والمتعلمون الأصغر سنا، (ص ١٠٦-١٢٩). أمستردام، هولندا: جون بينجامين.

Cekaite, A. (2008). Developing conversational skills in a second language. In J. Philp, R. Oliver, & A. Mackey (Eds.), Second language acquisition and the younger learner (pp. 106–129). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

المهاد

قامت هذه الدراسة الطولية بتتبع نمو مهارات التحادث لدى الأطفال المهاجرين واللاجئين الصغار في فصول انغماسية في مدارس ابتدائية في السويد، لمدة سنة واحدة.

سؤال الدراسة

كيف تنمو المهارات اللغوية والتفاعلية لدى المتعلمين المبتدئين عبر الزمن في سياق معين؟

(٩) 'قابلية المعالجة' تشير إلى ما يمر به المتعلمون من مراحل تطورية متسلسلة بالنسبة إلى إجراءات معالجة الخرج اللغوي بحسب مستويات الصعوبة من ناحية ما تتطلّبه مكونات الجملة من معلومات متبادلة، انظر: المصطلحات المفاتيح ص ٢٠٤ (المترجمان).

المنهج

تتكون البيانات من ٩٠ ساعة من التسجيلات المرئية لتفاعلات الأطفال في الصف الدراسي، مسجلة في ثلاثة أوقات مختلفة من العام الدراسي. وقامت الباحثة مستخدمة مقاربة في تحليل الخطاب بتحديد كل نقلة تفاعلية في البيانات، "تهدف إلى البدء (أو إعادة الشروع في) تبادل لفظي مع المعلّم" (ص. ١٠٩)، في سياق قيام الأطفال بمشاريع تواصلية.

النتائج

لقد أبانت سيكيتي كيفية التغير الحاصل لدى طفلين من الأطفال المبحوثين، يبلغان من العمر ٧ سنوات، من ناحية قدرتهما على جذب انتباه المعلّم، واستمالته نحو الانخراط في المحادثة. إذ كانا يفعلان ذلك عن طريق مجموعة من الإستراتيجيات، انتقلت تدريجيا من استخدام لوافت الانتباه البسيطة إلى نقلات أكثر حصافة، وصولا في نهاية المطاف إلى إتقان 'نقلات مبادأة أكثر تعقيدا وغناء بالمعلومات' (ص. ١٢٦).

(٣ ,٢ ,٤) الدراسات التدخلية شبه التجريبية

بسبب خلو الدراسات غير التدخلية التي تتعامل مع البيانات الصفية الطبيعية من الضبط، يجري الباحثون أيضا دراسات تدخّلية تجتهد في ضبط بعض المتغيرات. ويقدم صندوق الدراسة (٦ ,٤) وصفا لدراسة من هذا القبيل.

ولهذه النوعية من الدراسات التدخلية عدد من نقاط القوة مقارنة بالمنهجية غير التدخلية. أولها أن الباحث يكون لديه تحكّم أكثر في تصميم الدراسة وتنفيذها. فالباحث في الدراسات التدخّلية هو الذي يقرر مسبقا، على سبيل المثال، ما السمات اللغوية التي ستكون مستهدفة، وما أنواع أدوات الاختبار التي سيتم استخدامها، وما نوع التدخل الذي سيجري. ويمكن للباحث، إضافة إلى ذلك، أن يحاول التحكم بالمتغيرات المشوِّشة أو التدخلية التي لا يرغب في أن تؤثر في الدراسة. ومع أن هذه الدراسات يكون فيها مستوى عالٍ من التحكم، فإنه يظلّ ممكنا إجراؤها في الفصل الدراسي، ولأنها غالبا ما تكون ممثلة لسياقات التدريس الطبيعية، فإن هذه الدراسات قد لا تختلف اختلافا ملحوظا عما يقوم به الطلاب في فصولهم الاعتيادية.

صندوق دراسة (٦ ,٤)

إليس، ر.؛ لوين، س. & إرلام، ر. (٢٠٠٦) الرجع التصويبي الضمني والصريح واكتساب نحو اللغة الثانية.

دراسات في اكتساب اللغة الثانية. ٢٨، ٣٣٩–٣٦٨.

Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. Studies in Second Language Acquisition, 28, 339–368.

المهاد

لقد أجريت هذه الدراسة في عدد من الفصول الاعتيادية لتعلم اللغة الإنجليزية لغة ثانية في نيوزلندا. فبحثت نجاعة الرجع التصويبي بالنسبة إلى [اكتساب] 'الزمن الماضي' و'صيغ المقارنة' باللغة الإنجليزية، بناء على عدد من أدوات الاختبار المختلفة.

سؤال البحث

- هل يوجد فرق في النجاعة بين نوعي الرجع التصويبي: الصريح والضمني(١٠)؟

المنهج

لقد قامت الدراسة بتحديد ثلاثة فصول ذات مستويات متماثلة في الكفاءة. وخضع الطلاب إلى جلسة اختبار قبلي، تتضمن اختبارا قائما على المحاكاة المستثارة، واختبارا قائما على الاحتكام النحوي. وبعد عدة أيام من إجراء الاختبارات القبلية، قام باحث بزيارة كل فصل من الفصول، فأجرى مع الطلاب أنشطة تواصلية لمدة ساعة، تستهدف استخدام صيغة الماضي، واستخدام اللاحقة (er-) في صيغ المقارنة. وكان الباحث في أثناء إجراء هذه المهام يقدم رجعا لكل فصل بحسب التعيين المسبق. فأحد الفصول كان يتلقى رجعا ورالغويا صريحا عن طبيعة الخطأ، والآخر كان يتلقى 'صوغات' لكل خطأ، والثالث لم يتلق أي رجع حول الأخطاء. وكان هناك جلستان من هذا القبيل في يومين مختلفين لكل فصل. ثم كان هناك اختبار بعدي مباشر في اليوم التالي للجلسة الأخيرة، تبعه اختبار بعدي مؤجل بعد أسبوعين من ذلك. ولتحليل البيانات، خضعت درجات الاختبار إلى 'تحليل التباين' مختلط التصميم، بحيث يكون زمن الاختبار (القبلي، والبعدي المباشر، والبعدي المؤجل)، ومجموعة التعامل (الصريح، والضمني، والخالية من الرجع) متغيرين مستقلين.

النتائج

لقد أظهرت النتائج أن السلامة [النحوية] قد تحسنت لدى مجموعة الرجع الورالغوي في الاختبار البعدي المؤجل، ولكن لم يكن ثمة فرق بين المجموعات في الاختبار البعدي المباشر.

(١٠) الرجع التصويبي الصريح هو الذي يتم فيه إخبار المتعلم بشكل مباشر أنه قد وقع في خطأ ما. وأما الضمني فهو ما يحدث ضمن التفاعلات التواصلية من إشارات يفهم منها المتعلم بشكل غير مباشر أنه قد وقع في خطأ ما. وللمزيد، انظر: 'المصطلحات المفاتيح' ص ١٧٤ (المترجمان).

ومن عيوب الدراسات التدخلية أن ظروف البحث قد تفرض على الفصل الدراسي مستوى معينا من الاصطناع. يُضاف إلى ذلك أن الفصول أماكن مضطربة، فيكون من العسير على الباحثين أن يتحكموا بكل المتغيرات المتدخّلة المحتملة.

لقد ناقشنا في القسم السابق بعض الخصائص المميزة للدراسات الطولية. ورغم أن الدراسات الطولية تُصَمّم من أجل فحص النمو اللغوي عبر الزمن، فإن نمو كفاءة اللغة البينية ليس بالضرورة أن يحدث بشكل عاجل، فقد يستغرق المتعلمون شهورا أو سنين لكي يرتقوا إلى المستوى المستهدف بالدراسة عند الباحث. ولذا فإن الباحثين قد يجرون بحثا مستعرِضا لكي يدرسوا نمو اللغة البينية بطريقة أكثر مناسبة من ناحية التوقيت. وهو منهج تدخلي يتم فيه فحص متعلمين مختلفين ممن وصلوا إلى مستويات مختلفة من الكفاءة. ثم يعزى على وجه العموم كل فرق موجود فيما بين المجموعات إلى نمو اللغة البينية. غير أنه ثمة بعض الخشية من أن مثل هذه المزاعم قد لا تجد ما يؤيدها تأييدا تاما، لأن العوامل الأخرى، مثل الفروق في نوعية التعليم والمتغيرات المتدخِّلة الأخرى، قد يكون لها أثر في أداء المجموعات. ويمكن أن تحدَّد الطبيعة الـمُسْتَعرِضَة للمتعلمين بعدة طرق. فتعتمد بعض الدراسات على استخدام مستويات الصفوف الدراسية للطلاب باعتبارها مقياسا للكفاءة (انظر: Thomas, 2006). ولئن كان هذا الفرز سهلا نسبيا، فإن صلاحيته تعتمد على اختبارات تحديد المستوى التي تجريها المؤسسة[١١]، ومثل تلك الاختبارات قد لا تكون دائما هي الأكثر موثوقية. وبالإضافة إلى ذلك، فإن اختبارات تحديد المستوى هذه قد لا تستهدف السمات اللغوية الخاصة التي يراعيها الباحث. وتقوم دراسات أخرى (مثل: Mackey & Philp, 1998; Mackey, 1999; Philp, 2003) باستخدام مراحل النمو لفرز المتعلمين. وعليه، فإن المتعلمين إن كانوا ينتجون لغة تنتمي إلى مرحلة دنيا من النمو، فإنهم سيوضعون في مجموعة واحدة، ولكنهم إن كانوا ينتجون لغة تنتمي إلى مستويات أعلى، فإنهم سيوضعون في مجموعة أخرى. ورغم أن مثل هذه الوسائل المتأنية في تقييم مستوى الكفاءة تستهلك وقتا أطول، فإنها ستكون ذات صلاحية أعلى من

(١١) اختبارات تحديد المستوى هي الاختبارات التي تجريها المؤسسات التعليمية على الطلاب من أجل وضعهم في المستويات الدراسية المناسبة لقدرتهم اللغوية قبل البدء بالدراسة (المترجمان).

ناحية 'صلاحية المتصور'[١٢] لأنها توفر للباحثين مقاييس لقدرات المتعلمين اللغوية محددةً ومحدَّثة، تكون مستندة إلى أساس نظري، ومختبرة من الناحية التَجْرِبية.

(٤ , ٢ , ٤) البحث الإجرائي

ومن الأنواع الأخرى لأبحاث الاكتساب الـمُدَرّس للغة الثانية التي ينبغي ذكرها البحث الإجرائي (ويسمى أيضا بحثُ الممارِس). والبحث الإجرائي يقوم به المعلّمون الذين يرغبون في معرفة المزيد عن قضية من القضايا المرتبطة ارتباطا خاصا بفصولهم الدراسية. ولذا فإن الدافع وراء هذا النوع من البحث دافع عملي، إذ يسعى إلى حل مشكلات معينة في سياق الفصل الدراسي. فالدراسات المنتمية إلى هذا النوع تكون على وجه العموم مركَّزة جدا، وخاصة جدا. فللبحث الإجرائي عدد من الخصائص الفريدة التي تفرِّق بينه وبين مناهج البحث الأخرى التي تطرقنا إليها أعلاه. فعلى سبيل المثال، يكون الباحث مشاركا في العملية الخاضعة للتحقيق: فما يجري التحقُّ منه يتطور بمرور الوقت كمحصِّلةٍ لعملية البحث. وبذا فإن البحث يكون محصورا في سياقه، ومنصبا على السيرورة، وغالبا ما يوصف بأنه دوراني. وقد اقترح كيمز وماكتغارت (Kemmis & McTaggart, 1988)، على سبيل المثال، حلقة مكونة من أربع خطوات: الخطوة الأولى، التي يمكن أيضا أن تكون مسبوقة بفترة من الاستكشاف وتحصيل المعطيات (Burns, 2005)، هي مرحلة تخطيط أولي يتم فيها تحديد موضوع البحث وتطويره، بالاستناد إلى خبرة الباحث ومعرفته بالسياق. ثم يؤدي هذا المخطّط إلى الإجراء، أي إلى تدخل عملي في سيرورة التعلم/التعليم ينشد التحسين. وتشتمل المرحلة الثالثة على الرصد، وتكون متجاوبة مع انهماك الباحث بتوثيق الإجراء وآثاره. وعادة ما يتضمن ذلك رصدا للفصل الدراسي، وتسجيلا مرئيا أو مسموعا، وأساليب استبطانية (تأملية)، كالمذكرات، والمقابلات مع المشاركين (ومنهم الباحثون أنفسهم). والمرحلة الرابعة،

(١٢) المتصور/ Construct هو المفهوم المجرد الذي يخضع للبحث والاختبار مما لا يمكن قياسه بشكل مباشر كـ'الدافعية' أو 'الاستعداد' أو 'الكفاية' ونحوها. وتتعلق صلاحية المتصور بمدى مطابقة التعريف الإجرائي للتعريف النظري بالنسبة لمفهوم معين، أي إلى أي مدى تكون العناصر المقيسة معبرة بحق عن ماهية المتصور المقصود. وسيتم تخصيص الفصل الحادي عشر من هذا الكتاب للحديث عن بعض المسائل المتعلقة بهذا الموضوع (المترجمان).

مرحلة التفكّر، تتضمن تفكّر المشاركين [في الإجراء]، ووصف ما حدث: أي ما طرأ من مشكلات، وما اعترض التنفيذ من عقبات، وأي تداعيات غير متوقّعة. وقد تنشأ عندئذ رؤى وفهوم وأفكار جديدة، فتكون دخلا لمزيد من التخطيط لإجراء جديد وتنفيذ له.

ومن نقاط القوة في البحث الإجرائي أنه ذو مخرجات عملية. فلكون هذا النوع من البحث محصورا بطبيعته في سياق خاص، فإنه يمكن أن يساعد المعلّمين على حل ما يجدونه من مشكلات في الفصل الدراسي. ويمكن للبحث الإجرائي، إضافة إلى ذلك، أن يعزز النمو المهني عن طريق تشجيع التعليم التفكري. ومن أوجه القصور في البحث الإجرائي أن مخرجاته تكون محصورة في فصل معين في وقت محدَّد، ولذا فإن نتائج البحث تكون محدودة من ناحية قابليتها للتعميم، أو إسهامها في نظرية الاكتساب الـمُدَرَّس للغة الثانية، أو فهم التدريس اللغوي (Mitchell, 2009). وبعبارة أخرى، فإنّ الإسهام الأساسي للبحث الإجرائي غالبا ما يكون محصورا في الممارسة التعليمية الخاصة بالمعلّم. انظر صندوق الدراسة (٧, ٤) للاطلاع على أحد الأمثلة.

صندوق دراسة (٧, ٤)

شارت، م. (٢٠٠٨). ما هو المهم في تعليم اللغة القائم على المهام: المهمة، أم المعلّم، أم الفريق؟ بحث إجرائي في فصل من فصول اللغة الألمانية للمبتدئين. في ج. إيكيرث & س. سيكمان (مح.) تعلم اللغة وتعليمها المرتكز على المهام. (ص. ٤٧–٦٦). ألمانيا، برلين: بيتر لانغ.

Shart, M. (2008). What matters in TBLT: Task, teacher or team? An action research perspective from a beginning German language classroom. In J. Eckerth & S. Siekman (Eds.), Task based language learning and teaching (pp. 47–66). Berlin, Germany: Peter Lang.

المهاد

لقد كان المؤلف معلّما وباحثا في آن واحد، وكان يسعى، على مدى عام دراسي، إلى التحقق من تطبيقه لمقاربة في تعليم اللغة معتمدة على المهام، في فصل مكثف للغة الألمانية لطلاب القانون في إحدى الجامعات اليابانية.

المنهج

لقد قام 'باحث خارجي'، وهو طالب دكتوراه كان يجري بحثا آخر على الفصل، بمعاونة شارت على إجراء بحثه. فكان الباحث الخارجي يقوم برصد الحصص الدراسية، ويقرأ الملاحظات التفكرية الأسبوعية للمعلّم، ويجري كذلك مراسلات بالبريد الإلكتروني، ومقابلات جماعية وفردية مع الثلاثة عشر طالبا المشاركين في الدراسة، طوال العام الدراسي. وقام الباحث الخارجي في البداية بتعمية مصادر البيانات، ثم أشرك المعلّم معه في الاطلاع على البيانات المرتبطة بدراسته، بعد الحصول على إذن الطلاب.

سؤال البحث

كيف تم تطبيق مقاربة تعليم اللغة المرتكز على المهام في هذا الفصل؟

المنهج

سيتم تقديم نبذة موجزة عن الدراسة من أجل بيان مراحل البحث الإجرائي الأربعة التي ذكرها كيمز وماكتاغارت (Kemmis & McTaggart, 1988).

١- لقد قام شارت في البداية بتحديد مشكلة معينة، وهي: كيف سيعلّم هذا الفصل؟ فلقد كانت حصصه الأسبوعية تسعى إلى تزويد الطلاب بفرصة لاستعمال اللغة الهدف "بصورة إبداعية، وخلاقة ومعتمدة على المعنى" في سياق مقرر خطي يركز بشكل تام تقريبا على البنية اللغوية. فاعتمد في مرحلة التخطيط على خبرته السابقة في تدريس هذا الفصل من أجل تحديد المقاربة الأكثر الملاءمة. ولكي يفعل ذلك، كان لا بد أن يتأكد من أن محتوى المهمة "متصل باهتمامات الطلاب" ويمكن أن "يلبي حاجاتهم الأكاديمية". فكان بذلك متجاوبا مع المطالب الخاصة بالسياق: متطلبات الكلية، والمقرر الدراسي نفسه، وما يتصوره هو عن حاجات الطلاب الأكاديمية، واللغوية، والاجتماعية.

٢- في أثناء عملية تنفيذه لمقاربة مرتكزة على المهام في حصصه الأسبوعية، كان شارت يجري صقلا مستمرا من ناحية اختيار المهام وعرضها. وقد كانت هذه العملية المستمرة متجاوبة مع ما كان يلاحظه المعلّم ويستشفه مما كان يحدث، ومتجاوبة كذلك مع الرجع الذي كان الباحث الخارجي يجنيه من الطلاب أسبوعيا، ويقدمه له. فكان المعلّم بذلك يتفكر أثناء مرحلة العمل في "البيانات"، التي تتضمن ملاحظاته الخاصة، ومذكراته اليومية، ونظرة الباحث الخارجي (المبنية على مقابلاته مع الطلاب ورصده للفصل الدراسي)، وآراء الطلاب (المضمنة في الإيميلات المعاة المصدر). ويمكن رؤية مثال على هذه العملية المحتدمة من العمل، والرصد، والتفكر، والصقل في التغيرات التي حدثت على مدى عدة أشهر. فقد ذكر شارت أن يومياته في البداية كانت "زاخرة بتصورات إيجابية وحماسية. وبمشاركة نشطة من جميع الطلاب"، وقد لمس أن الطلاب "عَشِرين، وذوي عقليات متفتحة، وينبضون بالطاقة" (ص. ٦١). ولكنه لاحظ بعد بضعة أسابيع أن الطلاب قد انقسموا إلى ثلاث مجموعات مختلفة، كل واحدة منها كانت تتجاوب تجاوبا مختلفا تماما: فبدا أن مجموعتين منهما قد أصبحتا أقل انهماكا، وأكثر فتورا على نحو متزايد. وقد أفضت هذه الرؤية إلى عدد من التغييرات في سلوك المعلّم، وفي اختيار المهام، وتنظيمها (بما يبين الطبيعة الحَرَكية للبحث الإجرائي)، إذ أخذ المعلّم يسعى إلى استعادة التماسك، والانهماك، والرغبة في التواصل فيما بين الطلاب جميعا.

٣- تمت مقارنة ملاحظات المعلّم وتصوراته الخاصة، المعتمدة على يومياته، بالبيانات المستقاة من مقابلة الطلاب وملاحظات الباحث الخارجي، مما أدى إلى التفكر في إدارة الصف الدراسي وفي الممارسة التعليمية.

٤- رغم أن هذه البيانات قد أكدت ملاحظات المعلّم، فإنها قد أشارت أيضا إلى أن السلوك الخاص بالمعلّم لم يؤد إلا دورا ضئيلا. فـ"المؤثر هو الكوكبة الكاملة الناشئة عن الطريقة التي يتم بها تنظيم المهام وعرضها. وقد كان التوتر الحاصل فيما بين المجموعات المختلفة، وتصوراتها، وتوقعاتها هو المتحكم في الجو العام أثناء الدروس فيما يبدو" (ص. ٦٢). وبذا فإن ثولثة البيانات قد جعلت المعلّم يفهم أسباب المشكلات التي ظهرت في الفصل، والوشائج الرابطة بين المهام، وجماعة التعلم، والتوقعات، فهما أفضل.

النتائج

خلص الباحث إلى أنه رغم أن تصميم تعليم اللغة المرتكز على المهام قد سمح للطلاب أن يصبحوا "جماعات صغيرة يمكن أن تحدث فيها عمليات تعلم إبداعية ومستقلة"، فإن من الجوانب الأخرى المهمة في المعادلة وجود "نسخة من تعليم اللغة المرتكز على المهام أكثر تناسبا مع الأوضاع الخاصة في الفصل...تجمع بشكل أفضل بين توقعات الطلاب المختلفة" (ص. ٦٢).

(٤,٣) كيفية إجراء البحث

(٤,٣,١) كيفية إجراء البحوث الرصدية

(٤,٣,١,١) اختيار فصل دراسي

رغم أن هذه الخطوة قد تبدو خطوة بديهية، فإنها خطوة ذات أهمية بالغة. إذ يوجد في بعض الأحيان أسباب نظرية لاختيار نوع معين من الفصول الدراسية. فإن كان باحث ما مهتما، على سبيل المثال، بالرجع التصويبي أثناء الأنشطة التواصلية، فإنه بحاجة إلى أن يجد سياقا صفيا يحتوي على تلك الخصائص. وقد يكون العثور على أنواع معينة من الفصول الدراسية سهلا نسبيا في بعض الحالات. وقد يقول لك معلّم، على سبيل المثال، إنهم يعلّمون تعليما تواصليا، وإنك مرحب بك للمجيء ورصد فصولهم. ولكنك قد تجد عند وصولك (١) أن تعريفهم للتعليم التواصلي مختلف عن تعريفك، أو (٢) أن الإجراءات المحدّدة للرجع التصويبي التي كنت ترغب في دراستها لا تحدث في الواقع (أو لا تحدث بمقدار كاف لحاجات التحليل). ففي مثل هذه الحالات قد تكون مضطرا إلى تحوير اهتماماتك البحثية.

ورغم أن اختيار الفصول قد يتم بناء على أسس نظرية، فثمة مسوغ آخر أكثر بساطة، ولكنه أكثر عملية في اختيار الفصول، وهو: النفاذ (أي كون الفصل متاحا). فقد يحدث في بعض الدراسات أن يقوم الباحث بدراسة سياق صفي معين لأن المعلّم [في ذلك الفصل] يحمل مشاعر

ودية تجاه البحث عموما، ويكون مرحِّبا بوجود الباحث في الفصل الدراسي. وفي مثل هذه الحالات، قد يحتاج الباحث إلى أن يكون أكثر مرونة بشأن الموضوع الذي يركز عليه البحث.

ومن المهم عند اختيار فصل دراسي أن تحصل على إذن من عدة جهات. فينبغي، على سبيل المثال، الحصول على إذن من الشخص الإداري المسؤول عن الفصل. وهو قد يكون مدير المدرسة، أو الشخص الإداري المسؤول في إدارة التعليم، أو منسق البرنامج اللغوي. ولا بد ثانيا من الحصول على إذن من المعلّم. وأخيرا لا بد أن يوافق الطلاب كذلك على إجراء الدراسة[١٣].

(٤,٣,١,٢) اختيار موضوع البحث

يمكن أن تتم مقاربة الدراسات الوصفية للفصول الدراسية بناء على أحد منظورين. فقد يكون لدى الباحثين، كما ذكرنا سابقا، أسئلة محددة في أذهانهم قبل أن يدخلوا الفصل الدراسي. فليستر ورانتا (Lyster & Ranta, 1997)، على سبيل المثال، كانا مهتمين بالرجع التصويبي والتدارك حينما كانا يجريان الدراسة على بعض الفصول الدراسية في بحثهما. غير أنه قد يكون لدى بعض الباحثين أسئلة أقل تركيزا، ومن ثم فإنهم قد يستخدمون الرصد لكي يساعدهم على توجيه الموضوع الذين يريدون دراسته.

(٤,٣,١,٣) إجراء الرصد

ثمة عدة أمور لا بد من مراعاتها في هذه المرحلة. وأحدها يتعلق بالشكل الفعلي الذي سيتخذه الرصد. فمن الأسئلة المهمة التي لا بد من أخذها بعين الاعتبار السؤال المتعلق بـ'من سيقوم بالرصد؟'. ورغم أن الباحث هو الذي يجلس في الفصول في العادة، فإنه قد يكون ثمة مساعد للباحث يقوم بالرصد في بعض الأحيان. فإذا كان الأمر كذلك، وجب أن يكون واضحا تماما ما الذي ينبغي أن ينتبه إليه مساعد الباحث. ويمكن أن يؤدي المعلّمون أيضا دور الراصد أو

(١٣) هذه الجوانب مرتبطة بأخلاقيات البحث، وهي في المجتمعات المتقدمة مرتبطة بإجراءات قانونية وإدارية صارمة، إذ تتطلب أذونات موافق عليها من قبل المشاركين في البحث، ولجان أخلاقيات البحث في المؤسسات الأكاديمية التي يتبع لها الباحث، وانظر الفصل السادس للمزيد عن هذا الموضوع (المترجمان).

الباحث. ورغم أننا لن ننظر في الدراسات التي يكون فيها المعلّم هو الباحث في هذا القسم، فالمرجو منك أن تعود إلى 'البحث الإجرائي' أعلاه للمعلومات المتعلقة بهذا السيناريو. ومن الأسئلة الأخرى ما يتعلق بدور الراصد. فالراصد عموما يكون راصدا غير مشارك، بمعنى أنه يجلس في مؤخرة الصف محتفظا بأكبر قدر ممكن من الهدوء، ودون تدخل. ولكن يمكن أن يكون أيضا راصدا مشاركا، وفي هذه الحالة يقوم الباحث بالتفاعل مع الطلاب (ومع المعلّم) بطريقة ما (انظر مثلا: Philp & Duchesne, 2008)، رغم أن هذا السيناريو ليس شائعا.

وإضافة إلى النظر في الأوضاع المتعلقة بالرصد، فإنه من الضروري أن يتم التحقق المؤكّد من جميع معدات التسجيل وطرق الرصد التي سيتم استخدامها. فإذا كان سيتم استخدام أنظمة تعتمد على القلم والورقة، مثل نظام 'التوجه التواصلي في تعليم اللغة'[١٤]، فإن الباحث بحاجة إلى أن يعوّد نفسه على استخدام الوثيقة في مواقف حقيقية. وأما إذا كان سيتم استخدام معدات للتسجيل، فإن الباحث بحاجة إلى أن يعود نفسه على وظائفها وطريقة اشتغالها. وينبغي كذلك أن يأخذ الباحث بعين الاعتبار الكيفية التي ستحدد بها أداة التسجيل البيانات التي سيحصل عليها. فالتسجيلات الصوتية، على سبيل المثال، تعني بداهة أنه لن يتم الحصول على تسجيل مرئي للفصل. وبذا فإن البيانات لن تتضمن بالضرورة أي تواصل غير لفظي، ولن تتضمن كذلك أي معينات بصرية تستخدم في الفصل مثل ما يعرض عن طريق أجهزة العرض، أو السبورات، أو برامج الباوربوينت.

مما ينبغي مراعاته أيضا موضع اللاقط (المايكرفون). فإن كان موضعه ثابتا، فإنه لن يسجل إلا المشاركين القريبين منه في الفصل الدراسي. وفي بعض الدراسات يتم تعليق اللاقط بالمعلّم، فيؤدي ذلك إلى التقاط خطاب المعلّم كله، إضافة إلى تفاعلات الطلاب مع المعلّم (سوءا كان التفاعل يحدث مع الفصل برمته، أو في مجموعات معينة). ولكن لن يتم تسجيل أي عمل في أي مجموعة من مجموعات الطلاب التي لا يكون المعلّم حاضرا فيها. ومن الاحتمالات الممكنة الأخرى أن يتم تعليق اللواقط بالطلاب، وفي هذه الحالة سيتم تسجيل تفاعلات الطلاب في الصف. ومع أنه لا يوجد من بين أوضاع التسجيل ما هو أفضل أو أسوأ من غيره بالضرورة، فإن الباحث لا بد أن

(١٤) نظام مُمَغْيَر لوصف الأنشطة الصفية وترميزها، تحدث عنه المؤلف فيما سبق (المترجمان).

يكون على بينة من الكيفية التي تقيد بها تلك الأوضاعُ البحثَ. ومثاله أنّ تعليق لاقط بمعلّم في فصل يعمل فيه الطلاب غالبا في مجموعات لا يتدخل فيها المعلّم إلا لماما، لن يسفر عن بيانات ثرية بقدر ما يسفر عنه تعليق اللواقط بالطلاب.

والاعتبارات المشابهة لهذه ضرورية كذلك حينما يتم التسجيل المرئي. فموضع الكاميرا مثل موضع اللاقط يؤثر في ما يتم تسجيله من بيانات. فقد لا يكون كل المشاركين في الفصل ظاهرين على الشاشة في الوقت نفسه. فهل ينبغي أن تظل الكاميرا ثابتة، أم ينبغي أن تتبع شخصا معينا (وغالبا ما يكون المعلّم) أثناء تحركه في الصف؟ ومن الاعتبارات الأخرى أن اللاقط الموجود في الكاميرا سيظل مع الكاميرا، وقد لا يسجل المحادثات التي تقع في جانب آخر من الغرفة. وتجدر الإشارة كذلك إلى أن التسجيل في الفصول التواصلية المتضمنة لعدد من المجموعات التي تتحدث في نفس الوقت قد يجعل تخصيص طلاب معينين أمرا صعبا، مما قد يؤدي إلى مشاكل في انتساخ البيانات لاحقا. ويمكن استخدام عدة طرق للتسجيل من أجل التقاط بيانات أكثر.

(٤,٣,١,٤) انتساخ البيانات

الخطوة التالية عموما في أبحاث الفصول الدراسية هي انتساخ التسجيلات المرئية أو الصوتية. ويمكن أن يتم ذلك بعد الانتهاء من جمع البيانات كلها، أو قد يحدث جنبا إلى جنب مع عملية الرصد. وفي حين أن بعض الباحثين ينظرون إلى الانتساخ باعتباره عنصرا مضنيا، لا سبيل لاجتنابه في أبحاث الفصول الدراسية، فإنه يمكن أن ينظر إليه كذلك باعتباره وسيلة يصبح بها الباحث منغمسا انغماسا وثيقا في البيانات، وعلى بينة منها. ويعتمد نوع الانتساخ الذي ينبغي استعماله على أهداف البحث. فمن الضروري أن يكون الانتساخ دقيقا جدا ومفصَّلا بطريقة تجعل التنغيم، والسرعة في إلقاء القول، والأطوال الدقيقة للوقفات والتلعثمات والبدايات الخاطئة، ونحو ذلك، مسجلة بالنسبة إلى الدراسات التي تستخدم 'تحليل التحادث' في مقاربة البيانات (مثل: Cekaite, 2008). وأمّا بالنسبة إلى الدراسات المعنية بالجوانب غير اللفظية في الفصل الدراسي مثل الاتصال البصري، أو تعبيرات الوجه، فإنه لا بد أن تبتكر طريقة لإدراج هذه الإيماءات في السجل

المكتوب. وفي بعض الأحيان يكفي أن يكون الانتساخ أكثر إجمالا، فيكون مقاربا للكتابة الهجائية الاعتيادية.

إضافة إلى ذلك، يجب على الباحث أن ينظر فيما إذا كان من الضروري أن ينتسخ نتائج الرصد بأجمعها، أو ما إذا كان انتساخ أجزاء معينة من الحصص الدراسية كافيا. فإذا كان الباحث، على سبيل المثال، ليس مهتما إلا بالرجع التصويبي، فإن انتساخ التفاعل بأجمعه قد لا يكون ضروريا، بل يقتصر الانتساخ على التفاعلات المتضمِّنة للرجع التصويبي. ولكن إن كان الباحث يحاول أيضا تسجيل جميع أخطاء الطلاب في التفاعل، فإنه قد يكون من الضروري انتساخ التفاعل بأجمعه. ومن ناحية أخرى، إذا كان الاهتمام الأساسي للباحث هو خطاب المعلّم، فربما يكون من غير الضروري انتساخ خطاب الطلاب. وبغضّ النظر عن القرارات المتخذة بخصوص الانتساخ، فإنه ينبغي أن يكون معلوما أن الانتساخ يمثل بالفعل جزءا من عملية تأويل البيانات.

(٤,٣,١,٥) ترميز البيانات

ثمة العديد من الطرق التي تُتوخّى في ترميز البيانات. ففي الدراسات التي تتضمن سؤالا بحثيا مقررا سلفا، عادة ما يكون نظام الترميز مستندا إلى تصنيفات قائمة. ولذا فإنه من الضروري بالنسبة إلى الباحث أن يقرر ما إذا كانت التصنيفة القائمة تتناسب مع البيانات بحالها التي هي عليها، أو ما إذا كانت بحاجة إلى تحوير. وفي كثير من الحالات، يقوم الباحث بترميز البيانات بنفسه في البداية، ثم يسلّم بعضها أو كلها إلى شخص آخر لتحديد مدى الموثوقية التي يمكن بها تطبيق نظام الترميز على البيانات. والتدّرب المتأني يحسّن موثوقية الترميز. وأحيانا يقوم الباحث بترميز جزء من البيانات فقط قبل أن يعطيها إلى شخص آخر من أجل التعرف على مواضع التضارب في الترميز وتعديلها قبل أن يتم ترميز البيانات بأكملها. وليس ثمة قاعدة ثابتة لمقدار البيانات التي ينبغي ترميزها ترميزا مضاعفا. ولكنّ ما بين ١٥٪ و٢٠٪ مقدار مقبول عموما، لا سيما إذا كان مستوى

التوافق في الترميز عاليا. والمناهج الإحصائية لحساب موثوقية ما بين الـمُرَمِّزين تشمل: 'النسبة الغفل للتوافق' و'كابا كوهين'[١٥]، الذي يمثل مقياسا أكثر تحفظا لأنه يدقق في الاتفاق بالصدفة.

وإن كان المرء يتبع مقاربة كيفية في الدراسة، فإنه قد لا يكون ثمة نظام ترميز محدد للاعتماد عليه. وعادة ما ينتهج ترميز البيانات في مثل هذه الحالات عملية تعاودية للتعرف على المحاور الموجودة في البيانات. انظر ما كتبه فريدمان (الفصل العاشر من هذا الكتاب) للمزيد من التفاصيل.

(٤,٣,٣) كيفية إجراء الدراسات غير التدخلية شبه التجريبية

الغرض من الدراسات غير التدخلية شبه التجريبية هو التحقق من نجاعة ممارسات صفية قائمة. فهذا النوع من البحوث مشابه في بعض النواحي للبحث الإجرائي. ولكن لا يلزم أن يكون المعلّم هو الذي يجري الدراسة، ولا يتم إجراء الدراسة بمراعاة السياق الموضعي فقط. وأخيرا، فإن البحث الإجرائي غالبا ما يُجْرى من أجل تناول أسئلة تدريسية في المقام الأول، في حين أن الدراسات شبه التجريبية تعالج في الغالب أسئلة ذات طبيعة نظرية أكثر.

وبما أن هذا النوع من الدراسة لا يتصرف في بيئة الفصل الدراسي، فإنه ينبغي أن يكون الباحث أكثر تواريا بقدر الإمكان. وعادة ما يتبع الباحثون الخطوات نفسها المتبعة في الدراسات الرصدية للفصول الدراسية، ولكن غالبا ما يُطْلَب من المشاركين في الفصل الدراسي أن يقوموا بعمل شيء يتجاوز (أو يقع بصفة عامة خارج) الأنشطة الدراسية الاعتيادية. فقد يطلب من المتعلّمين، على سبيل المثال، أن يخضعوا لاختبار قبلي واختبار بعدي من أجل تحديد آثار نشاط تدريسي معين، أو ربما يطلب من الطلاب و/ أو المعلّمين تقديم بيانات استبطانية. وقد يتم التحصّل على مثل تلك البيانات عن طريق اليوميات، والمذكرات، والمقابلات، أو يمكن أن تُجمع عن طريق مثير معين يُعلّق عليه المشاركون. ومن مزايا استخدام أداة استثارة مفتوحة أنه يتيح للمشاركين التعليق على أشياء خاصة بهم ومهمة بالنسبة إليهم. غير أنه من مزايا أدوات الاستثارة الموجهة، التي

(١٥) 'كابا كوهين' أو معامل كابا معادلة لحساب نسبة التوافق بين المرمزين، وتعد أكثر دقة من حساب النسبة الغفل للتوافق، لأنها أسلوب إحصائي يأخذ بعين الاعتبار التوافق بمجرد المصادفة الناتجة عن التخمين، والفصل الحادي عشر من هذا الكتاب يحتوي على المزيد من التفصيل (المترجمان).

تشتمل على استخدام إجراءات من قبيل أسئلة الاختيار من متعدد أو الأسئلة المرسلة، أنها تسمح للباحث بأن يحصل على تبصّر بشأن جانب من جوانب الفصل الدراسي يكون محط اهتمام خاص، مما قد لا يستدعي تعليقات المشاركين ما لم تُعتمد هذه الطريقة. ورغم أنّ لنوعية البحوث غير التدخلية صلاحية تبيؤية عالية لقيامها بفحص فصول حقيقية وأنشطة صفية حقيقة، فإن من عيوبها أن الباحث لا يتحكّم إلاّ قليلا بما يحدث في الفصل، وبذا فإن المعلّم والطلاب قد لا ينهمكون في نوعيات الأنشطة التي يأمل الباحث في أن يدرسها.

كيفية إجراء الدراسات التدخلية شبه التجريبية

تتطلب الدراسات التدخلية شبه التجريبية قدرا كبيرا من التخطيط لأن الباحث يحاول التصرف في متغيرات معينة وضبط متغيرات أخرى.

(٤,٣,٣,١) اختر سؤالا بحثيا

أول شيء يجب فعله هو البت في الموضوع الذي يراد التحقّق منه. وبالنسبة إلى هذا الفصل، فإن أسئلة البحث تتناول قضايا مرتبطة بـ'تدريس' اللغة الثانية. غير أن هذه النوعية من البحوث تحاول تخليص خاصية واحدة أو خاصيتين للتحقق منهما، خلافا للدراسات الوصفية غير التدخلية، التي قد لا تقوم بعزل سمات محددة.

(٤,٣,٣,٢) حدّد المشاركين

يمكن أن تُجْرى هذه النوعية من البحوث إما في الفصل الدراسي أو في مختبر. ومن ثم فإنه من المهم أن يتم البتّ فيما إذا كان الباحث قادرا على استخدام أوقات الحصص الدراسية في الجدول لإجراء الدراسة، أو ما إذا كان من الأفضل أن يجري الدراسة خارج أوقات الحصص الدراسية. وبينما تحاول بعض الدراسات المختبرية إعادة خلق الظروف الصفية (من خلال وجود العديد من الطلاب المشاركين في الأنشطة على سبيل المثال)، فإن دراسات أخرى من بينها قد تُخضع للبحث طالبا واحدا أو طالبين في الوقت الواحد.

(٤,٣,٣,٣) صمم أدوات جمع البيانات

لأنّ هذه النوعية من الدراسات تتناول أسئلة بحثية محددة، فإنه من الضروري أن يتم تصميم أدوات دقيقة لجمع البيانات اللازمة. فإذا كان سؤال البحث يتناول، على سبيل المثال، نجاعة أسلوب تدريسي معين، فإنه من الضروري أن يكون ثمة اختباران قبلي وبعدي. ولا بد أن يتم تصميم هذه الاختبارات بطريقة تجعلها تقيس [أثر] التعامل بفاعلية. فالإنتاج الشفوي، على سبيل المثال، قد لا يكون هو الطريقة المثلى لقياس آثار الرجع التصويبي الكتابي.

(٤,٣,٣,٤)استكشف الأدوات

قبل أن يتم استعمال الأدوات في الجمع الفعلي للبيانات، لا بد أن يتم التأكّد من أنها تؤدي ما يراد منها بالطريقة المطلوبة. وقد يتضمن ذلك الاستكشاف عددا من المجتمعات البحثية المختلفة. فقد يحتاج باحث معين أن يستكشف أداة بحثه مع مجموعة من الخبراء العارفين في الميدان لكي يتأكد أن الأداة تمثل تصوراتهم. فربما يتم، على سبيل المثال، التماس آراء المعلّمين عن صعوبة الأداة أو صلتها بالفصل الدراسي. ومن مجموعات الاستكشاف الأخرى المحتملة المتكلمون السليقيون باللغة الهدف. فمن المهم غالبا أن يتم تقييم أداء مجموعة مرجعية من المشاركين في مهمّة معينة من أجل مضاهاة ذلك ومقارنته مع أداء متعلمي اللغة الثانية في المهمة نفسها. فإن لم يكن أداء المتكلمين السليقيين جيدا في اختبار احتكام نحوي، على سبيل المثال، فإنه قد يكون ثمة مشكلات في تصميم الاختبار لا بد من معالجتها. ومن المستحسن أخيرا استكشاف الأداة مع مشاركين من المجتمع البحثي المستهدف. فبهذه الطريقة يمكن للباحث أن يحصل على معلومات عن موثوقية التقييم، وعن كيفية أداء العينة المحتملة من المجتمع المقصود بالنسبة إلى الأداة.

ومرحلتا التصميم والاستكشاف دورانيتان في العادة، بمعنى أن المعلومات المستقاة من الاستكشاف تدمج بعد ذلك في تصميم البحث، ثم يجري استكشافها مرة أخرى. ورغم أن هذه عملية تستغرق وقتا طويلا، فإنها مرحلة حاسمة لكي يكون للبحث مستوى عال من الصلاحية.

(٤,٣,٣,٥)اجر التجربة

بعد اختيار المشاركين والتصميم واستكشاف مواد القياس، يكون قد حان الوقت الذي تكون فيه التجربة جاهزة لإجرائها ولوضع جميع منظومتها موضع التنفيذ. وبصفة عامة، فإن هذه المرحلة تنطوي فقط على تنفيذ ما قرره المرء مسبقا. ولكن لا مناص من حدوث بعض الصعوبات، مثل تعطّل التقنية وتناقص المشاركين، مما يتطلب التعامل معه.

(٤,٣,٣,٦) حلل البيانات

أنواع البيانات التي يتم الحصول عليها بصفة عامة من الدراسات التدخلية تكون كمية بطبيعتها، ويمكن أن يعود القارئ إلى الفصل الثالث عشر من هذا الكتاب لمزيد من المعلومات عن التحليل الإحصائي.

(٤,٤) أفكار ومصادر لمشروعات بحثية

للاطلاع على مزيد من الأمثلة على المشاريع البحثية، ولمواصلة النقاش المتعلق بكيفية إجراء البحوث الصفية، انظر ما يلي[١٦]:

Allwright, D. (1997). Quality and sustainability in teacher-research. *TESOL Quarterly, 37*, 368-370.

Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English teachers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Crookes, G., & Chandler, P. (2001). Introducing action research into the education of postsecondary foreign language teachers. *Foreign Language Annals, 34*, 131–40.

Ellis, R., & Barkhuizen. (2005). *Analysing learner language*. Oxford, England: Oxford University Press.

Freeman, D. (1988). *Doing teacher research*. Toronto, Canada: Heinle & Heinle.

[يمكن للقارئ العربي أن يرجع إلى الكتاب التالي للاطلاع على المقاربات المستخدمة في دراسة فصول تعلم اللغة الثانية:

(١٦) المراجع التي ذكرتها المؤلفة فائدتها ضئيلة للقارئ العربي لكونها مكتوبة باللغة الإنجليزية، ولم يترجم منها شيء إلى العربية، ولذا فقد أضفنا في نهايتها قائمة مشابهة من المراجع العربية (المترجمان).

مكاي، سندرا لي (٢٠١١) مناهج البحث العلمي المستعلمة في دراسة فصول تعليم اللغة الثانية. ترجمة: صالح الشويرخ. الرياض: منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (٢٠٠٦).

وبالنسبة إلى 'البحث الإجرائي' يمكن الرجوع إلى الكتاب التالي:

حيدر، عبداللطيف (٢٠٠٤) البحث الإجرائي بين التفكر في الممارسة المهنية وتحسينها. دبي: دار القلم للنشر.

نوجنت، جلينداء ومالك، شاكيل، وهولينجسورث، ساندرا (٢٠١٢). استخدام البحوث الإجرائية في تطوير مهارات القراءة والكتابة داخل الفصول الدراسية حول العالم. ترجمة: سامية البسيوني. واشنطن: ذا غلوبل أوبريشن يونت، ومنظمة القراءة العالمية. ويمكن تنزيله من موقع 'منظمة الحرافة العالمية' من خلال الرابط التالي: https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/resource-documents/a-practical-guide-to-action-research-for-literacy-educators-arabic.pdf?sfvrsn=4].

(٤ ,٥) أسئلة للدراسة

١- ما هي مزايا وعيوب استخدام وجهات النظر البرانية والجوانية في أبحاث الاكتساب الـمُدَرّس للغة الثانية؟

٢- كيف كانت ستبدو دراسة ليستر ورانتا (Lyster & Ranta, 1997) المذكورة في صندوق الدراسة رقم ٤ ,١ لو أنها انتهجت المقاربة الإثنوغرافية؟

٣- هل بعض السياقات الصفية أكثر ملاءمة لنوعيات معينة من البحوث؟

٤- دراسة سيكيتي (Cekaite, 2008، المذكورة في صندوق ٤ ,٥) مشابهة لدراسة لوين (Loewen, 2005، المذكورة في صندوق ٤ ,٣) في كونها تتعامل مع بيانات صفية طبيعية، ولكنها تختلف عنها في عدد من الوجوه. ناقش هذه الاختلافات.

٥- دراستا أوساكي (Iwasaki, 2008) وسيكيتي (Cekaite, 2008، المذكورتان في الصندوقين ٤ ,٤ و٤ ,٥) كلتاهما دراستان طوليتان لمتعلمين أطفال. ناقش وجوه الشبه والاختلاف بينهما من

ناحية موطن التركيز البحثي، وجمع البيانات، وتحليلها. وبين كيف يمثل ذلك المقاربة المنهجية لكل منهما؟

٦- فيمَ يختلف البحث الإجرائي، كما هو مبين في الصندوق ٤ , ٧، عن الأبحاث التدخلية شبه التجريبية؟

٧- ما هي فوائد إجراء البحوث الإجرائية؟

٨- اذكر بعض وجوه القصور في البحوث الإجرائية؟

(٦ , ٤) مراجع الفصل

Ammar, A., & Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition, 28*(4), 543–574.

Burns, A. (2005). Action research: An evolving paradigm? *Language Teaching, 38*, 57–74.

Cekaite, A. (2008). Developing conversational skills in a second language. In J. Philp, R. Oliver, & A. Mackey (Eds.), *Second language acquisition and the younger learner* (pp. 106–129). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Chaudron, C. (2001). Progress in language classroom research: Evidence from the *Modern Language Journal*, 1916–2000. *Modern Language Journal, 85*, 57–76.

Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning, 51*(2), 281–318.

Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, *28*, 339–368.

Housen, A., & Pierrard, M. (2005). *Investigations in instructed second language acquisition*. New York, NY: De Gruyter.

Iwasaki, J. (2008). A longitudinal study of a young child from a processability theory (PT) perspective. In J. Philp, R. Oliver, & A. Mackey (Eds.), *Second language acquisition and the younger learner* (pp. 231–253). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Melbourne, Australia: Deakin University.

Loewen, S. (2004). Uptake in incidental focus on form in meaning-focused ESL lessons. *Language Learning, 54*(1), 153–187.

Loewen, S. (2005). Incidental focus on form and second language learning. *Studies in Second Language Acquisition, 27*(3), 361–386.

Long, M. H. (1980). Inside the "black box": Methodological issues in classroom research on language learning. *Language Learning, 30*(1), 1–42.

Lyster, R., & Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition, 28*, 269–300.

Lyster, R., & Panova, I. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in the adult ESL classroom. *TESOL Quarterly, 36*(4), 573–595.

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition, 19*(1), 37–66.

Mackey, A. (1999). Input, interaction and second language development: An empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition, 21*, 557–587.

Mackey, A., & Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses and red herrings? *Modern Language Journal, 82*(3), 338–356.

Mitchell, R. (2009). Current trends in classroom research. In M. Long & C. Doughty (Eds., *The handbook of language teaching*. (pp. 675–705) Oxford, England: Wiley-Blackwell.

Morrison, F., & Pawley, C. (1986). *Evaluation of the second language learning (French) programs in the schools of the Ottawa and Carleton Boards of Education. Vol. I: French proficiency of immersion students at the grade 12 level*. Toronto, Canada: Ontario Dept. of Education.

Philp, J. (2003). Constraints on "noticing the gap": Nonnative speakers' noticing of recasts in NS–NNS interaction. *Studies in Second Language Acquisition, 25*(1), 99–126.

Philp, J., & Duchesne, S. (2008). When the gate opens: The interaction between social and linguistic goals in child second language development. In J. Philp, R. Oliver, & A. Mackey (EWds.), *Second language acquisition and the younger learner: Child's play?* (pp. 83–104). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Shart, M. (2008). What matters in TBLT: Task, teacher or team? An action research perspective from a beginning German language classroom. In J. Eckerth & S. Siekman (Eds.), *Task based language learning and teaching* (pp. 47–66). Berlin, Germany: Peter Lang.

Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research, 8*(3), 263–300.

Spada, N., & Frohlich, M. (1995). *The Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme: Coding conventions and applications*. Sydney, Australia: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.

Thomas, M. (2006). Research synthesis and historiography: The case of assessment of second language proficiency. In J. M. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 279–298). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

الفصل الخامس

في كيفية تصميم وتحليل الاستطلاعات في بحوث اكتساب اللغة الثانية

زولتان دورني وكاتا كسايزر

الغاية من هذا الفصل وصفُ كيفية إنجاز دراسات الاستطلاع في سياق اكتساب اللغة الثانية. سنشرح، عقِب مقدّمة عامّة، الخطوات المطلوبة لتصميم استطلاع يمكن أن يمدّنا ببيانات صالحة وموثوقة. وسنطّلع، إثر ذلك، على الجوانب الأساسية من التحليل الكمي للبيانات التي تُطبّق على بيانات الاستبانة، يليها مناقشة لكيفية إيراد نتائج الاستطلاع في تقرير الدراسة. وسنقدّم، في الأخير، عرضا توضيحيّا لبعض الكيفيات التي نُفّذت بها المبادئ المتنوعة لتصميم الاستبانة في الممارسة الفعلية، مع معلومات عن المزيد من الموارد التي قد تكون مفيدة في التخطيط لإجراء استطلاع بالاستبانة.

(١ , ٥) مهاد الاستطلاعات بالاستبانة

البحث الاستطلاعي منهج بحث كمّي يهدف إلى جمع بيانات يحكيها الأفراد عن أنفسهم، والأداة النموذجية المستخدمة لتحقيق هذا الهدف هي الاستبانات المكتوبة (رغم أنّ باحثي التسويق، على سبيل المثال، كثيرا ما يستخدمون المقابلة المهيكلة أيضا). وترجع أصول منهجية الاستطلاع وتصميم الاستبانة كليهما إلى العلوم الاجتماعية. إنّ الفكرة الأساسية الثاوية خلف بحوث الاستطلاع هي الإقرار بأنّ الطبائع، والآراء، والمواقف، ومظاهر السلوك القصدي لمجتمع بحثيّ عريض (كمتعلّمي اللغة الثانية في بلد ما) يمكن وصفها وتحليلها اعتمادا على استجواب جزءٍ فحسب من المجتمع المعنيّ. ولقد ترافق تطوير منهجية الاستطلاع للأغراض البحثية مع أبحاث الرأي العام

السياسي، إذ إن لنتائج الاستطلاعات عن ميول الناس السياسية علاقة واضحة بالنتائج الفعلية للانتخابات (Babbie, 2007). غير أنّ استطلاعات المجتمعات الواسعة قد جرى أيضا توظيفها في عدّة حقول أخرى من الدراسة (كعلم الاجتماع، وعلم النفس، والتربية، وأبحاث التسويق)، وقد ساهمت الاستطلاعات بالاستبانة مساهمة جوهرية في النهوض بأبحاث اكتساب اللغة الثانية كذلك (للاطلاع على ملخصات ثرية، انظر: Brown, 2001, Dörnyei, 2010). فيمكن لدراسات الاستطلاع أن ترشدنا بشأن:

- السلوك اللغوي القصدي لمتعلّمي اللغة، أي، ما الوجهة التي يتخذها الطلاب في التجاوب مع بعض وضعيّات تعلّم اللغة (مثلا: ما مقدار الجهد الذي يكونون على استعداد لاستثماره في تعلّم اللغة الثانية)؛
- آراء الناس ومواقفهم فيما يتعلّق باللغات الثانية المعيّنة، وبعمليّة تعلّم اللغة عموما (مثلا: إلى أي مدى يستسيغون بعض الجوانب من تعلّم لغة أجنبية)؛
- مشاعر المشاركين (مثل: الرهبة من استعمال اللغة) ومعتقداتهم حول بعض القضايا الموصولة باللغة الثانية (مثل: السنّ المثلى أو الطريقة المثلى لتعلّم اللغة الثانية)؛
- معارف المتعلّمين حول بعض قضايا اكتساب اللغة الثانية. (مثل: وعيهم بتنويعات الإنجليزية المختلفة)؛
- مختلف المعلومات الأساسيّة والبيانات الشخصية عن الطلاّب (مثل: المعطيات المتعلقة بسيرتهم في تعلم اللغة).

وخلاصة القول إن الاستطلاعات يمكن أن تتطرّق إلى طائفة متنوّعة واسعة من القضايا المتّصلة باللغة فتتيح للباحثين أن يخلصوا إلى استنتاجات عن مجتمعات أوسع من متعلّمي اللغة الثانية؛ وهذا ممّا يُيسِّر، بداهة، صنع القرار ووضع السياسات بطريقة مستنيرة ومستندة إلى مبادئ.

(٢ , ٥) في كيفية تصميم استبانة

إنّ الركيزة في أيّ دراسة استطلاعية هي الأداة المستخدمة لجمع البيانات. والطريقة الأكثر شيوعا للحصول على كميّات كبيرة من البيانات في مدّة زمانية قصيرة نسبيّا وبكلفة معقولة تتمثل في

استخدام الاستبانات الـمُمَعْيَرة. وتصميم الاستبانة أمر يتطلب مسارا صارما إن كنّا نبتغي الحصول على أداة تنتج بيانات موثوقة وذات صلاحية. وعليه، فقد حُبِّرت مجلّدات بتمامها وكمالها في كيفية بناء أدوات ذات جودة عالية (للاطلاع على استعراض لذلك، انظر: Dörnyei, 2010). وسنناقش في ما يلي ما نرى أنّه قضايا التصميم الست الأساسية.

(١ , ٢ , ٥) القضيّة الأولى: اختيار عينة محتوى الاستبانة واستخدام "موازين متعددة البنود"

الخطوة الأولى في إعداد بنود الاستبانة هي تحديد محتواها بمفردات صريحة. ورغم أن ذلك يبدو بديهيا، فإنّه لا يحدث في كل الأحوال، ويمكن للتحديدات غير الدقيقة عن المحتوى أن تُهدّد تهديدا جديّا صلاحية الأداة وموثوقيتها، لا سيّما في مجالين اثنين: (أ) اختيار عينة المحتوى و(ب) إعداد "الموازين متعددة البنود":

- **اختيار عينة المحتوى المناسبة**[1]: يتضمّن التصميم المرتجل للاستبانة تقييد عدد من الأسئلة التي تكون فيما يبدو ذات صلة بالموضوع، من دون اعتماد إجراءات صارمة للتأكد من شمولية التناول [لجوانب القضية المدروسة]. والمشكل في هذه الطريقة، وفق ما شدّد عليه دافيدسون (Davidson, 1996. P10)، هو "أنّك لا تستطيع تحليل مالم تقسه". فحتى أكثر الأساليب تطوّرا في تحليل البيانات لن تكون قادرة على تعويض ما تم إغفاله عرضا من الأسئلة المهمة أثناء جمع البيانات. إنّ بعض السهو لا مناص من حدوثه حتّى في الدراسات التي تكون فيما عدا ذلك رصينة جدا (كما تشهد عليه الروايات التي يسمعها المرء في المؤتمرات المختصّة)، ولكن حينما يكون اختيار عيّنة المحتوى غير منقاد لنظرية، فإنه من البديهي أن تكون فرص حدوث أمر متعذر الإصلاح أكبر بكثير. وهاك ثلاثة مقترحات تساعدك على التوثّق من أنّ اختيارك لعيّنة المحتوى مناسب. (أ) محّص مشكلة البحث بعناية، واضبِطْ المفاهيم الأساسيّة التي من المتوقّع أن يكون لها دور ظاهر في صوغ القضيّة المعنيّة – فهذه المتغيّرات لا بد من تناولها في الاستبانة. (ب) اطَّرِح كلّ الأسئلة التي تكون لها أهمية جانبية فحسب، وليست

(١) المقصود باختيار عينة المحتوى المناسبة هو اختيار المحتوى من ناحية المجالات التي يجب أن تشتمل عليها الاستبانة والمعلومات المطلوبة بالنسبة لكل مجال (المترجمان).

متعلقة تعلقا مباشرا بالمتغيّرات أو الفرضيّات التي صُمّمت الاستبانة للتحقيق فيها. (ج) تجنّب أن تجعل الاستبانة طويلة جدّا بتغطية كل الزوايا الممكنة؛ وركّز على القضايا الأساسيّة.

- **استخدام "موازين متعددة البنود"**: مفهوم الموازين متعدّدة البنود هو المكوّن المركزي في التصميم العلمي للاستبانة، بيد أنّه من الغريب أنّ المعرفة بهذا المفهوم محدودة في اختصاص اللغة الثانية. ويكمن جوهر القضيّة في أنّه إذا ما تعلّق الأمر بتقييم المتغيّرات الذهنية المجردة التي لا يتيسّر رصدها بوسائل مباشرة (كالمواقف، والمعتقدات، إلخ)، فإنّ طريقة التعبير عن الأسئلة تكتسب قدرا غير متوقّع من الأهميّة: فالفروق الطفيفة في صياغة سؤال ما وتكييفه يمكن أن ينتج عنها مستويات مختلفة جذريّا من الموافقة أو عدم الموافقة، أو انتقاء لإجابات مختلفا تماما (Gillham, 2008). ولأن البنود المفردة قابلة للخطأ، يوجد إجماع عام بين أخصّائيي الاستطلاع على الحاجة إلى أكثر من بند واحد لتناول كل مجال من مجالات المحتوى المحددة، تتوجه كلها إلى الهدف نفسه، ولكنّها تترسّم منه جوانب متفاوتة بعض التفاوت. ولكن ما العدد المطلوب في عبارة "أكثر من بند واحد"؟ غالبا ما تحتوي الموازين الاحترافية على مقدار يبلغ ما بين العشرة والعشرين بندا تركّز على قضيّة مستهدفة، ولكن حتّى إذا كنّا نودّ تقليص الموازين لتكون قادرة على التطرق إلى قضايا أكثر ضمن الاستبانة، فإنّه من المخاطرة أن ننزل دون أربعة بنود لكل مجال فرعي، لأنه إن أظهر التحليل البعدي للبنود (انظر التفاصيل أدناه) أنّ بعضها لم تكن موفّقة في عينة مخصوصة، فإنّ استبعادها سيفضي إلى موازين قصيرة جدّا (أو مكونة من بند واحد).

(٥ ,٢ ,٢) القضيّة الثانية: الأنماط الرئيسية لبنود الاستبانة

الاستبانة النموذجية أداة جمع للبيانات مهيكلة جدا، معظم بنودها إمّا تستفهم عن معلومة محدَّدة جّدا أو تقدّم خيارات متعددة للإجابة ينتقي المستجوَب من بينها، كأن يضع علامة في مربّع أو يرسم دائرة حول الخيار الأكثر مناسبة. وتتكوّن معظم الاستبانات المحترفة أصلا من بنود "منغلقة"، لا تتطلّب من المستجوَب أيّ كتابة حرّة. وأشهر أنماط البند المنغلق هو بلا شك 'مقياس ليكرت'،

المتمثّل في عبارة تقريرية مميّزة مصحوبة بخمسة أو ستّة خيارات للإجابة، لكي يبيّن من خلالها المستجوبون مقدار "موافقتهم" أو"عدم موافقتهم" عليها بوضع علامة (كأن يرسموا دائرة) على واحدة من الإجابات المتراوحة بين "أوافق بشدّة" و"لا أوافق بشدّة". ومثاله ما يلي:

اللسانيون التطبيقيون أناس طيبون حقا

لا أوافق بشدّة لا أوافق محايد أوافق أوافق بشدّة

ومن الطرق الأخرى المطبقة بكثرة لاستثارة إجابات متدرِّجة 'مقياس التفاضل الدلالي' حيث يُطلب من المستجوَبين أن يعيّنوا إجاباتهم في مسترسل معين (بوضع إشارة أو علامة" X") بين صفتين متضادتين طرفيتين. ومثاله ما يلي:

مهامّ استيعاب المسموع

صعبة ـــــ:ـــــ:ـــــ:ـــــ:ـــــ:X:ـــــ سهلة

غير مفيدة ـــــ:ـX:ـــــ:ـــــ:ـــــ:ـــــ:ـــــ: مفيدة

وأخيرا، تتضمّن 'موازين التقدير العددي' إسناد "قدر من الدرجات من بين قدر من الدرجات" (كأن تُسند خمس درجات للسانيين التطبيقيين على مقياس مكون من أرقام متدرجة من واحد إلى خمسة بخصوص كونهم أناسا طيبين؛ انظر المثال المقدم لأحد الاستبانات قريبا من نهاية الفصل للتوضيح).

(٣ ,٢ ,٥) القضيّة الثالثة: كتابة بنود صالحة

لقد راكم باحثو الاستطلاعات، على مرّ الخمسين سنة الماضية، قدرا معتبرا من المعرفة والخبرة بما يجعل البند في الاستبانة جيّدا وبالمزالق المحتملة [في صياغته]. ومع ذلك، يؤكد معظم المختصّين أيضا على أنّ بناء البند ليس نشاطا علميّا بنسبة ١٠٠٪، لأنّ المرء يحتاج كذلك، من أجل كتابة أسئلة جيّدة، إلى درجة من الإبداعيّة ومقادير من الحسّ السليم. بل من المستحسن عموما أن نرخي العنان لخيالنا، حينما نصل إلى كتابة البنود الفعلية، فنبذل الوسع ونبدع أكبر قدر يمكن أن يرد علينا من البنود المحتملة – ويُشار إلى مجموعة البنود الناتجة بـ'مُجَمّع البنود' (DeVellis, 2003). ويمكن لمصمّمي

البنود، في أثناء عملية إنشاء مُجَمّع البنود، أن يعوّلوا على مصدرين اثنين بالإضافة إلى إبداعهم اللغوي الخاص.

- 'البيانات الكيفية الارتيادية' المجمّعة من المستجوَبين، كـ'الملاحظات' المدوّنة أثناء الأحاديث وحصص العصف الذهني ومجموعات النقاش؛ وتسجيلات 'المقابلات' غير المهيكلة/ شبه المهيكلة؛ و'مقالات الطلاب' المكتوبة حول موضوع البحث (انظر: Tseng, Dörnyei, & Schmitt, 2006).
- 'الأسئلة المقترضة' من الاستبانات المعمول بها. فالأسئلة التي جرى استخدامها مرارا من قبْلُ ينبغي أن تكون قد مرّت بعمليّات استكشاف مكثّف، فلها بالتالي نوع من "السجلّ الحافل". وسيكون علينا بالطبع أن ننوّه بالمصادر بكلّ دقّة، مثلما يجدر بنا أن نلاحظ أنّه حتى في الحالات التي نستمدّ فيها معظم البنود من الأدوات القائمة، فإنّ استبانتنا تظل في حاجة إلى الاستكشاف التجريبي بالنسبة إلى مجتمع الدراسة المخصوص الذي نعتزم استخدامها معه.

ولكن ماذا عن القواعد الرئيسيّة لكتابة بنود جيّدة؟ ههنا خمس إستراتيجيات أساسيّة لإنتاج بنود صالحة:

- 'توخّ البنود القصيرة والبسيطة'. فحيثما أمكن، يتعيّن أن تكون بنود الاستبانة قصيرة، فلا تتجاوز إلا في النادر ٢٠ كلمة.
- 'استعمل لغة بسيطة وطبيعية'. فالقاعدة في بنود الاستبانة أن نختار دائما الطريقة الأبسط لقول شيء ما.
- 'تجنّب الألفاظ والجمل الملبسة أو المشحونة'. فكل عنصر قد يجعل لغة البند غير واضحة أو ملبسة أو مشحونة عاطفيّا يتعيّن تجنّبه.
- 'تجنّب أبنية النفي'. فالبنود التي تنطوي على بناء نفي (يتضمن مثلا، لا، لم، ليس) مضلّلة، إذ رغم أنّها تبدو مقبولة حينما تُقرأ، فإن الإجابة عنها – لا سيما حينما يتم إعطاء إجابة منفيّة[٢] – يمكن أن تكون محلّ إشكال.

(٢) السبب في هذا أن نفي النفي إثبات كما هو معلوم، وذلك قد يكون مشكلا جدا (المترجمان).

- 'تجنّب الأسئلة المزدوجة'. والأسئلة المزدوجة هي تلك التي تستفهم عن أمرين (أو أكثر) في سؤال واحد، بينما تتوقّع إجابة واحدة (مثل: هل علاقتك مع والديك جيّدة؟[٣])

(٤, ٢, ٥) القضية الرابعة: شكل الاستبانة

لا تتم في الغالب مراعاة شكل الاستبانة وطريقة إخراجها باعتبارهما جانبا مهمّا من جوانب إعداد الأداة. والحقّ أنّ هذا خطأ لأنّ صناعة تصميم جذّاب واحترافي هو البداية الموفّقة في تحفيز المستجوبين على إنتاج بيانات موثوقة وصالحة. وههنا بعض نقاط لتُؤخذ في الاعتبار:

- 'الطول': يتوقّف الطول الأمثل للاستبانة على مدى أهميّة الموضوع بالنسبة إلى المستجوبين (فحينما تكون لدينا مشاعر قوية تجاه أمر ما، فإننا عادة ما نكون مستعدين لإمضاء وقت أطول في الإجابة عن الأسئلة). غير أنّ معظم الباحثين يتفقون على أنّ أيّ شيء يتجاوز ما بين ٤ إلى ٦ صفحات طولا، ويتطلّب أكثر من نصف الساعة لإكماله، فإنه من المرجح أن يُعتبر حِملا ثقيلا. ولذا فإنّ القاعدة العُرْفية المثلى هي الالتزام بحدود الأربع صفحات، بما لا يميل وقتُ إكماله إلى تجاوز حدّ الثلاثين دقيقة.
- 'تدبير المساحة': عادة ما نرغب في جعل الصفحات ملآى لأنّ رغبة المستجوبين في ملء استبانة من صفحتين تكون أقوى من رغبتهم في ملء استبانة من أربع صفحات حتّى وإن كان عدد البنود في الأداتين هو نفسه. غير أنّه ينبغي أن لا نجعل الصفحة تبدو مزدحمة بسبب الاقتصاد في المساحات الفاصلة بين الأقسام المختلفة من الاستبانة. وتشمل الطرق الفعّالة لتحقيق هذه المقايضة تقليص الحوافّ، واستخدام خطّ مقتصِدٍ في المساحة، والانتفاع بعرض الصفحة كاملا بأن نطبع خيارات الإجابة قُدّام كلّ سؤال وليس تحته، على سبيل المثال.

(٣) المقصود هنا تجنّب الأسئلة التي تقتضي الإجابة عنها الإجابة الضمنية عن سؤال آخر. فالسؤال الذي أورده المؤلفان سؤال عن العلاقة بشخصين الأب والأم والإجابة المطلوبة واحدة، في حين أن العلاقة قد تكون حسنة مع أحدهما دون الآخر فيتسبب ذلك في إشكال عند الإجابة عن السؤال (المترجمان).

- 'خلط المقاييس والبنود': يتعيّن خلط البنود المنتمية إلى الموازين المختلفة قدر الإمكان لخلق إحساس بالتنوع، ومنع المستجوَبين من مجرّد تكرار الإجابات السابقة.
- 'وضع الأسئلة الوقائعية (أو الشخصية) في آخر الاستبانة': فبدء الاستبانة بمجموعة حريزة نوعا ما من الأسئلة المتعلقة بالجوانب الشخصية (كتلك التي تكون في استمارات جواز السفر) أمر منفّر، وقد يطلق أيضا "نواقيس إنذار الخصوصية" لدى الطلاّب – فمن المستحسن ترك هذه الأسئلة إلى آخر الاستبانة.

(٥ , ٢ , ٥) القضيّة الخامسة: ترجمة الاستبانة

لقد جرى عموما تهميش القضيّة المتمثّلة في كيفية ترجمة الاستبانات من لغة إلى أخرى، فعولجت كأمر زائد في تصميم الاستبانة، في حين أنّ ترجمة الاستبانات أمر شائع في الممارسة على نحو مذهل، نتيجة لكثرة فرق البحث متعددة الجنسيات (بما في ذلك مجموعات الطلاب الباحثين الخاضعين لمشرف واحد)، ولانتشار الاعتقاد – الذي نحسبه صحيحا – بأنّ جودة البيانات المتحصّل عليها تتحسّن إذا كانت الاستبانة معروضة بلسان المستجوَب الأم (انظر عرضا عامّا في: Harkness, 2008).

إنّ التحدّي الأبرز في ترجمة الاستبانة هو الجمع بين معيارين متعارضين بعض التعارض، وهما: (أ) الحاجة إلى إعداد ترجمة وفيّة للنصّ الأصلي على نحو نستطيع معه الادّعاء بأنّ الصيغتين متكافئتان، و(ب) الحاجة إلى إنتاج نصوص مألوفة في اللغة الهدف. ومن المرجّح أن نجد حلولا سهلة لهذا التحدّي بالنسبة إلى أغلب أجزاء الاستبانة، ولكن ستظل هناك بضع مواضع لن تؤدي فيها الترجمة الوفيّة أو الحرفيّة المعنى الحقيقي والوظيفة التداولية للنص على نحو جيّد. وهذه مسألة يكون فيها العصف الذهني الجماعي والمناقشة نافعين بشكل خاص، ويتعيّن علينا، حتّى في المشاريع الصغيرة، أن نسعى إلى استجلاب مساعدة من مختصّ من أجل التعامل مع القضايا التي تثيرها هذه المسألة.

وإنّه لمن الضروري، بعد اكتمال الترجمة الأوّلية، أن نتحقّق من تكافؤ النسختين. ولنا ههنا خياران أساسيان: أن نستشير مراجعين خارجيين ثنائيي اللغة أو أن نتدب مترجِما مستقلاّ ليعيد ترجمة الصيغة المترجمة باللغة الهدف إلى اللغة المصدر (Brislin, 1970).

(٦, ٢, ٥) القضيّة السادسة: استكشاف الاستبانة

يشمل الاستكشاف التجريبي للاستبانة توزيع الأداة على عيّنة من المشاركين يشبهون المجموعة المستهدفة من الناس التي صُمِّمت الاستبانة من أجلها. إنّ نتائج الدراسة الاستكشافية لا تقدّر بثمن في مساعدتها الباحثين على: (أ) تجويد الصياغة النهائية من الاستبانة بهدف اطّراح البنود الـمُلْبسة، أو الصّعبة/السهلة جدّا، أو غير المفيدة؛ (ب) وتحسين درجة الوضوح في ألفاظ البنود وألفاظ التعليمات؛ (ج) وبلورة الترتيب النهائي للاستبانة؛ (د) والتمرّن على إجراءات التنفيذ والإدارة؛ (ه) واستكناه التحليل بهدف معرفة ما إذا كانت النتائج المنتظرة يمكن أن تنبثق من البيانات؛ (و) وضبط الوقت اللازم لإنهاء الاستبانة؛ (ز) والتحقق المضاعف للتأكّد عموما من أنّه لم تتبقّ أخطاء في الأداة.

عادة ما تتضمّن مرحلة الاستكشاف الأولى تقييم مُجَمّع البنود من خلال تطبيق 'محضر التفكير الجهري' على ثلاثة أو أربعة أشخاص (غالبا ما يكونون من الأصدقاء أو الزملاء أو العائلة) يتولّون الإجابة عن البنود وتقديم رجع تفصيلي. ويمكننا عادة بالاستناد إلى استجاباتهم، أن نستكمل عمل صيغة شبه نهائية من الاستبانة، يجري تجريبها لاحقا على ما بين ٥٠ و١٠٠ مشارك يشبهون في كل المناحي مجتمع الدراسة المستهدف الذي صُمِّمت الأداة من أجله. ثمّ إنّ البيانات المحصّلة تمرّ إلى مرحلة تحليل البنود التي تشمل غالبا فحصا لثلاثة جوانب من نمط الاستجابة.

- 'الاستجابات المعدومة'، والعلامات الدالّة احتمالاً على أنّ التعليمات لم تكن مفهومة بشكل صحيح. فإذا ما أهمل عدد من المستجوبين بعض البنود، فإن ذلك سيكون بمثابة المؤشر على أنّ شيئا ما ليس على ما يُرام.
- 'تراوح الاستجابات' التي يثيرها كل بند. فعلينا أن نتجنّب تضمين بنود يقر بها الجميع أو لا يقر بها أحد تقريبا، لأنّه يَصعُب، إن لم يسْتحل، معالجتها إحصائيّا.
- 'الاتساق الداخلي' للموازين متعددة البنود. فالموازين متعددة البنود لا تكون فعّالة إلاّ إذا كانت البنود بداخلها تعمل متناغمة، أي، إذا كانت تقيس نفس المجال المقصود. وغالبا ما يُجري الباحثون تحليلات موثوقيةٍ (انظر أدناه) للتحقّق من انسجام كل مقياس والتعرّف على البنود التي لا تتناسب مع بقيّة المكوّنات.

(٥,٣) اختيار العيّنة وجمع البيانات

إنّ السؤال الأكثر تكررا لدى الباحثين المبتدئين ممّن يخطّطون لاستخدام الاستبانات في بحوثهم هو" كم عدد الناس الذين أحتاج إلى استطلاع آرائهم؟" ويمكن أن تُعاد صياغة هذا السؤال بمصطلحات القياس كما يلي: "ما المقدار الواجب لاتساع عيّنة [بحثي]؟" ويليه سؤال آخر هو "أيّ صنف من الناس يتعيّن عليّ أن أختاره؟" أو، بعبارة أخرى، "مِـمَّن ستتكوّن عيّنتي؟". لنشرع بالإجابة عن هاتين المسألتين الأساسيتين بأن ننظر أوّلا في الثانية منهما، وهي مبادئ الاختيار الكمي للعينة.

(١,٣,٥) القضيّة الاولى: إجراءات اختيار العيّنة

'العيّنة' هي مجموعة الناس الذين يستنطقهم الباحث فعليّا، و'المجتمع' هو المجموعة الأوسع من الناس الذين يتعلّق بهم الاستطلاع. أي أنّ المجتمع المستهدف بدراسة ما يتكوّن من كلّ الناس الذين ستنطبق عليهم نتائج الاستطلاع أو تُعمّم. مثاله، أنّ المجتمع في دراسة ما قد يكون متعلّمي الإنجليزية لغة أجنبية في المدارس الثانوية التايوانية في حين أنّ العيّنة الفعلية قد تشمل ثلاثة صفوف ثانوية تايوانية.

إن المقصود الأساسي من اختيار العينة هو توفير الموارد. إذ يمكننا، من حيث المبدأ، أن نستطلع كل المجتمع – كما يحدث في التعداد السكاني–، ولكنه يظل بإمكاننا، من خلال اتباع 'إجراءات أخذ العيّنة' الملائمة لاختيار عدد أقل من الناس لاستجوابهم، أن نظفر بنتائج دقيقة بكلفة أقلّ بكثير (كما يتبين من 'استطلاعات الرأي'). ونحتاج، لتحقيق هذا الهدف، أن نختار عيّنة مماثلة للمجتمع المستهدف في خصائصها العامّة الأكثر أهميّة (كالسنّ، والجنس، والعرق، والخلفية التربوية، والأهلية الأكاديمية، والطبقة الاجتماعية، والمنزلة الاقتصادية الاجتماعية، إلخ.)، وكذلك في سماتها الأكثر خصوصية التي يُعْرَف أنها ذات ارتباط دالّ بالبنود الـمُضَمَّنة في الاستبانة (مثل: الخلفية المتعلقة بتعلّم اللغة الثانية أو مقدار التعليم المُتَلَقّى ونوعه). والمقصود هو أنّ العيّنة ينبغي أن

تكون 'مُمَثِّلة' لعموم المجتمع، وقد جرى تطوير عدد متنوّع من إجراءات اختيار العيّنة من أجل ضمان هذه الممثّليّة[٤].

ويمكن، بشكل عام، تقسيم إستراتيجيات اختيار العيّنة إلى مجموعتين: (أ) "اختيار العينة الاحتمالية" الـمُحْكَمَة علميا، وهو ينطوي على إجراءات معقّدة ومُكْلِفة تزوّدنا بعيّنة مُمَثِّلة حقّا؛ و(ب) "اختيار العيّنة غير الاحتمالية"، الذي يشتمل على عدد من الإستراتيجيات التي تحاول أن تحقّق نوعا من المقايضة، أي [الحصول] على عيّنة مُمثّلة بدرجة معقولة مع استخدام موارد في متناول الباحث العادي. ولـمّا كان اختيار العينة الاحتمالية عادة ما يتجاوز إمكانات معظم اللسانيين التطبيقيين، فإنّنا سنكتفي بتقديم "اختيار العيّنة العشوائية"، وهي العنصر الجوهريّ في هذه المقاربة، تقديما موجزا قبل أن نصف عددا من إجراءات اختيار العينة غير الاحتمالية.

- يتطلّب 'اختيار العينة العشوائية' انتقاء عدد من أفراد مجتمع الدراسة ليُضمّنوا في العيّنة على أسس عشوائية تماما، بما يشبه تقريبا سحب أرقام من قبّعة. فعلى هذا النحو يكون الاختيار قائما على الصدفة كليّا، وليس على أيّة عوامل خارجية أو ذاتية. ونتيجة لذلك يُعتقد عموما أنّ عيّنة واسعة بالقدر الكافي ستتضمّن مبحوثين تتماثل خصائصهم مع خصائص المجتمع في عمومه. والتأليف بين أخذ العينة العشوائية وبعض أشكال التجميع العقلاني/ الغَرَضي منهج فعّال على نحو خاصّ بالنسبة إلى البحوث التي لها موضع ارتكاز خاص: ففي 'اختيار العيّنة العشوائية الطبقية'، يُقسَّم المجتمع إلى مجموعات، أو "طبقات"، ويجري انتقاء عيّنة عشوائية من كل مجموعة ذات حجم متناسب مع حجمها.
- 'اختيار العينة المتيسّرة' أو السانحة هو النمط الأكثر شيوعا من أخذ العيّنة غير الاحتمالية في أبحاث اللغة الثانية، حيث تكون موارد الباحث وما يتيسر له معيارا هاما في انتقاء العينة. فيُنتقى أفراد المجتمع الـمُستهدف فقط إذا كانوا يستجيبون لبعض المعايير العمليّة، من قبيل

(٤) يوجد كتب كاملة مؤلفة في طرق وأساليب اختيار العينات، وللمزيد حول هذا الموضوع يمكن الرجوع إلى: جوني دانييل (٢٠١٥) أساسيات اختيار العينة في البحوث العلمية: مبادئ توجيهية عملية لإجراء اختيار العينات البحثية، ترجمة: طارق عطية عبدالرحمن، الرياض: معهد الإدارة العامة (المترجمان)

القرب الجغرافي، أو الوجود في وقت محدّد، أو سهولة الوصول إليهم. وتُعدّ أنواع الجمهور المحجوز كالطلاّب الموجودين في المؤسسة التي ينتمي إليها الباحث مثالا نموذجيّا للعيّنات المتيسِّرة. وإحقاقا للحقّ، فإنّ العيّنات المتيسِّرة من النادر أن تكون منتقاة لمجرّد التيَسُّر المحض، ولكنّها عادة ما تكون غرضية جزئيّا، أي أنّه بالإضافة إلى سهولة الوصول النسبية إليهم، يتعيّن أيضا على المشاركين أن يحوزوا على بعض الخصائص الرئيسية المرتبطة بالغرض من البحث.

- يتضمّن 'اختيار العينة المتضاعفة' "تداعيا متسلسلا" حيث يعمد الباحث إلى عدد محدود من الأشخاص الذين يستجيبون لمعايير دراسة مخصوصة، ثمّ يطلب من المشاركين أن يعيّنوا أعضاء إضافيين مناسبين من ضمن المجتمع. وهذا الأسلوب نافع عند دراسة مجموعات ليس من السهل التعرّف على أعضائها (كمثل أعضاء عصابات المراهقين، أو المتعلّمين الذين يعانون من رهبة الامتحان بوجه خاص).
- يعين الباحث في 'اختيار العينة الحصيّة' بعض المجموعات الفرعية المتمايزة (من مثل، أولاد/ بنات أو فئات عمرية) ويحدد نسبة المجتمع الذي ينتمي إلى كلّ مجموعة فرعيّة (كأن يحدد، عندما يستهدف مدرّسي اللغة، نسبة الإناث إلى الذكور ضمنهم بـ ٣٠:٧٠ في وضعيّة خاصّة). فيتم انتقاء العيّنة الفعليّة حينئذ على نحو يحاكي هذا التناسب (أي أنّ ٧٠٪ من عيّنة المدرّسين ستكون من النّساء). وعليه، فإنّ اختيار العيّنة الحصيّة مشابه لاختيار العيّنة العشوائية الطبقية من دون عنصر "العشوائية".

ومهما يكن من أمر، فإنه لا ينبغي أن يعزب عنّا أن العينة غير الاحتمالية مهما توخّت الانضباط بمبادئ، فإنّ مدى قابليّة التعميم في مثل هذا النوع من العيّنات غالبا ما تكون ضئيلة. وبالتالي، نحتاج إلى أن نصف بتفصيل كاف حدود هذه العيّنات عندما نورد النتائج، في نفس الوقت الذي نبرز فيه أيضا الخصائص التي تشترك فيها العيّنة المخصوصة مع المجتمع المقصود.

(٢ ,٣ ,٥) القضيّة الثانية: ما مقدار الاتّساع الذي يجب أن تكون عليه العيّنة؟

عندما يلقي الباحثون سؤال: ما مقدار الاتّساع الذي يجب أن تكون عليه العيّنة؟ فإنّ ما يريدونه عادة هو، "ما أدنى حجم من العينة أستطيع أن أنجو به؟". وعليه، فإنّ المبدأ المستشهد به دائما

" كلّما توسّعت أكثر كان أفضل" هو بالأحرى غير مفيد لهم. ولسوء الحظ، لا توجد قواعد ملزمة صارمة في ضبط حجم العيّنة الأمثل؛ فالجواب النهائي عن سؤال "ما مقدار الاتساع/ الضيق؟" يتعيّن أن يكون حاصل تدبّر الباحث لعدد من الإرشادات العامّة:

١- يُشار عادة في أدبيّات البحث الاستطلاعي إلى المدى الـمُمتدّ بين ١٪ و١٠٪ من مجتمع الدراسة على أنّه حصّة اختيار العيّنة "السحرية"، ويتوقّف الأمر على مقدار العناية في الانتقاء (أي، أنّه كلما طبقت إجراءات لأخذ العيّنة أكثر علمية، أمكن لحجم العينة أن يكون أصغر، وهو السبب وراء قدرة استطلاعات الرأي على الاتيان بتوقّعات دقيقة انطلاقا من عيّنات تبلغ في صغرها ١,٠٪ من المجتمع).

٢- ومن المتطلبات الأساسية، من الناحية الإحصائية البحتة، أنّ النتائج التي تم الحصول عليها من العيّنة يتّجه أن تُظهِر 'توزّعا طبيعيّا'، والقاعدة العرفية لتحقيق ذلك، التي قدّمتها هاتش ولازاراتون (Hatch & Lazaraton, 1991)، هي أن تشمل العيّنة ثلاثين شخصا فأكثر. ولكن هذه ليست قاعدة مطلقة، لأنّ أحجام العيّنة الأصغر يمكن جبرها باستخدام بعض 'الإجراءات الإحصائية اللامعلمية' الخاصّة (انظر: Dörnyei, 2007).

٣- من منظور 'الدلالة الإحصائية'، الشاغل الأساسي هو اختيار عينة من المتعلمين تكفي لأن تكون النتائج المتوقَّعة قادرة على بلوغ عتبة الدلالة الإحصائية. ولأن الارتباطات ذات المغزى التي يتم إيرادها في البحوث المنشورة من دراسات اللغة الثانية غالبا ما تكون على درجة من التدنّي تصل إلى ٠,٣٠ و٠,٤٠، فإن من القواعد العرفية الجيدة أننا نحتاج إلى حوالي ٥٠ مشاركا لنتأكد من أنّ هذه المعامِلات دالّة، فلا نضيع نتائج مهمّة محتملة. ومع هذا، فإنّ بعض الإجراءات الإحصائية متعدّدة المتغيّرات تتطلّب أكثر من خمسين مشاركا. فنحتاج في 'التحليل العاملي' أو 'النمذجة بالمعادلة البنائية' حدّا أدنى لا يقل عن مائة فرد (بل من المستحسن أن يكون العدد أكثر من ذلك).

٤- ومن الاعتبارات الأخرى المهمة الاعتبارُ المتعلق بما إذا كانت توجد أيّة مجموعات فرعيّة متميزة ضمن العيّنة قد يُتوقّع منها أن تسلك سلوكا يختلف عن الأخريات. فإذا كان بوسعنا التعرّف على هذه المجموعات الفرعية مسبقا (من ذلك، أنّه قد وُجِد، في معظم دراسات اللغة الثانية مع أطفال المدارس، أنّ أداء البنات يختلف عن أداء الصبيان)، فإنّه يتعيّن علينا

أن نضبط حجم العيّنة على نحو ينطبق فيه الحد الأدنى على أصغر المجموعات الفرعية بما يتيح تنفيذ إجراءات إحصائية فعّالة.

٥- من المستحسن عند التحديد النهائي لحجم العينة أن نحتفظ بهامش إضافيّ معقول تحسّبا للظروف المباغتة أو غير المخطّط لها. فمن المحتمل، على سبيل المثال، أن ينسحب بعض المشاركين من بعض مراحل المشروع على الأقلّ؛ وبعض الاستبانات سيتمّ دائما استبعادها لهذا السبب أو ذاك؛ وقد نقف – في علاقة بالنقطة الرابعة – على مجموعات فرعية لم نحسب حسابها فتكون بحاجة إلى أن ندرسها على حدة.

(٥ , ٣ , ٣) القضيّة الثالثة: إدارة الاستبانة

توجد أدلّة وفيرة على أنّ إجراءات إدارة الاستبانة تؤثر تأثيرا بارزا في نوعيّة الاستجابات المستثارة. إنّ السؤال الأساسي [ههنا] هو: لم يحمل المستجوَبون الاستطلاع على محمل الجدّ والحال أن لا شيء يجنونه عادة من المشاركة في البحث؟ الجواب أنّ الناس بصفة عامّة لا يمانعون في إبداء آرائهم والإجابة عن الأسئلة طالما كانوا يعتقدون أنّ الاستطلاع المخصوص الذي دُعُوا الى المشاركة فيه دراسة جادّة، ترتبط بقضيّة جديرة بالبحث، وأنّ آراءهم مُعتدٌّ بها. فإذا ما احتطنا بالقدر الكافي في التخطيط لعمليّة الإدارة وتنفيذها، أمكننا أن نبني بتوفُّق على هذا الطبع الإنساني، وأن نضمن تعاون مخبرينا (وللاطلاع على طائفة من إستراتيجيات الإدارة المناسبة لمختلف صيغ الاستبانة، انظر: Dörnyei, 2010).

(٥ , ٤) في كيفية تحليل نتائج الاستطلاعات

بعد تصميم الاستبانة وإدارتها مع عيّنة مناسبة، نحتاج إلى معالجة البيانات المتحصّل عليها. والأطوار الأساسيّة في هذه العمليّة المتدرّجة كالتالي:

(٥ , ٤ , ١) الخطوة الأولى: تحضير البيانات الخام للمعالجة

تنطوي الخطوة الأولى من معالجة بيانات الاستبانة على سلسلة من الإجراءات لتحويل العلامات التي خطها المستجوبون على الاستبانات الفعلية إلى ملف بيانات منظّم يحتوي على أرقام مسجلة بطريقة مناسبة للتحليل الإحصائي:

- 'ترميز بيانات الاستبانة': يتمّ تحويل إجابات المستجوبين إلى أعداد بواسطة 'إجراءات الترميز' لكي تكون قابلة لاستخدام ترسانة الأساليب الإحصائية المتاحة بالنسبة إلى البيانات العددية. والترميز سهل بالنسبة إلى المتغيرات العددية كدرجات الاختبار. وبالنسبة إلى بنود الاستبانة المنغلقة، مثل موازين ليكرت، تكون العملية مماثلة لذلك في بساطتها (إذ يُسنَد رقم تسلسلي لكل خيار). أمّا بالنسبة إلى بنود الاستبانة المنفتحة البسيطة (كما في بعض المعلومات العامّة المتعلقة بخلفية المستجوب)، فإنّ إطار الترميز يكون أكثر تعقّدا لأنّه يمكن أن يتضمّن عددا من القيم بعدد الإجابات المختلفة في كل الاستبانات، وتتطلّب أسئلة منفتحة أخرى خطاطة تأويلية أكثر تفصيلا وأمتن تأسيسا(٥).
- 'إدخال البيانات': يتعيّن علينا أولا أن نعدّ ملف بيانات جديد ضمن برنامج حاسوبي لتُسجّل فيه البيانات. وبعد ذلك يتم إدخال البيانات - ويحتوي برنامج SPSS، وهو الحزمة الإحصائية الأكثر استعمالا في العلوم الاجتماعية، على شاشة خاصة باسم 'محرر البيانات/ Data Editior'، تزوّدنا بطريقة سهلة على هيئة جداول إلكترونية لصنع ملفّات البيانات وتحريرها.
- 'تنقية البيانات': سيحتوي ملف البيانات الأوّلي لامحالة على أغلاط. البعض منها تكون ناتجة عن أخطاء بشرية تحدث خلال مرحلة إدخال البيانات (مثل طباعة رقم غير صحيح)، والبعض الآخر أغلاط ارتكبها المستجوَبون عند ملئهم الاستبانة. وتشمل تنقية البيانات تصحيح قدر المستطاع من هذه الأخطاء والمعطيات غير الدقيقة قبل الشروع في التحليلات الفعلية. ولا غنى عن هذه المرحلة في تحضير البيانات لأنّ بعض الأغلاط يمكن أن تشوه النتائج تشويها تامّا.
- 'التصرّف في البيانات': يتضمّن ذلك إدخال تعديلات على مجموع البيانات قبل إنفاذ التحليلات بهدف جعلها ملائمة لبعض الإجراءات الإحصائية. ومن القضايا ذات الأهمية

(٥) لقد تم تخصيص الفصلين الحادي عشر والثاني عشر من هذا الكتاب للحديث عن القضايا المتعلقة بترميز البيانات، ويمكن مراجعتها لمزيد من التفصيل بهذا الخصوص (المترجمان).

الخصوصية هنا أن نقرّر كيف نتعامل مع البيانات المفقودة، ومنها أن نعيد ترميز كل بند بنيت صياغته على النفي.

(٢ , ٤ , ٥) الخطوة الثانية: اختزال عدد المتغيّرات في الاستبانة

يبدأ التحليل الفعلي للاستبانة دائما بـ'اختزال عدد المتغيّرات' التي تقيسها الاستبانة إلى نسب يمكن التحكّم فيها بما يجعل وفرة التفاصيل لا تحرمنا من رؤية الغابة فيما وراء الأشجار. وعليه، تتضمّن عمليّة اختزال البيانات إنشاء عدد من المتغيّرات أقلّ، ولكن أشمل من خلال مزج البنود. ويطبّق معظم الباحثين مقاربة من مقاربتين (أو مركّبا منهما) للتعرّف على البنود التي تتناغم فيما بينها:

- الأسلوب الإحصائي المعروف بـ'التحليل العاملي' مناسب بصفة خاصّة لاختزال عدد المتغيّرات إلى عدد صغير من القيم التي تظلّ حاملة لأغلب المعلومات الموجودة في المتغيّرات الأصلية، لأنّه يكشف عن العلاقات المتبادلة بين البنود، ويسعى إلى العثور على أنماط التوافق المطّردة – أي المحاور التحتية المشتركة فيما بينها. ويكون خرج هذه العمليّة مجموعة صغيرة من الأبعاد التحتية التي يُشار إليها بـ'العوامل' أو 'المكوّنات'.
- بالاستناد إلى الاعتبارات النظرية التي تُوجِّه بناء الاستبانة، نعمد إلى صياغة اللُّـمّات من البنود يُفترض فيها أن تتساوق معا (وهي الموازين متعددة البنود الأصلية)، ثمّ نجري فحصا للاتساق الداخلي للتّحقّق مِـمّا إذا كانت فروضنا تتحقق عمليا. وإجراء 'تحليل الموثوقيّة' ضمن برنامج SPSS لا يتيح لنا فقط حساب معاملات "ألفا كرونباخ" للموثوقيّة التي تصف التجانس بين البنود ضمن لُـمّة بعينها (أو "مقياس" حسب التسمية الشائعة)، ولكنّه يرشدنا أيضا لِـما إذا كان إقصاء بند أو أكثر سيعزّز الموثوقية الداخلية للمقياس. ومعامل ألفا كرونباخ رقم يتراوح عادة بين ٠ و+١، وأثناء التحليل يجب أن نهدف إلى معاملات تزيد عن ٠,٧؛ فإذا لم يبلغ ألفا كرونباخ في مقياس ما ٠,٦، فإنّ هذا ينبغي أن يدقّ نواقيس الحذر.

(٣, ٤, ٥) الخطوة الثالثة: تحليل البيانات بالإجراءات الإحصائيّة

يتضمّن التحليل المعتاد لبيانات الاستبانة الكميّة إخضاعها لإجراءات إحصائية متنوّعة. ويشمل هذا طائفة واسعة من الأساليب المختلفة، من تحليل متوسّطات البنود بآلة حاسبة جيبية إلى القيام بتحليلات إحصائية معقّدة. وإنّه لَمّا يتعدّى حدود هذا الفصل أن نزّودك بتحليل تفصيلي للإجراءات المتاحة (ومن أجل مناقشات غير تقنية لفنون الإحصاء راجع: Dörnyei, 2007؛ Pallant, 2007؛ Salkind, 2008)(٦). ولكنّا نودّ بدلا من ذلك، أن نؤكد على جانب أساسي من جوانب التحليل الإحصائي للبيانات غالبا ما يُسيئ الباحثون المستجدّون فهمه أو يهملونه، وهو التمييز بين 'الإحصاء الوصفي' و'الإحصاء الاستدلالي'.

- تُستَخدم 'الإحصائيات الوصفية '، كالمتوسِّط ، والمدى، والانحراف المعياري، لتلخيص مجموعات البيانات العددية ربحا للوقت والمساحة. غير أنّ هذه الإحصائيات تقف عند العيّنة المعطاة ولا تسمح بتجريد أيّة استنتاجات عامّة تتجاوز حدودها.
- 'الإحصائيات الاستدلالية'، مماثلة للإحصائيات الوصفية، ما خلا أنّ الحاسوب يختبر أيضا ما إذا كانت النتائج المرصودة في عيّنتنا (كالفروق بين المتوسّطات أو الارتباطات) قويّة بما يكفي لتعميمها على عموم المجتمع. فإن كانت كذلك، فإننا نستطيع القول بأنّ نتائجنا "دالّة" إحصائيّا، ونستطيع عندئذ أن نستخلص من البحث دروسا أوسع مدى.

وعليه، فإنّ 'الدلالة الإحصائية' تبيّن ما إذا كانت نتيجة مخصوصة قويّة بما يكفي لتشير إلى ظاهرة أكثر قابليّة للتعميم. فإن لم تكن نتيجة مّا دالّة، دلّ هذا على أنّنا لا يمكن أن نتأكّد مِمّا إذا كان حدوثها في العيّنة المخصوصة راجعا لمحض الصدفة (كأن يكون السبب هو التركيبة الفريدة للمستجوبين الذين جرى التعامل معهم). وتبعا لذلك، يتعيّن 'تجاهل' النتائج غير الدالّة إحصائيّا في البحوث. أي، أنّه لا يجوز لنا أن نصرّح بأشياء من قبيل "رغم أنّ فرق المتوسّط بين درجات البنات والبنين لا يبلغ مبلغ الدلالة، فإنّ أداء البنات في العادة أفضل من البنين."

---

(٦) لقد تم تخصيص الفصل الثالث عشر من هذا الكتاب للحديث عن بعض المفاهيم الإحصائية الأساسية وأساليب الإحصاء الشائعة في دراسات اكتساب اللغة الثانية، ويمكن مراجعته للاطلاع على مزيد من التفاصيل بهذا الخصوص (المترجمان).

(٥ , ٥) إيراد نتائج الاستطلاع في التقرير

يمكن أن تُستخدم بيانات الاستطلاع لطائفة متنوعة من الأهداف، وكلّ واحد من هذه الأهداف قد يتطلّب أنماطا مختلفة بعض الاختلاف من الملخّصات وتقارير النتائج. فمن البديهي، على سبيل المثال، أنّ رسالة دكتوراه سيتعيّن فيها أن تستجيب لمعايير مختلفة جدّا عن متطلّبات عرضٍ لرسالة ختم دروس يقدّمها طالب أمام هيئة التدريس. غير أنّه يوجد بعض القضايا الأساسية المشتركة بين عدّة أنواع مختلفة من تقارير نتائج الاستطلاعات. نشدّد ههنا على ثلاث من هذه القضايا: المسألة المتعلقة بمدى التعميم، والمعلومات الفنيّة التي نحتاج أن نُضمِّنها في تقرير استطلاع، وعرض النتائج في جداول.

(١ , ٥ , ٥) القضيّة الأولى: مدى التعميم

يحتاج الباحثون إلى توخي الحذر الشديد عندما يطرحون مستوى التعميم في تقاريرهم البحثية؛ ويتأكّد هذا خاصّة في ضوء تحذير لازارتون (Lazaraton, 2005) من أنّ استخدام الإجراءات المعلميّة عالية القوّة قد يغري الباحثين بسهولة فيبالغون في تعميم نتائجهم، ويصوغون دعاوى كبيرة قياسا إلى مكتشفاتهم. غير أن الوجه الآخر من العملة هو أنّ البحث في معظم أحواله إنّما مداره كلّه على الحاجة إلى الخلوص إلى مكتشفات قابلة للتعميم، وعلى غرار فريق العمل على الاستدلال الإحصائي في الجمعية الأمريكية لعلم النفس[٧] (انظر: Wilkinson & TFSI, 1999, p.602)، نحن كذلك نشجّع الباحثين على أن لا يتهيّبوا من "توسيع نطاق تفسيراتهم لتشمل طبقة عامّة أو مجتمعا عاما إن كانت لديهم أسبابهم التي تجعلهم يقدّرون أنّ نتائجهم سارية". والسؤال، حيئنذ، هو متى ينقلب التعميم إلى مبالغة في التعميم. ومما يؤسف له أنه لا توجد قواعد صارمة لتحديد موضع العتبة، ولذا يتعيّن علينا أن نكافح لحفظ التوازن الهشّ بين الاعتبارين الآتيين: فمن ناحية، نتطلّع أن نكون قادرين على قول شيء

(٧) 'فريق العمل على الاستدلال الإحصائي' ويعرف اختصار بـ'TSFI' لجنة شكلها 'مجمع الشؤون العلمية' في 'جمعية علم النفس الأمريكية' عام ١٩٩٦م للنظر في بعض القضايا الخلافية المتعلقة بتطبيقات الإحصاء في البحوث العلمية، ومجمع الشؤون العلمية التي ينتمي إليه هذا الفريق معني بكافة الجوانب المتعلقة بالمنزلة العلمية لعلم النفس (المترجمان).

أوسع فائدة، طالما أن جمهورنا سيكون، في غياب هذا، محدودا جدّا؛ ومن ناحية ثانية، لا يمكن صياغة الدعاوى الكبيرة عادة إلاّ على أساس متين من دراسات كبيرة. ولكننا إذ نقول هذا، نشير إلى أنّ دورني (Dörnyei, 2010) قد نبّه أيضا إلى أنّ بعض الأوراق البحثية الرائدة ضمن أدبيّات البحث صاغت دعاوى كبيرة جدّا على أساس من دراسات صغيرة نوعا ما.

(٢ , ٥ , ٥) القضيّة الثانية: المعلومات الفنية المطلوب إرفاقها في نتائج الاستطلاع

لكي يتمكن القراء من تفسير (وتصديق) الدعاوى الواردة في تقرير بحثي، لا بد أن يكونوا مقتنعين بأنّ المنهجيّة المستخدمة في التوصل إلى النتائج المخصوصة قد كانت مناسبة. وهذا لا يعني أنه يمكننا أن نقتصر على إيراد النتائج فقط إن لم يكن في دراستنا شيء من أوجه القصور المنهجية، بل يعني أنّنا ملزمون بتقديم ملخّص موجز إنّما مفصل عن الجوانب الأساسية من الاستطلاع، ويشمل هذا أيّة عوامل قصور معروفة. فلا وجود لدراسة مثالية، والأمر متروك للقرّاء (ومحرّري المجلاّت) ليحكموا على قيمة النتائج. ويعرض الجدول (١ , ٥) أدناه موجزا بالنقاط التي يجدر بالوصف أن يُلِمّ بها.

الجدول (١ , ٥). قائمة تدقيق بالنقاط الأساسية التي يجدر بقسم الوصف الفنّي من تقرير الاستطلاع أن يلمّ بها.

المشاركون

- 'وصف العيّنة'، ويشمل العدد الإجمالي للمشاركين، وسنّهم، وجنسهم، وقوميتهم، ولغتهم الأولى، ومستوى كفاءتهم في اللغة الثانية، وتاريخ تعلّمهم اللغة الثانية، ومؤسسات تعلّمهم اللغةَ الثانيةَ (إن وجدت)، ونوع التدريس الذي تلقّوه، وكل متغيّر تجميعٍ مفيد (كعدد المقررات التي درسوها أو الطبقات التي ينتمون إليها).
- 'طريقة اختيار العيّنة' المستخدمة في انتقاء المشاركين.
- أيّة 'تفاصيل إضافيّة' ضرورية بحسب الدراسة المعيّنة، كالاستعداد العام (أو القدرة الأكاديمية)، والخلفية الاقتصادية الاجتماعية، والوظيفة، ومقدار الوقت المقضّى في محيط لغة ثانية مستضيف، إلخ.

الاستبانة

- 'وصف' لمجالات المحتوى الرئيسية التي تغطيّها البنود و'تعليل' لها.
- وصف وقائعي لأداة الاستطلاع (من قبيل: عدد البنود، وخيارات الإجابة، واللغة).

- تفاصيل عن 'الاستكشاف التجريبي' للأداة.
- أيّة بيانات متاحة عن 'موثوقية' الأداة و'صلاحيتها'.

إدارة الاستبانة

- 'الإجراءات' المستخدمة في إدارة الاستبانة
- 'طول الوقت' الذي احتاجه إكمال الاستبانة.
- معدّل الراجع من الاستبانة[٨].

المتغيّرات (إذا كانت الدراسة تحتوي على عدد من المتغيّرات المعقدة)

- 'القائمة الكاملة' للمتغيّرات المستمدّة من البيانات الخام في الاستبانة، بما في ذلك تفاصيل عن الكيفية التي تم بها الإعمال الإجرائي لهذه المتغيرات.
- ضمن الموازين متعددة البنود: عدد البنود المكوّنة، ومعامل ألفا كرونباخ لاتساق الموثوقية الداخلي الخاص بكلّ مقياس.

(٣, ٥, ٥) القضيّة الثالثة: عرض النتائج في جداول

عادة ما تنتج دراسات الاستبانة بيانات غزيرة، ولذا فإنّ تطوير طرائق فعّالة وسهلة التمثّل – أي مواتية للقارئ – لعرض البيانات من المهارات الأساسية لباحث الاستطلاع. ومن القواعد العرفية لذلك أنّه يتعيّن علينا عرض أكبر قدر ممكن من المعلومات في 'جداول'، وليس ضمن متن النص. ونحن إذ نقول ذلك، علينا أن نأخذ في الاعتبار أنّ بعض المجلاّت العالمية تشجّع، لدواع متّصلة بتدبير المساحة، على إيراد بعض النتائج الإحصائية ضمن متن النصّ، فعلينا، إذن، ألاّ نُفْرِط في استخدام الجداول. والمزيّة الكبرى للجداول هو قدرتها على تلخيص مقادير كبيرة من البيانات عن المستجوبين واستجاباتهم، وهي مثاليّة كذلك لعرض نتائج التحليلات الإحصائية. وعيبها هو أنّ هذه النتائج العددية تكون أقل قابليّة للتمثّل بلا سياق نصّي، لاسيّما بالنسبة إلى غير المدرّبين.

وههنا نقطتان فنّيتان تتعلّقان بالجداول نودّ لفت الانتباه إليهما. أوّلا، إذا عرضنا الإحصائيات في جداول، ينبغي أن لا نكرر الأرقام في النص أيضا، إلاّ إذا كنّا نرغب في إبراز بعض

---

(٨) المقصود معدّل ما تم ملؤه وإرجاعه إلى الباحث من الاستبانات التي أجاب عنها المستجوبون قياسا إلى عدد ما تم توزيعه منها (المترجمان).

النتائج الجديرة بالاهتمام. وثانيا، ينبغي أن نتنبه إلى أنّ للجداول الإحصائية صيغا قانونيّة، سواء من ناحية محتواها (أي، ماهية المعلومات التي ندرجها فيها) أو شكلها (مثاله، أننا عادة لا نستخدم فيها خطوطا رأسية). ويتعيّن مراعاة هذا بدقّة، وهو ما يعني أن مجرّد ترحيل جدول من برنامج SPSS إلى النصّ سيكون على الأرجح أمرا غير مناسب[٩].

(٥ ,٦) أفكار ومصادر لمشروعات بحثية

(٥ ,٦ ,١) تحليل استبانة

نودّ هنا عرض استبانة مقتبسة من دراسة منشورة (Kormos & Csizér,2008؛ نشرت في الأصل بالهنغارية؛ وللاطلاع على وصف لهذه الدراسة، انظر: صندوق الدراسة ٥ ,١) لتبيان كيف وُضعت مبادئ تصميم الاستبانة المختلفة موضع التنفيذ العملي. وبعد تقديم الاستبانة ومقترحات بالقراءة الإضافية، سنقدم قائمةً ببعض أسئلة الدراسة التي تُساعد على تحليل الاستبانة. وعلى الرغم من أنّه لا توجد أداة مثالية وأنّ بعض القرّاء قد يرى أنّه كان بوسعه أن ينجز بعض الجوانب بطريقة مختلفة، فإنّ هذه الاستبانة قد وفّت ببرهان التجربة – فأحرزت ما تصبو إليه.

صندوق دراسة (٥ ,١)

كورموس، ج. وكسايزر، ك. (٢٠٠٨). فروق الدافعية المتعلقة بالسن في تعلم الإنجليزية لغة أجنبية: المواقف، والذوات، والسلوك المندفع للتعلم. تعلم اللغة، ٥٨، ٣٢٧-٣٥٥.

Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves and motivated learning behavior. *Language Learning, 58*, 327–355.

المهاد

كان هدف البحث مزدوجا. فقد أراد الباحثان أوّلا أن يُحقِّقا في أيّة فروق محتملة فيما بين ثلاث مجموعات متمايزة من المتعلّمين الذين كانوا يدرسون الإنجليزية ضمن نفس السياق في بودابست، عاصمة هنغاريا. وكان الهدف الثاني أن يخضعا متصوّرَي دورني الأساسيَين عن النظام الذاتي للدافعية في اللغة الثانية، وهما الذات المنشودة باللغة الثانية

(٩) يمكن للقارئ الراغب في الاطلاع على المزيد فيما يخص طريقة تصميم الجداول وعرضها أن يرجع إلى: بيرنارد بينز (٢٠١٦) تبسيط أسلوب الجمعية الأمريكية لعلم النفس للكتابة في علم النفس والتربية والتمريض وعلم الاجتماع، ترجمة: السيد محمد أبو هاشم حسن. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر، ص ١١٣ (المترجمان).

والذات الواجبة باللغة الثانية، للاختبار التَجْرِبي، وأن يستكشفا علاقة هذين المتغيّرين بمتصوّرات عن الدافعيّة والموقفية أكثر قدما من قبيل: الاندماجيّة والوسائلية[١٠].

أسئلة البحث

- ماهي الأبعاد الرئيسية التي تصف دافعية الطلاّب لتعلّم اللغة الأجنبية؟
- ما الفروق المرتبطة بالسنّ التي يمكن العثور عليها فيما بين العيّنات الثلاث؟
- ما الأبعاد التي تؤثّر على نحو دال في السلوك المندفع للتعلم؟

المنهج

استطلاع بالاستبانة ذو طابع مستعرض لثلاث عيّنات مستقلّة من المتعلّمين: طلاّب مدارس ثانوية (ع= ٢٠٢؛ متوسط العمر= ١٦,٥ سنة)، وطلاب جامعات (ع= ٢٣٠ ؛ متوسط العمر= ٢١,٥ سنة)، ومتعلّمي لغة كبار (ع=١٩١؛ متوسط العمر=٣٣,٧ سنة). وقد تمّ، بعد استكشاف موسّع، إرسال النسخة النهائية من الاستبانة عبر الإيميل أو تسليمها شخصيّا إلى الثانويات والجامعات والكليّات ومدارس اللغة المشاركة [في الدراسة]، حيث وزّعها شخص وافق على التعهّد بإدارة الاستبانة على المدرّسين ثمّ قام بعد ذلك بجمع الاستبانات المستكملة.

الأدوات الإحصائية

مجموعة من الإجراءات الإحصائية الوصفية والاستدلالية تشمل تحليل التباين، والارتباط، وتحليل الانحدار.

النتائج

لقد كان العاملان الرئيسيان المؤثران في دافعية الطلاب لتعلم اللغة الثانية هما المواقف من تعلّم اللغة الثانية والذات المنشودة باللغة الثانية، ويقدم ذلك دعما تَجْرِبيا للمتصوّر الرئيسي في نظرية النظام الذاتي للدافعيّة في اللغة الثانية. وقد تنوّعت نماذج السلوك المندفع للتعلم فيما بين مجموعات المتعلّمين المبحوثة الثلاث؛ فبالنسبة إلى تلاميذ الثانوية، كان شغفهم بالمنتجات الثقافية للغة الإنجليزية هو المؤثّر الأكبر في الدافع لسلوك التعلم، في حين أنّ الوضعية الدولية قد برزت كمتغيّر تنبؤي[١١] مهم في المجموعتين الأكبر سنّا.

---

(١٠) الذات المنشودة والذات الواجبة، متصوّران يتعلّقان بالصورة التي يحملها متعلّم اللغة عن ذاته وما يرغب أن تكون عليه. أمّا الذات المنشودة فترتبط بالرغبة العالية في تعلّم اللغة باعتبارها مدخلا لتحقيق صورة إيجابية يتخيّل فيها المتعلّم ذاته في المستقبل. وأما الذات الواجبة فترتبط بما يستشعره المتعلم عما ينبغي أن يكون عليه بحسب متطلبات المجتمع بالنسبة إلى وضعية معينة، كالمتطلبات المتعلقة بدخول الجامعة أو الحصول على وظيفة ونحو ذلك، وللمزيد عن 'الدافعية' وما تتضمنه من متصورات، انظر: المصطلحات المفاتيح ص ١٦٨ (المترجمان).

(١١) المتغيّر التنبؤي هو المتغيّر الذي يمكن استعماله للتنبؤ بقيمة متغيّر آخر (المترجمان).

(٢, ٦, ٥) استبانة لطالب الثانوية والجامعة (مقتبَس؛ اللغة الأصلية: الهنغارية)

نودّ أن نطلب مساعدتك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية المتعلّقة بتعلّم اللغة الأجنبية. وهذا ليس اختبارا فلا توجد إجابات "صحيحة" أو "خاطئة"، وليس مطلوبا منك أن تدوّن اسمك عليه. نحن مهتمّون بمعرفة رأيك الشخصي. فضلا قدّم إجابات جادّة لأنّ هذه هي الطريقة الوحيدة التي ستضمن نجاح البحث. شكرا جزيلا على مساعدتك!

١- فضلا، أجب عن الأسئلة في القسم التالي بإسناد درجة من ١ إلى ٥.

٥ = كثيرا جدا ٤ = كثيرا إلى حد ما ٣ = بين بين ٢ = ليس حقا ١ = أبدا على الإطلاق

مثلا، إذا كنت تحب "التفّاح" كثيرا، ولا تحبّ "حساء الفول" كثيرا، ولا تحبّ "السبانخ" على الإطلاق، فضع الأرقام التالية في دائرة.

إلى أي حدّ تحبّ التفّاح؟	(٥)	٤	٣	٢	١
إلى أي حدّ تحبّ حساء الفول؟	٥	٤	٣	(٢)	١
إلى أي حدّ تحبّ السبانخ؟	٥	٤	٣	٢	(١)

فضلا، ضع رقما (ورقما واحدا فقط) في دائرة لكلّ بند، ولا تترك، لطفا، أيّ بند. مع الشكر.

٥= كثيرا جدّا ٤= كثيرا نوعا ما ٣= بين بين ٢= ليس حقا ١= على الإطلاق

إلى أيّ حدّ تحب البرامج التلفزية المصنوعة في أمريكا؟	٥	٤	٣	٢	١
إلى أيّ حدّ تعتقد أنّ معرفة الإنجليزية ستساعدك في عملك المستقبلي؟	٥	٤	٣	٢	١
إلى أيّ حدّ تحبّ الإنجليزية؟	٥	٤	٣	٢	١
إلى أيّ حدّ تحبّ أفلام السينما المصنوعة في أمريكا؟	٥	٤	٣	٢	١
إلى أيّ حدّ تحبّ موسيقى البوب الأمريكية؟	٥	٤	٣	٢	١
إلى أيّ حدّ ترغب في أن تصبح مثل الناس الذين يتكلّمون بالإنجليزية؟	٥	٤	٣	٢	١
إلى أيّ حدّ تحبّ المجلاّت الأمريكية؟	٥	٤	٣	٢	١
إلى أيّ حدّ ترغب في مقابلة أجانب من بلدان ناطقة بالإنجليزية؟	٥	٤	٣	٢	١

٢- هذه الآن عبارات يوافق عليها بعض النّاس ولا يوافق عليها آخرون. نودّ أن نعرف إلى أيّ مدى تصف مشاعرك الخاصّة أو حالتك. ستجد بعد كلّ عبارة خمسة صناديق. فضلا ضع

العلامة "X" في المربّع الذي يعبّر أفضل من غيره عن مدى انطباق العبارة على مشاعرك أو حالتك. مثلا، إذا كنت تحبّ التزلّج كثيرا، ضع "X" في الصندوق الأوّل.

	صحيح مطلقا	صحيح غالبا	صحيح جزئيا وخاطئ جزئيا	ليس صحيحا حقًا	ليس صحيحا على الإطلاق
أحبّ التزلّج كثيرا	X				

لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة – نحن معنيّون برأيك الشخصي

	صحيح مطلقا	صحيح غالبا	صحيح جزئيا وخاطئ جزئيا	ليس صحيحا حقًا	ليس صحيحا على الإطلاق
٩- يميل الناسُ المحيطون بي إلى الاعتقاد بأنّ معرفة اللغات الأجنبية أمر جيّد					
١٠- تشجّعني أسرتي حقّا على دراسة الإنجليزيّة					
١١- تعلّم الإنجليزية أمر مهم حقّا.					
١٢- ما أعتزم فعله في المستقبل يتطلّب مني التحدّث بالإنجليزية.					
١٣- لديّ استعداد لبذل جهد كبير في تعلّم الإنجليزية					
١٤- تشجّعني عائلتي على استعمال لغتي الإنجليزية قدر الإمكان.					
١٥- أتمتّع حقّا بتعلّم اللغة الإنجليزية					
١٦- كلّما فكّرت في عملي المستقبلي، تخيّلت نفسي قادرا على استعمال الإنجليزية.					
١٧- لا أحد يهتمّ حقا بما إذا كنت أتعلم الإنجليزية أم لا.					
١٨- من المهمّ جدّا عندي أن أتعلّم الإنجليزية.					
١٩- تعتبر أسرتي أنّ اللغات الأجنبية موادّ دراسية مهمّة.					
٢٠- شدّدت أسرتي على أهميّة اللغة الإنجليزية لمستقبلي.					
٢١- أجد أنّ تعلّم الإنجليزية مثير للاهتمام حقّا					
٢٢- أحبّ أن أفكّر في نفسي باعتباري شخصا سيكون قادرا على التحدّث بالإنجليزية.					

٢٣- تشعر أسرتي بأنّ عليّ حقّا أن أحاول تعلّم الإنجليزية.					
٢٤- يمكنني أن أقول بأمانة أنّي حقّا أبذل قصارى جهدي لتعلّم الإنجليزية.					
٢٥- عندما أفكّر في مستقبلي، من المهمّ أن أستعمل الإنجليزية.					
٢٦- أنا مصمّم على دفع نفسي لتعلّم الإنجليزية.					
٢٧- تعلّم الإنجليزية جانب من أهمّ جوانب حياتي.					

٣- أخيرا، تفضّل بالإجابة عن بضع أسئلة شخصيّة - نحن نحتاج هذه المعلومات لنكون قادرين على تفسير أجوبتك بشكل مناسب.

٢٨- إذا كنت مخيّرا، ما اللغات الأجنبية التي ستختار أن تتعلّمها السنة القادمة في المدرسة (أو العمل)؟ فضلا سجّل ثلاث لغات مرتّبة حسب الأهميّة.

أ) .....

ب) .....

ج) .....

٢٩- جنسك؟ (فضلا ضع سطرا تحت الجنس): ذكر أنثى

٣٠- كم سنّك (بالأعوام)؟ .....

٣١- ما اللغـ(ات) الأجنبية التي تدرسها حاليّا بجانب الإنجليزية؟ .....

٣٢- ما هي المدرسة/ الكلية التي تدرس فيها؟ .....

٣٣- ماذا تدرس؟ .....

٣٤- كم كان سنّك عندما بدأت تعلّم الإنجليزية؟ .....

شكرا جزيلا - نحن نقدّر حقّا مساعدتك!

(٣, ٦, ٥) قراءات إضافيّة

- الكتاب الأكثر شمولا عن الاستبانات في أبحاث اللغة الثانية هو كتاب دورني (Dörnyei, 2010). ويزوّدك كتاب براون (Brown, 2001) بمناقشة قيّمة لبحوث الاستطلاع، بما في ذلك معلومات عن الاستطلاعات عن طريق المقابلة.

- للاستزادة من المعلومات عن الجوانب المختلفة من منهجية البحث في اكتساب اللغة الثانية، راجع فضلا كتاب دورني (Dörnyei, 2007) وكتاب ماكاي وغاس (Mackey & Gass, 2005).
- بالنسبة إلى الإحصاء، من نقاط الانطلاق الجيدة كتاب سالكند (Salkind, 2008) المعنون بـ: "الإحصاء للذين (يعتقدون أنهم) يبغضون الإحصاء/ " Stastics for people who (think they) hate statistics – وعنوانه ينطق بما فيه.
- بالنسبة إلى استخدام برنامج SPSS، فإنّ واحدا من أكثر الكتب التي نعرفها إفادة وسهولة في القراءة هو كتاب بالانت (Pallant, 2007) – ويحتوي أيضا على إرشادات إحصائية.
- وأخيرا، فإنّ أوسع استطلاع على الإطلاق للموقف/ الدافعية في اكتساب اللغة الثانية هو عمل دورني وكسايزر ونيميث (Dörnyei, Csizér, & Németh, 2006)، وهو يحتوي أيضا على ملاحق واسعة تشمل كلّ الأدوات والموادّ الأخرى المستخدمة في الدراسة.
- [بالنسبة للقارئ العربي يمكن الرجوع لما يلي من أجل المزيد بخصوص التعريف بالاستبانات وطرق إعدادها:

كوكس، جميس، وكوكس كيني (٢٠١٧) رأيك من فضلك: كيف تبني أفضل استبانة في حقل التربية. ترجمة: عبدالله الدوغان وعبدالله السهلاوي. الأحساء: جامعة الملك فيصل.

صالح بن محمد العساف (١٩٨٦) الاستبانة: مفهومها، تصميمها، اختبارها. مجلة بحوث ودراسات في العلوم الاجتماعية، ع ١، ص ٩٢-١٣٤].

(٧, ٥) أسئلة للدراسة

١- راجع مرّة أخرى الاستبانة أعلاه، المقتبسة من كورموس كسايزر (Kormos & Csizer, 2008)

أ) عيّن الأجزاء الكبرى في الاستبانة.

ب) هات رموزا رقميّة للأنواع المختلفة من الأسئلة الموجودة في الاستبانة.

ج) كان الغرض الأساسي من دراسة كورموس وكسايزر (Kormos & Csizer, 2008) هو البحث في العوامل المؤثّرة تأثيرا دالاّ في السلوك المندفع للتعلّم لدى الطلاّب. وقد جرى

تعريف السلوك المندفع للتعلّم بأنّه مقدار الجهد الذي يبدي الطلاب استعدادهم لاستثماره في تعلّم اللغة الأجنبية. وقد تضمّن المقياس متعدّد البنود الأخير خمسة بنود، وردت منثورة في النسخة المقتبسة من الاستبانة المعروضة في هذا الفصل. حاول أن تتعرّف على الأسئلة التي قاست بنجاح الدافع لسلوك التعلّم.

٢- المجموعة الآتية من البنود استخدمها كليمنت ودورني ونولز (Clément, Dörnyei, Noels, 1994) لقياس مبلغ انسجام المجموعة بالنسبة إلى مجموعات التعلّم. إذا ما تمّ استبعاد البند الأوّل من المقياس، فإنّ إجمالي معامل الاتساق الداخلي لموثوقيّة المقياس (أي ألفا كرونباخ) يرتفع من ٧٧ , ٠ إلى ٨٠ , ٠. ناقش وجه الخطأ الممكن في هذا البند.

أ) تحدُث في بعض الأحيان توتّرات بين أعضاء مجموعتي وهذا يجعل التعلّم أشدّ صعوبة.

ب) مقارنةً بمجموعات أخرى مثل مجموعتي، أجد أنّ مجموعتي أفضل من معظمها.

ج) تُوجد بعض الشِّلَل في هذه المجموعة.

د) إذا كان لي أن أشترك في مجموعة أخرى مثل هذه، فإنّي أريدها أن تتضمّن أشخاصا يشبهون جدّا هؤلاء الذين في هذه المجموعة.

هـ) هذه المجموعة تتكوّن من أشخاص ينسجم بعضهم مع بعض.

و) يوجد بعض الأشخاص في هذه المجموعة لا يحبّ بعضهم البعض الآخر حقّا.

ز) أنا غير راض عن مجموعتي.

٣- يوجد خطآن في الجملة اللاحقة. هل يمكنك اكتشافهما؟

ومثلما تراه في الجدول أدناه، فإنّ الارتباط بين الدافعية ونجاح التعلّم ذو دلالة عالية ($r = .64, p < .001$)

(٨ , ٥) مراجع الفصل

Babbie, E. R. (2007). *The basics of social research (12th ed.)*. Belmont, CA: Thomson & Wadsworth.

Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1, 185–216.

Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Clément, R., Drnyei, Z., & Noels, K. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417–448.

Davidson, F. (1996). Principles of statistical data handling. Thousand Oaks, CA: Sage.
DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford, England: Oxford University Press.
Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. New York, NY: Routledge.
Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation:A Hungarian perspective.* Clevedon, England: Multilingual Matters.
Gillham, B. (2008). *Developing a questionnaire (2nd ed.)*. London, England: Continuum.
Harkness, J. A. (2008). Comparative survey research: Goals and challenges. In E. D. De Leeuw, J. J. Hox, & D. A. Dillman (Eds.), *International handbook of survey methodology (pp. 56–77)*. New York, NY: Lawrence Erlbaum.
Hatch, E., & Lazaraton, A. (1991). *The research manual: Design and statistics for applied linguistics*. New York, NY: Newbury House.
Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves and motivated learning behavior. *Language Learning*, 58, 327–355.
Lazaraton. A. (2005). Quantitative research methods. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 209–224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (Version 15) (3rd ed.). Maidenhead, England: Open University Press and McGraw-Hill Education.
Salkind, N. J. (2008). *Statistics for people who (think they) hate statistics*. Los Angeles, CA: Sage.
Tseng, W.-T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach too assessing the strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics,27*, 78–102.
Wilkinson, L., & TFSI. (1999). Statistical methods in psychology journals: Guidelines and explanations. *American Psychologist, 54*, 594–604.

الفصل السادس

في كيفية إجراء بحوث دراسة الحالة

باتريشا دَف

(١, ٦) المهاد

بحوث 'دراسة الحالة' أسلوب ذو إمكانات قوية في الاستقصاء وبناء النظرية، رغم أنه عملي إلى حد كبير، وقد أدى إلى كثير من الإضاءات المهمة منذ بزوغ ميدان اكتساب اللغة الثانية (انظر على سبيل المثال: Hatch, 1978). وهو نوع من البحث يركز على عدد قليل من المبحوثين – وعادة ما يكونون من معلّمي اللغة أو متعلّميها –، وقد يكون المشمول في البحث شخصا واحدا فقط في بعض الأحيان (فيكون حالة ركيزية أو مبحوثا ركيزيا). فتتم دراسة سلوك هذا الشخص، أو أدائه، أو معرفته، أو ما لديه من رؤى، (أو كل هذه الجوانب مجتمعة)، عن كثب وبشكل مكثف، وغالبا ما يكون ذلك على مدى فترة طويلة، من أجل تناول أسئلة معينة في حينها، بشأن اكتساب اللغة، أو تآكلها[1]، أو التفاعل، أو الدافعية، أو الهوية، أو غيرها من الموضوعات المتداولة في اللسانيات التطبيقية. وسأصف في هذا الفصل أبحاث دراسة الحالة في اكتساب اللغة الثانية، التي تمثّل أحد الأشكال الشائعة للاستقصاء الكيفي. ثم سأورد الإجراءات المتبعة للقيام بدراسة الحالة، وأذكر بعض الأمثلة الحديثة (ومن أجل الاطلاع على مزيد من التفصيل التاريخي والوصفي والتمثيلي لهذه المقاربة، انظر: Duff, 2008).

(١) التآكل اللغوي هو الضد المقابل للاكتساب. فالاكتساب هو نمو النظام اللغوي في الذهن، في حين أن التآكل هو انحساره من الذهن، حتى يتم فقده بالكلية في بعض الحالات (المترجمان).

(٢ , ٦) منهجية دراسة الحالة

لا تنطوي بحوث دراسة الحالة على نوع معين من 'البيانات' فحسب، بل تتضمن أيضا نوعا معينا من 'تصميم البحث' 'وكتابة التقرير البحثي' بطريقة تجعل الحالات بارزة. ويشير تصميم البحث إلى الصياغة التصورية للبحث، والمراد من ذلك "منطق دراستك وانسجامها – أي مكوناتها، وطرق ارتباط بعضها ببعض" (Maxwell, 2005: xii). غير أن التصميم سواء في دراسة الحالة، أو في الأنواع الأخرى من البحوث الكيفية، ليس أمرا ثابتا. فغالبا ما يتغير بحسب سير الدراسة. فإن كان ثمة دراسة طولية بصدد الإجراء، وانتقل المتعلّم إلى مدينة أخرى أو دولة أخرى، فإنه قد يكون ثمة حاجة لاستكمال جمع البيانات بطريقة مختلفة – إما عبر برنامج سكايب أو عبر الإيميل من وقت لآخر بدلا من اللقاء وجها لوجه، أو عن طريق ملفات صوتية رقمية يسجلها المتعلم نفسه، أو عن طريق اختيار مشارك جديد قريب. وإذا برز في الدراسة جانب من جوانب التعلم أو الاستعمال اللغوي لم يكن متوقعا أن يكون ذا صلة بالموضوع في البداية، فإنه قد يكون ثمة حاجة لتصميم إجراءات جديدة من أجل فحص ذلك الجانب بالذات، واطّراح إجراءات أخرى. ويوصي ماكسويل (Maxwell, 2005) بأنه ينبغي أن يتوخّى تصميم البحث الكيفي، ومن ضمنه دراسة الحالة، مقاربة انبثاقية متفاعلة. ومن مزايا دراسة الحالات أنها تنطوي على قدر من المرونة في التصميم، وهي مرونة قد تكون متعذّرة أو غير ضرورية في كل من الدراسات الكيفية واسعة النطاق، والدراسات الكمية.

و"الحالة" (التي قد تكون شخصا) في دراسة الحالة لا تكون في العادة هي الظاهرة نفسها التي تتم دراستها (Dyson & Genishi, 2005)، بل تكون حالة من 'شيء ما' – أي حالة من ظاهرة مثيرة للاهتمام[٢]. وهذه الظاهرة قد تكون أنماط اكتساب اللغة في المواضع التعليمية أو الطبيعية، أو

(٢) هذه النقطة بالذات هي ما يميز أسلوب 'دراسة الحالة'، وكثيرا ما يساء فهمها. فدراسة الحالة ليست دراسة لجوانب أو متغيرات مجردة من ظاهرة معينة، بل دراسة لتعين مخصوص وموجود في الواقع الملموس يمثل الظاهرة بكل جوانبها وأبعادها المختلفة. ولتوضيح هذه النقطة، انظر: تاليش، محمد أسعد (٢٠١٥) المعيار الاجتماعي: تعريف بطبيعة المنهج العلمي لعلم الاجتماع وقضاياه الأساسية. (مج ٢ ضمن موسوعة علم الاجتماع). ص ٩٨ (المترجمان).

التحجر، أو التفاوض حول المعنى، أو ابتدال الشفرة، أو الحرافة بلغات متعددة، أو تآكل اللغة الأولى أو الثانية، أو النقل اللغوي، أو التثاقف[٣]. ويمكن لدراسات الحالة أن تكون ارتيادية، أو وصفية، أو تفسيرية (Yin, 2003a, 2003b). ويمكن أن تكون مؤكِّدة أو ناقضة، أي يمكن أن تؤيِّد نتائج سابقة أو تنقضها، ولذلك دور مهم جدا في تطوير النظرية. ومن أهم جوانب القوة في دراسة الحالة صلاحيتها لأن تكون مثالا لمواقف وحالات أوسع نطاقا بصورة سهلة المنال، وعيانية، ومباشرة، ومشخّصة. وربما تنشأ في الدراسات الأكثر تألقا اتجاهات جديدة في الميدان نتيجة لما تجلبه الحالة [المدروسة] من إضاءات. وتسعى أبحاث دراسة الحالة إلى العمق أكثر من سعيها إلى الاتساع في نطاقها وتحليلها. فليس الهدف منها هو التعميم الكلي بل التخصيص المفصّل، فتثمر بذلك استبصارات عما هو محتمل من دلالة نظرية وإفادة أوسع.

ولقد كانت أبحاث دراسة الحالة في اكتساب اللغة الثانية مسايرة تقليديا للأعمال النفسية واللسانية، لا سيما في ميدان اكتساب اللغة الأولى. إذ كانت دراسة براون (Brown, 1973) متعددة الحالات عن اكتساب الإنجليزية لغةً أولى لدى ثلاثة من الأطفال تمثل سابقة مبكرة، وصارمة جدا، وغنية بالمعلومات. غير أن دراسة الحالة تتمتّع بتاريخ من الاستعمال – والتمحيص – أطول بكثير في العلوم الاجتماعية، وعلوم الحياة، والإنسانيات، إضافة إلى ميادين أكاديمية ومهنية أخرى. ونسبة كبيرة من دراسات الحالة الموجودة حاليا في اكتساب اللغة الثانية، وتعليمها تحاكي تطورات هذا المنهج في علم الاجتماع وفي الإنسانيات، من خلال تأكيد الاهتمام بالأسر والجماعات باعتبارها حالات ذات أوضاع فريدة في تبيؤاتها اللغوية وحراكها الاجتماعي. فالدراسات الفاحصة للأداء اللغوي أو العرفاني أو التصرفات الخاصة بشخص واحد، معزول نسبيّا قد صارت أقل شيوعا الآن (انظر، على سبيل المثال، صندوق الدراسة ١,٦ أدناه).

وقد تنطوي دراسات الحالة، بسبب منابتها التخصصية المختلفة وما يوجد فيها من تقاليد بحثية (مثل: علم النفس في مقابل الإناسة)، على وحدات تحليلية متباينة ([فقد تكون وحدة التحليل] دولة معينة، أو مدينة معينة، أو طفلا معينا، أو اختبار ابتكار معين، على سبيل المثال). وقد تكون

(٣) يتعذر تعريف هذه المفاهيم كلها دفعة واحدة، وللاطلاع على تعريفاتها راجع مواضعها في كتاب 'المصطلحات المفاتيح' (المترجمان).

دراسات الحالة تحليلية وتقنية وتجريبية للغاية، فتقدّم معلومات قليلة نسبيا عن السياق الأوسع، بل أيضا عن حياة المشاركين في الماضي أو الحاضر (كما هي الحال، على سبيل المثال، في اللسانيات، وعلم النفس، والاتجاه التقليدي في اكتساب اللغة الثانية)، أو قد تكون (كما هي الحال في كثير من أبحاث دراسة الحالة التربوية) كلّانية وأكثر ارتباطا بالواقع الطبيعي، فتقدّم "وصفا كثيفا" (Geertz, 1973) للحالة والسياق، بتحليل أقل لجانب محدد أو سمة معينة من تلك الحالة (مثل النظام النحوي)، وتوصيف وتحليل أكثر شمولا للقضايا المتعلقة بالتوطن والاندماج والهوية. وفي بعض الأعمال، تكون الأولوية لتفسيرات الباحث. وفي أعمال أخرى، قد يكون للمبحوثين دور مركزي في إضفاء المعاني على خبراتهم الخاصة في اكتساب اللغة الثانية، وتفسير ما يتعلق بالتعلم من عمليات وقدرات، إما من خلال المناقشة مع الباحث في بعض الأحيان، أو بشكل أكثر استقلالية في أحيان أخرى.

صندوق دراسة (١, ٦)

كالداس، س. جي (٢٠٠٧) التصورات الذاتية المتغيرة للثنائية اللغوية من المراهقة المبكّرة حتى سن الرشد المبكّر: أدلة تَجْرِبية من دراسة حالة مختلطة المناهج. اللسانيات التطبيقية، ٢٩، ٢٩٠–٣١١.

Caldas, S. J. (2007). Changing bilingual self-perceptions from early adolescence to early adulthood: Empirical evidence from a mixed-methods case study. Applied Linguistics, 29, 290–311.

المهاد

تفحص الدراسة "التصورات الذاتية المتغيرة للثنائية اللغوية لدى ثلاثة أطفال، توأمين انثيين متطابقتين وأخيهما الأكبر، منذ المراهقة المبكّرة حتى مرحلة الرشد المبكّر" (ص. ٢٩٠). وقد تم جمع البيانات عبر فترة زمنية تمتد لـ١٣ عاما. ولقد قام كالداس من خلال تأطيره للدراسة ضمن إطار 'معايشة الرفقاء' (علم النفس)، و'معايشة اللغة' (الإناسة اللسانية)(٤)، و'بناء الهوية' بدراسة مدى التذبذب في مواقف الأطفال تجاه كونهم ثنائيي اللغة (أو متعدديها)، عبر الزمن، وأسباب ذلك. وهي جزء من دراسة أوسع عن نشوء الثنائية اللغوية أو التعددية اللغوية لدى الأطفال.

سؤال البحث

رغم عدم التنصيص الصريح، فقد تم تناول السؤال التالي: كيف تطورت هويات ثلاثة أطفال أمريكيين/ كنديين ثنائيي اللغة الفرنسية/ الإنجليزية من مرحلة المراهقة المبكّرة حتى مرحلة الرشد المبكّر، وما العوامل التي تسببت في هذه التغييرات؟

(٤) 'الإناسة اللسانية' فرع معرفي يدرس اللغة باعتبارها ممارسة ثقافية في المقام الأول. وللمزيد عن هذا المجال وما يتضمنه من مسائل ومناهج، انظر: دورانتي، ألسندرو (٢٠١٣) الأنثروبولجيا الألسنية. ترجمة: فرانك درويش. بيروت: المنظمة العربية للترجمة (المترجمان).

المنهج

لقد أُعطي الأطفال استبانتين – يمثلان تقريرين ذاتيين عن كفاءتهم باللغة الثانية وعن الثنائية اللغوية والثنائية الثقافية لديهم – ثلاث مرات على مدى ١٣ عاما. ثم تم "إجراء اختبارات (ت) للعينات المقترنة، وارتباطاتها، بالنسبة إلى كل طفلين ولدى الأطفال الثلاثة كلهم في الزمن الأول، والثاني، والثالث. ولقد تم استخدام ملاحظات الباحث الميدانية الإثنوغرافية، ومقابلاته مع الأطفال، والقياس الكمي لتفضيل الفرنسية من أجل تفسير النتائج" (ص. ٢٩٠).

الأدوات الإحصائية

معدلات اختبارات (ت) في الكفاءة [اللغوية]، وارتباطاتها

التحليل الكيفي للبيانات

لقد تم وصف السير الحياتية والتبيؤات اللغوية المتعلقة بحياة الأطفال وأسرتهم وبتعليمهم في كل من الولايات المتحدة وكندا. وتضمن ذلك توصيفات إثنوغرافية للممارسات اللغوية المنزلية وكيفية تطورها بناء على رصد المشارك، والتسجيلات، والمقابلات.

النتائج

عندما وصل الأطفال مرحلة الرشد المبكّر أصبحوا أكثر سرورا بكونهم ثنائيي اللغة أو متعدديها. أما قبل ذلك، فإن تقاليد الأحادية اللغوية التي كانوا يعايشونها في تجمعهم مع أقرانهم كانت تناهض قيم الثنائية اللغوية وفرصها، والثقافة والهويات الفرنكفونية التي كان الوالدان يحاولان أن ينشّئا أولادهما عليها.

القابلية للتعميم

"من الصعب بطبيعة الحال تعميم دراسة لحالة ثلاثة مبحوثين فقط على مجتمع أوسع. ولكن إجابات الأطفال الأولى على الاستبانات متوافقة مع ما هو موجود في الأدبيات التي تؤكد أن مرحلة المراهقة هي المرحلة التي يتشوف فيها الفرد إلى تحقيق هويته الذاتية ضمن السياق الخاص بتجمعات الأقران، وبمعزل عن الوالدين والسلطات الأخرى".

إن الفلسفة العامة الكامنة وراء دراسة الحالة هي أن النظر إلى سلوكيات عدد قليل من المبحوثين أو أدائهم أو معارفهم أو منظوراتهم نظرا متّسما بالكلاّنية والتفصيل الدقيق يؤدي إلى معرفة شيء كثير مما لا يمكن معرفته بدراسة أعداد كثيرة من المبحوثين في المرة الواحدة. فيمكن للحالات أن تكشف عن أنماط وجوانب مهمة من النمو، قد تضيع أو تحتجب في دراسة واسعة النطاق للمجتمعات البحثية، أو في الأحجام الكبيرة من العينات. ومن ثم تساهم هذه الأنماط والتبصّرات في التنظير للظاهرة الخاضعة للبحث. فدراسة أعداد قليلة من المبحوثين تمكّن من رصد

التفاعلات المعقدة والمتحرّكة بين الفرد ومحيطه الموضعي ثقافيا واجتماعيا ولغويا، رغم أن ذلك ليس دائما هو مركز اهتمام الدراسات في ميدان اكتساب اللغة الثانية. إذ يغني عن ذلك في بعض الدراسات فحصُ ما يحدث من تفاعلات داخل النظم اللغوية الفرعية أو فيما بينها (مثل تفاعلات الصواتة والصرف والتركيب، أو فيما بين جوانب مختلفة من الصرف، أو التفاعلات عبر بيئات مختلفة من المهام مما يتم فيه رصد شيء من التنوع داخل الحالة).

(٦,٣) دراسة الحالة في اكتساب اللغة الثانية: منظور تاريخي

معظم أبحاث دراسة الحالة في ميدان اكتساب اللغة الثانية وفي الميادين الأخرى من اللسانيات التطبيقية ذات منهج كيفي، رغم أنها قد تكون ممثلة لمقاربات إبستمولوجية وأنطولوجية مختلفة (انظر: فريدمان في هذا الكتاب، الفصل العاشر، وانظر: Duff, 2008, 2010). ويعني ذلك أنها قد تكون وضعانية، تقوم على اختبار الفرضيات أو التنقيب عن العلاقات السببية، وتفتش عن الواقع الموضوعي أو 'الحقيقة' المتعلقة بطبيعة اكتساب اللغة الثانية الخاضعة للفحص؛ أو ربما تكون تأويلية، تقوم على محاولة فهم الخبرات الخاصة بالمتعلمين، وقدراتهم، وأدائهم، أو تصوراتهم عن تلك الخبرات، وطريقتهم في ابتنائها من خلال المسرودات والمقابلات، على سبيل المثال؛ أو ربما تكون نقدية، تدرس المتعلمين من ناحية قضايا اجتماعية أكبر، متعلقة بالسلطة، والقمع، والحيف[٥].

ولقد تناولت أبحاث دراسة الحالة في اكتساب اللغة الثانية، التقليدي منها على الأقل، العوامل المؤثرة في نمو اللغة الثانية لدى الأشخاص، وسعت للحصول على أدلة لسانية وغيرها بخصوص هذا المطلب. ولم يكن القياس الكمي أو اختبار الدلالة الإحصائية للأنماط المرصودة، أو نتائج الاختبارات، أو غيرها من تمظهرات نمو اللغة الثانية واستعمالها مرغوبا في العادة، ولا مطلوبا،

(٥) المنحى النقدي في الفكر والبحث يعارض بشكل عام ادعاءات الموضوعية ويركز على علاقات السلطة وما تخلقه من قيم وتصورات وممارسات. وهذا التوجه له امتدادات شتى في الدراسات اللغوية بأشكال ومظاهر متنوعة، وللاطلاع على بعضها، انظر: فيركلف، نورمان (٢٠١٦) اللغة والسلطة، ترجمة: محمد عناني، القاهرة: المركز القومي للترجمة. وبالنسبة إلى مناهج البحث ضمن هذا الاتجاه يمكن الرجوع إلى: فوداك، روث ومايز، ميشيل (٢٠١٤) مناهج التحليل النقدي للخطاب، ترجمة: حسام أحمد فرج، وعزة شبل محمد، القاهرة: المركز القومي للترجمة (المترجمان).

بل لم يكن واردا أصلا. ثم إن اختبار العلاقات السببية بين عدد قليل من المتغيرات ليس هو الهدف في العادة أيضا. غير أن بعضا من أبحاث دراسة الحالة في اكتساب اللغة الثانية أبحاث كمية، إذ تسعى إلى التنقيب عن مثل تلك العلاقات السببية، أو إلى تكميم العلاقات والأنماط بصورة أخرى. فتقوم باختبار دلالة النتائج اختبارا احصائيا، وقد تستخدم تصميما تجريبيا للتحقق من أن النمو أو التغير قد حدث فعلا، ومن المدى الذي يمكن الجزم فيه بذلك، وإن كان قد حدث، فكيف يمكن توصيفه وتفسيره. وتمثل 'تجارب التسلسل الزمني لحالة أحادية' مقاربة من هذا القبيل، إذ تنتج الحالة بياناتها المرجعية الخاصة (أي الأنماط القاعدية من السلوك اللغوي) قبل حدوث أي تدخل من أي نوع (مثل: تعليم مسألة نحوية معينة)، ثم تتم ملاحظة آثار التدخل بعد حدوثه، ومقارنتها بمجرى النمو المثبت لذلك الشخص نفسه قبل التدخل (انظر مثلا: Mellow, Reeder, & Forster, 1996). فيشير التغير الملحوظ في الأداء عقب التدخل إلى أن التدخل أو التعامل التجريبي قد كان هو المسؤول في الغالب عن ذلك التغير.

ولـمّا كانت هذه المقاربة التجريبية أحادية الحالة في أبحاث دارسة الحالة ليست شائعة نسبيا في اللسانيات التطبيقية، فإننا سنتناول في هذا الفصل أبحاث دراسة الحالة الكيفية، والقائمة على المنهج المختلط. وتتسم أبحاث دراسة الحالة الخالصة في اكتساب اللغة الثانية، وتعليمها حاليا بتوجّهها نحو المنحى التأويلي أكثر من الوضعاني. وأما في دراسات المنهج المختلط، حيث يتم الجمع بين الاستطلاعات ودراسة الحالة، فقد يكون ثمة تحديدات كمية لبيانات الاستطلاع (الاستبانة)، يليها توصيف كيفي للموضوع، مشخصن، وأكثر عمقا عبر اختيار حالات قليلة تقدم مثالا عن الظاهرة أكثر تعيّنا.

لقد فحصت الموجة الأولى من الدراسات المنشورة عن اكتساب اللغة الثانية، التي ظهرت فيما بين منتصف السبعينيات إلى أواخر الثمانينيات، جوانب النمو اللغوي لدى المتعلمين ثنائيي اللغة، مثل أطفال الأسر ثنائية اللغة، أو متعلمي اللغة الثانية في عدد من السياقات المتنوعة (مثل الدراسات الموجودة في: Hatch, 1978). وقد اتجهت العناية إما إلى الكيفية التي يكتسب بها هؤلاء المتعلمون أشكالا معينة من اللغة الثانية، أو إلى كيفية استعمالهم لها من أجل التعبير عن معان معينة (سواء بصورة نحوية أو لاحنة)، أو إلى كيفية إبقائهم على لغتيهم منفصلتين إحداهما عن الأخرى،

أو إلى الجوانب التي تنقل من اللغة الأولى إلى الثانية، أو إلى كيفية مراكمتهم لأبنية الأقوال ونحو الخطاب. وقد تنوّعت المجتمعات التي أُخضِعت للبحث. فكثيرا ما كانت الدراسات الأوروبية تركز بصورة طاغية على مجتمعات العمال الذكور المهاجرين (انظر مثلا: Klein & Perdue, 1992) ممن انتقلوا، على سبيل المثال، من المغرب إلى ألمانيا، أو من البرتغال إلى الدنمارك، وكانوا يتعلمون لغاتهم الثانية الجديدة تعلما طبيعيا(٦). وكان ثمة دراسات أخرى تركز على المهاجرين ذكورا وإناثا من المراهقين والبالغين، أو على طلاب الجامعات الأجانب، فقامت، على سبيل المثال، بفحص الإستراتيجيات التي يستخدمونها في عدد من الجوانب المهارية (انظر: Duff, 2008). وثمة سوى ذلك دراسات قامت بفحص النمو اللغوي الاجتماعي عبر التركيز على كيفية اكتساب المتعلمين للوسائل التداولية المناسبة للتعبير المتأدّب المتضمن لأعمال لغوية من قبيل الشكوى، والاعتذار، والطلب. وثمة أيضا دراسات أخرى قامت باستكشاف الخصال العرفانية، والنفسية، والأحيائية العصبية لمتعلمي اللغة الموهوبين أو الناجحين للغاية، مع مقارنتهم أحيانا بالمتعلمين الأقل نجاحا، ممن يبدو أنهم قد وصلوا إلى مرحلة من السكون أو "التحجر" (فتوقفوا عن النمو) في لغتهم الثانية بصفة عامة، أو في جانب معين من جوانبها الصواتية أو النحوية.

وقد شرعت الموجة اللاحقة من أبحاث دراسة الحالة في اكتساب اللغة الثانية، التي حدثت في التسعينيات، في فحص العوامل الاجتماعية والوجدانية بصورة أكبر، فقل اعتمادها على اللسانيات، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس، وزاد اعتمادها على علم الاجتماع. وأصبح عدد أكبر من المبحوثين يشتمل على نساء مهاجرات يتصدين لاكتساب اللغة الثانية في سياق المهام المنزلية، أو في سياق الصعوبات التي تحول دون الدخول إلى سوق العمل، أو النفاذ إلى فرص تعليم لغوي فعّال أو تفاعل اجتماعي باللغة الثانية، بسبب أمور تتعلّق بالسلطة والتمييز في بعض الأحيان (مثل: Norton, 2000). ولم يعد الأمر مقتصرا على تناول القضايا المتعلقة بتعلم لغة ثانية أو ثالثة، بل تم كذلك تناول القضايا المتعلقة بفقدان اللغة الأولى، عندما يتحول الناس من لغتهم الأم إلى لغة الثقافة المهيمنة في سياقات ما بعد الهجرة في العادة (مثل: Kouritzen, 1999; Pavlenko & Lantolf,

(٦) المقصود بالتعلم الطبيعي في هذا السياق هو اكتساب اللغة خارج السياق المدرسي، بالاحتكاك المباشر بأهل اللغة في الشارع وعبر العمل، انظر: 'المصطلحات المفاتيح' ص ١٧٣.

2000). ولم تكن التوصيفات المتعلقة بفقدان اللغة في مثل هذه الدراسات لسانيةً في المقام الأول، بل كانت تأملات ذاتية وسيرا حياتية تصف ما يمر به من يتعلمون لغة أخرى تعلّما ناجحا من شعور عميق بالفقد، نتيجة لأثر هذا التحول في جذورهم اللغوية والثقافية.

وقد وسعت الموجة الأحدث من أبحاث دراسة الحالة في اكتساب اللغة الثانية، في غضون العقد الماضي، من مجتمعات البحث وسياقاته، لتشمل المتعلمين الدارسين في الخارج (مثل: Kinginger, 2008)، ومتعلمي اللغة الإرثية[٧] (He, 2008; Guardado, 2009)، والمتعلمين المنغمسين في تعلّم اللغة الثانية واستعمالها بوساطة الإنترنت أو غيرها من التقنيات (مثل: Lam, 2004)، و'جيل البين بين' من المتعلمين، وهم الذين هاجروا أثناء السنوات الأولى من دخول المدرسة، ولكن ما يزال لديهم ملامح وخبرات لغوية وحرافية فريدة جدا بعد عدد من السنوات، لا سيما عندما يدخلون إلى الكلية أو الجامعة (مثل: Kim, 2008). وأصبح المتعلمون العابرون للأوطان موضعا للاهتمام أكثر من ذي قبل، وهم متعلمو اللغة أو مستعملوها الذين يتنقلون جيئة وذهابا عبر الحدود الوطنية أو اللغوية بصورة مطردة، فيكونون بحاجة إلى المفاوضة حول كفاءاتهم، وهوياتهم، وانتماءاتهم (باللغات الأولى، و/ أو الثانية، و/ أو الثالثة). ويرتبط هذا المنحى الأخير بأثر القضايا المتعلقة بالعولمة والكونية فيما بين العمال والأسر[٨].

وبالإضافة إلى المجتمعات المستجدة من متعلمي اللغة، ومستعمليها، وفاقديها مما أصبح مشمولا الآن ضمن أبحاث اكتساب اللغة الثانية، أخذت الجوانب المتعلقة بالإبستمولوجيا، والمناهج، ومستويات التسييق تتوسع كذلك. فعلى سبيل المثال، لم تعد الأبحاث الوضعانية والبنيوية (اللسانية) التي تدرس التغيرات المتدرجة والباتة في القدرات والحدوس اللغوية هي المقاربة المهيمنة في دراسة الحالات، كما ذكر آنفا. فقد تزايد حضور الأبحاث التأويلية والنقدية التي تعمل على دمج

(٧) أصحاب اللغة الإرثية هم أبناء الأسر المهاجرة التي تتكلم لغة معينة ممن ولدوا ونشأوا في مجتمع يتكلم لغة أخرى، كأبناء العرب المهاجرين إلى أوروبا وأمريكا (المترجمان).

(٨) للاطلاع على نماذج من القضايا والمسائل المتعلقة بهذا الموضوع، انظر: بلوك، دافيد وكاميرون، ديبورا (٢٠١٢) العولمة وتدريس اللغة، ترجمة: محمد عطية الشرشابي، الرياض: جامعة الملك سعود (المترجمان).

النظرية الاجتماعية والثقافية الاجتماعية[٩] (مثل: الأفكار المتعلقة بالهوية والذاتية الفاعلة[١٠]). وبالإضافة إلى ذلك، لم تعد طرائق جمع البيانات في دراسة الحالة في اكتساب اللغة الثانية مقصورة بشكل أساسي على مقابلات الكفاءة الشفوية، أو الاختبارات، أو غيرها من المقابلات المهيكلة للغاية أو اختبارات البنود المصممة لاستثارة عينات محددة من اللغة الثانية، أو عينات الاحتكام النحوي، أو مقاييس المواقف والدافعية تجاه اللغة الثانية. فقد صارت 'أبحاث المسرودات' التي تتضمن مقابلات السير الحياتية، ودراسة المذكرات واليوميات، بل حتى التمثيلات متعددة الوسائط ومتعددة اللغات لاكتساب اللغة الثانية أكثر انتشارا أيضا (Pavlenko, 2007, 2008).

وربما يكون السبب وراء هذه التغيرات في الإبستمولوجيا والمناهج هو أن علماء الاجتماع والتربويين واللسانيين التطبيقيين ممن لا يهتمون اهتماما أساسيا بالنظريات اللسانية ونظريات النمو العرفاني قد أصبحوا أكثر انخراطا في أبحاث دراسة الحالة، بالبناء على المراحل السابقة من أبحاث اكتساب اللغة الثانية، ولكن عبر سلوك ما يسمى بـ'المنعطف الاجتماعي' أو 'السردي' (انظر: Block, 2003). فهؤلاء الباحثون أقل اهتماما بجدولة مظاهر النمو الخاصة بالصواتة، أو بالصرف، أو بالتركيب لدى المتعلمين، سواء في اللغة الشفوية أو المكتوبة، أو باختبار النظرية اللسانية أو النفسية (سواء كانت عرفانية أو اجتماعية). بل هم أكثر عناية بفهم الكيفية التي تؤثر بها مسارات النمو في المتعلمين باعتبارهم أفرادا في جماعات معينة (أو بالعكس)، أي باعتبارهم أعضاء في مجتمعات معينة، بوصفهم والدين، أو أطفالا، أو مهاجرين، أو مقيمين، أو عمالا، ونحو ذلك. إذ تستكنّ الجوانب العرفانية واللسانية الخالصة من التعلم إلى حد ما، وتبرز بصورة أكبر الجوانب

(٩) النظرية الثقافية الاجتماعية نظرية بارزة في علم النفس المعاصر، وتذهب إلى أن التعلم يحدث نتيجة للمعايشة والمشاركة في الأطر المتشكلة ثقافيا عبر ما يحدث من تفاعل بين ذوات الأفراد والوضعيات التي يجدون أنفسهم فيها، انظر: 'المصطلحات المفاتيح' ص ٢٣٧، وللمزيد، انظر: وينك، جوان وبتني، لي آن (٢٠١٢) منظور فيجوتسكي، ترجمة: ناصر الحمادي، الرياض: مكتبة العبيكان، خاصة الفصل الثالث من الكتاب (المترجمان).

(١٠) الذاتية الفاعلة (agency) هي ما يوجد لدى الأفراد من مُكْنة تجعلهم قادرين على التصرف والتفكير واتخاذ القرارات باستقلالية وحرية، في مقابل التركيب المعقد والمترابط من القوى والعلاقات والمؤسسات التي تمثل عناصر البنية الاجتماعية التي يوجد فيها الأفراد. وتعمل الذاتية الفاعلة والبنية الاجتماعية معا في تشكيل المسار الذي يتخذه المرء في حياته وأنشطته المختلفة (المترجمان).

الاجتماعية وعلاقتها بهويات المتعلمين الاجتماعية واللسانية، المتعلقة بأمور من قبيل العرق، والجنس، والمكانة الاجتماعية الاقتصادية، والوضع الناتج عن الهجرة.

لقد أصبح أخيرا دمج أبحاث دراسة الحالة الكيفية (متعددة الحالات) جنبا إلى جنب مع مناهج البحث الأخرى، مثل الاختبارات القبلية والبعدية للكفاءة، أو للمواقف والدافعية أقلَّ ندرة من ذي قبل، فأصبح ذلك يتيح بعض الإمكانات لالتقاط كل من الجوانب اللسانية والجوانب الاجتماعية الخبروية لاكتساب اللغة الثانية. ويتضمن الصندوقان (٦,١) و(٦,٢) استعراضا لنموذجين من أبحاث دراسة الحالة مختلطة المنهج عن تعلم اللغة الفرنسية، أجراهما كل من كالداس (Caldas, 2007)، وكنجنجر (Kinginger, 2008) على التوالي. وكلاهما قد جمعا بين مركز الاهتمام التقليدي في اكتساب اللغة الثانية المتعلق بالكفاءة اللغوية والتوجهات الاجتماعية النفسية من ناحية، والمناحي الجديدة المتعلقة بدراسة المعايشة والهوية، بحسب تموضعهما ضمن السياق الثقافي والاجتماعي السياسي الأوسع. وتمثل دراسة كالداس دراسة طوليّة غير اعتيادية لثنائية لغوية أسرية في اللغتين الإنجليزية والفرنسية، في حين أن دراسة كنجنجر تتعامل مع خبرات طلاب الجامعة الأمريكيين الذي يدرسون الفرنسية في الخارج باعتبارها لغة ثانية أثناء فصل دراسي في فرنسا (وانظر بعضا من مسائل الدراسة ذات الصلة بهذا الموضوع في نهاية الفصل).

صندوق دراسة (٦,٢)

كنجنجر، سي (٢٠٠٨). تعلم اللغة بالدراسة في الخارج: دراسة لحالات عدد من الأمريكيين في فرنسا. دورية اللغات الحديثة، ٩٢(١)، ١-١٢٤.

Kinginger, C. (2008). Language learning in study abroad: Case studies of Americans in France. Modern Language Journal, 92(1), 1–124.

المهاد

تفحص هذه الدراسة، المؤطرة بالنظرية الثقافية الاجتماعية وتأثير العولمة والأحداث السياسية الجارية في اكتساب اللغة الثانية، خبرات اللغة الثانية لدى أربعة وعشرين طالبا جامعيا من أمريكا يدرسون في الخارج أثناء إقامتهم لمدة فصل دراسي واحد في فرنسا.

أسئلة الدراسة

يقدم الفصل الأول الأساس النظري والتعليمي للدراسة، ولكن لم يُنَصّ صراحة على أسئلة الدراسة. فالمؤلفة تريد أن ترى "أسباب اختيار الطلاب للدراسة في الخارج، وما الذي يعنيه تعلم اللغة لهم في هذا السياق" (ص. ١٢). وتسعى الدراسة كذلك إلى "فهم العلاقة بين سِيَر المشاركين في الدراسة من متعلمي اللغة الأجنبية الأمريكان، وطبيعة استثمارهم في تعلم اللغة، ونوعية خبراتهم، ونتائجهم الموثّقة" (ص. ١٣).

المنهج

تم انتداب ٢٤ مشاركا يخططون للدراسة في الخارج، واختيار ٦ منهم باعتبارهم حالات ركيزية (٣ منهم من المتقدمين، و٣ من المبتدئين المتوسطين). وجرى تحصيل معلومات عن دراسة الطلاب السابقة والمرتقبة للغة الفرنسية عن طريق استبانة. وقد اشتملت البيانات الكميّة على اختبار تُمَعْيَر للكفاءة بالفرنسية، وعينات كلامية مستقاة من أداء الأدوار، ومقابلة خاصة بالوعي اللغوي (المتعلّق بالجوانب اللسانية الاجتماعية والتداولية، والوعي بالكلمات العامية). وتم جمع البيانات الكيفية من الطلاب الستة من خلال تدوينات إلكترونية كتبوها في بلادهم (عن ساعات استخدام الفرنسية في مقابل الإنجليزية كل يوم)، ومن مذكرات، ومقابلات شفوية أجريت معهم قبل بدء إقامتهم [في فرنسا] وبعدها، ومن رصد أجري في مواقع التعلّم.

الأدوات الإحصائية

إحصاءات وصفية عن درجات الاختبارين القبلي والبعدي. وإحصاءات غير معْلَمية عن استعمال الضمائر في مقامات التخاطب الرسمية وغير الرسمية[١١] قبل الإقامة وبعدها، واختبارات (ت) عن بعض المقاييس القبلية والبعدية لمهارات اللغة الثانية (في القراءة، والاستماع، والأعمال اللغوية[١٢])...إلخ.

التحليل الكيفي للبيانات

تضمّن التحليل الكيفي تحليلا محوريّا[١٣] (سرديا)، وتقديم أمثلة على المحاور الناتجة، ومناقشة قضايا متصلة بالمحاور من قبيل كيفية تقبّل الأمريكيين في الخارج (أثناء بداية الحرب العراقية)؛ والهويات القومية في مقابل الهويّات الشخصية؛ والإحباط والعزلة (ودور الجنس في ذلك)؛ وتعقّد الخبرات؛ وتفرّد كل حالة. وتضمّن أيضا وصفا مستفيضا على التوالي لملامح كل حالة وخبراتها الخاصة.

---

(١١) يشير إلى استعمال ضميري المخاطب المفرد والجمع. فضمير الجمع يستعمل في مقامات التخاطب الرسمي في مخاطبة المفرد مراعاة لمنزلته الاجتماعية، بينما يستعمل ضمير المخاطب الفرد في المقامات غير الرسمية وفي العلاقات الودية (المترجمان).

(١٢) الأعمال اللغوية هي ما يؤديه المتكلم من أعمال ناتجة عن قصده من استعمال اللغة كالتحذير والطلب والشكوى والإعتذار، ونحو ذلك، انظر: 'المصطلحات المفاتيح' ص ٢٤٠ (المترجمان).

(١٣) التحليل المحوري مرتبط بالمقاربة الكيفية، ويركز على استخلاص الأنماط أو المحاور المتكررة ضمن البيانات، والتي تعتبر هامة لوصف ظاهرة معينة مرتبطة بسؤال بحث محدد. وقد جرى التعريف به بشكل موسع في الفصل الثاني عشر من هذا الكتاب (المترجمان).

النتائج

"الدراسة في الخارج مثمرة – وإن لم تكن كافية تماما – لنمو الكفاية التواصلية باللغات الأجنبية" (ص. ١٠٧). فقد أظهر الطلاب في المُفْرَزة تحسّنا "ملحوظا" في كفاءتهم باللغة الثانية، مع وجود قدر كبير من التفاوت بين الأفراد. وقد ثبت أن "ميول الطلاب تجاه تعلم اللغة" قوية جدا، وأنها قد كانت متفاوتة أيضا بحسب خبراتهم في الخارج، التي تشمل مدى حصولهم على فرص سانحة لممارسة اللغة الثانية خارج الفصل الدراسي (مثل: ممارستها مع الأسر المضيفة)، ومستوى ما كان لديهم من توقعات عن إقامتهم للدراسة في الخارج، ومستوى رضاهم عنها، وهوياتهم باعتبارهم متعلمين ومستعملين للغة الثانية. وقد كان ثلثا "قصص النجاح" التي أوردها الطلاب خاصة بالذكور منهم.

القابلية للتعميم

"لقد كانت نتائج هذه الدراسة مشابهة للنتائج التي توصلت لها الأبحاث السابقة عن تعلم اللغة في سياقات الدراسة في الخارج...غير أنه قد تم توثيق قدر كبير من التباين بين أفراد الطلاب" (ص. ١٠٧). وقد أشارت كنجنجر إلى أن قوة الدراسة ليست ناتجة عن النظر في فرادة كل حالة وسياقها فحسب (مثل نوعية بيئة الإقامة المنزلية، ونوعية الخبرة المتعلقة بجنس المتعلم)، بل عن النظر أيضا إلى الظروف الموضعية المعقّدة للدراسة في الخارج بناء على السير الحياتية، والأحوال القائمة، والأيديولوجيات القومية، والوضعيات، واستثمارات الطلاب الخاصة في خبراتهم بالنسبة لاكتساب اللغة الثانية، وهوياتهم باعتبارهم مستعملين للغة الثانية. "إن وجه القصور الأساسي في هذا المشروع – كونه دراسة حالة لمفْرَزَة ولأفراد من الطلاب – هو أهم مواطن القوة فيه" (ص. ١١٣).

(٤, ٦) إجراء دراسة الحالة

يمكن لأبحاث دراسة الحالة أن تكون عمليّة جدّا لكونها عادة ما تشمل عددا محدودا فقط من الأفراد والمواقع، ولذا فقد يكون تجنيد المبحوثين والحصول على أذون منهم سهلا مقارنة بدراسةٍ تتضمن تصميما مختلفا يتطلب مئات الأذون (من المؤسسات، والوالدين، والأطفال، وغيرهم).

غير أن وصفنا لأبحاث دراسة الحالة بأنها "عملية" لا يعني حتما أنها أسهل من المقاربات الأخرى من ناحية الإجراء والنشر. وغالبا ما يكون متعلمو اللغة الثانية مجتمعا متنقّلا – مهاجرين موجودين في منطقة معينة لفترة قصيرة من أجل العمل أو الدراسة، أو أطفالا قد ينتقلون إلى منطقة تعليمية أو مدرسة أخرى بحسب المتطلبات الوظيفية لوالديهم، أو كبارا يتعلمون لغة إضافية من أجل السفر أو لمتابعة فرص وظيفية في منطقة أخرى. ولذا فإن تكبّد عناء دراسات طولية قد يكون

أمرا صعبا للغاية. وكذلك فإن أعضاء اللجان [المحكِّمة] والقراء قد يشككون في مستوى تمثيل النتائج، أو قابليتها للتعميم، أو دلالتها. ولهذا السبب فإن باحثي دراسة الحالة لا بد أن يصمموا دراساتهم بعناية، ويختاروا مبحوثيهم، ومواقعهم، ومناهج جمعهم للبيانات وتحليلها بشكل متحسّب لهذه الانتقادات.

(١ , ٤ , ٦) نقطة البدء

(١ , ١ , ٤ , ٦)التعرف على الأدبيات والقضايا الحالية في اكتساب اللغة الثانية

يتعين على أبحاث دراسة الحالة أن تكون منقادة لإطار تصوري يشتمل على "النظريات، والاعتقادات، ونتائج الأبحاث السابقة" ذات الاتصال المباشر بأهداف الدراسة التي يجري الاضطلاع بها (Maxwell, 2005, p. 4). فباحثو دراسة الحالة يحتاجون لذلك إلى الدراية بمجال اكتساب اللغة الثانية، وقضاياه الراهنة، وما يتضمنه من جدالات، ومناهج، وبآخِر الأبحاث المتصلة بالموضوع (سواء كانت من قبيل دراسة الحالة أو غير ذلك من الأنواع)، وبالأطر النظرية ذات الصلة. ويمكن أن يوفّر الاطلاع على الكتب المدرسية الحديثة في اكتساب اللغة الثانية لمحة عامة عن الحقل يمكن الانطلاق منها (مثل: Ellis, 2008; Gass & Selinker, 2008; Ortega, 2009)[١٤]. ولا بد كذلك من الاطلاع على الأعداد الأخيرة من الدوريات التي تنشر أبحاث اكتساب اللغة الثانية (مثل: تعلم اللغة/ Language Learning، ودراسات في اكتساب اللغة الثانية/ Studies in Second Language Acquisition، واللسانيات التطبيقية/ Applied Linguistic، ودورية اللغات الحديثة/ Modern Language Journal، وفصلية التيسول/ TESOL Quarterly، ودورية اللغة والهوية والتعليم/ Journal of Language, Identity and Education) للاطلاع على ما هو موجود من أبحاث دراسات الحالة الأخرى التي تم نشرها، والعثور على الموضوعات ذات الأهمية الخاصة التي ربما يكون قد تم بحثها باستخدام تصاميم بحثية أخرى غير دراسة الحالة. وكذلك، فإن مراجعة الكتب المدرسية الحديثة عن منهجية أبحاث دراسة الحالة في التربية وفي العلوم الاجتماعية عموما، وفي

(١٤) انظر مقدمة كتاب 'المصطلحات المفاتيح في اكتساب اللغة الثانية' للاطلاع على عدد من الكتب المترجمة إلى العربية في ميدان اكتساب اللغة الثانية (المترجمان).

اكتساب اللغة الثانية كذلك، ستوفّر دراية بالتوجهات النظرية، والإبستمولوجية/ الأنطولوجية، والمنهجية للبحث الكيفي الحالي في اكتساب اللغة الثانية. وسيوفر أيضا أمثلة عينية لبعض الدراسات (انظر مثلا: Stake, 1995, 2005; Merriam, 1998; Merriam & Associates, 2002; Yin, 2003a, 2003b; Duff, 2008)[١٥]. وثمة إستراتيجية أخرى تتضمن فحص أبحاث دراسة الحالة الحديثة (كالأطروحات والرسائل العلمية والمقالات البحثية) في عدد من مجالات اكتساب اللغة الثانية، ثم تحديد الموضوعات الأكثر إثارة للاهتمام من بينها، وتحديد أسباب ذلك، والتفكير في المقاربات الأكثر جاذبية وإقناعا من ناحية تقرير البحث. وتقدم دَف (Duff, 2008، الفصل الثالث) لمحة عامة أو معاينة لعدد من أبحاث دراسة الحالة عبر طيف واسع من موضوعات اكتساب اللغة الثانية، وعادة ما أسأل دارسي اكتساب اللغة الثانية الجدد عن أيّ الدراسات والموضوعات يجدونها أكثر إثارة للاهتمام.

وقد يقوم بعض الباحثين مسبقا بتحديد قضية أو مسألة/ مشكلة بحثية مهمة أو مثيرة للاهتمام لتناولها، أو قد يقومون بتحديد مشاركين محتملين لدراسة حالة معينة، بمعزل عن البحث المكتبي. ومع ذلك، فإن القدرة على مَوْضَعَة بحثك ضمن الأدبيات الموجودة أمر مهم لأن هذه المعرفة تقدم مُسوِّغا لأن يكون بحثك بحثا أصيلا، وفي وقته المناسب، وادعى بأن يساهم بتقديم معرفة جديدة للمجال.

(٢, ١, ٤, ٦) العثور على "مسألة" بحثية عامة أو نطاق بحث معين

الخطوة الثانية المهمة، التي تستمدها من بحثك المكتبي ومن خبراتك الخاصة باعتبارك معلّما، أو متعلما، أو مختبرا، أو أكاديميا عاملا في المجال اللغوي، هي أن تحدّد ما الذي تريد أن تعرفه أكثر من خلال بحثك، وكيف يمكن لمناهج دراسة الحالة أن تيسّر ذلك. وسواء أكنت مهتمّا بالنمو اللغوي، مثل نمو أنظمة الزمن/ المظهر في اللغة الثانية، أو بالقضايا الثقافية الاجتماعية، مثل كيفية

(١٥) بالنسبة إلى القارئ العربي، يمكن الرجوع إلى: الشويرخ، صالح (٢٠١٠) منهج دراسة الحالة واستعمالاته في اللغويات التطبيقية، مجلة علوم اللغة (مصر)، ١٣(٢)، ٩-٨٢. فهو من أوفى ما كتب في هذا الموضوع. وسنشير في نهاية الفصل إلى بعض المراجع الإضافية التي قد تكون مفيدة للقارئ العربي بهذا الخصوص (المترجمان).

ممارسة المتعلمين للذاتية الفاعلة في اكتساب اللغة الثانية، فإنك ستكون بحاجة إلى تحديد القضايا والمتصورات النظرية التي سيجري التحقّق منها. غير أنه قد يكون ثمة دراسات أخرى قد أجريت على ذلك مسبقا، فعادة ما يحتاج الباحثون إلى العثور على زاوية أصيلة جديدة ليركزوا عليها. فعلى الرغم، مثلا، من أنّه قد أجريت دراسات على اكتساب الواسم المظهري (le) (الذي يسم الأحداث المكتملة) في الصينية لغة ثانية – وهو شكل لغوي معروف بصعوبة إتقانه –، فإنه قد لا يكون ثمة أية دراسة طولية قد أجريت لدراسة حالة معينة في هذا الصدد. وإذا كنت، بدلا من هذا، شخصا ذا دراية بالعربية، فإنك قد تكون مهتما اهتماما خاصا بخبرات متعلمي العربية لغةً إرثيّة في الولايات المتحدة، لا من المنظور اللساني، بل من ناحية الهوية: أي بالجماعات التي ينتمون إليها أو يرغبون في الانتماء إليها، ونوعية القضايا الاجتماعية والثقافية والسياسية الناجمة عن ذلك، أو ربما تفضيلاتهم لأنواع معينة من العربية، وأسباب تلك الاختيارات. أو قد تقوم بفحص آثار تعلم اللغة الثانية في اللغة الثالثة ونمو الحرافة: كأن تفحص، على سبيل المثال، متكلّمي اللغة الإنجليزية الذين سبق لهم أن تعلّموا اليابانية وهم الآن يتعلمون الصينية، أو متكلمي الإنجليزية الذي سبق لهم أن تعلموا الألمانية وهم الآن يتعلّمون الصينية.

(٦,٤,١,٣) زيادة تركيز أسئلة البحث ومتصوراته

ما إن يتم ضبط مجال البحث وموضوعه ومجتمعه، حتّى تتعيّن صياغة أسئلة بحثية واضحة جدا. ويتوجّب عليك كذلك أن تقوم بتعريف المصطلحات النظرية (المتعلقة بالمتصورات ونوعيات المتعلمين) التي تعتزم استخدامها، مثل: 'اللغة الإرثية'، أو 'جيل البين بين'، أو 'متعلم الصينية لغةً ثانية'، أو 'متعلم اللغة الإنجليزية'، وكذلك المصطلحات اللسانية، مثل: 'المظهر'، أو 'الكفاءة العالية'.

(٦,٤,١,٤) تصميم البحث

هل ستكون دراسة الحالة بمثابة دراسة استكشافية تُهيّئ لدراسة أكبر لاحقا؟ هل ستكون جزءا من دراسة مختلطة المنهج؟ فإن كان الأمر كذلك، فهل سيكون الجزء الكمي سابقا أم لاحقا أم

متزامنا مع دراسة الحالة؟ هل ستدرس الأفراد في لحظة زمنية رئيسية واحدة، أم على مدى فترة زمنية قصيرة نسبيا، أم سيكون التصميم طوليا، بطريقة تتيح لك تتبع التغيرات في الكفاءة، والأبنية اللغوية، والمواقف، والخبرات على مدى فترة تتراوح من ستة أشهر إلى سنة (أو أطول من ذلك)؟ ما نوعية طرق جمع البيانات وتحليلها المناسبة لأهداف الدراسة ونطاقها وجدولها (هل هي ورقة فصلية أم أطروحة؟)، والمناسبة كذلك لخبرتك وما تدربت عليه كباحث؟ هل تعتزم ثولثة البيانات، أي التوليف بين نوعيات مختلفة من البيانات من مصادر مختلفة، مثل المقابلات، والبيانات المكتوبة، ودرجات الاختبار، وبيانات الرصد، أم أنك تعتزم التركيز على نوع واحد من البيانات فقط، فإذا كان خيارك هو هذا الخيار الأخير، فإنك لا بد أن تتحسّب للمقايضات التي يتطلّبها اختيارك.

(٥, ١, ٤, ٦) اختيار الحالة (المشاركين)

هذه الخطوة اللاحقة من مسائل التصميم في الحقيقة. فمن المهم جدا في دراسة الحالة أن تتمعن في أصناف المشاركين الذين ترغب بدراستهم عن كثب، وعددهم، وفي معايير انتدابهم واختيارهم، لأنهم هم صلب بحث دراسة الحالة. فسيكون لمعاييرك ومسوّغاتك التي تعتمدها في اختيار المشاركين تأثير في أنواع التوصيفات والاستنتاجات التي يمكنك أن تجريها بالاستناد إلى ما لديك من بيانات. وما أنصحك به بالنسبة إلى دراسة استكشافية صغيرة الحجم، هو أن تختار مشاركا واحدا يتوافق مع معاييرك المستهدفة العامة (أي من ناحية مستوى الكفاءة، أو سنوات دراسة اللغة الثانية أو الثالثة، أو الجنس، على سبيل المثال، أو غيرها من المفاهيم الأخرى المتصلة بدراستك)، وأما بالنسبة إلى دارسة واسعة كأطروحة، أو رسالة دكتوراه، أو مقالة بحثية رئيسية، فإنني أنصح بانتداب عدّة مشاركين. إنّ انتداب ثلاثة أو أربعة من المشاركين يمكن أن يكون خيارا ثريّا جدا، لا سيما بالنسبة إلى أطروحة أو رسالة علمية. فبوجود أكثر من مشارك واحد، يمكنك أن تضمن متى انسحب أحد المشاركين من الدراسة، لأي سبب من الأسباب، أو كان أقل مناسبة من المتوقع، أن سيبقى واحد آخر غيره على الأقل. ومن ناحية أخرى، فإن حالة واحدة يمكن أن تكون ممثلة تمثيلا كافيا (أو بالأحرى فريدة من نوعها)، وشائقة، ومعقدة، ومثولثة، وطولية، ونحو ذلك، بما يتناسب مع أغراضك. وربما لا يمكن العثور على غيرها مما يناسب ما لديك من معايير ومتصورات، وقد

تكون هذه الحالة الواحدة هي كل ما هو مطلوب لدحض نتائج بحثية سابقة، أو للكشف عن إمكانات ورؤى جديدة بالنسبة إلى اكتساب اللغة الثانية (انظر: Yin, 2003a). ويمكن كذلك، في بعض الأنواع من أبحاث اكتساب اللغة الثانية، استخدام بيانات موجودة مستقاة من دراسات حالة أجراها آخرون (مثل البيانات الموجودة في 'مدونة تشايلدز'[١٦]) لإجراء تحليلات جديدة، إن كان قد تم الحصول على الأذون التي تسمح بعمل ذلك، وإن كانت قاعدة البيانات تتضمن ما يكفي من المعلومات السياقية ذات الصلة بدراستك وما تريده من تفسيرات.

وخلاصة القول هي أن وجود عدة مشاركين يمنحك المزيد من الخيارات للمعاينة، ولإيراد النتائج، ولملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين الحالات. وقد يُدِرّ كذلك مجموعة من الخبرات والملاحظات التي يمكنك الاعتماد عليها بصورة أغنى مما يمكن الحصول عليه من حالة واحدة أو حالتين. ويمكن أن يكون اختيارك للعينات مستهدفا لمشاركين متشابهين من النواحي الديموغرافية واللغوية، كما يمكن أيضا أن تختار العينات لأجل ما في الحالات من تباين أو من تنوع، بمقتضى الجنس، أو مستوى الكفاءة، أو المواقف من اللغة الثانية، أو الخبرات السابقة في تعلم اللغة، من بين متغيرات أخرى ممكنة. ولكن يجب أن تتمعّن بعناية في الأهمية النظرية لتنويع العينات. فإن اخترت اثنتين من الإناث واثنين من الذكور (سواء أكانوا من ذوي الملامح المتشابهة أم المختلفة)، بدلا من أربع إناث (سواء أكُنّ ذوات ملامح متشابهة أم مختلفة)، فهل ثمة سبب يجعلك تعتقد أن الجنس سيكون له بعض التأثير في خبرات الطلاب في اكتساب اللغة الثانية؟ أو لماذا تختار ثلاثة متعلمين ذوي مستويات مختلفة من الكفاءة بدلا من اختيار ثلاثة في المستوى نفسه تقريبا (بغض النظر عن الجنس)؟ فمهما يكن، فإنك إن اخترت ثلاثة من ذوي المستوى العام نفسه، ومن ذوي اللغة الأولى نفسها، فستجد نوعا من التفاوت في النمو والأداء. فلا بد أن يتم التفكير المتمعّن إلى أقصى حد ممكن في هذه الخيارات مسبقا. وثمة خيار ثالث وهو أن يتم اختيار العينات بناء على النموذج النمطي أو الممثليّة، بمعنى أن يكون المبحوثون المختارون هم النمط الأكثر اطرادا في المجتمع البحثي العام الذي تم اختيارهم منه، ويمكن أن يكونوا داعمين للمسائل المتعلقة بالصلاحية (الخارجية) أو القابلية للتعميم، أو الصلة بالموضوع أيضا (Duff, 2006). وثمة خيار رابع (من بين خيارات أخرى

(١٦) لقد تم التعريف بهذه المدونة في التعليق على الفصل الثاني، فراجعه هناك (المترجمان).

عديدة) وهو أن يتم اختيار العينات بناء على الحالات القصوى: حالة واحدة أو اثنتين من الحالات الناجحة جدا، أو ذات الدافعية العالية، أو الكفاءة العالية، أو الاستثمار المرتفع في اللغة الثانية، أو أي شيء آخر يكون موضعا لاهتمامك، في مقابل حالة واحدة أو اثنتين على الطرف النقيض من ذلك.

(٦, ١, ٤, ٦) انتداب المشاركين في البحث (الحالات)

ما إن تقرر بشأن المشاركين المثاليين من الناحيتين العملية والنظرية، فانظر في كيفية انتدابهم. هل تعرف بالفعل أشخاصا من الشريحة المستهدفة يمكنك أن تتواصل معهم؟ فإن كان الأمر كذلك، فإنك بمجرد أن تحصل على المشارك الأول، يمكنك أن تكون قادرا على العثور على مشاركين محتملين آخرين عن طريق اختيار العينة المتضاعفة[١٧] (بالإحالة أو بالتعارف). ما هي علاقتك بالمشارك أو بالمجتمع المستهدف بالدراسة (أو حتى بالظاهرة التي يجري تحليلها)، وكيف يمكن أن يؤثر ذلك في انتدابك، وتحليلك، ونتائجك، وتفسيراتك؟ من المهم أن يتم التصريح بالآثار المترتبة عن هذه الأمور عليك في دراسة الحالة وغيره من الأبحاث الكيفية، من دون أن يتم خرق أي من الاتفاقات المتعلقة بالخصوصية. فذلك يساعد، من بين أمور أخرى، على تثبيت صلاتك باللغات والجماعات المستهدفة، ووضعك كشخص براني أم جواني، وكشخص يمكن أن يفهم الخبرات والخلفيات اللغوية للمشاركين بناء على خبرتك أنت السابقة في اكتساب اللغة الثانية، على سبيل المثال، وعلى استثمارك المحتمل في هذا الموضوع والمجتمع البحثي/ العينة.

(٦, ١, ٤, ٧) إجراء المراجعة الأخلاقية للدراسة

معظم الجامعات تفرض عليك، قبل أن يتمّ انتداب أي مبحوثين من البشر، أن تقوم بمراجعة دقيقة لإجراءات بحثك من أجل فحص سجل الإجراءات الخاصة بها – وذلك يتضمن في العادة تحديد أسئلة البحث ومناهجه، وإجراءاتك في انتداب المشاركين، وإن كان ثمة حاجة لتقديم

(١٧) اختيار العينة المتضاعفة طريقة في اختيار العينة يقوم فيها المبحوثون أنفسهم بمساعدة الباحث بتوفير مبحوثين آخرين. وقد سبق تعريفها، ضمن الطرق الأخرى من اختيار العينات، في الفصل الخامس (المترجمان).

إفادة بالموافقة على البحث بالنيابة عن المشاركين[١٨]، وفي أي لغة من اللغات سيتم ذلك [أي تقديم الإفادة بالموافقة]، وما هي مخاطر الدراسة وفوائدها المحتملة بالنسبة إلى المشاركين، وكيف ستحافظ على غُفْليّة المشاركين في بحثك[١٩]، وما هو المطلوب منهم من ناحية الوقت أو الموارد الأخرى، وكيف ستقوم بتعويضهم أو مكافأتهم. ولأن المراجعات الأخلاقية تتطلب في العادة عينة ملحقة من الأسئلة والمحاضر المتعلقة بالمقابلات والرصد، فإن ذلك يقتضي إيجاد هذه الأشياء، وربما استكشافها مع بعض المتطوعين من غير المشاركين قبل أن تبدأ البحث. وبعيدا عن المتطلبات المؤسسيّة، تثير دراسة الحالة العديد من المسائل الأخلاقية بسبب شدة ارتباط المشاركين بالدراسة، واحتمال التعرف عليهم فيما يتم نشره من تقارير لاحقة (انظر سؤال الدراسة رقم ٤ أدناه).

(٨, ١, ٤, ٦) عمل الدراسة: الطرائق والإجراءات

هذا العنصر هو اللب الخاص بجمع البيانات وتحليلها في كل نوع من أنواع البحوث. فما الطرائق التي ستكون ناجعة، وصالحة ومناسبة لتناول أسئلة الدراسة؟ وما أنواع الأدلة (البيانات) التي تحتاجها؟ وكيف تعتزم رصد المشاركين؟، وإلى متى؟ وكيف سيتم تسجيل البيانات، وانتساخها، وتحليلها؟ وإذا كنت تعتزم مقابلة المشاركين، فمن المهمّ أن تتدرّب على الأسئلة والمحضضات التي ستمكنك من استثارة الأبنية ووجهات النظر التي تسعى للوصول إليها. ولتَتَمعن أيضا في كيفية تأثير الدور الذي ستضطلع به في المقابلة في التأثير على البيانات والنتائج. وبأي لغة ستكون أسئلة المقابلات والتعليمات التي ستقدمها لهم، أَبِلُغة المشاركين الأولى أم باللغة الثانية؟ وما هي اللغة التي سيستخدمونها في الإجابة، ولماذا، وما هي التبعات المحتملة لذلك؟ وإن

(١٨) المقصود بتقديم الموافقة بالنيابة حينما لا يكون المشاركون قادرين على تقديم الموافقة بأنفسهم إما لصغر سنهم أو لأسباب أخرى شبيهة بذلك (المترجمان).

(١٩) غفلية المشاركين تعني إخفاء هويتهم وعدم الإفصاح عن أسمائهم للمحافظة على خصوصياتهم. وللمزيد عن هذا الجوانب الأخلاقية في البحث العلمي، انظر: الصالح، مصلح (٢٠٠٦) أخلاقيات البحث الاجتماعي: المبادئ والمعوقات والاستراتيجيات. الرياض: دار الفيصل الثقافية (المترجمان).

كانت دراستك طولية فكيف ستتمكن من التواصل مع المشاركين بطريقة مستمرة فيما يخص الدورات المستقبلية من جمع البيانات، وكيف ستتمكن من تعقب التغيرات عبر الزمن؟

(٩, ١, ٤, ٦) تحليل البيانات

ما إنّ يتم تحديد طرائق جمع البيانات، يجب أن تنظر في أفضل السبل لإدارة البيانات، وتنظيمها، وتحليلها. وتتيح المعدات التقنية مزايا عديدة بالنسبة إلى استرجاع البيانات، وتنظيمها، وتقاسمها، وبالنسبة إلى انتساخ البيانات، وفرزها، وترميزها، وعرضها أيضا، وتحليلها كذلك. وقد تتطلب أبحاث دراسة الحالة الطموحة – وهي تلك التي تضم العديد من المشاركين، والعديد من مصادر البيانات والوسائط المختلفة (شفوية، ومكتوبة، ومرئية عبر الفيديو...إلخ)، والعديد من مناسبات جمع البيانات في عمل طولي – تَعلُّم كيفية استخدام برمجيات معقدة لتحليل البيانات من أجل المساعدة في إدارتها. وتسمح لك تلك البرمجيات أيضا بربط أشكال متعددة من البيانات بالفرد نفسه أو بالحدث نفسه من أجل رؤية العلاقات بين الملاحظات المرصودة (مثل: حالات ورود أبنية لغوية، أو محاور، أو أنماط معينة). وتعلّمُ استخدام البرمجيات (مثل: انفيفو/ Nvivo، وأتلاس-تي/ ATLAS-ti)[٢٠] يستغرق بعض الوقت في البداية، ولكنه سيكون جديرا باستثمار الوقت والمال بالنسبة إلى الدراسات الكبيرة (انظر: بارالت، الفصل الثاني عشر من هذا الكتاب). وأما بالنسبة إلى دراسات الحالة الأقل طموحا، كدراسة استكشافية تضم مشاركا واحدا أو مشاركَين تتم مقابلتهما مرة واحدة، فإن الانتساخ التقليدي للبيانات والترميز اليدوي أو الإلكتروني عن طريق برامج معالجة الكلمات البسيطة قد يكون أكثر كفاءة. وأيا يكن، فإن الحواسيب يمكن أن تكون أكثر كفاءة ودقة من البشر، في ترميز البيانات وتكميم حالات الورود لأبنية معينة في قواعد البيانات الأكبر.

وفي الغالب، لا يلتمس باحثو دراسة الحالة مساعدة مُرَمِّزين أو محللين آخرين من أجل التدليل على الاتساق، أو الدقة، أو الصلاحية بالنسبة إلى عملهم في الانتساخ، والترميز، والحساب،

(٢٠) هذه أسماء برامج حاسوبية تستخدم لتحليل البيانات الكيفية. وسيتم تخصيص الفصل الثاني عشر من هذا الكتاب لهذا الموضوع (المترجمان).

والتأويل. ولكن، لا شك أنه من المفيد أن تأخذ بعين الاعتبار إمكانية إيجاد شخص آخر ليفحص مجموعة فرعية على الأقل من بياناتك البحثية لكي تتحقق من اتساق المحاور (موثوقية ما بين الـمُرَمِّزين)، ومن شفافيتها، ومنطقيتها، ووضوحها بالنسبة إلى الدراسة ككل.

وغالبا ما يتمّ، في أبحاث دراسات الحالة متعددة الحالات، عرض تحليل الحالات الفردية أولا، يليها تحليل عابر للحالات يتناول ما ينشأ من القضايا والمحاور التي يتقاطع فيها مجموع الحالات، مع مناقشة لكيفية ارتباط ذلك بالأدبيات التي تم استعراضها في وقت سابق. وقد يُخصَّص في الأطروحات والرسائل العلمية فصلٌ واحدٌ لكل حالة ركيزية، يتبعها فصل يحتوي على تحليل عابر للحالات، مع مناقشة أوجه الشبه والاختلاف بين الحالات (انظر: Miles & Huberman, 1994; Stake, 2006). وبالإضافة إلى ما سبق، تنطوي بعض أبحاث دراسة الحالة على مشاركين ركيزيين (من أربعة إلى ستة، على سبيل المثال)، فيتم وصف حالاتهم بالتفصيل، ثم يتم تقديم تحليل عابر للحالات فيما بين هؤلاء المشاركين، إضافة إلى المجموعة الأوسع التي قد تم انتخابهم منها في الأصل، في عملية تتضمن جمع البيانات وتحليلها على مرحلتين، أو ثلاث مراحل أيضا (انظر مثلا: Kouritzen, 1999). ولا يوجد حد معين لعدد الحالات التي يمكن أن تكون جزءا من دراسة الحالة متعددة الحالات. ولكن إذا كان يوجد عدد كبير جدا من الحالات (مثل: ١٢–٢٠) فمن الممكن أن يكون عرض كل حالة وتفحصها على حدة أقل كثافة، مما يؤدي إلى فقدان المزايا الرئيسية لأبحاث دراسة الحالة (الصلاحية الداخلية والتبيؤية، وحيويّة الحالة). ومن هنا فإن ثمانيَ حالات ركيزية أو أقل هو الخيار المفضل في كل دراسة بصفة عامة. ولأمر كهذا استقرّت كنجنجر، في دراستها لأربعة وعشرين طالبا أمريكيا يدرسون اللغة الفرنسية في فرنسا (انظر: صندوق الدراسة ٦, ٢)، على ستة مشاركين ركيزيين من أجل التحليل المعمّق للحالات.

وتتضمن كثير من أبحاث دراسة الحالة تحليلا إما للأبنية اللغوية أو لمحاور متعلقة بوجهات نظر المشاركين بشأن اكتسابهم للغة الثانية. وبعضها يتضمن الأمرين معا، بطبيعة الحال. وعادة ما تكون وحدة التحليل بالنسبة إلى الدراسات اللسانية شكلا لسانيا معينا (مثلا: تعبير من التعبيرات

المتكلسة[٢١]، أو جزء من أجزاء الجملة)، أو وظيفة مرتبطة بذلك الشكل (مثلا: عمل من الأعمال اللغوية أو معنى)، أو صوغة لشكل خاطئ، أو نوع من أنواع الأسئلة، ونحو ذلك. ويقدم إليس وباركيزن (Ellis & Barkhuizen, 2005) أمثلة وخيارات لكيفية تحليل بيانات اكتساب اللغة الثانية من مختلف الأنواع. ورغم أن التحليل اللساني قد يبدو أمرا سهلا نوعا ما، إلا أنه قد يتطلب شيئا من الاستدلال، لا سيما مع بيانات اللغة الثانية، حيث قد لا يكون من الواضح دائما ما هو المعنى المقصود للمتكلم (أو الكاتب)، ومن ثم فإنه قد لا يكون واضحا ما هي الفئة الشكلية أو الوظيفية المناسبة فيما يخص الأغراض المتعلقة بالترميز. وفي مثل هذه الحالة، فإن ثولثة البيانات، التي تسعى إلى الحصول على دخل من المشارك يوضّح المعنى المقصود، والتي تفحص بيانات ذات أنواع مختلفة، أو مستمدة من مهام مختلفة، قد تساعد مساعدة فائقة في الكشف عن مستوى المتعلم الحالي في النمو أو الأداء.

وقد يركز التحليل المحوري على قضايا أو تعبيرات متعلقة بالهوية، أو الذاتية الفاعلة، أو الدافعية، أو الانتماء إلى الجماعة، أو الإحباط، أو (غيرها من) الحالات الوجدانية المتعلّقة بتعلّم اللغة الثانية أو استعمالها. فمن المهم أن تكون قادرا على تفسير كيفية اختيارك للمحاور المحدّدة، وأسباب ذلك الاختيار، وتفسير اختيارك للأمثلة المدرجة في التقرير المكتوب عن البحث. فهل هذه الأمثلة هي النماذج الممثّلة للحالة حقا، أم أنها فقط الأمثلة الأكثر طرافة وإثارة للاهتمام؟ فإن كانت الأولى، فكيف تعرف ذلك؟ وإن كانت الثانية، فما هي عينات الأمثلة المضادة التي قد تكون أقل إثارة للاهتمام، ولكنها مساوية للأمثلة السابقة في الصلاحية أو البروز، أو ربما تكون أكثر تمثيلا لمجموعة البيانات الواسعة؟ وكذلك، إذا كنت تُجري تحليلا محوريّا أو تحليلا للمحتوى، فتمعن مقدَّما في المكانة النظرية لهذه المحاور. ماذا قال الباحثون الآخرون عنها؟ وكيف تم التنظير لها أو إعمالها إجرائيا (تعريفها)؟ وحاول أن لا تتطرق إلى كثير من المحاور في دراسة واحدة، أو على الأقل في تقريرٍ واحد من التقارير المكتوبة عن الدراسة، لا سيما إذا كان لا صلة لأحدها بالآخر، لأن ذلك قد يقلل من عمق نقاشك، ومنطقيته، وانسجامه.

---

(٢١) التعبيرات المتكلسة تتمثل في متوالية مكونة من أكثر من كلمة أو وحدة معجمية، وتستخدم بمجموعها دون تحليل لمكوناتها الداخلية. وللمزيد، انظر: قروص، قاسطون (٢٠٠٨) التعابير المتكلسة: الأسماء المركبة وعبارات أخرى. ترجمة: صالح الماجري وبشير الورهاني. تونس: مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية (المترجمان).

(١٠, ١, ٤, ٦) كتابة التقرير الخاص بدراسة الحالة والدفاع عنه

لقد ناقشتُ الخيارات المختلفة فيما يخص التنظيم، والأسلوب، والمضمون المتعلق بتجهيز الأطروحات ورسائل الدكتوراه والمقالات العلمية المعتمدة على دراسة الحالة في كتاب سابق (انظر: Duff, 2008). وخلاصة القول هي أنه كلما كان تصميم البحث أكثر تعقيدا، كثرت القرارات (والخيارات أيضا) التي يتعين على المرء اتخاذها من ناحية كيفية تنظيم النتائج. فإن كانت الدراسة أحادية الحالة لا تتضمن إلا مصدرا رئيسيا واحدا للبيانات، فإن التقرير المكتوب سيكون أمرا سهلا نوعا ما. ولكن إذا كانت الدراسة تتضمن العديد من المشاركين، والطرائق، والأمداء الزمنية، وتتضمن تحليلا للعديد من المحاور أو من الجوانب اللغوية، فسيكون ثمة الكثير من القرارات التي يتوجب اتخاذها لكتابة التقرير بطريقة مفيدة وغير مفككة. فلا بد أن تحدّد إن كان سيتم وصف البيانات والنتائج حالة تلو الأخرى، أو محورا تلو الآخر بدلا من ذلك (وتقديم الأمثلة من البيانات عن الحالات المختلفة بما يتناسب مع كل محور). وكلاهما وجيه. وقد تحتاج إلى إعمال نموذج مصغّر من الهيكلين التنظيميين المختلفين قبل أن تستقر على أحدهما. وحينما تنشر مقالا مستمدّا من أطروحة أو رسالة جامعية تحتوي على العديد من الحالات الدراسية (من ٤ إلى ٦ حالات مثلا)، فإنه من الشائع أن يتم اختيار مجموعة فرعية من الحالات (حالتين مثلا)، أو المحاور، في مقال معين، بسبب ضيق المساحة (انظر مثلا: Norton Peirce, 1995; Morita, 2004).

وغالبا ما يكون بحث دراسة الحالة آسرا لأن الباحث يكون مرتبطا ارتباطا لصيقا بمشارك واحد أو عدد قليل من المشاركين يبقى معهم على علاقة دراسيّة شخصية ومباشرة لفترة طويلة من الزمن، أو على الأقل لفترة زمنية مكثفة في الدراسات القصيرة (Harklau, 2008). والقراء كذلك غالبا ما يجدون أن أبحاث دراسة الحالة مثيرة للاهتمام، وآسرة، ومفيدة، للسبب نفسه الذي يجعل السير الذاتية والحكايات القصصية المكتوبة بصورة جيدة محبوبة لدى الكثيرين. ولكن أبحاث دراسة الحالة يمكن أن تكون أيضا إشكالية ومستعصية حينما تكون الحالات، على سبيل المثال، مخالفة للمألوف أو غير مرضية بالنظر إلى أنواع النمو أو التأملات التي كانت منشودة أو متوقّعة. فلا بد أن يكون الباحثون قادرين على تبرير غَنَاء الرسالة أو وصلاحيتها وجدوى نتائجها المبنية على عدد قليل من المشاركين، أمام أساتذتهم، وزملائهم، ومختبريهم، ومحكمي أبحاثهم، وغيرهم من القراء.

والقراء أيضا، عادة ما يرغبون في فهم "قصة" الحالة – من حيث ظروفها، وسياقاتها، وما تتضمنه من سلوكيات، ونحو ذلك –، ولكنهم أيضا، يودّون أن يتبيّنوا أن الدراسة قد أجريت بصرامة ونزاهة، وأن النتائج والتأويلات جديرة بالعناية. ويودّ القراء أن يتحقّقوا من أنّهم، إذ يقرؤون التقرير، يمكنهم معرفة شيء عن المشاركين المعنيّين، ولكنهم يريدون أيضا، أن يستفيدوا شيئا عن قضايا اكتساب اللغة الثانية الواسعة (أو التقنية) التي يجري تناولها. ولتحقيق ذلك، لا بد من تأليف نص منسجم عن المشاركين ضمن حدود السياق النظري والموضعي، وإثبات أن جانبا رئيسيا من الدراسة أصيل ومفيد للآخرين، فضلا عن كونه مثيرا للاهتمام ومكتوبا بشكل جيد (انظر: Edge & Richards, 1998; Duff, 2008)، بشأن المعايير المتعلقة بتقييم دراسات الحالة.

(٦,٥) أفكار ومصادر لمشروعات بحثية

يمكن لدراسة الحالة، كما هو موضح في صندوقي الدراسة ٦,١ و٦,٢، أن تشتمل على مجموعة متنوعة من أدوات جمع البيانات وتحليلها، بدءا من الاختبارات الـمُمَعْيَرة للكفاءة اللغوية الشفوية والمكتوبة، أو اختبارات التوجه النفسي الاجتماعي نحو اللغة المستهدفة والجماعة الهدف، وصولا إلى المقاربات المتجهة نحو السرد بشكل أكبر، مما يكون مبنيا على مقابلات شبه مهيكلة أو منفتحة، وأشكال من المذكرات التي تتيح للمتعلمين أن يصفوا خبراتهم الذاتية في اكتساب اللغة الثانية. أما الكيفية التي يتم بها تحليل هذه البيانات فتعتمد اعتمادا كبيرا على أغراض البحث، وتفضيلات الباحث، والتوجه النظري والمنهجي للعمل، والجمهور المستهدف.

(٦,٥,١) المقابلات الشفوية

لـمّا كانت المقابلات الشفوية المستخدمة في كثير من أبحاث دراسة الحالة متنوعة (تتراوح بين المقابلات المهيكلة للغاية التي تشبه الاختبار والمقابلات غير المهيكلة على الإطلاق)، فإنه من المهم أن تكون على دراية بالخيارات المتاحة، وبتبعات اختيار كل شكل من هذه الأشكال المتنوعة من المقابلات فيما يخص التحليل والتأويل الذي يقتضيه بحثك. ولتَتَمرن على أساليب المقابلات وأسئلتها مع أصدقائك وزملائك لتحديد فعاليتها، ولتتأكد من كون التجهيزات التي يتم

استخدامها مُرْضية، ومتسقة، وناجعة. فالمقابلات، كما يذكر تالمي وريتشاردز (Talmy & Richards, 2011) أحداث كلامية يتم بناؤها بالتشارك اعتمادا على العلاقات والتفاعلات الاجتماعية. فليس من الضروري أن تكون منتجة لصيغ مكتملة ودقيقة من وجهات نظر المقابَلين وكفاءتهم. بل هي تنتج تمثيلات جزئية للواقع (أو الحقيقة)، وإعادة ابتناء لأحداث الماضي في حالة المقابلات الارتجاعية. وتخلق المقابلات سياقا خطابيا خاصا يكون فيه المقابَل في موضع الاختبار، أو مؤدِّيا لدور معين، أو قد يكون ملقَّنا أو مقيَّدا بسبب المقابِل (الذي قد يرغب المقابَل في إرضائه، أو ربما يخشى من حكمه عليه) بطرق مكتومة لا تحصى (انظر أيضا: Gubrium & Holstein, 2002, 2003 ; Seidman, 2006; Fontana & Prokos, 2007; Kvale & Brinkman, 2009; Roulston, 2010; Talmy, 2010). ومن ثم فلا بد أن يتم تأويل المقابلات بمراعاة ذلك.

(٦,٥,٢) بحث المسرودات

من أكثر إستراتيجيات جمع البيانات شيوعا في أبحاث دراسة الحالة المقابلات الشفوية التي تحتوي على مسرودات عن تعلم اللغة، أو المسرودات الكتابية (كما هي الحال في اليوميات، أو المذكرات، أو غيرها من المشروعات). وبحث المسرودات مجال واسع ومتعدد التخصصات. فيوجد العديد من المقاربات البنيوية والتأويلية لدراسة المسرودات والقصص، ولتمثيل نتائجها. وقد قام بافلنكو (Pavlenko, 2007, 2008) باستعراض بحث المسرودات الشامل لأبحاث دراسة الحالة، والمذكرات، والسير الذاتية في مجالي اكتساب اللغة الثانية والثنائية اللغوية، وقدم بنسون ونونان (Benson & Nunan, 2004) دراسة لحالات من اكتساب اللغة الثانية، تنطوي على مناهج المسرودات. ومن المصادر الأخرى لبحث المسرودات في المجالات الأخرى كتاب تشيس (Chase, 2008)، وكتاب غوبريوم وهولستن (Gubrium & Holstein, 2008).

(٦,٥,٣) القابلية للتعميم

المسائل المتعلقة بالقابلية للتعميم، وهي من أنواع الصلاحية في البحث، مسائل لا مفر منها بالنسبة إلى أبحاث دراسة الحالة. إذ تحاول بعض الأبحاث تعميم النتائج على المجتمع البحثي الواسع الذي استخلصت منه العينة. ويعرف ذلك بالتعميم الإحصائي (انظر: Yin, 2003a). فالتعميم

المقصود، في مثل دراسة عن طلاب كوريين يدرسون الإنجليزية في حالة بعينها من حالات تعلمها في الخارج، قد يكون التعميم على الطلاب الكوريين الأجانب [بمجموعهم]، وربما على غيرهم من الطلاب الأجانب الآخرين ذوي الخصائص المماثلة في السياقات التعليمية المشابهة. غير أنّ هدف الدراسة قد يكون، بدلا من ذلك، استقراء مبادئ عامة بناء على النتائج المستقاة من خبرات الطلاب الكوريين الأجانب، من أجل استخدامها في النماذج المتعلقة بالمثاقفة والمعايشة[٢٢]. وقد يسمى ذلك في بعض الأحيان بـ'التعميم التحليلي أو النظري'. وكلا المقاربتين يجب الأخذ بهما بحذر شديد، ولكن صيغةً مقيَّدةً من النوع الثاني هي الهدف الأكثر شيوعا في أبحاث دراسة الحالة في اكتساب اللغة الثانية. والقابلية للتعميم مرتبطة ارتباطا وثيقا بانتقاء الحالة والعيّنة، وبالمجتمع البحثي الواسع للحالة التي تم استخلاص العيّنة منها في الظاهر. وانظر دَف (Duff, 2006, 2008)، وتشالهوب-ديفيل، وتشابل، ودَف (Chalhoub-Deville, Chapelle & Duff, 2006)، ولنكلون وغوبا (Lincoln & Guba, 2000)، ودنميور (Donmoyer, 1990) من أجل مناقشة أكثر شمولا لهذه المسألة.

تأمّل الدراسة الملخصة في صندوق الدراسة رقم (٦,٣)، على سبيل المثال، وقضايا القابلية للتعميم والانتقاء/ المعاينة التي تثيرها.

صندوق دراسة (٦,٣)

داسيلفا إدينغز، أي، سي & جانغ، إي-واي (٢٠٠٨) الدور الوسيط للممارسات الصفية أثناء الفترة الصامتة: طالب مهاجر جديد يتعلم اللغة الإنجليزية في فصل دراسي عادي. فصلية التيسول، ٤٢(٤)، ٥٦٧-٥٩٠.

DaSilva Iddings, A. C., & Jang, E-Y. (2008). The mediational role of classroom practices during the silent period: A new-immigrant student learning the English language in a mainstream classroom. TESOL Quarterly, 42(4), 567–590.

المهاد

تفحص الدراسة "الفترة الصامتة" لدى الأطفال، خاصة في سياقات المهاجرين، الذي يتعلمون لغتهم الثانية، وهي هنا الإنجليزية. وهي دراسة مؤطَّرة بالمقاربات الثقافية الاجتماعية و"التبيؤية" المعاصرة لمفهوم 'النشاط' (والصمت)، بالإضافة إلى القصدية والانبثاقية في اكتساب اللغة الثانية[٢٣]. وهي جزء من دراسة أكبر، تمتد لمدة سنة

(٢٢) لقد فسرنا المقصود بـ'المعايشة' في تعليق سابق، ومفهوم 'المثاقفة' قريب منه، إذ يقصد به التكيف مع ثقافة جديدة. وبحسب نموذج المثاقفة فإن النجاح في اكتساب اللغة الثانية يتوقف على مدى النجاح في التكيف مع ثقافة اللغة المستهدفة. للمزيد، انظر: "المصطلحات المفاتيح" ص ٨٥ (المترجمان).

(٢٣) تشير المؤلفة هنا إلى مجموعة من المقاربات غير التقليدية في النظر إلى اكتساب اللغة الثانية. وهي مقاربات تركز على الجوانب التصرفية للمتعلم باعتباره ذاتا فاعلة ضمن سياقات وظروف اجتماعية معينة، بدلا من التركيز حصرا على

كاملة، وتضم أربعة متعلمين للإنجليزية من متحدثي الإسبانية الذين وصلوا حديثا من المكسيك، ويدرسون في فصل دراسي عادي في روضة للأطفال في الولايات المتحدة. وهذا المقال يركز على طالب واحد منهم فقط، ظل صامتا نسبيا طوال العام.

سؤال الدراسة

تفحص الدراسة "الكيفية التي بدأ بها طالبٌ في الروضة (خوان)، يمر بالفترة الصامتة، التعبيرَ عن المعنى وإنشائه، ضمن المحيط اللغوي والثقافي الجديد للمدرسة، وفي أثناء عنايته أيضا بالمهام المتعلقة بتحوله إلى عضو صميم في الفصل الدراسي، وتعلّمه لغة جديدة، وتحصيله للمعرفة المتعلقة بالمحتوى الدراسي" (ص. ٥٧١).

المنهج

كانت الباحثتان راصدتين مشاركتين لمدة عام دراسي كامل قضتاه في المدرسة، ملاحظتين ملاحظة منتظمة لسلوكيات الطلاب في الفصل الدراسي وخارجه (في المقصف، على سبيل المثال). وتم إجراء عدد من المقابلات مع الطلاب والمعلّمين. وتم أيضا فحص ثلاثة أنواع من الأنشطة الصفية.

الأدوات الإحصائية

لا تنطبق

التحليل الكيفي للبيانات

تمت مناقشة كل نوع من أنواع الأنشطة الثلاثة، استنادا إلى البيانات المستقاة من الرصد، بما يتصل بمشاركة خوان (غير اللفظية غالبا) في الأنشطة، والكيفية التي تغيرت بها هذه المشاركة بمرور الزمن.

النتائج

تخلص المؤلفتان إلى أن تعلم اللغة بالنسبة إلى خوان "لم يكن نتاجا لمجرّد التقليد والمحاكاة بل كان عملية قصدية تحوّلية معقدة لصنع المعنى، تتضمن فهم الأنظمة السيميائية المشتركة وإنتاجها من خلال التشارك في أنشطة موسوطة بالعلامات" (p. 586)، أمّا "بالنسبة إلى الطلاب الذي يمرون بالفترة الصامتة، فإن أطر الانتباه المشترك، التي تتشكل من خلال انخراطهم في المهام الصفية، يمكن أن تكون أداة هامة للتوسّط بين اللغة والمتعلمين، وأنه بدون هذا النوع من الانخراط في مثل هذه المهام، فإن صنع المعنى [أو تعلم اللغة] قد يكون صعب التحقيق" (ص. ٥٦٧).

الجوانب العرفانية المتعلقة بمعالجة المعلومات. وللمزيد عن هذا الاتجاه، انظر: ماريشيا جونسون (٢٠١٣) فلسفة أخرى لاكتساب اللغة الثانية، ترجمة: عبدالعزيز أبا نمي، الرياض: جامعة الملك سعود.

القابلية للتعميم

لم يُذكر شيء عن ذلك. فالمؤلفتان تدّعيان بأن الطلاب في مرحلة الفترة الصامتة يقومون في الحقيقة بابتناء المعاني بشكل نشط، ويشاركون مشاركة نفسية في الدروس بطرق مختلفة، كثير منها غير لفظي، ولكنّه أساسي للنمو الشفوي والحرافي اللاحق في اللغة الإنجليزية. وهذا نوع من أنواع التعميم التحليلي. وليس ثمة شرح للكيفية التي تكون بها حالة خوان حالة نموذجية للمشاركين الأربعة في الدراسة الأكبر، ولا يوجد شرح للسبب الذي أدى إلى إدراجه وحده في هذه المقالة.

(٤ ,٥ ,٦) مصادر أخرى عن دراسة الحالة والبحث الكيفي

أدلة البحث (أو الاستقصاء) الكيفي في التربية والعلوم الاجتماعية، التي تتضمن فصولا عن طرائق أبحاث دراسة الحالة، وافرة (مثل: Hatch, 2002; Denzin & Lincoln, 2003, 2005; Gall, Gall, & Borg, 2003, 2005; Silverman, 2004; Berg, 2007). ويتضمن كتاب هيغهام وكروكر (Heigham & Croker, 2009) استعراضا إجرائيا للمناهج الكيفية في اللسانيات التطبيقية (بما في ذلك دراسة الحالة)، ويتضمن كتاب ديسون وجينيشي (Dyson & Genishi, 2005) مقدمة لبحث دراسة الحالة في تعليم اللغة الأولى وحرافتها. ويقدم كتاب ريتشاردز (Richards, 2003) 'الاستقصاء الكيفي في التيسول' لمحة عامة مفيدة أيضا.

[يمكن للقارئ العربي، أن يرجع إلى الكتاب التالي للاطلاع على المفاهيم العامة عن البحث الكيفي وطريقة إجرائه:

هوليداي، أدريان (٢٠٠٨) إجراء البحث الكيفي وكتابته، ترجمة: شوقي الشريفي وهيا المزروع، الرياض: جامعة الملك سعود.

وبالنسبة إلى دراسة الحالة وأمثلتها في مجال اكتساب اللغة الثانية خصوصا، واللسانيات التطبيقية عموما، يمكن الاستفادة من المراجع التالية:

الشويرخ، صالح (٢٠١٠) منهج دراسة الحالة واستعمالاته في اللغويات التطبيقية، مجلة علوم اللغة (مصر)، ١٣(٢)، ٩-٨٢.

جونسون، دونا (٢٠٠٥) مداخل إلى البحث في تعلم اللغة الثانية، ترجمة: علي علي شعبان، وأحمد شفيق الخطيب، القاهرة: المركز القومي للترجمة، (الفصل الرابع على وجه الخصوص)].

(٦ , ٦) أسئلة للدراسة

١- ما هي جوانب أبحاث دراسة الحالة أو أمثلتها، مما أنت مطلع عليه مسبقا، بما في ذلك نتائجه، التي تروق لك أكثر من غيرها؟ وما السبب؟ وإن كنت جديدا على أبحاث اكتساب اللغة الثانية، فكر في شخص تعرفه له وضع مثير للانتباه في اكتساب اللغة الثانية (وقد يكون هذا الشخص أنت نفسك)، أو في شخص قد يكون واجه العديد من التحديات في تعلم اللغة. فإن كنت ستقوم بدراسة عن اكتساب اللغة الثانية لدى ذلك الشخص، فما الذي ستركز عليه، ولماذا؟

٢- ما هي مزايا وعيوب كونك أنت نفسك موضوعا لدراستك، أي عن طريق إجراء دراسة قائمة على السيرة الذاتية (من خلال اليوميات، والمذكرات، وغيرها من الإجراءات) المتعلقة بخبراتك الخاصة في اكتساب اللغة الثانية، في مقابل دراسة شخص آخر؟ وإن كنت ستبدأ تعلم لغة لا علاقة لها من الناحية التنميطية بالإنجليزية، كالماندارين [الصينية]، في سياق الدراسة في الخارج لمدة نصف سنة أو سنة كاملة، ولكنك تعرف أيضا أناسا آخرين في نفس الوضع، تمعن في التسويات [التي عليك إجراؤها]، وفي موطن التركيز المفضل أيضا، فيما يخص دراستك لنفسك في مقابل دراستك لشخص آخر أو أكثر في نفس برنامجك.

٣- ناقش، بدلا ممّا سبق المزايا والعيوب المرتبطة بصيرورة المشاركين أنفسهم أكثر انخراطا معك أنت الباحث، في تحليل بيانات تعلّم اللغة الثانية الخاصة بهم، وتفسيرها، وتمثيلها، في دراسة الحالة. وإن كان المشاركون لا يستطيعون مساعدتك في الجوانب المتعلقة بالتحليل والتفسير، فكيف يمكنك أن تتأكّد من أن تفسيراتك صالحة، أو مقبولة، أو حتى معقولة – أي أنك لا تسيء تمثيل قدرات المبحوثين، أو خبراتهم، أو تصوراتهم، أو وجهات نظرهم، أو أدائهم؟

٤- لقد قام كالداس (Caldas, 2007، انظر صندوق الدراسة ٦ , ١) بإجراء دراسة طولية للثنائية اللغوية الإنجليزية-الفرنسية لدى أطفاله، منذ طفولتهم حتى مراهقتهم، في أثناء عيشهم مع والدهم كالداس الناطق بالإنجليزية، ووالدتهم (زوجته) الفرانكفونية، في الولايات المتحدة الأمريكية (لوزيانا)، وإمضائهم لفترات الصيف في كندا الناطقة بالفرنسية. وقد كان الوالدان كلاهما "يودّان للغاية أن يتكلم أطفالهما اللغة الفرنسية" (ص. ٣٧٠). أولا، ما هي

إيجابيات وسلبيات إجراء دراسة كهذه الدراسة من ناحية طول مدة إجرائها؟ ثانيا، ما هي القضايا التي يثيرها إجراء دراسة على أقربائك بدلا من أُسَر الآخرين (بما يتضمن، على سبيل المثال، فرض ممارسات لغوية منزلية، ومقابلات، واختبارات في ذلك بصورة مطردة، "وست سنوات من التسجيل السمعي الذي يجرى بشكل أسبوعي لأحاديث جلسات الأكل المنزلي في كيباك ولوزيانا" (ص. ٢٩٤)، وملء معلّمي الأطفال لبعض الأدوات الاستطلاعية المتعلقة بقدرة الأطفال باللغة الفرنسية). وإذا كان كالداس يعترف قائلا "إن حرصنا على تربية أطفالنا ليكونوا ثنائيي اللغة والحرافة قد شاب جميع جوانب هذا المشروع" (ص. ٢٩٨)، فكيف يمكن [في نظرك] للمشاركة في مثل هذا المشروع أن تغير من حركيّة الأسرة (بما في ذلك أنماط الاستعمال اللغوي)، ومواقف الأطفال تجاه الثنائية اللغوية، لا سيما في ظل التوترات الناشئة بين تطلعات الوالدين فيما يتعلق باستعمال الفرنسية، وتطلعات أقران الأطفال فيما يتعلق باستعمال الإنجليزية؟

٥- عد إلى دراسة كنجنجر أعلاه (في صندوق الدراسة رقم ٦,٢). وتمعن في مزايا الجمع بين المقاييس الكمية للكفاءة اللغوية (قبل فترة الإقامة في الخارج وبعدها)، والدراسة متعدّدة الحالات القائمة على المسرودات لخبرات الطلاب الأمريكيين الذين يدرسون في الخارج في تعلمهم للغة الفرنسية أثناء إقامتهم في فرنسا. هل ثمة مساوئ لاستخدام المناهج المختلطة؟ وما الذي يمكن أن يُفْقَد إذا تمّ الاقتصار على تضمين البيانات الكمية (المتعلقة بالكفاءة)، دون تحليل معمق لخبرات الطلاب الستة في فرنسا بطريقة معتمدة على السرد، وما الذي يمكن أن يُفقد إن حدث العكس [أي الاعتماد المنهج الكيفي دون الكمي]؟ وإن كنت ستقوم بإجراء دراسة لحالة طلاب لغة يدرسون في الخارج، فما الذي ستركز عليه؟

(٦,٧) مراجع الفصل

Benson, P. & Nunan, D. (Eds.). (2004). *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Berg, B. L. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.

Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.

Brown, R. (1973). *A first language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Caldas, S. J. (2007). Changing bilingual self-perceptions from early adolescence to early adulthood: Empirical evidence from a mixed-methods case study. *Applied Linguistics*, 29, 290–311.

Chalhoub-Deville, M., Chapelle, C., & Duff, P. (Eds.). (2006). *Inference and generalizability in applied linguistics: Multiple research perspectives*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Chase, S. (2008). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (3rd ed., pp. 57–94). Thousand Oaks, CA: Sage.

DaSilva Iddings, A. C., & Jang, E-Y. (2008). The mediational role of classroom practices during the silent period: A new-immigrant student learning the English language in a mainstream classroom. *TESOL Quarterly*, 42(4), 567–590.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The handbook of qualitative research* (3rd ed.).Thousand Oaks, CA: Sage.

Donmoyer, R. (1990). Generalizability and the single-case study. In E. Eisner & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (pp. 175–200). New York, NY: Teachers College Press.

Duff, P. (2006). Beyond generalizability: Context, credibility and complexity in applied linguistics research. In M. Chalhoub-Deville, C. Chapelle, & P. Duff (Eds.), *Inference and generalizability in applied linguistics: Multiple research perspectives* (pp. 65–95). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Duff, P. (2008). *Case study research in applied linguistics*. New York, NY: Lawrence Erlbaum.

Duff, P. (2010). Research methods in applied linguistics. In R. Kaplan (Ed.), *Handbook of applied linguistics* (2nd ed., pp. 45–59). Oxford, England: Oxford University Press.

Dyson, A. H., & Genishi, C. (2005). *On the case: Approaches to language and literacy research*. New York, NY: Teachers College Press.

Edge, J., & Richards, K. (1998). May I see your warrant, please? Justifying outcomes in qualitative research. *Applied Linguistics*, 19, 334–356.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford, England: Oxford University Press.

Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford, England: Oxford University Press.

Fontana, A., & Prokos, A. H. (2007). *The interview: From formal to postmodern*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Gall, J., Gall, M. D., & Borg, W. T. (2005*). Applying educational research* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.

Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. T. (2003). *Educational research* (7th ed.). White Plains, NY: Pearson.

Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In C. Geertz (Ed.), *The interpretation of cultures* (pp. 3–30). New York, NY: Basic Books.

Guardado, M. (2009). Learning Spanish like a boy scout: Language socialization, resistance, and reproduction in a heritage language scout troop. *Canadian Modern Language Review*, 66, 101–29.

Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (Eds.). (2002). *Handbook of interviewing: Context and method*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (Eds.). (2003). *Postmodern interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2008). *Analyzing narrative reality*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Harklau, L. (2008). Developing qualitative longitudinal case studies of advanced language learners. In L. Ortega & H. Byrnes (Eds.), *The longitudinal study of advanced language capacities* (pp. 23–35). New York, NY: Routledge.

Hatch, E. (Ed.). (1978). *Second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.

He, A. W. (2008). An identity-based model for the development of Chinese as a heritage language. In A. He & Y. Xiao (Eds.), *Chinese as a heritage language* (pp. 109–124). Honolulu: National Foreign Language Resource Center, University of Hawai'i .

Heigham, J., & Croker, R. A. (Eds.). (2009), *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.

Kim, J. (2008). *Negotiating multiple investments in languages and identities: The language socialization of Generation 1.5 Korean-Canadian university students*. Unpublished PhD dissertation, University of British Columbia, Canada.

Kinginger, C. (2008). *Language learning in study abroad: Case studies of Americans in France*. Modern Language Journal, 92(1), 1–124.

Klein, W., & Perdue, C. (1992). *Utterance structure: Developing grammars again*. Philadelphia, PA: John Benjamins.

Kouritzen, S. (1999). *Face[t]s of first language loss*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Lam, W. S. E. (2004). Second language socialization in a bilingual chat room: Global and local considerations. *Language Learning and Technology*, 8(3), 44–65.

Lincoln, Y,. & Guba, E. (2000). The only generalization is: There is no generalization. In R. Gomm, M. Hammersley, & P. Foster (Eds.), *Case study method* (pp. 27–44). London, England: Sage.

Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mellow, J. D., Reeder, K., & Forster, E. (1996). Using time-series research designs to investigate the effects of instruction on SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 325–350.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education.* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Merriam, S., & Associates. (Eds.). (2002). *Qualitative research in practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miles, M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Morita, N. (2004). Negotiating participation and identity in second language academic communities. *TESOL Quarterly*, 38, 573–603.

Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. London, England: Longman/Pearson.

Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29, 9–31.

Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London, England: Hodder.

Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28, 163–188.

Pavlenko, A. (2008). Narrative analysis in the study of bi- and multilingualism. In M. Moyer & W. Li (Eds.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism* (pp. 311–325). Oxford, England: Wiley-Blackwell.

Pavlenko, A., & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re) construction of selves. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 155–177). New York, NY: Oxford University Press.

Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Roulston, K. (2010). *The reflective researcher: Learning to interview in the social sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Silverman, D. (2004). *Qualitative research: Theory method and practice* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stake, R. (2005). Qualitative case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443–466). Thousand Oaks, CA: Sage.

Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York, NY: Guilford Press.

Talmy, S. (2010). Qualitative interviews in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 128–148.

Talmy, S., & Richards, K. (Eds.). (2011). Qualitative interviews in applied linguistics: Discursive perspectives [Special issue]. *Applied Linguistics*, 32.(١)

Yin, R. K. (2003a). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yin, R. K. (2003b). *Applications of case study research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

الفصل السابع

في كيفية استخدام منهجيات اللسانيات النفسية في [دراسة] الاستيعاب والإنتاج

كيم ماكدونف وبافل تروفيموفيتش

(١, ٧) المهاد

اللسانيات النفسية هي المجال الذي يدرس العمليات النفسية المتضمَّنة في استعمال اللغة، وأهدافها الرئيسية هي فهم الكيفية التي يستوعب بها الناس اللغة وينتجونها. فإنتاج اللغة وفهمها يبدوان، على نحو خادع، أمرا بسيطا بالنسبة إلى مستعمل اللغة الماهر. ولكنّهما ينطويان، بالنسبة إلى اللساني النفسي، على تفاعل معقد بين مكونات متعددة للمعالجة، تشمل: النفاذ إلى المعجم، وتشييد بنية تركيبية، وتشفير الأنماط الصوتيّة للغة وإشفارها[1]، مثلما تشمل تأويل الرسائل التداولية المرادة والتعبير عنها. ويحاول اللسانيون النفسيون بدراستهم لهذه المكونات المتعددة أن يهتدوا إلى العمليّات أو الآليات أو الإجراءات الكامنة وراء استعمال اللغة وتعلّمها.

ويدرس اللسانيون النفسيون عادة استيعاب اللغة وإنتاجها باعتبارهما مجموعتين منفصلتين من العمليّات. ومن أسباب ذلك أنّ الاستيعاب والإنتاج يضعان مستعملي اللغة أمام تحدّيات مختلفة. فحيث يقتضي استيعاب اللغة، على سبيل المثال، استخراج المعنى من إشارة كلامية أو نصّ

(١) فضّلنا أشفر من وزن أفعل الدالّ على السلب والإزالة، في ترجمة 'decode'، على عبارة" فكّ الشفرة" لما فيها من اقتصاد في العبارة ووفاء بالمعنى المقصود (المترجمان).

مطبوع، يقتضي إنتاجها تحويل رسالة 'ما قبل لفظية'[٢] إلى كلام أو نصّ باستعمال العناصر الملائمة من المعجم والنحو والصِّواتة أو الهجاء. ومن الأسباب الأخرى [لفصلهما] أنّ الإنتاج، إذا ما قورن بالاستيعاب، يبدو أعصى بكثير على الدراسة التجريبية. وذلك لأنّه غالبا ما يكون من الصعب على الباحثين أن يتحكّموا بالدخل وأن يستثيروا الخرج اللغوي المناسب عند دراسة الإنتاج اللغوي. وبالطبع فإن التصرّف في الكلمات والجمل التي يراد قراءتها أو سماعها أيسر بكثير من التحكم في الأفكار ووسائل التعبير المستعملة لأجل التحدث أو الكتابة. فليس من المستغرب إذن، أن يكون الاستيعاب، حتّى بعد مرور عقود من البحث اللساني النفسي، مدروسا بصورة أكثر توسعا من الإنتاج (انظر: Bock, 1996، للاطلاع على أسباب إضافية).

لقد طوّر اللسانيون النفسيّون عددا من المناهج المبدعة لدراسة الكيفية التي يستوعب بها الناس اللغة وينتجونها. ويهدف الفصل الحالي إلى وصف أربعة من هذه المناهج، مع عناية خاصّة باستعمالها في أبحاث اللغة الثانية. وقد جرى استخدام المناهج التي نركز عليها استخداما موسعا في البحث المطبّق على متكلّمي اللغة الأولى. وهي مناهج تسمح بدراسة استيعاب اللغة وإنتاجها في مستويات مختلفة من التحليل (أي الكلمات والجمل والخطاب الأطول)، وهي قابلة للتكييف مع سياقات البحث في اللغة الثانية. وفي مناقشتنا لكلّ منهج، نقوم أوّلا بوصفه، ثمّ تنزيله ضمن إطاره النظري، وأخيرا نثير بعض الاعتبارات المنهجية. ولأنّ قيود المساحة المتاحة لا تسمح بعرض كلّ المناهج اللغوية النفسية، نحيل القرّاء المهتمين إلى مصادر أخرى مُدرجَة تحت عنوان "قراءات إضافية" قريبا من نهاية الفصل.

(٢) 'الرسالة ما قبل اللفظية/ preverbal message' هي الفكرة أو المعلومة التي تنشأ في ذهن المتكلم قبل أن تتحول إلى تمثيل لغوي، وهي المرحلة الأولى بحسب النماذج النظرية للإنتاج اللغوي، كما سيشرح المؤلفان (المترجمان).

(٧ ,٢) استيعاب اللغة

(٧ ,٢ ,١) مهمّة القراءة بالخطو الذاتي

(٧ ,٢ ,١ ,١) وصف المهمّة

يَجْلِس المشاركون في مهمّة القراءة بالخطو الذاتي إلى حواسيب مزوّدة ببرامج مثل: 'إي-برايم/ E-prime' أو 'ساي سكوب/ Psyscope' أو 'دي إم دي أكس/ DMDX'[٣]، ويقرأون نصّا يظهر على شاشة الحاسوب. ويكون النصّ مقطّعا إلى كلمات أو مركّبات قصيرة، فيضغط المشاركون على مفتاح من لوحة المفاتيح أو زرّ استجابة لعرض القطعة التالية حتّى يبلغوا نهاية النصّ. وعلى سبيل المثال، يمكن أنْ تُقَدّم الجملة[٤]:

The bad boys | watched almost every day | were playing | in the park

إلى المشاركين مقطّعة إلى أربع قطع متوالية تم الفصل بينها بخطّ عمودي. وتوضّح هذه الجملة، المقتبسة من دراسة جوف (Juff, 1998)، أنّ القرّاء يمكن أن يواجهوا لبسا مؤقّتا في تأويل بعض البُنى. فالقطعة الثانية في المثال أعلاه يمكن أن تُأوّل إمّا على أنّها جُمَيْلة موصول مختزلة (بحذف الاسم الموصول والفعل المساعد) أو على أنّها جُمَيْلة رئيسية بفعل في زمن الماضي. وتكون القطعة الثالثة حاسمة لأنّها تُشير إلى أنّ 'were playing' هو الفعل الرئيسي، في حين أنّ 'watched almost every day' جُمَيْلة موصول مختزلة. ويستند منطق القراءة بالخطو الذاتي إلى أنّ الزمن اللازم لقراءة كلّ قطعة يمثّل مقدار

---

(٣) هذه أسماء لبرامج إلكترونية تستخدم لتصميم تجارب سلوكية محوسبة عن طريق عرض المثيرات وتسجيل استجابات المبحوثين عليها، وهي متشابهة في كثير من الوظائف، ولكنها تختلف في عدد من الجوانب فبعضها يشتغل على نظام ويندوز، وبعضها على نظام ماكنتوش، وبعضها متاح مجانا، وبعضها ليس كذلك. ويوجد غيرها أيضا، كبرنامج 'سايكوباي/ Psychopy' (المترجمان).

(٤) المعادل الترجمي لهذه الجملة في العربية هو" الأولاد السيئون الذين يُشاهدون كل يوم كانوا يلعبون في المنتزه"، وهي لا توضح موضع الشاهد في الجملة الإنجليزية. فمحل الشاهد فيها ناتج عن حذف الموصول، وهو أمر جائز في الإنجليزية، بخلاف العربية. ويؤدي حذف الموصول إلى قراءة كلمة (watched) باعتبارها فعلا، ولا يتبين أنها وصف تابع لجملة الموصول إلا بعد يبلغ القارئ أو السامع النقطة التي يظهر فيها الفعل الثاني "كانوا يلعبون/ were playing". فيجبر ذلك القارئ أو السامع أن يرجع القهقرى ويستأنف التحليل التركيبي مرة أخرى في ضوء المعلومة التركيبية الجديدة. ومن هنا تسمية هذا النوع من الجمل بالجمل المضلة لأنّ القارئ/ السامع يضل في تأويلها فيسير في مسار خاطئ ثم يتدارك أمره بالوصول إلى نقطة ما (المترجمان).

الجهد العرفاني المبذول في معالجتها. وعليه، فإنّ المقياس الذي يكون موضعا للعناية في القراءة بالخطو الذاتي هو مقدار الزمن بين ضغطتين على الزرّ متتاليتين، لا سيّما بالنسبة إلى القطع الـمُلْبِسة.

لقد جرى تطوير عدد من النسخ من هذه المهمّة. وهذه النسخ مُوَضَّحة في الشكل (١ ,٧). ففي نسخة "النافذة الثابتة" (السطر أ)، تحل كل قطعة لاحقة محل القطعة السابقة، في وسط الشاشة عادة. وفي نسخة "النافذة المتحرّكة" (السطرين ب وج)، يتمّ إخفاء النصّ بطيف من الشرطات والمسافات، وتظهر كل قطعة تالية على الشاشة بالتتابع، لتحلّ محلّ الشرطات. ويمكن أن تُستعمل نسخة "النافذة المتحرّكة" بعرض تراكمي أو غير التراكمي. فالعرض التراكمي يُظهر تدريجيّا المزيد من القطع مع بقاء القطع السابقة على الشاشة. وأما العرض غير التراكمي (السطر ج) فيعرض القطعة التالية، ولكنّه يُزيل القطع السّابقة أو يغطّيها. والعرض التراكمي للنافذة المتحركة أقل تفضيلا لأنّ المشاركين فيها يميلون إلى إظهار قطع متعددة من أجل قراءتها دفعة واحدة.

	العرض ١	العرض ٢	العرض٣
أ		The bad boys	watched almost every day
ب	--- --- ---	The bad boys--- --- --- -	The bad boys watched almost every day---
ج	--- --- ---	The bad boys--- --- --- -	----watched almost every day-----

الشكل (١ ,٧). توضيح تخطيطي لعروض الشاشة الثلاثة الأولى لجملة: The bad boys watched almost every day were playing in the park في النافذة الثابتة (أ)، وبالنافذة المتحرّكة التراكمية (ب) وبالنافذة المتحرّكة غير التراكمية (ج).

(٧ ,٢ ,١ ,٢) الأطر النظرية

الاستيعاب في اللغة الأولى: عادة ما تُسْتَعمل القراءة بالخطو الذاتي في أبحاث اللغة الأولى التي تدرس التحليل الإعرابي (أو التحليل اختصارا)، وهو العملية التي بمقتضاها يحلّل الناس البنية التركيبية لسلسلة من الكلمات من أجل الاهتداء إلى تأويل صحيح. وعادة ما يقوم مستعملو اللغة الماهرون بمعالجة المعلومات التركيبية في النص المطبوع والكلام بسرعة، ولا يواجهون صعوبة تذكر في الاستيعاب. لذلك يستخدم الباحثون جملا تثير صعوبات في الاستيعاب، من قبيل 'الجمل المضلة'،

وهي جمل يُساء تأويلها في البدء، فلا يكون بدّ من إعادة تحليلها. والبنى التي عادة ما يتم استخدامها في الجمل المضلّة تشمل: اللبس بين

جُمَيْلة الموصول المختزلة والفعل الرئيسي[٥]، وتعليقَ جُمَيْلة الموصول[٦] (Dussias, 2003)، والتباس الفاعل بالمفعول[٧] (Hopp, 2006)، واستخراجَ-م[٨] (Jackson & Bobb, 2009) .

ولـمّا كانت عمليّة الاستيعاب تتضمّن عددا من مستويات المعالجة (مثل، الروسم/ الصوتم، والكلمة، والجملة، والنصّ)، وتشمل عددا من العمليات الجزئية (van Gompel & Picjering, 2007)، فقد برزت مسألتان نظريتان أساسيتان. هل يحمل الناس ما يقرؤونه أو يسمعونه على تأويل واحد لا غير، أم أنّهم يتدبّرون في وقت واحد عددا من التأويلات المحتملة؟ وكيف يستخدم الناس مصادر المعلومات المتعدّدة المتاحة لهم (كالتركيب، والدلالة والخطاب، والتطريز، إلخ)؟ ولقد جرى استخدام القراءة بالخطو الذاتي استخداما موسعا لفحص هاتين المسألتين، مع عناية بالخلاف النظري بين النظريات التفاعلية والنظريات القالبية في استيعاب الجملة. فالنظريات التفاعلية (القائمة على القيود أو

---

(٥) اختزال جُمَيْلة الموصول في الإنجليزية يكون بحذف الاسم الموصول بما ينتج عنه وجود صيغتين فعليتين في سطح الجملة. والفعل الرئيسي هو الفعل المعبّر عن الإسناد الرئيسي أو الأعلى في الجملة والذي تعتبر سائر المكوّنات فيها معمولات له كما مر في المثال الذي ناقشه المؤلفان (المترجمان).

(٦) المراد بتعليق جُمَيْلة الموصول هو كيفية تأويل مركّبات من قبيل "هذا صاحب المتجر الذي سُرِقَ" حيث تحتمل جُمَيْلة الموصول "الذي سرق" نظريّا أن تعلّق على الاسم الأوّل "صاحب" أو الثاني "متجر". واللغات تختلف في تفضيل كل منهما (المترجمان)

(٧) يرتبط التباس الفاعل بالمفعول باللغات غير الإعرابية خاصّة، ولا سيّما بالحالات التي يجري فيها تصرّف في الرتبة الأصلية. وهي ظاهرة شائعة في هذه اللغات. ولتقريب الأمر نشير إلى منع نحو العربية تقديم المفعول عندما يكون هو والفاعل كلاهما غير موسومين بقرينة دالّة على الوظيفة في جمل من قبيل "ضرب عيسى موسى". فلا يجوز اعتبار عيسى مفعولا على نيّة التقديم (المترجمان).

(٨) استخراج-م هي الحركة التي تستدعيها صياغة الاستفهام التصوري حيث ينتقل الاسم المستفهم عنه إلى صدارة الجملة بعد أن يعوض باسم استفهام ملائم كما في 'من رأيت؟' سؤالا عن 'رأيت زيدا'. وتحكم هذه الحركة قواعد كليّة تستجيب لها كل اللغات بضوابط تميّز بعضها من بعض. راجع لمزيد من التفاصيل مصطلح 'التحتية' في المصطلحات المفاتيح ص. ٢٤٢ (المترجمان).

النظريات أحادية المرحلة) تدّعي أنّ الناس يستصحبون عدّة مصادر للمعلومات في وقت واحد (كالدلالة وقيود الخطاب وتكرّر الاستعمال) من أجل تأويل بنية تركيبية معيّنة (انظر مثلا: Trueswell & Tanenhaus, 1994). وفي المقابل تفترض النظريات القالبية (النظريات ثنائية المرحلة) أنّ الناس يستعملون المعلومات التركيبية فحسب لتشييد تأويل أولي للجملة وأنّ مصادر المعلومات الأخرى (كالدلالة والسياق) تُستعمل لاحقا في عمليّة الاستيعاب (انظر: Frazier, 1990). وما يزال هذا الخلاف النظري مستمرّا بفضل الأدلّة القويّة الداعمة لكلا التصوّرين (انظر: Van Gompel & Pickering, 2007).

الاستيعاب في ثنائية اللغة/ اللغة الثانية: تدرس البحوث الحالية في الثنائية اللغوية واللغة الثانية إستراتيجيات التحليل التي يوظّفها مستعملو اللغة الثانية. وتتمثّل القضيّة المركزية في ما إذا كان مستعملو اللغة الثانية ينمّون إستراتيجيات تحليل تركيبي تكون خاصّة باللغة الثانية، أم أنّهم يستخدمون إستراتيجيات تحليل مستندة إلى اللغة الأولى، أو ربما إستراتيجيات لا توجد في أيّ من اللغتين (انظر عرضا موجزا حديثا في: Dussias & Piñar, 2009). وإجمالا، فإنّ التحليل التركيبي لدى مستعملي اللغة الثانية يتأثر بكثير من العوامل. بعض هذه العوامل ذو طبيعة لسانية (أي راجعة إلى المعلومات المعجمية والدلالية والتركيبية المتاحة في الجمل). وبعضها الآخر موصول بخبرات مستعملي اللغة الثانية مع اللغة (أي الكفاءة أو نوع التعرّض) وبالفروق الفردية (كالذاكرة العاملة). فيبدو أنّ العديد من هذه العوامل تتفاعل لتحديد الكيفية الدقيقة التي تكون فيها إستراتيجيات التحليل في اللغة الثانية لدى مستعمليها مماثلةً لتلك المستخدمة في اللغة الأولى أو مختلفة عنها. وقد تم في صندوق الدراسة (١ ,٧) تلخيص مثال على دراسة للقراءة بالخطو الذاتي تبحث في التحليل التركيبي لدى مستعملي اللغة الثانية.

صندوق دراسة (١ ,٧)

راه، أ وآدون، د (٢٠١٠). معالجة اللبس بين جُمَيْلة الموصول المختزلة والفعل الرئيسي لدى متعلّمي اللغة الثانية في مستويات مختلفة من الكفاءة. دراسات في اكتساب اللغة الثانية، ٣٢، ٧٩–١٠٩.

Rah, A., & Adone, D. (2010). Processing of the reduced relative clause versus main verb ambiguity in L2 learners at different proficiency levels. *Studies in Second Language Acquisition*, *32*, 79–109.

الهدف

دراسة الكيفية التي يعالج بها متعلمو اللغة الثانية، المنتمون إلى مستويات مختلفة من الكفاءة، اللبس بين الفعل الرئيس وجُمَيْلة الموصول المختزلة (The bad boys watched almost every day were playing in the park).

المشاركون

٢٢ مشاركا من ذوي المستوى المتوسط و٢٢ مشاركا من ذوي المستوى المتقدم، من الألمان الدارسين للإنجليزية، كلهم طلاّب في جامعات ألمانية، و٢٢ ناطقا أصليّا بالإنجليزية.

تصميم المهمّة

تتضمّن الثلاثون جملة المستهدفة [في الدراسة]: (١) جملا غير ملبسة، (٢) وجملا مُلبِسة فيها قرينة قويّة تستبعد القراءة المتعدّية للجملة، (٣) وجملا مُلْبِسة ذات قرينة ضعيفة، تُبقي على القراءة المتعدّية محتملة إلى حين بلوغ منطقة رفع اللبس (المكتوبة بخط مائل)[٩]:

(1) The brown sparrow | seen | by the hungry cat | *pecked* | at an insect.
(2) The brown sparrow | noticed | on an upper branch | *pecked* | at an insect.
(3) The brown sparrow | noticed | almost every day | *pecked* | at an insect.

الإجراء

تم استعمال نسخة العرض الثابت الموسَّط (غير التراكمي) من الخطو الذاتي؛ وأُتبِعت كل ١٠ جمل بسؤال عن الاستيعاب.

التحليل

تم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين لـ ٢×٣×٣ (المجموعة × نوع الجملة × منطقة المعالجة)، متبوعا بتحليلات التباين أحادية المتغيّر، ومقارنات زوجية.

النتائج

لقد كانت أنماط القراءة لدى المتعلّمين والناطقين الأصليين متماثلة. واختلف المتعلّمون ذوو المستويات المختلفة من الكفاءة في سرعة القراءة إجمالا، ولكن ليس في نمط المعالجة.

(٩) الجملة الأولى غير ملبسة لأن صيغة الماضي (saw) مختلفة عن صيغة المشارك (seen)، وأما الجملتان الثانية والثالثة فملبستان لتشابه صيغة الماضي والمشارك (noticed)، ولكن (noticed) في الثانية متبوع بمخصص ظرفي تابع يجعل القراءة المتعدية مستبعدة، بخلاف الجملة الثالثة التي لا يمكن حل ما فيها من لبس حتى الوصول إلى نهاية الجملة تقريبا (المترجمان).

(٣, ١, ٢, ٧) اعتبارات منهجية

ثمة عدد من الاعتبارات المنهجية التي يتعين أخذها في الحسبان عند تصميم تجارب القراءة بالخطو الذاتي. فلأنّ القراءة بالخطو الذاتي تُستعمل لاختبار الدعاوى المتعلقة بعمليات الاستيعاب، فإنّه يجب أن تَستحِث المهمّةُ المشاركين على استيعاب الجمل. ولتحقيق هذا، عادة ما يطلب الباحثون من المشاركين أن يجيبوا عن سؤال استيعاب (Rah & Adone, 2010) أو أن يحكموا على النحويّة (Juffs, 1998)، أو يقرّروا في ما إذا كانت جملة أخرى تؤدّي المعنى نفسه (Hopp,2006)، أو أن يصدروا حكما على المعقولية (Williams, Möbius, & Kim, 2001). وعادة ما يقتصر الباحثون على تحليل أزمنة القراءة بالنسبة إلى الجمل التي أجيب عنها إجابة صحيحة. وكذلك فإن الباحثين قبل البدء بتحليل البيانات غالبا ما يحاولون التثبّت من أنّ معدّلات الاستيعاب في هذه المهامّ متقاربة لدى المجموعات المشاركة. ويساعدهم ذلك على التحقّق من أنّ الفروق المحتملة في أزمنة القراءة يمكن عزوها إلى نوع الموادّ التي جرى التصرف فيها، وليس إلى إستراتيجيات المعالجة لدى المشاركين (كمثل الفرق بين القراءة للاستيعاب وتصفّح النصّ).

ومن الاعتبارات الأخرى اعتبار يتمثل في الحاجة إلى صناعة مواد مستهدفة ومواد مرجعية متشابهة إلى أقصى حدّ لـيُمكن تأويل أداء المشاركين تأويلا ملائما. فمن المهمّ، على سبيل المثال، أن تتم مطابقة المواد المستهدفة والمرجعية من ناحية طول الكلمة ومن ناحية المحتوى المعجمي، لا سيّما قبل القطعة الرافعة للّبس، أو المنطقة التي يتوقّع الباحثون أن يعثروا فيها على فروق في الزمن. فيضمن هذا الإجراء أن لا تكون الفروق المحتملة في أزمنة القراءة راجعة إلى اختلاف المحتوى المعجمي فيما بين الجمل. ومن المهمّ أيضا أن تتمّ مطابقة طول القطع الرافعة للّبس فيما بين كل الموادّ في ما يخصّ الطول الإجمالي للمحارف وتكرّرها. ويساعد هذا الأمر على ضمان أن تكون هذه القطع "بارزة" بالقدر نفسه، نظرا إلى أنّ الكلمات الأقصر والأكثر تكرّرا غالبا ما تُقرأ بسرعة أو حتّى تُتجاوز في القراءة (انظر: Ferreira & Clifton, 1986، لإجراءٍ إحصائيٍّ لضبط أزمنة القراءة بالنسبة إلى طول القطعة). وأخيرا، ينبغي ألاّ توضع القطع الرافعة للّبس في نهايات الجمل. فذلك يساعد على الحدّ من آثار طيّ عجز الجملة، أو ميل أزمنة القراءة إلى أن تكون أبطأ وأكثر تنوّعا عند حدود الجمل والجُمَيْلات.

ويحتاج الباحثون الراغبون في استخدام القراءة بالخطو الذاتي لدراسة استيعاب اللغة إلى أن يكونوا على بيّنة من بعض أوجه القصور فيها. ومن أوجه القلق [في هذا الصدد] أنّ القراءة بالخطو الذاتي عرضة لآثار التسرّب. ويشير ذلك إلى ميل آثار المعالجة إلى "الارتحال" من قطعة إلى التي تليها. ومثاله، أنّ الباحثين عندما يعرضون على القرّاء الجملة:

The bad boys | watched almost every day | were playing | in the park.

فهم يتوقّعون أن يعثروا على أزمنة قراءة أطول بالنسبة إلى القطعة الثالثة (مقارنة بالقطعة نفسها في حالة مرجعية)، لأن هذه القطعة ستُشعر القرّاء بأنّهم قد اسْتُدرجوا إلى "مَضلَّة"، وأنهم بحاجة إلى إعادة تأويل الجملة. غير أنّ أزمنة القراءة الأطول المقترنة بهذه القطعة يمكن أن يتأخّر ظهورها إلى حين، بسبب آثار التسرّب، كأن يحدث ذلك عندما يعالج القرّاء إحدى القطع اللاحقة. فيتعيّن على الباحثين، من أجل الحدّ من آثار التسرّب، أن يتجنّبوا أسلوب العرض كلمة فكلمة (مثل: The | bad | boys | إلخ)، وعليهم أن يعتنوا بمطابقة الموادّ من ناحية عدد الكلمات، لاسيّما في القطع التي تسبق القطعة الرافعة للّبس (Mitchell, 1984). وثمة وجه آخر للقلق بشأن القراءة بالخطو الذاتي، يتمثل في أنّ المعالجة قد تتأثّر بإستراتيجية معينة في تقطيع النصّ. وبعبارة أخرى، من الممكن أن يعثر الباحثون على نتائج مختلفة تبعا لكيفية تقطيعهم لموادّهم [التي يعرضونها على القرّاء]. ومثاله تقديم الجملة كالتالي:

(The bad boys | watched almost every day | were playing | in the park

في مقابل تقديمها كالتالي:

The bad boys | watched | almost every day | were | playing | in the park).

وعلى الرغم من أنّه "لا يوجد دليل ثابت على أنّ الباحثين قد ضُلِّلوا قط بسبب من التحيزات الناتجة عن التقطيع في مهمّة القراءة بالخطو الذاتي" (Mitchell, 2004, p. 26)، فإن الباحثين قد يتطلّعون إلى استعادة نتائجهم باستخدام عدد من إستراتيجيات التقطيع المختلفة.

(٢, ٢, ٧) مهمّة الاستماع بالخطو الذاتي

(١, ٢, ٢, ٧) وصف المهمّة

الاستماع بالخطو الذاتي (أو أسلوب النافذة المتحركة السمعي) هو المكافئ السمعي للقراءة بالخطو الذاتي. وهذه المهمّة جديدة نسبيا، مقارنة بالقراءة بالخطو الذاتي. فقد وصفها أوّل من وصفها فريرا

وهندرسن وآينس وويكس وماك فرلاين (Ferreira, Henderson, Anes, Weeks & McFarlane, 1996) في دراسة للمعالجة التركيبية والمعجمية لدى الناطقين باللغة الأولى. إذ يسمع المستمعون، في مهمّة الاستماع بالخطو الذاتي، قطعَ جملة تُعرض عليهم واحدةً واحدةً، ويضغطون على زرّ لسماع القطعة التالية. فيمكن، على سبيل المثال، لجمل مُلْبسة مثل الجملتين التاليتين:

(When | Roger | leaves | the house | is | dark)
(When | Roger | leaves | the house | it's | dark)[١٠]

أن تُعْرض على المشاركين في عدد من القطع المنفصلة، بحسب ما أشير إليه هنا بخطوط عمودية (Titone et al., 2006). وعادة ما توسم نهاية الجملة بنغمة مميّزة، يعقبها في الغالب سؤال في الاستيعاب (أو مهمّة متّصلة) لضمان أنْ يقوم المشاركون بمعالجة كل جملة. والمنطق الكامن وراء هذه المهمّة مماثل لمنطق القراءة بالخطو الذاتي: فالوقت الذي يستغرقه المشاركون في الاستماع إلى كل قطعة يحكي عبء المعالجة (وبالتالي: صعوبة المعالجة) الذي يواجهونه في استيعاب تلك القطعة. ويمكن في هذه المهمّة قياس متغيّرين زمنيين على الأقلّ هما: (أ) وقت ما بين الاستجابات، أو الوقت المستغرق ما بين ضغطتين متتاليتين على الزر (Ferreira et al., 1996) و(ب) مدّة التوقّف، أو الوقت المستغرق ما بين انقضاء قطعة ما وضغطة المشاركين على الزر لبدء القطعة التالية (Titone et al., 2006).

(٧,٢,٢,٢) الأطر النظرية

الاستيعاب في اللغة الأولى: لقد جرى استخدام الاستماع بالخطو في أبحاث اللغة الأولى، لفحص نفس الموضوعات التي تتم دراستها بمهام القراءة بالخطو الذاتي، من قبيل: كيف يؤوّل السامعون بنية الأقوال الملفوظة، وما المعلومات التي يوظّفونها لفعل ذلك. فقد أظهرت فريرا وزملاؤها (Ferreira et al. 1996)، على سبيل المثال، أنّ السامعين، تماما مثل القرّاء، يستغرقون في معالجة الجمل الـمُلبِسة تركيبيا وقتا أطول مما ينفقونه في معالجة الجمل غير الملبسة. وبالإضافة إلى ذلك، أظهر هؤلاء الباحثون أيضا أنّ تطريز الجملة (بنية الأقوال الإيقاعية والتنغيمية) تؤثّر في

(١٠) ترجمة الجملة الأولى 'عندما يغادر روجر، يكون المنزل مظلما'، وترجمة الثانية 'عندما يغادر روجر المنزل، يكون قد حل الظلام' فالمنزل في الجملة الأولى في موضع فاعل الجُمَيْلة التابعة، وفي الجملة الثانية في موضع المفعول للفعل الرئيس. ولكل من الجملتين معنى مختلف عن معنى الأخرى، رغم أن الفرق في اللفظ بينهما طفيف جدا (المترجمان).

المعالجة التركيبية، فتجعل منحنياتُ طبقة الصوت والوقف المتوافقة مع البنية التركيبية الجملَ المُلبسة أيسرَ في المعالجة. وتفيد هذه النتيجة بأنّ السامعين يستعملون التطريز (بالتوازي مع المعلومات المعجمية والسياقية) لاستيعاب الجمل الملفوظة.

ولقد جرى استخدام الاستماع بالخطو الذاتي في أبحاث اللغة الأولى للمقارنة بين معالجة الأطفال والبالغين للأقوال المعقّدة والبسيطة من الناحية التركيبية (Booth, MacWhinney & Harasaki, 2000)، وللمقارنة بين معالجة البالغين الصغار والأكبر سنّا لأجزاء الأقوال الملفوظة (Titone, Prentice, & Wingfield, 2000)، ولاختبار العلاقة بين معالجة الكلام والذاكرة العاملة (Waters & Caplan, 2004)، ولبحث معالجة الجمل الملفوظة عند الأفراد المصابين بتلف دماغي (Caplan & Waters, 2003)، وعند الأطفال الذين يعانون من إعاقات لغوية (Marshall, Marinis, & van der Lely, 2007). وعلى النقيض من ذلك، لم يجر حتى الآن استخدام الاستماع بالخطو الذاتي إلا في عدد قليل من بحوث الثنائية اللغوية واللغة الثانية، وهو ما نعتقد أنّه أمر ناتج عن الإلمام المنخفض نسبيّا لدى باحثي اللغة الثانية بهذه المهمّة. فلم نطلع إلا على دراسة وحيدة منشورة (de Jong, 2005) وبضع عروض في مؤتمرات (مثل: Heredia, Stewart, & Cregut, 1997) قد استخدمت الاستماع بالخطو الذاتي. فمن الواضح أن مزايا هذه الطريقة وحدودها بحاجة إلى أن تُستكشف في أبحاث اللغة الثانية المستقبلية. وتجد في صندوق الدراسة (٢, ٧)، مثالا ملخَّصا لدراسة قائمة على الاستماع بالخطو الذاتي في اللغة الأولى.

صندوق دراسة (٢, ٧)

تيتوني، د.أ، كوه، س.ك، كجيلغارد، م.م، بروس، س، سبير، س.أ، ووينغفيلد، أ (٢٠٠٦). الإعاقات المرتبطة بالسنّ في مراجعة الآثار التركيبية للتطريز. اللغة والكلام، ٤٩، ٧٥–٩٩.

Titone, D. A., Koh, C. K., Kjelgaard, M. M., Bruce, S., Speer, S. A., & Wingfield, A. (2006). Age-related impairments in the revision of syntactic effects of prosody. *Language and Speech*, *49*, 75–99 (Experiment 1).

الهدف

بحث دور التطريز في معالجة الجمل الـمُلْبِسة تركيبيا لدى البالغين الأصغر والأكبر سنّا.

المشاركون

٢٤ بالغا شابّا (سنهم بين ١٨ و٢٨) و٢٤ بالغا مُسِنّا (سنّهم بين ٦٥ و٨٣)، كلّهم ناطقون أصليون باللغة الإنجليزية.

تصميم المهمّة

١٨ زوجا من الجمل الـمُلبسة تركيبيا مُنمّطة تبعا للإغلاق "المتسرع" و"والمتريث"(١١) (انظر المثال أدناه)، مسجّلة في ثلاثة سياقات تطريزية [مختلفة]: عندما تكون الجملة غير حاملة لمعلومات تطريزية (التطريز المرجعي)، وعندما تتطابق حدود التطريز وحدود التركيب (التطريز المؤازر)، وعندما تتعارض حدود التطريز وحدود التركيب (التطريز المنافر). | = مواضع التقطيع، * = حد التطريز، الخط المائل= منطقة اللبس.

التطريز المرجعي

الإغلاق المتريث: When | Roger | *leaves* | *the house* | it's | dark

الإغلاق المتسرع: When | Roger | *leaves* | *the house* | is | dark

التطريز المؤازر

الإغلاق المتريث: When | Roger | *leaves* | *the house** | it's | dark

الإغلاق المتسرع: When | Roger | *leaves** | *the house* | is | dark

التطريز المنافر

الإغلاق المتريث: When | Roger | *leaves** | *the house* | it's | dark

الإغلاق المتسرع: When | Roger | *leaves* | *the house** | is | dark

الإجراء

يستمع المشاركون إلى جملة في مهمّة استماع بالخطو الذاتي، ثمّ يعيدون تلك الجملة بعينها أو يعيدون صياغتها (لضمان أنّهم قد قاموا بمعالجتها للاستيعاب وحل اللبس التركيبي). ويجري تسجيل مدّة الوقف عند القطعة الرافعة للبس (it's/is) .

التحليل

تم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين لـ ٢×٢×٣ (السن × التركيب × التطريز)، متبوعا بمقارنات مزدوجة مخططة.

(١١) 'الإغراق المتريث' يعبر عن إستراتيجية يستخدمها المحلل الإعرابي في تأويل الجمل. وتتمثل في الإبقاء على المكون التركيبي الذي يعالجه المحلل في لحظة معينة مفتوحا لأطول فترة ممكنة، وتعليق ما يرد إليه من كلمات بذلك المكون. فكلمة 'المنزل/ the house' في الجملة الأولى من الجملتين اللتين ذكرهما المؤلفان (وسبق شرح معناهما في هامش سابق) تمثل معمولا للفعل الوارد قبلها (يغادر/ leaves). وتحليلها بحسب ذلك يتطلب الإبقاء على المكون الفعلي مفتوحا وعدم البدء بمكون جديد لحين استكمال معمولات الفعل. وأما الإغلاق المتسرع فبالعكس، وتحليل الجملة الثانية على الوجه الصحيح يتطلب ذلك، لأن الفعل (leave) في هذه الجملة فعل لازم لا مفعول له. والمحلل الإعرابي دائما يفضل الإغراق المتريث لأنه هو الأسهل في المعالجة، ما لم يثبت العكس (المترجمان).

النتائج
كان البالغون الشبّان والبالغون المسنّون متماثلين في تأويلهم للجمل، وفي استعمالهم التطريز لاستيعاب الجملة. غير أنّ الشباب منهم بدوا أسرع من المسنّين عند استعمال أنماط التطريز الموافقة [للتركيب] لاستيعاب الجملة.

(٧,٢,٢,٣) اعتبارات منهجيّة

لـمّا كان الاستماع بالخطو الذاتي قد جرت صياغته على غرار القراءة بالخطو الذاتي، فإنّ القضايا المنهجية التي وُصِفت في القسم السابق تظلّ هامّة [هنا]. غير أنّه ثمة قضايا إضافية ناجمة عن الطبيعة السمعية للمهمّة يتعيّن التعامل معها أيضا. ومنها قضية تتّصل بإعداد موادّ الـمَهمّة. فخلافا للنصوص المطبوعة، ليس في الكلام حدود قاطعة بين الكلمات المتجاورة، إذ تُلفظ الأصواتُ على نحو متداخل. وهذا ممّا يعسّر على الباحثين تجزئة كلام مسترسل إلى قطع [متمايزة]. فيعمد بعضهم في مواجهة هذا الإشكال، إلى تسجيل كل كلمة (أو قطعة) لوحدها، ثم يعرض موادّه في صورة متتاليات من القطع المفردة المسجّلة (Booth et al, 2000). ويعمد باحثون آخرون إلى تقسيم تيار مسترسل من الكلام، جاهدين في التحقّق من أنّ مواضع الانتقال بين القطع المتجاورة سلسة، وأنّ الكلمات عند حدود القطعة واضحة مفهومة (Ferreira et at., 1996). غير أنّ باحثين آخرين، لاسيّما أولئك المنشغلين بمعالجة نصوص أطول، يجزّئون تسجيلاتهم عند المواضع التي يحدث فيها الوقف الطبيعي، عند حدود الجُمَيْلة أو الجملة، على سبيل المثال (Titone et at., 2000).

وثمة قضيّة أخرى ذات صلة تتعلق بدور التطريز في استيعاب الكلام. فالتنوعات الموجودة في اللغة المنطوقة في طبقة الصوت والوقف والمدة تشير كلها إلى معلومات مفيدة بشأن التشكّل البنيوي للقول. وبعبارة أخرى، عادة ما تكون أنماط التطريز وأنماط التركيب في الأقوال المنطوقة متحاذية على نحو وثيق، فيعوّل السامعون على كل منهما في استيعاب الكلام. ويمكن لهذه العلاقة بين التطريز والتركيب أن تؤدي إلى تدخل غير مرغوب في دراسات الاستماع بالخطو الذاتي، ما لم تكن العوامل التطريزية هي المقصودة بالبحث. وثمة عدد من الطرق لتقليص الآثار غير المرغوبة للتطريز. فمن الحلول أن يتم تسجيل كل كلمة (أو قطعة) من قول على حدة وخارج التتابع، من خلال قراءتها من قائمة، على سبيل المثال. فتكون الجمل المسجّلة على هذا النحو مفتقرة إلى قرائن التناطق والتطريز (Booth et al., 2000). ومن الحلول الأخرى أن يتم استخدام أسلوب التضفير الرقمي حيث يعمد

الباحثون إلى نمط تطريز مفرد (مستمدّ مثلا من تطريز قول مرجعي محايد) فيركّبونه في موادّهم المستهدفة باستخدام برمجيّات تحرير الكلام (Felser, Marinis & Clahsen, 2003). ويسمح هذا للباحثين بصنع موادّ متشابهة في محتواها التطريزي عبر السياقات المختلفة (راجع: Ferreira, Anes & Horine, 1996، عن التطريز في الاستماع بالخطو الذاتي).

ومن الاعتبارات الأخرى التي لا بد من أخذها بالحسبان اختيار المقياس التابع. فالباحثون، كما ذكرنا من قبل، يَجمَعون عادة نوعين اثنين من القياسات في الاستماع بالخطو الذاتي. أما استعمال الزمن المستغرق فيما بين الاستجابات باعتباره المقياس الرئيسي فقد يكون إشكاليا إن لم تكن القطع موضع الاهتمام متطابقة من حيث المدّة عبر السياقات المختلفة. فبما أن القِطَع الأطول تتم معالجتها على نحو أبطأ من القطع الأقصر، فإنّ الوقت الأطول المستغرق فيما بين الاستجابات قد يكون مجرّد ناتج لوقت المعالجة، وليس لصعوبة الاستيعاب. وأمّا مدّة الوقف (المكافئة لمقياس "زمن الفرق" الذي اقترحته فريرا وزملاؤها (Ferreira et al., 1996) فتسمح جزئيا على الأقل بتلافي هذا المشكل لأنّها تستبعد مدّة القطعة.

(٧,٣) إنتاج اللغة

(٧,٣,١) مهمّة تداخل الصورة مع الكلمة

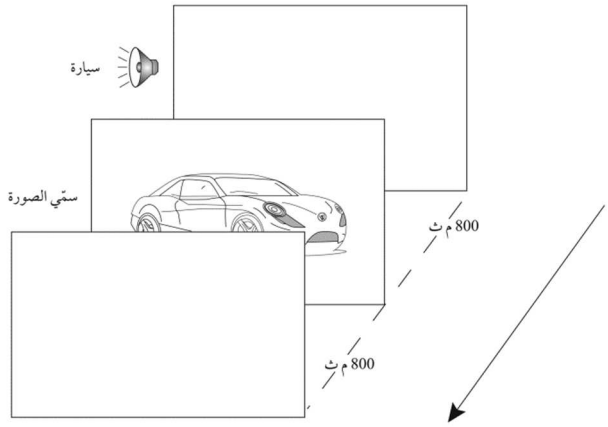
(٧,٣,١,١) وصف المهمّة

غالبا ما توصف مهمّة تداخل الصورة مع الكلمة بأنها شبيهة بمهمّة ستروب[١٢] لأنّها مماثلة لها في توجيه عناية المتكلّمين إلى التلفّظ بالكلمات متجاهلين المعلومات الـمُشَتِّتة للانتباه (انظر وجوه التشابه والاختلاف بين النوعين من المهامّ في: Dell'Acqua, Job, Peressotti & Pascali, 2007؛ van Maanen, van Rijn & Borst, 2009). ففي مهمّة ستروب، يذكر المتكلّمون لون الخطّ متجاهلين اسم

(١٢) مهمة ستروب (أو اختبار ستروب) تنسب إلى عالم النفس الأمريكي جون ستروب، وتستخدم لدراسة الانتباه والقدرة على منع الاستجابة التلقائية، فيقدم للخاضعين للاختبار، على سبيل المثال، كلمات دالة على أسماء بعض الألوان ولكنها مكتوبة بألوان أخرى مختلفة عن الألوان التي تسميها، ويطلب منهم ذكر لون الكلمة بدلا من قراءتها، فيتستغرق ذلك وقتا أطول من المعتاد بسبب التضارب بين تسمية اللون وقراءة الكلمة (المترجمان).

اللون المكتوب بالحروف الهجائية (كأن تكون كلمة 'أخضر' مكتوبة باللون الأرجواني). وفي مهمّة تداخل الصورة مع الكلمة، يسمّي المتكلّمون الأشياء المرسومة في الصور متجاهلين المشتتات السمعية أو البصرية (كأن يسمّوا صورة كلب وهم يرون كلمة 'قطّ'). فتستثير المهمّة أزمنة لردّ الفعل في صورة 'مُستغرقات للتسمية'، يُعتقد أنّها تلقي ضوءا على طبيعة الاستحضار المعجمي. والمنطق الكامن وراء المهمّة هو أنّ المشتّتات تفعّل التمثيلات المعجمية الموافقة لها فتتداخل مع عملية تسمية الصورة، جاعلة إيّاها أبطأ وأعسر. ويجري في هذه المهمّة قياس متغيّرين هما: (أ) مُستغرَق التسمية، وهو مقدار الزمن الذي تتطلبّه تسمية الصورة بالنسبة إلى المتكلمين، و(ب) الدقّة، متمثّلة في دقّة تمثيل الأسماء للصّور. فتشير مُستغرَقات التسمية الأبطأ (مقارنة بوضعية مرجعية) إلى أنّ المشتِّتات تتداخل مع عملية الانتقاء المعجمي للكلمات المستهدفة، في حين تشير مستغرقات التسمية الأسرع إلى أنّ المشتِّتات تيسّر الانتقاء.

ويتطلّب تنفيذ مهمّة تداخل الصورة مع الكلمة إجلاس المتكلّمين أمام حواسيب مزوّدة ببرامج من مثل: 'إي-برايم/ E-prime' أو 'ساي سكوب/ Psyscope' أو 'دي إم دي أكس/ DMDX'، ومسجّلات صوت عالية الجودة. وتتضمّن طريقة عرض المثير المعتادة نقطة تثبيت تستمرّ على الشاشة لوقت قصير (٥٠٠ ملّي ثانية مثلا)، تظهر بعدها شاشة فارغة (لمدّة ٥٠٠ ملّي ثانية). ثمّ تظهر الصورة على الشّاشة مصحوبة بالكلمة المشتِّتة مكتوبة على الصورة أو قريبا منها. ويمكن للمشتِّتات أن تُعرض في صورة سمعية بدلا من الصورة البصريّة. ويمكنها أن تُعرض، بحسب موطن التركيز في التجربة، مع ظهور الصورة، أو قُبيلها أو بُعيدها. وتستمرّ الصورة الهدف على الشاشة لحوالي ثانيتين، وتنتهي المحاولة إمّا مباشرة بعد الحصول على الاستجابة بالتسمية أو بعد انقضاء الثانيتين. وعادة ما تفصل بين بنود المهمّة ثانية واحدة. ويوضح الشكل (٢, ٧) مثالا إجرائيا لمهمة تداخل الصورة مع الكلمة.



الشكل (٢ ,٧). رسم تخطيطي لمهمة تداخل الكلمة مع الصورة (مقتبس من: Hantsch, Jeschemiak & Schriefers, 2009). ويصور هذا الرسم التتابع التالي للأحداث بالنسبة إلى كلّ محاولة: (١) يتم عرض مشتت سمعي مرتبط بالمقصود من الناحية الدلالية (تسمية للصورة في مستواها الأساسي) لمدة ٢٠٠ ملي ثانية قبل الصورة، (٢) يتم عرض الصورة المستهدفة (سيارة بورش) لمدة ٨٠٠ ملي ثانية، (٣) يسمي المشاركون الصورة (أي يقولون 'بورش') بأقصى قدر ممكن من السرعة.

(٢ ,١ ,٣ ,٧) الأطر النظرية

الإنتاج في اللغة الأولى: لقد جرى استخدام مهمّة تداخل الصورة مع الكلمة في بحوث إنتاج الكلام في اللغة الأولى من أجل اختبار الدعاوى المتعلقة بالانتقاء المعجمي. وتتفق نماذج الإنتاج المعاصرة على أنّ المعمار الأساسي لنظام الإنتاج يتكون من ثلاث مراحل (للاطلاع على مراجعة شاملة، انظر: Griffin & Ferreira, 2006). وهذه المراحل تشمل: التصوّر (الرسالة قبل اللفظية)، والصياغة (الانتقاء المعجمي، والمعالجة النحوية، والتجميع الصّواتي) والنطق (النطق المادي بالكلام الظاهر). غير أنّ النماذج الحاليّة تتباين في شأن دعاوى معينة فيما يخص: (أ) عملية الانتقاء المعجمي (تدافع أثناء التفعيل أم انتقاء)، و(ب) اقتران الخصائص النحوية بالانتقاء المعجمي (تلقائي محايث أم بعدي تالٍ)، و(ج) أثر الإشفار الصواتي في الانتقاء المعجمي (استباقي أم تعاقبي).

وقد جرى استخدام مهمّة تداخل الصورة مع الكلمة، لبحث توقيت مرحلتي التجميع المعجمي والصّواتي ضمن مرحلة الصّياغة. وقد أظهرت هذه الدراسات أنّ المشتّتات المرتبطة دلاليّا

[بالهدف] تؤدّي، مقارنة بالمشتّتات غير المرتبطة، إلى مستغرقات تسمية أبطأ، وهو ما يسمّى بـ'أثر التداخل الدلالي' (انظر مثلا: Hantsch et al., 2009). فعلى سبيل المثال، يؤدّي سماع كلمة "قطّ" أو رؤيتها مكتوبة في نفس وقت عرض صورة كلب أو قُبيلها بـ ٤٠٠ ملّي ثانية إلى تبْطِيء تسمية الصورة إذا ما قارنّاه بمشتّتات غير مرتبطة بالصورة دلاليّا مثل "طاولة". وفي المقابل، تؤدّي المشتّتات المشابهة صواتيّا وغير المرتبطة دلاليّا بالهدف إلى تيسير مستغرقات التسمية [بتسريعها] عندما تُعرض بُعيْد الشيء المطلوب تسميته، وهو ما يُدعَى بـ'أثر التيسير الصّواتي' (انظر مثلا: Bi, Xu & Caramazza, 2009; Zhang, chen, weekes & Yang, 2009). فعلى سبيل المثال، يُيَسِّر سماع كلمة (doll ، بمعنى 'دمية') أو قراءتها بضع ملّي ثوان بُعيْد صورة (كلب، وتنطق في الإنجليزية 'dog') مستغرقات التسمية [بتسريعها] مقارنة بمشتت غير مرتبط صِواتيّا بالهدف، مثل (book، بمعنى 'كتاب')[١٣].

الإنتاج في ثنائية اللغة/ اللغة الثانية: من المسائل الأساسية لأبحاث إنتاج الكلام عند ثنائيي اللغة المسألة المتعلقة بمدى تأثير اللغة التي ليست في موضع الاستعمال، ويشار إليها باللغة غير الاستجابية، في اللغة الاستجابية[١٤]. على سبيل المثال، إذا طُلب من ثنائي لغة إسباني إنجليزي أن يذكر الاسم الإنجليزي لكلب مرسوم في صورة، فهل يجري تفعيل الوحدتين المعجميتين المضاهيتين لذلك من اللغتين، (dog، [بمعنى كلب في الإنجليزية]) و(Perro، [بمعنى كلب في الإسبانية])؟ تفترض نماذج إنتاج الكلام لدى ثنائيي اللغة أنّ النظام التصوري مشترك بين اللغتين، وبالتالي فإنّ التفعيل انطلاقا من هذا النظام ليس خاصّا باللغة الاستجابية. ويستتبع هذا أنّ الوحدتين المعجميتين ذاتَي العلاقة في اللغتين يجري تفعيلهما في آن واحد (للاطلاع على استعراض لهذا الموضوع، انظر: Costa, 2004). ولشرح الكيفية التي يتصرّف بها ثنائيّو اللغة لإنتاج الوحدة المعجمية المناسبة باللغة المناسبة، يفترض أحد التفسيرات وجود عمليّة كبح تكبت تفعيل الكلمات من اللغة غير الاستجابية، بينما تفترض تفسيرات بديلة وجود آليّة انتقاء تتجاهل تفعيل الكلمات من اللغة غير الاستجابية.

---

(١٣) المعنى غير مقصود هنا، والترجمة للتوضيح فقط، وإلا فإن الأثر ناتج عن التشابه الصوتي بين كلمتي (doll) و(dog) في الإنجليزية، حيث تبدآن بالأصوات نفسها، فسماع (doll) أو رؤيتها ييسر استحضار كلمة (dog). أما كلمة (book) فليس لها هذا الأثر لبعدها عنها صواتيا (المترجمان).

(١٤) اللغة الاستجابية هي اللغة المستعملة في لحظة بعينها من اللغتين المعروفتين لدى ثنائي اللغة (المترجمان).

ولقد جرى استخدام مهامّ تداخل الصورة مع الكلمة للتحقّق ممّا إذا كان تفعيل اللغة غير الاستجابية يتداخل مع الانتقاء المعجمي في اللغة الاستجابية. فقد أظهر كوستا وزملاؤه أنّ الـمُشَتّتات التي هي مكافئات ترجميّة للكلمات المستهدفة تُيَسِّر مستغرقات التسمية مقارنة بالمشتِّتات غير المرتبطة بالهدف (Costa & Caramazza, 1999; Costa, Miozzo & Caramazza, 1999). ومثاله أنّ ثنائيّ لغةٍ إسباني إنجليزي إذ يذكر بالإسبانية اسم كلبٍ على صورةٍ (أي يتلفّظ بـ'Perro') يفعل ذلك على نحو أسرع إذا كان المشتّتُ هو الكلمة الإنجليزية (dog)، خلافا لكلمةٍ ليست مكافئا ترجميا مثل (table، [بمعنى طاولة]). وقد استُنِد إلى هذه النتائج لدعم فرضية آلية الانتقاء المعجمي، بدلا من فرضيّة عمليّات الكبح. وقد بيّن كوستا وزملاؤه أيضا أنّ المشتّتات من اللغة غير المستهدفة التي ترتبط صواتيّا بالعناصر المستهدفة يمكن أن تؤثّر في مستغرقات التسمية (Costa et al., 1999)، ممّا يوحي بأنّ كلاً من التفعيلين المعجمي والصواتي للغة غير المستهدفة يتحقّقان. ويقدّم صندوق الدراسة (٧,٣) ملخّصا لمثال عن دراسة تستخدم نسخة محوّرة من مهمّة تداخل الصورة مع الكلمة، حيث تكون المشَتِّتات صورا لا كلمات.

صندوق دراسة (٧,٣)

كلوماي أ، و ميوزّو، م. (٢٠١٠). أيّ الكلمات يجري تفعيلها أثناء الإنتاج ثنائي اللغة للكلمات؟ مجلة علم النفس التجريبي: التعلم، والذاكرة، والعرفان، ٣٦، ٩٦-١٠٩ (التجربة الثانية).

Colomé, A., & Miozzo, M. (2010). Which words are activated during bilingual Colomé, A., & iozzo, M. (2010). Which words are activated during bilingual word production? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *36*, 96–109 (Experiment 2).

الهدف

التحقّق ممّا إذا كانت المشتِّتات المرتبطة صواتيا باللغة غير الاستجابية تؤثّر في مستغرقات التسمية في اللغة الاستجابية. وقد جرى التنبُؤ بأنّ المشتِّتات المرتبطة صواتيّا تُيسّر مستغرقات التسمية.

المشاركون

٢٤ ثنائي لغة كتالونية إسبانية من ذوي الكفاءة العالية في اللغتين، قد اكتسبوا لغتهم الثانية قبل سنّ السادسة.

تصميم المهمّة

الصور المستهدفة تمثل ٢١ شيئا يراد تسميتها باللغة الكتالونية. وقد جرت مزاوجتها مع صورة مُشتِّتة إمّا ذات اسم متشابه في اللغتين أو ذات اسم غير مرتبط بالصورة الهدف لا صواتيّا ولا دلاليّا. وكانت الصور المستهدفة خضراء اللون، بينما كانت الصور المشتتة حمراء. وقد تمّ تشكيل مجموعة الصور على نحو تكون معه الصورة المستهدفة

والصورة المشتتة متداخلتين جزئيّا. فقد جرى على سبيل المثال، مزاوجة صورة 'سترة' لتسمى بالكتالونية (واسمها فيها: armilla) مع صورة 'سنجاب'، واسمه بالإسبانية (ardilla)، أو صورة منقار، واسمه بالإسبانية (pico). ولم يكن أيّ زوج من أزواج الصور المستهدفة والصور المشتِّتة مرتبطا دلاليا بأيّ زوج آخر. وقد جرت أيضا مزاوجة الواحد والعشرين صورة المستهدفة مع مجموعة أخرى من المشتِّتات غير المرتبطة بها لا دلاليّا ولا صواتيّا لتكون بمثابة الحشوات، ولم يجر تحليلها. وقد تمّ تقديم الصور المستهدفة في شكل ثلاث كتل، تتكوّن كلّ كتلة منها من ستّ صور من كلّ نوع من أنواع المشتِّتات (مرتبطة صواتيّا، أو غير مرتبطة، أو حشوات).

الإجراء

اختبار فردي في غرف كاتمة للصوت أمام حاسب به مفتاح لتسجيل الصوت. وقد تضمّنت الأنشطة التمهيدية مرحلة للاستئناس بالصّور وأسماء الأشياء مع توفير رجع، وتدرّب على تسمية الصورة، وتعليمات لتسمية الصورة الخضراء مع تجاهل الحمراء، وتدريب على البنود. وبدأت كل تجربة بنقطة تثبيت (٥٠٠ ملّي ثانية)، يعقبها شاشة فارغة (٥٠٠ ملّي ثانية) ثم عرض للصورة المعنية (٤٠٠ ملّي ثانية). ويبدأ تسجيل مستغرقات الاستجابة عندما تظهر الصورة، ويستمر لوقت يصل إلى ثانيتين مع ثانية واحدة فارغة تفصل بين المحاولات.

التحليل

لم يتمّ تجاهل أيّ استجابات بتعلّة الفشل في التسجيل أو التسرّع في الاستجابة. وقد تمّ ترميز الاستجابات التي أنتج فيها المشاركون أسماء غير مقصودة أو وقعوا في اضطرابات لفظية (التلعثم، والتصويبات، والأصوات غير اللغوية) على أنّها أخطاء (٢,٣٪) وأُدرجت في تحليل الأخطاء، الذي أظهر عدم وجود نتائج دالّة.

النتائج

أظهر اختبار (ت) أنّ مستغرقات التسمية بالنسبة إلى الصور ذات المشتِّتات القريبة [صواتيا] كانت أسرع منها بالنسبة إلى الصور ذات المشتتات غير القريبة.

(٧,٣,١,٣) اعتبارات منهجيّة

لـمّا كانت مهمّة تداخل الصورة مع الكلمة تستخدم مستغرقات التسمية ومعدّلات الدقة شواهدَ على التداخل أو التيسير، فإنّ المواد التجريبية تقوم على التصرف في العلاقات الدلالية والصواتية بين المشتِّتات والأسماء المعروضة للتسمية. فيجب أن تكون للمشتِّتات علاقات متنوّعة بالأشياء المعروضة للتسمية، كأن تكون مرتبطة بها دلاليّا أو صواتيا أو مشتتات ضابطة غير ذات صلة،

ويجب أن تتمّ مطابقتها من حيث الطول والتكرر. فإذا أُستُعمِلت المشتّات الشقائق[١٥] في التجارب ثنائية اللغة فإنّها ستتشارك في عدد من الصواتم في نفس الموقع من الكلمة أكبر ممّا يكون في المشتّات غير الشقائق. وعادة ما تتضمّن معظم الدراسات مجموعات صغيرة من الأشياء فتستعمل شيئا واحدا مرفقا بعدد كبير من الـمُشَتّتات، ممّا قد يقلّص على نحو زائف مستغرق تسمية الصورة بسبب تكرار العمليّة. ويمكن تلافي هذا المشكل المحتمل من خلال استخدام صورة فريدة لكلّ محاولة (Knupsky & Amrhein, 2007)، ممّا يزيد من اتساع المثيرات، ويحسّن الصلاحية التبيؤية للمهمّة.

أمّا بالنسبة إلى موضع الكلمة المشتّتة، فقد جرت العادة بأن تعرض في مركز الصورة. غير أنه جرى التصرف في موضعها من أجل إزالة اللبس الحاصل بين تبيّنِ المشتّت، الذي تمثله حركة العين تجاهه، وتدخل المشتّت، الذي تمثله مستغرقات التسمية (Kaushanskaya & Marian, 2007). ومن التحويرات الأخرى أن تعرض صورتان في النسق البصري ثمّ تُعرض الـمُشَتّتات سمعيا. ويسمح هذا التحوير باختبارٍ أفضل للعلاقات بما أنّ بعض المشتّتات يمكن أن ترتبط بالصورة المستهدفة، بينما تقترن مشتّتات أخرى بالصورة المطلوب تجاهلها (Oppermann, Jescheniak, & Schriefers, 2008). وأمّا في مهمّة تداخل الصورة مع الصورة، فإنّ إحدى الصورتين تكون مُشتّتا، في حين أنّ الأخرى هي الشيء المطلوب تسميته. وعادة ما يُستخدم اللّون في هذه النسخة من المهمّة لتعيين الصورة التي ستتمّ تسميتها (Colomé & Miozzo, 2010 ؛Navarrete & Costa, 2005).

ولا بد أن يكون كل المشاركين على دراية بالصور والأشياء المطلوب تسميتها قبل تنفيذ المهامّ التجريبية. وعادة ما يتم في مرحلة التعريف هذه تقديم رجع للمشاركين لضمان أنهم على علم بالأشياء الموجودة في الصوَر ويستعملون الكلمات المناسبة في تسميتها. فعلى سبيل المثال، من شأن مرحلة التعريف أن تساعد على ضمان أنّ المشاركين يسمّون الشيء المعروض آنفا في الرسم (٢ ,٧) باستعمال كلمة (Porsche/ بورش) بدلا من (car/ سيارة). وتساعد المحاولات العملية على ضمان أنّ المشاركين يفهمون التعليمات، التي يكون لها أهميّة خاصّة في مهمّة تداخل الصورة مع الصورة حيث يعيّن اللون الصورة المطلوب تسمية ما فيها (مثلا: "سمّ الشيء الموجود في الصورة الخضراء وتجاهل

(١٥) المشتات الشقائق تتكوّن من أزواج من الكلمات لا تشترك في التمثيلات الدلالية فحسب بل يكون لها أصل مشترك وتكون متشابهة جدّا من الناحية الصواتية مثل rich في الإنجليزية و riche في الفرنسية بمعنى غنيّ (المترجمان).

الصورة الحمراء"). وأمّا في مستوى تحليل الإجابات، فلا يُكتفى بترميز التسميات غير المقصودة للأشياء باعتبارها أخطاء، بل تُرمّز حالات انعدام الإجابة وحالات التصويب الذاتي وحالات التلعثم ضمن الأخطاء أيضا، ولكن الإجابات التي لم تُتَبيّن بسبب مشاكل تقنيّة يتمّ استبعادها بصفة عامة. وتعدّ قيما ناشزة الإجاباتُ التي تنحرف عن المتوسط (متوسط المشارك أو معدّل البند) بأكثر من انحرافين معياريين، وهي إمّا أن تُستبعد أو أن تُعوَّض بمتوسط الخليّة.

(٧,٣,٢) مهمّة صدر الجملة

(٧,٣,٢,١) وصف المهمّة

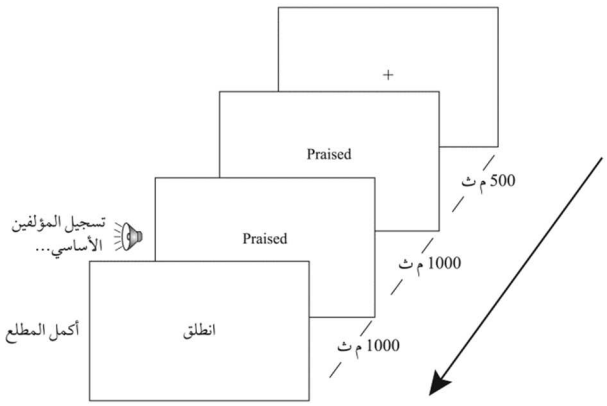
غالبا ما تُستخدم مهمّة صدر الجملة لاستثارة الأخطاء المتعلقة بمطابقة الفعل للفاعل في العدد، رغم أنّه قد جرى اختبار المطابقة الضميرية أيضا بواسطة هذه المهمّة. وفيها يُعطى المتكلّمون مركّبا يجري مجرى الفاعل من جملة، ويطلب منهم إنتاج جملة تامّة. وتتضمّن المركّبات الفواعل، أو صدور الجمل، مركّبين اسميين. الأوّل منهما هو الفاعل النحوي في الجملة، والثاني مُدمج في مركّب حرفي أو مركّب موصولي[١٦]. ويجري التصرّف في العدد النحوي للاسم الأوّل (الاسم الرأس) والاسم الثاني (الاسم الموضعي) بغرض الزيادة في تعارض العدد أو التقليص منه. ومثاله، أنّ الصدر (the key to the cabinets/ المفتاح الخاص بالخزانات)[١٧] ينطوي على تباين في العدد بين (key/ مفتاح) و (Cabinets/ خِزانات)، بينما لا ينطوي الصدر (the key to the cabinet/ المفتاح الخاص بالخزانة) على شيء من ذلك. فيطلب من المتكلمين إنتاج جمل تامّة مستعملين الصدور فواعِلَ (مثلا:The key to the cabinets is in my desk drawer/ المفتاح الخاص بالخزانات [موجود] في درج مكتبي)، ثمّ تُحلّل المحمولات بالنظر إلى أخطاء المطابقة بين الفاعل والفعل. ويكمن منطق

(١٦) ينبغي فهم هذا العرض في سياق قانون الرتبة في اللغة الإنجليزية حيث الفاعل هو صدر الجملة يليه الفعل فالمفعول (المترجمان)

(١٧) الترجمة للتقريب ولا تطابق التركيب الإنجليزي ولا محلّ الشاهد فيه لأنّ الاسم الرأس في التركيب الإنجليزي محوّر بمركّب حرفي (= للخزانات/ الخزانة). وهذا التركيب بالذات هو الذي يقترن بمشاكل المطابقة التي يتحدّث عنها المؤلفان بخلاف التحوير بالموصول الاسمي أو ما يقاربه الذي لا بدّ منه في الترجمة العربية (المترجمان).

التجربة في أنّ أخطاء المطابقة ستكون أكبر عندما لا يتطابق الاسم الرأس والاسم الموضعي في العدد خلافا للحالة التي يتطابقان فيها.

تُقدّم مهمّة صدر الجملة (الموضّحة تخطيطيا في الرسم ٣,٧) من خلال برمجيّات تجريبية مثل 'ساي سكوب/Psyscope' أو 'دي إم دي أكس/ DMDX'، مزوّدة بمسجّلات صوت عالية الجودة. يبدأ العرض النموذجي للمثيرات بنقطة تثبيت، من قبيل نقطة مرسومة أو حرف X أو علامة صليب، تستمرّ على الشّاشة لحوالي ٨٠٠ ملّي ثانية. يليها عرض الصدر إمّا شفويّا أو بصريّا، على أنْ يكون وقت العرض على الشاشة بالنسبة إلى الصدور البصرية مقدّرا بحسب طولها. ومتى انتهى عرض الصدر، ظهر إيعاز بصريّ، من قبيل علامة تعجّب، يردّد عنده المتكلّمون الصدر ويكملونه. فإذا تضمّن تصميم التجربة تصرّفا في العلاقات الدلالية أو في المعقولية، فإن المهمة حينئذ تُعدّل من خلال تخصيص كلمة بعينها مطلوب إدراجها في محمول الجملة، من قبيل الفعل أو الصِّفة. وعادة ما تُعرض هذه الكلمة الإضافية، ضمن هذا التحوير، بعد نقطة التثبيت البدئية، وتستمرّ على الشاشة لحوالي ٦٠٠ ملّي ثانية. وغالبا ما تُنفّذ مهمة صدر الجملة بالخطو الذاتي من خلال ضغط المشارك على شريط المسافة [في لوحة المفاتيح] للانتقال إلى الصدر التالي.



الشكل (٣,٧) رسم تخطيطي لمهمّة صدر الجملة (بالاستناد إلى: Thornton & MacDonald, 2003). يوضّح الشكل التتابع التالي من الأحداث في كلّ محاولة: (١) يتمّ عرض نقطة تثبيت (+)؛ (٢) يتمّ عرض الفعل المطلوب استعماله في تكملة الصدر بعد ٥٠٠ ملّي ثانية؛ (٣) يتم عرض صدر معين بعد ١٠٠٠ ملّي ثانية، ويظلّ الفعل ماثلا على الشّاشة مدّة عرض الصدر؛ (٤) بعد مهلة من ١٠٠٠ ملّي ثانية، يظهر الفعل "انطلق" على الشاشة باعتباره إشارة إلى المشاركين بإعادة الصدر وتكملة الجملة في صيغة المبني للمجهول.

(٧,٣,٢,٢) الأطر النظرية

إنتاج اللغة الأولى: يحدث التشفير النحوي، ضمن نموذج إنتاج الكلام ثلاثي المراحل الموصوف آنفا، في طورين اثنين ضمن مرحلة الصياغة. فتقوم المعالجة الوظيفية، أوّلا، بإسناد الوظائف النحوية (مثل الفاعل أو المفعول) والمعلومات الصرفية إلى التمثيلات المعجمية، ممّا تنشأ عنه علاقات هرميّة. ويخضع، بعد ذلك، خرج طور المعالجة الوظيفية لمعالجة موقعية، تفرض على العناصر الماثلة في المركّبات وبين المركّبات ضمن القول، ترتيبا متسلسلا للكلمات، ويشار إلى هذه العملية بالانخطاط (راجع: Ferreira & Engelhardt, 2006 من أجل عرض عام عن دور التركيب في الإنتاج). وقد استخدم الباحثون صدر الجملة في البداية من أجل اختبار الدعاوى بأنّ المعلومات غير التركيبية لا تأثير لها في التشفير النحوي. غير أنّ دراسات لاحقة بيّنت أنّ المعلومات غير التركيبية، مثل العدد المفهومي للاسم الرأس (أي، خصائصه الدلالية في مقابل العدد النحوي)، تؤثّر أيضا في المطابقة النحويّة (Eberhard, 1999; Barker, Nicol, & Garret, 2001; Thornton & MacDonald, 2003; Humphreys & Bock, 2005). فالرأس الاسمي، على سبيل المثال، في الصدر (the label on the wine bottles/ اللصيقة على قناني الخمر) مفرد نحويّا ولكنّه جمع مفهوميّا بما أنّه يمكن أن يؤوّل في معنى الإحالة على لصائق متعدّدة. وقد جرى تلخيص دراسة عيّنة في صندوق الدراسة (٧,٤).

صندوق دراسة (٧,٤)

هامفرايز، ك. وبوك، ك. (٢٠٠٥). مطابقة العدد المفهومي في الإنجليزية. نشرة ومراجعة سايكونومك، ١٢، ٦٨٩–٦٩٥.

Humphreys, K., & Bock, K. (2005). Notional number agreement in English. *Psychonomic Bulletin and Review, 12*, 689–695.

الهدف

معرفة ما إذا كان العدد المفهومي يؤثّر في مطابقة الفعل للفاعل في كل من الوسيطين البصري والسمعي. وقد توقّعت الدراسة أنّه، إذا كان العدد المفهومي يضطلع بدور في المطابقة، فإنّ الأفعال المصرّفة تصريف جمع ستكون أكثر تكرّرا بعد المركّبات الدالة على التوزّع في المكان (the gang near the motorcycles/ العصابة التي بجانب الدراجات النارية) منه بعد المركّبات الدالّة على التجمّع في المكان (the gang on the motorcycles/ العصابة التي على الدراجات النارية). وتوقّعت الدراسة [أيضا] أنّه، إذا كان الوسيط يُؤثّر في مطابقة الفعل للفاعل، فستكون الأفعال

المصرّفة تصريف جمع أكثر تكرّرا عندما تكون الصدور مقروءة أكثر منه عندما تكون مسموعة.

المشاركون

١٤٤ ناطقا أصليّا بالإنجليزية في سنّ الجامعة.

تصميم المهمّة

جرت صناعة ١٨ صدر جملة في كلّ منها اسمٌ رأسٌ ومركّبٌ حرفي مُحوِّر. وصُنِعت ستّ نسخ من كلّ صدر بالتصرّف في الاسم الرأس (اسم جمع أو جمع)، والاسم الموضعي ضمن المركّب الحرفي (مفرد أو جمع) والحروف (تأويل توزّعي أو تأويل تجمّعي). وصُنِعت أيضا ستّ قوائم متكوّنة من ثلاث نسخ من كل صدر، و٥٠ حشوة.

الإجراء

نفّذ المشاركون المهمّة فرديّا باستخدام حواسيب ماكنتوش مزوّدة ببرنامج التجارب الحاسوبي 'ساي سكوب/ PsyScope'. استمع نصف المشاركين إلى الصدور من خلال سمّاعات خارجية، في حين قرأ النصف الثاني الصدور على الشاشة. وعندما كان يَرِدهم الإيعاز من البرنامج، كانوا يردّدون الصدر ويكملونه.

التحليل

جرى انتساخ الاستجابات، وتصنيف العدد في الأفعال إلى أربعة فئات: (١) المفرد، (٢)، الجمع، (٣) غير الـمُصرّف (مثل أفعال الزمن الماضي)، (٤) شَتيت (من صدور غير صحيحة، أو غير مفهومة، أو مُبْهَمة؛ أو بلا فعلَ، أو لم يجر فيها استعمال الصدور فواعل).

النتائج

أجريت تحليلات تباين باعتماد النسبةِ المئوية للأفعال المصرّفة تصريف جمعٍ متغيّرا تابعا، وباعتماد الاسمِ الرأس، والعدد/ التأويل الموضعي، والوسيط عواملَ، أعقبتها مقارنات زوجيّة مخطّطة. وكانت النتائج الأساسية كالآتي: (أ) ورد عدد أكبر من الأفعال المصرّفة تصريف جمع بعد الأسماء الموضعية الجمع منه بعد الأسماء الموضعية المفردة، و(ب) ورد عدد أكبر من الأفعال المصرّفة تصريف جمع بعد التأويلات التوزّعيّة منه بعد التأويلات التجمّعيّة، و(ج) كان للوسيط تأثير محدود في أداء المطابقة.

الإنتاج في ثنائية اللغة/ اللغة الثانية: لقد قام الباحثون في إنتاج الكلام لدى ثنائيي اللغة ببحث العلاقة بين الخصائص النحوية للغتين وكيفية تأثيرها في الإنتاج باللغة الاستجابية من ناحية المعالجة النحوية. وقد أظهرت الدراسات السابقة أنّ المتكلّمين بالإسبانية والإيطاليّة والفرنسيّة والألمانيّة أكثر حساسيّة للعدد المفهومي من المتكلّمين بالإنجليزية. وبعبارة أخرى، فإنّهم بخلاف

المتكلّمين بالإنجليزية، يرتكبون أخطاء أكثر في المطابقة عندما يكون الاسم الرأس قابلا للتأويل بالجمع المفهومي رغم أنّه مفرد نحويّا. وقد استخدمت الدراسات حول الثنائية اللغوية مهمّة صدر الجملة لاستكشاف ما إذا كانت أخطاء ثنائيي اللغة في المطابقة مماثلة للأنماط السائدة في اللغتين الأولى أو الثانية. فعلى سبيل المثال، بينما يبدو أنّ المتكلّمين بالإسبانية لغة ثانية من ذوي الكفاءة المتدنية ينقلون أخطاءهم في باب المطابقة الإنجليزية عندما يتكلّمون بالإسبانيّة، فإنّ ثنائيي اللغة الذين تكون لغتهم الغالبة هي الإسبانية ولهم كفاءة الناطق الأصلي بالإنجليزية تظهر عندهم أنماط الأخطاء الإسبانية عندما يتكلّمون بالإنجليزية (Nicol, Teller, & Greth, 2001).

(٧,٣,٢,٣) اعتبارات منهجية

الاعتبار الأكثر أهمية من ناحية تصميم المهمة هو تصميم صدور الجمل. إذ يتم في البداية صنع مجموعة من صدور الجمل البسيطة، ثمّ يجري التصرّف فيها بحيث يكون ثمة نسخة واحدة من كل صدر بالنسبة إلى كلّ حالة يجري اختبارها. وعادة ما يكون المحوّر البعدي المشتمل على الاسم الموضعي مركّبا حرفيّا، إذ وُجِد أنّ الدراسات التي أَدرجت جُمَيْلات الموصول لم تستثر إلا عددا أقلّ من الأخطاء في مطابقة الفعل للفاعل (Bock & Cutting, 1992). ولا بد من المطابقة بين المكونات المحورة للاسم الرأس من ناحية الطول. ويتعيّن في الصدور الحشوات أن تتجنّب العلاقات المستهدفة في الشروط التجريبية، ولكن يتعيّن أن تكون بنفس الطول ودرجة التعقّد. وتقدّم بعض الدراسات فعلاً يُطْلب استعماله لتكملة الصدر من أجل أن يكون ثمة سيطرة أكبر على علاقات المعقولية فيما بين الاسم الرأس والاسم الموضعي والفعل (Thornton & MacDonald, 2003). فإذا كانت صدور الجمل تشتمل على تصرّف في العوامل الدلاليّة، فإنّ الاختبار الاستكشافي يكون ضروريّا للتحكّم بتقديرات المعقوليّة أو بالتأويلات التوزّعيّة في مقابل التأويلات التجمّعيّة عبر الشروط التجريبية (Thornton & MacDonald, 2003; Humphreys & Bock, 2005).

وفيما يخص التحليل، يتم انتساخ تكملات الصدور، ثمّ تصنيفها على أساس مطابقة الفعل للفاعل. وعادة ما تُستخدم أربع فئات للإحاطة بالممكنات المنطقية. فتُعرّف التكملات الصحيحة على وجه العموم بأنّها الإعادة الصحيحة للصدر وتكملته باستعمال فعل موسوم وسمَ مطابقةٍ

صحيحا. وأما أخطاء المطابقة فتعرّف بأنّها الإعادة الصحيحة للصدر مع وسم مطابقة خاطئ، كأن يُستعمل فعلٌ مصرف للجمع بعد اسمٍ رأسٍ مفردٍ نحويّا بسبب وجود اسم موضعي بصيغة الجمع. وتُعرّف الاستجابات غير المصرّفة بأنّها الإعادة الصحيحة للصدر إلى جانب تكملة تشتمل على فعل مفتقرٍ إلى وَاسم العددِ أو واردٍ في الزمن الماضي. وغالبا ما يُطلق على الفئة الأخيرة التسمية "أخرى" أو "شَتيت" وتشمل الحالات التي لم تتمّ فيها إعادة الصدر أو أعيد بشكل خاطئ، أو انعدم فيها الجواب، أو لم يتمّ فيها استعمال الصدر فاعلا عند التكملة.

(٤ ,٧) ملاحظات ختاميّة

تتضمن المنهجيّات اللسانية النفسيّة، كما أوضحه هذا العرض الموجز، أفرادا من المتكلمين يطلب منهم استيعاب كلمات أو جمل معزولة، أو إنتاجها. ويقرّ غارنهام وغارود وسانفورد (Garnham, Garrod, and Sanford, 2006) بأنّ هذا التركيز على أفراد المتكلّمين ما يزال راسخا، رغم أنّ الحوار هو الشكل الأكثر طبيعية وأساسية لاستعمال اللغة، ويعربون عن أملهم في أن تبحث الدراسات المستقبليّة معالجةَ اللغة أثناء الحوار. نحن كذلك يحدونا الأمل في أنَّ الباحثين في اللغة الثانية المهتميّن باللسانيات النفسية سيوسعون منهجيّاتهم البحثية إلى استكشاف معالجة اللغة أثناء استعمالها المنزّل في السياق. ومن الطبيعي ألاّ تكون كلّ المهامّ الموصوفة ههنا قابلة لأن يتم تكييفها تكييفا مناسبا للتحادث، ولكن يمكن تصميم مهامّ تواصليّة ذات مشتّتات متصلة بالمطلوب دلاليا وصِواتيا أو تشتمل على صور فيها رسوم يمكن أن تكون مُيسّرة للمطلوب أو معيقة له.

ونشاطر أيضا سيرس (Sears, 1986) قلقه من أنّ الاستنتاجات المبنية على بحوث أجريت باستخدام قاعدة محدودة من البيانات، تتمثل على وجه التحديد في طلاب جامعات يجري اختبارهم في مختبر باستخدام مهامّ شبه أكاديمية، قد تؤدي إلى انحراف في فهم الحقل للعمليّات الأساسية. فعلى غرار حقل علم النفس الاجتماعي الذي يعمل فيه سيرس، تبالغ أبحاث اللغة الثانية في تمثيل الكبار من المراهقين ضمن الوضعيات الأكاديمية، وتقصّر في تمثيل المجموعات العُمْرية الأخرى ضمن سياقات أكثر تنوّعا. ولا شكّ أنّ نصيحة غروسجين (Grosjean, 2008) المتعلّقة بلزوم الحذر عند استخدام المهامّ التجريبية المصمّمة لأحاديي اللغة مع المتكلّمين ثنائيي اللغة جديرة بأن نُثنّي

عليها هنا. فيمكن لقضايا من قبيل الكفاءة اللغوية واللغة المهيمنة[١٨] والمنحى اللغوي[١٩] وقابليّة المقارنة بين المثيرات عبر اللغات أن تؤثّر في المدى الذي تمثل فيه نتائج البحوث المعالجة اللغوية في حالتي الثنائية اللغوية واللغة الثانية على وجه العموم من حيث اختلافها عن المعالجة المحددة بالمهمّة[٢٠]. ونودّ، ختاما، أن نحثّ الباحثين في اللغة الثانية على التفكير أيضا في التوسّل بمنهجيّات دراسة الاستيعاب والإنتاج هذه لاستكشاف العمليّات المتضمَّنة في اكتساب اللغة.

(٧ ,٥) أفكار وموارد لمشاريع بحثية

(٧ ,٥ ,١) قراءات إضافية

Clahsen, H. (2008). Behavioral methods for investigating morphological and syntactic processing in children. In I. A. Sekerina, E. M. Fernndez, & H. Clahsen (Eds.), *Developmental psycholinguistics: On-line methods in children's language processing* (pp. 1–27). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Ferreira, F., & Anes, M. (1994). Why study spoken language? In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp.33–56). New York, NY: Academic Press.

Heredia, R., & Stewart, M. T. (2002). On-line methods in bilingual spoken language research. In R. R. Heredia & J. Altarriba (Eds.), *Bilingual sentence processing* (pp. 7–28). Amsterdam, Netherlands: Elsevier.

McDonough, K., & Trofimovich, P. (2008). *Using priming methods in second language research*. New York, NY: Routledge.

[بالنسبة إلى القارئ العربي يمكن الرجوع إلى المرجع التالي للاطلاع على المزيد عن اللسانيات النفسية ومنهجياتها:

فيرناندیز، إيفا، كيرنز، هيلين (٢٠١٨) أسس اللسانيات النفسية. ترجمة: عقيل بن حامد الشمري. بيروت: دار جداول].

---

(١٨) ينتمي مصطلح اللغة المهيمنة إلى مجال دراسة الثنائية اللغوية، ويشير إلى غلبة لغة من اللغات التي يتكلّمها الفرد على ملكته اللغوية، وتظهر هذه الهيمنة من خلال قياسات سرعة المعالجة وأخطائها (المترجمان).

(١٩) يرتبط مصطلح المنحى اللغوي أيضا بدراسات الثنائية اللغوية، ويشير إلى الحالة التي يفعّل فيها المتكلّم تبعا لخصائص السياق لغة واحدة أو أكثر من لغة، وللمنحى اللغوي تأثير في طرق معالجة الدخل اللغوي وفي سرعة المعالجة (المترجمان).

(٢٠) المعالجة المحددة بالمهمة مفهوم يشير إلى مدى تأثير خصائص مهمة بعينها في المعالجة اللغوية، وسيتم التطرق إلى عدد من الأمثلة المتعلقة بمدى تأثير تعقيد المهمة في المعالجة اللغوية في الفصل الحادي عشر من هذا الكتاب، فيمكن الرجوع إليه للمزيد حول اختلاف خصائص المهمات ومدى تأثيره في الإنتاج اللغوي للمتعلمين (المترجمان)

(٦ , ٧) أسئلة للدراسة

١- هل جرت العادة في بحوث اللسانيات التطبيقية بدراسة الاستيعاب والإنتاج كلاّ على حدة أم مجتمعين؟ اذكر بعض المجالات في اللسانيات التطبيقية التي إمّا تجمع بين الاستيعاب والإنتاج في البحث أو تفرّق بينهما؟

٢- جرت العادة في مهمّة القراءة بالخطو الذاتي بأن يطلب الباحثون من المشاركين القيام بمهمّة ثانوية، كأن يجيبوا عن سؤال في الاستيعاب أو يصدروا حكما على المعقولية، من أجل زيادة احتمالية أن الجمل قد تم استيعابها. في أيّ الحالات قد تؤثّر المهمّة الثانوية في أداء المشاركين؟

٣- لماذا قد يقرّر باحث ما استخدام وقت ما بين الاستجابات بدلا من مدّة الوقف باعتباره قياسا تابعا في مهمّة الاستماع بالخطو الذاتي؟

٤- مع أخذ ما بينهما من التشابه في الحسبان، في أيّ الحالات قد يكون من الأنسب استخدام مهمّة تداخل الصورة مع الكلمة بدلا من مهمّة ستروب؟

٥- تُدار جميع المهامّ الموصوفة في هذا الفصل على أفراد أُجلِسوا إلى حواسيب قد زُوِّدت ببرمجيّات تجريبية. كيف يمكن تكييف هذه المهامّ لتُستخدم في بيئات أدنى تجهيزا تكنولوجيا أو لتُدار جماعيّا، كما في فصول اللغة الثانية؟

(٧ , ٧) مراجع الفصل

Barker, J., Nicol, J., & Garrett, M. (2001). Semantic factors in the production of number agreement. *Journal of Psycholinguistic Research, 30*, 91–114.

Bi, Y., Xu, Y., & Caramazza, A. (2009). Orthographic and phonological effects in the picture–word interference paradigm: Evidence from a logographic language. *Applied Psycholinguistics, 30*, 637–658.

Bock, J. K. (1996). Language production: Methods and methodologies. *Psychonomic Bulletin and Review*, *3*, 395–421.

Bock, K., & Cutting, J. (1992). Regulating mental energy: Performance units in language production.*Journal of Memory and Language, 31*, 99–127.

Booth, J. R., MacWhinney, B., & Harasaki, Y. (2000). Developmental differences in visual andauditory processing of complex sentences. *Child Development*, *71*, 981–1003.

Caplan, D., & Waters, G. (2003). On-line syntactic processing in aphasia: Studies with auditory moving window presentation. *Brain and Language*, *84*, 222–249

Colomé, A., & Miozzo, M. (2010). Which words are activated during bilingual word production? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 36*, 96–109.

Costa, A. (2004). Speech production in bilinguals. In T. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 201–223). Malden, MA: Blackwell.

Costa, A., & Caramazza, A. (1999). Is lexical selection language specific? Further evidence from Spanish–English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition, 2*, 231–244.

Costa, A., Miozzo, M., & Caramazza, A. (1999). Lexical selection in bilinguals: Do words in the bilingual's two lexicons compete for selection? *Journal of Memory and Language, 41*, 365–397.

De Jong, N. (2005). Can second language grammar be learned through listening? An experimental study. *Studies in Second Language Acquisition*, *27*, 205–234.

Dell'Acqua, R., Job, R., Peressotti, F., & Pascali, A. (2007). The picture–word interference effect is not a Stroop effect. *Psychonomic Bulletin and Review, 14*, 717–722.

Dussias, P. E. (2003). Syntactic ambiguity resolution in L2 learners: Some effects of bilinguality on L1 and L2 processing strategies. *Studies in Second Language Acquisition*, *25*, 529–557.

Dussias, P. E., & Piar, P. (2009). Sentence parsing in L2 learners: Linguistic and experience-based factors. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *The new handbook of second language acquisition* (pp. 295–317). Bingley, England: Emerald.

Eberhard, K. (1999). The accessibility of conceptual number to the processes of subject–verb agreement in English. *Journal of Memory and Language, 41*, 560–578.

Felser, C., Marinis, T., & Clahsen, H. (2003). Children's processing of ambiguous sentences: A study of relative clause attachment. *Language Acquisition*, *11*, 127–163.

Ferreira, F., Anes, M. D., & Horine, M. D. (1996). Exploring the use of prosody during language comprehension using the auditory moving window technique. *Journal of Psycholinguistic Research*, *25*, 273–290.

Ferreira, F., & Clifton, C. (1986). The independence of syntactic processing. *Journal of Memory and Language*, *25*, 348–368.

Ferreira, F., & Engelhardt, P. (2006). Syntax and production. In M. Traxler & M. Gernsbacher (Eds.), *Handbook of psycholinguistics* (2nd ed., pp. 61–91). Amsterdam, Netherlands: Elsevier.

Ferreira, F., Henderson, J. M., Anes, M., Weeks, P. A., & McFarlane, D. K. (1996). Effects of lexical frequency and syntactic complexity in spoken-language comprehension: Evidence from the auditory-moving window technique. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *22*, 324–335.

Frazier, L. (1990). Exploring the architecture of the language-processing system. In G. T. M. Altmann (Ed.), *Cognitive models of speech processing: Psycholinguistic and computational perspectives* (pp. 383–408). Cambridge, MA: MIT Press.

Garnham, A., Garrod, S., & Sanford, A. (2006). Observations on the past and future of psycholinguistics. In M. Traxler & M. Gernsbacher (Eds.), *Handbook of psycholinguistics* (2nd ed., pp. 1–18). Amsterdam, Netherlands: Elsevier.

Griffin, Z., & Ferreira, V. (2006). Properties of spoken language production. In M. Traxler & M. Gernsbacher (Eds.), *Handbook of psycholinguistics* (2nd ed., pp. 21–60). Amsterdam, Netherlands: Elsevier.

Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford, England: Oxford University Press.

Hantsch, A., Jescheniak, J., & Schriefers, H. (2009). Distractor modality can turn semantic interference into semantic facilitation in the picture–word interference task: Implications for theories of lexical access in speech production. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 35*, 1443–1453.

Heredia, R. R., Stewart, M. T., & Cregut, I. (1997, November). Bilingual online sentence processing: Frequency and context effects in code switching. Poster presented at the 38th annual meeting of the Psychonomic Society, Philadelphia, PA.

Hopp, H. (2006). Syntactic features and reanalysis in near-native processing. *Second Language Research*, *22*, 369–397.

Humphreys, K., & Bock, K. (2005). Notional number agreement in English. *Psychonomic Bulletin and Review, 12*, 689–695.

Jackson, C. N., & Bobb, S. C. (2009). The processing and comprehension of *wh* questions among second language speakers of German. *Applied Psycholinguistics*, *30*, 603–636.

Juffs, A. (1998). Main verb versus reduced relative clause ambiguity resolution in L2 sentence processing. *Language Learning*, *48*, 107–147.

Kaushanskaya, M., & Marian, V. (2007). Bilingual language processing and interference in bilinguals: Evidence from eye tracking and picture naming. *Language Learning, 57*, 119–163.

Knupsky, A., & Amrhein, P. (2007). Phonological facilitation through translation in a bilingual picture naming task. *Bilingualism: Language and Cognition, 10*, 211–223.

Marshall, C., Marinis, T., & van der Lely, H. (2007). Passive verb morphology: The effect of phonotactics on passive comprehension in typically developing and Grammatical-SLI children. *Lingua*, *117*, 1434–1447.

Mitchell, D. C. (1984). An evaluation of subject-paced reading tasks and other methods for investigating immediate processes in reading. In D. Kieras & M. A. Just (Eds.), *New methods in reading comprehension research* (pp. 69–89). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Mitchell, D. C. (2004). On-line methods in language processing: Introduction and historical review. In M. Carreiras & C. Clifton, Jr. (Eds.), *The on-line study of sentence comprehension: Eyetracking, ERPs and beyond* (pp. 15–32). New York, NY: Psychology Press.

Navarrete, E., & Costa, A. (2005). Phonological activation of ignored pictures: Further evidence for a cascade model of lexical access. *Journal of Memory and Language, 53*, 359–377.

Nicol, J., Teller, M., & Greth, D. (2001). The production of verb agreement in monolingual, bilingual, and second language speakers. In J. Nicol (Ed.), *One mind, two languages: Bilingual language processing* (pp. 117–133). Oxford, England: Blackwell.

Oppermann, F., Jescheniak, J., & Schriefers, H. (2008). Conceptual coherence affect phonological activation of context objects during object naming. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 34*, 587–601.

Rah, A., & Adone, D. (2010). Processing of the reduced relative clause versus main verb ambiguity in L2 learners at different proficiency levels. *Studies in Second Language Acquisition*, *32*, 79–109.

Sears, D. (1986). College sophomores in the laboratory: Influences of a narrow data base on psychology's view of human nature. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 513–530.

Thornton, R., & MacDonald, M. (2003). Plausibility and grammatical agreement. *Journal of Memory and Language, 48*, 740–759.

Titone, D. A., Koh, C. K., Kjelgaard, M. M., Bruce, S., Speer, S. A., & Wingfield, A. (2006). Age-related impairments in the revision of syntactic effects of prosody. *Language and Speech*, *49*, 75–99.

Titone, D., Prentice, K. J., & Winfield, A. (2000). Resource allocation during spoken discourse processing: Effects of age and passage difficulty as revealed by self-paced listening. *Memory and Cognition*, *28*, 1029–1040.

Trueswell, J. C., & Tanenhaus, M. K. (1994). Toward a lexicalist framework of constraint based syntactic ambiguity resolution. In C. Clifton & L. Frazier (Eds.), *Perspectives on sentence processing* (pp. 155–179). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

van Gompel, R. P. G., & Pickering, M. J. (2007). Syntactic parsing. In M. G. Gaskell (Ed.), *The Oxford handbook of psycholinguistics* (pp. 289–308). Oxford, England: Oxford University Press.

van Maanen, L, van Rijn, H., & Borst, J. (2009). Stroop and picture–word interference are two sides of the same coin. *Psychonomic Bulletin and Review, 16*, 987–999.

Waters, G. S., & Caplan, D. (2004). Verbal working memory and on-line syntactic processing: Evidence from self-paced listening. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *57A*, 129–163.

Williams, J. N., Mbius, P., & Kim, C. (2001). Native and non-native processing of English *wh*-questions: Parsing strategies and plausibility constraints. *Applied Psycholinguistics*, *22*, 509–540.

Zhang, Q., Chen, H., Weekes, B., & Yang, Y. (2009). Independent effects of orthographic and phonological facilitation in spoken word production in Mandarin. *Language and Speech, 52*, 113–126.

الفصل الثامن

في كيفية البحث في الكتابة باللغة الثانية

تشارلين بوليو

(١, ٨) المهاد: لمحة عن أبحاث الكتابة باللغة الثانية

يمكن أن تُصَنَّف الدراسات التَجْرِبية عن الكتابة باللغة الثانية بطرق مختلفة. أحدها هو تصنيفها بحسب محطّ العناية في الدراسة (Cumming, 1998; Polio, 2003; Silva & Brice, 2004, Leki, Cumming, & Silva, 2008)، والآخر هو تصنيفها بحسب منهج البحث. أما بالنسبة إلى محطّ العناية في الدراسة، فإن الباحث قد يستهدف، على سبيل المثال، النصوص التي ينتجها الكاتبون باللغة الثانية، أو قد يستهدف الكاتبين أنفسهم، وذلك يشمل عمليات الكتابة لديهم، كما يشمل مواقفهم أو دوافعهم، أو قد يستهدف السياق الذي يكتبون فيه، بما في ذلك احتياجاتهم سواء في الفصول التي تركز على المحتوى، أو في أماكن العمل. ومن الوجوه الأخرى أن تصنف الدراسات بحسب منهج البحث، وهو ما سأقوم به في هذا الفصل. فقد صَنَّفتُ الدراسات التَجْرِبية للكتابة باللغة الثانية إلى ثماني فئات. ولأن عددا من هذه المناهج قد تم التطرق إليها في مكان آخر من هذا الكتاب، سأركز على المنهجين الأكثر خصوصية بالكتابة باللغة الثانية (وهما: تحليل النصوص، وتحليل العمليات)، وسأضرب بعض الأمثلة على المناهج الثمانية كلها أدناه. والتركيز الغالب في هذا الفصل على وجه العموم منصب على المنحى الكمي والعرفاني. ومع أن إنتاج اللغة المكتوبة نشاط عرفاني، ويُسْتَخدم أحيانا لدعم تعلم اللغة في عمومه، فإننا بحاجة أيضا إلى النظر في الأسباب التي تدعو الكاتبين باللغة الثانية إلى تعلم الكتابة، وفي ماهية الأجناس الكتابية الخاصة التي يحتاجون إلى إتقانها. ولئن كان البحث الاجتماعي الكيفي أكثر شيوعا، فإن أساسيات البحوث الكيفية قد تم

التطرق إليها في مكان آخر من هذا الكتاب (انظر: دَف، الفصل السادس، وفريدمان، الفصل العاشر، وبارالت، الفصل الثاني عشر)، وهي ليست خاصة بالكتابة باللغة الثانية.

وأنواع المناهج أو الأساليب الثمانية، هي: الاستطلاعات، والمقابلات، والتحليل التِّلوي، والرصد الصفي، والإثنوغرافيا، وتحليل المحتوى، وتحليل النصوص، وأبحاث العمليات [الكتابية]، والأخيران يشتملان على عدد من الأساليب الفرعية المختلفة(١). ومن المؤكد أنه يوجد شيء من التداخل بين هذه الفئات، وبعض الدراسات قد (بل ينبغي أن) تستخدم أكثر من منهج واحد. ولم أدرج دراسات الحالة ضمن هذه القائمة رغم أنها شائعة جدا في أبحاث الكتابة باللغة الثانية. وقد تركز تلك الدراسات على طلاب محددين، أو فصول محددة، أو برامج محددة. ويمكن أن تشتمل دراسات الحالة على معظم الأساليب الأخرى، ومنها الرصد، والمقابلات، والاستطلاعات، وتحليل المحتوى، وتحليل العمليات والنصوص. ويقدم صندوق الدراسة رقم (١, ٨) مثالا على دراسة حالة عن تصورات الطلبة عن رجع المعلّم (Lee, 2008). وهو مثال نموذجي لأنه يتضمن استخدام مجموعة متنوعة من المناهج، تشمل: الرصد، وتحليل المحتوى، والمقابلات، والاستبانات التي جُمِعت على مدى فترة زمنية ممتدة. وتسمح المناهج المتنوعة للباحث بثولثة البيانات، ويسمح الجمع الممتد زمنيا للبيانات [بجمع] عيّنة منها أكثر تمثيلا، مما تسمح به النظرة الوجيزة إلى ما يحدث في سياق التدريس. وللظفر بنقاش مفصل لكيفية إجراء أبحاث دراسة الحالة، انظر دَف (Duff, 2008)، وكذلك الفصل السادس من هذا الكتاب).

صندوق الدراسة (١, ٨)

لي، آي. (٢٠٠٨). استجابة الطلاب لرجع المعلّم في فصلين من الصفوف المتوسطة في هونغ كونغ. مجلة الكتابة في اللغة الثانية، ١٧، ١٤٤-١٦٤.

Lee, I. (2008). Student reaction to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. Journal of Second Language Writing, 17, 144–164.

المهاد

رغم أن كثيرا من الدراسات قد بينت أن الطلاب يرغبون في أنواع متعددة من رجع المعلّمين ويثمنونها، فإن كثيرا من

(١) مع أن المؤلفة تركز على مناهج البحث، إلا أنها في تصنيفها لأنواع الدراسات تمزج بين المسائل المتعلقة بالمناهج، والمسائل المتعلقة بموضوع الدراسة. فلا يخفى أن دراسة النصوص، ودراسة العمليات تنتمي إلى الموضوعات، ويمكن تناولها بمناهج وطرائق مختلفة (المترجمان).

هذه الأبحاث حول تفضيلات الطلاب قد أجريت باستخدام الاستبانات بدلا من فحص ما يفعله الطلاب حقا بالرجع الفعلي في سياق فصل دراسي حقيقي. وتنظر هذه الدراسة إلى الرجع باعتباره عملا اجتماعيا، فتحاول أن تحصل على صورة كاملة عن كيفية نظر الطلاب إلى الرجع وتعاملهم معه، في وضع تعليمي معين.

أسئلة البحث

- ما خصائص رجع المعلّم، وسياق التدريس الذي يتم فيه تقديمه؟
- كيف يستجيب الطلاب للرجع الذي يقدمه لهم المعلّم في سياقهم التعليمي الخاص؟
- ما العوامل التي قد تؤثر في استجابة الطلاب لرجع المعلّم؟

المنهج

لقد تم إجراء الدراسة على [مجموعتين تتكونان من] ٣٦ طالبا من ذوي الكفاءة العالية، و٢٢ طالبا من ذوي الكفاءة المنخفضة يبلغون ١٢-١٣ عاما، بالإضافة إلى معلّميهما، جميعهم من المتحدّثين بالكانتونية، في صفين من الصفوف المتوسطة في هونغ كونغ. وقد جُمِعت البيانات بطرق متنوعة على مدى عام دراسي كامل. فقام جميع الطلاب بتعبئة استبانات، بينما قامت مجموعة فرعية اختيرت عشوائيا من بينهم بتعبئة قوائم للتدقيق، وتم إجراء مقابلات معهم بعد تلقيهم لرجع المعلّم. وجرى رصد أداء المعلّمَيْن ومقابلتهما، وفحص ما قدماه من رجع [للطلاب].

النتائج

لقد كان معظم رجع المعلّمَيْن في كلا الفصلين موجّها نحو الأخطاء النحوية، رغم أن ذلك قد كان أكثر وضوحا في الصف ذي المستوى الأدنى. وكان الطلاب كلهم يرغبون في أن يزودهم المعلّم بتعليقات على مقالاتهم، إضافة إلى الرجع النحوي، ولكن الطلاب الأقل كفاءة لم يكونوا يثمنون الرجع المتعلّق بالأخطاء بقدر تثمين الطلاب الأكثر كفاءة له، بل إنهم في بعض الأحيان لم يكونوا يفهمونه. ولم يكن الطلاب في كلا الصفين مطالبين بمراجعة مقالاتهم بناء على رجع المعلّم.

يقدم الجدول (١, ٨) أمثلة لكل نوع من أنواع الدراسات، والست الأولى منها سأناقشها بإيجاز هنا. فالاستطلاعات (انظر: دورني وكسايزر، في الفصل الخامس من هذا الكتاب)، والمقابلات شائعة إلى حد كبير في أبحاث الكتابة باللغة الثانية، وغالبا ما تستخدم للكشف عن مواقف الطلاب والخبرات التي يمرون بها، وعن قناعات المعلّمين وممارساتهم أيضا. ويمكن أن تكون المقابلات كاشفة، ولكنها تكون أكثر إفادة حينما تتم ثولثتها مع أنواع أخرى من البيانات (انظر: فريدمان، الفصل العاشر، من هذا الكتاب). والأمر نفسه ينطبق على رصد الفصول الدراسية. فحينما يُستخدم الرصد في أبحاث الكتابة باللغة الثانية، فإنه عادة ما يكون أحد مكونات

دراسات الحالة، فيقدم وسيلة للباحث للتوثّق من تصورات الطلاب والمعلّمين عما يجري في الفصل. وقد تشتمل الدراسات الإثنوغرافية، مثل دراسات الحالة، على الأساليب المذكورة أعلاه. والدراسات الإثنوغرافية الحقيقية التي تكون كلانية وطولية نادرة نوعا ما في أبحاث الكتابة باللغة الثانية. فالدراسات الإثنوغرافية التي تتناول الكتابة باللغة الثانية عادة ما تناقش هذه المهارة باعتبارها جزءا من مشهد أوسع لسياق تعلم اللغة الثانية (مثل: McKay & Wong, 1996، وانظر أيضا: Ramanathan & Atkinson, 1999 لمناقشة الإثنوغرافيا كما هي مطبقة في أبحاث الكتابة باللغة الثانية). والتحليل التِّلوي (انظر بلونسكي وأوسوالد في الفصل الرابع عشر من هذا الكتاب) نادر جدا أيضا، ربما لأنه لا بد من مراكمة مقدار كبير من البحث الكمي في موضوع محدد لكي يمكن إجراء تحليل تلوي. وقد أثارت نجاعة تصويب الأخطاء الكتابية عددا كبيرا من الدراسات التَجْرِبية، ولذا فقد خُصِّص أحد التحليلات التِّلوية القليلة [للدراسات] الكتابة باللغة الثانية لهذا الموضوع (Truscott, 2007).

وقبل أن انتقل إلى الدراسات التي تركز على نصوص الكاتبين وعمليات الكتابة، أود أن أشير إلى الأنواع المتعددة من تحليل المحتوى التي يمكن أن تشتمل عليها أبحاث الكتابة باللغة الثانية. وتحليل المحتوى باب واسع يقتضي من الباحث فحص أنواع من النصوص أو الوثائق. فقد يقوم باحث في أبحاث الكتابة باللغة الثانية بتحليل مجموعة من الكتب الدراسية أو المقررات من أجل تحديد الكيفية التي يتم بها تدريس الكتابة في سياق محدد. ولقد قامت لي (Lee, 2008) في دراسة الحالة التي أجرتها بترميز رجع المعلّم على نصوص الطلاب وتكميمه(٢). ولا بد للباحث في تحليل المحتوى بصفة عامة من أن يقوم بتطوير نظام ترميز موثوق لوصف البيانات وصفا كميّا (انظر ضمن هذا الكتاب: فريدمان في الفصل العاشر، وبارالت في الفصل الثاني عشر، وريفيز في الفصل الحادي عشر، لمناقشة ترميز البيانات الكمية والكيفية).

ومن ناحية أخرى، فإنّ من الأهداف الأكثر شيوعا لتحليل المحتوى أن يتم وصف النصوص التي قد يضطر الكاتبون باللغة الثانية إلى إنتاجها. وقد أمضى جون سويلز، على سبيل المثال، الكثير من مسيرته المهنية في توصيف الكيفية التي يتم بها تنظيم المقالات البحثية في الإنجليزية

(٢) التكميم هو تحويل الرموز إلى مقادير كمية (المترجمان).

(Swales, 1990, 2000, 2004). والهدف هو أن تجعل هذه التوصيفات التفصيلية بعض المواضعات [الكتابية] بيّنة صريحة بالنسبة إلى الكاتبين باللغة الثانية. ويعد عمله نوعا من أنواع ما يسمى بـ'تحليل الجنس الكتابي'. ومن المقاربات الأخرى لتحليل النصوص المستهدفة ما يستخدم لسانيات المدونات (انظر: غرانجر، الفصل الثاني من هذا الكتاب). إذ يمكن أن يقدم هذا النوع من التحليل للمعلّمين والطلاب وصفا لنوعية اللغة التي يحتاجون لإتقانها من أجل الكتابة في سياق معين، من خلال تركيزه على أبنية معينة أو مجموعة من العناصر المعجمية [الشائعة] في جنس كتابي معين (مثل: المقالات البحثية، والمكاتبات المهنية). وتنشر 'مجلة اللغة الإنجليزية لأغراض أكاديمية/ The Journal of English for Academic Purposes' العديد من الدراسات من هذا النوع.

الجدول (١, ٨). أمثلة لدراسات تستخدم مناهج بحثية مختلفة.

نوع المنهج	دراسة ممثلة	أسئلة البحث	ملاحظات
الاستطلاع	Montgomery & Baker (2007)	– ما هي كمية رجع المعلّمين ونوعيته في الممارسات الجارية؟ – ما العلاقة بين تقييم المعلّمين الذاتي لما يقدمونه من رجع مكتوب وتصورات الطلاب عنه؟ – ما العلاقة بين تقييم المعلّمين الذاتي لما يقدمونه من رجع مكتوب وأدائهم الفعلي؟ – هل يركز المعلّمون، في أثناء تعليقهم على كتابات الطلاب، على الجوانب الكتابية كما ينبغي؟	بالإضافة إلى استخدام الاستبانات مع الطلاب والمعلّمين، تم كذلك فحص رجع المعلّمين على أوراق الطلاب
المقابلة	Harwood, Austin, & Macaulay (2009)	– ما نوع الخبرة التي يملكها من يدققون الأوراق التي يكتبها الطلاب؟ – ما القناعات والممارسات الموجودة لدى المدققين في تدقيقهم لنصوص الطلاب؟ – ما أنواع الخبرات التي يحصل عليها المدققون من خلال تدقيقهم لنصوص الطلاب؟	

تابع الجدول رقم (١ , ٨).

نوع المنهج	دراسة ممثلة	أسئلة البحث	ملاحظات
رصد الفصول الدراسية	Reichelt & Waltner (2001)	– ما الغاية من الكتابة في الحصص الدراسية المخصصة للغة الأجنبية في نظر الطلاب والمعلّمين؟ – كيف تتنزّل حصص الكتابة ضمن المنهج الدراسي عموما؟	بالإضافة إلى ذلك، أُجريت مقابلات مع المعلّمين وبعض الطلاب، ووزِّعت استبانات، وتم كذلك فحص المواد المستخدمة في التدريس. ويمكن أيضا اعتبار هذه الدراسة مثالا على دراسة الحالة.
الإثنوغرافيا	Atkinson & Ramanathan (1995)	– ما الفروق في المواقف والممارسات بين البرامج الجامعية لتعليم الكتابة في اللغتين الأولى والثانية؟	
التحليل التّلوي	Truscott (2007)	هل يساعد تصحيحُ الأخطاء الكتابية لدى المتعلمين على الكتابة بشكل أكثر دقة لغوية؟	
تحليل المحتوى (ولا يتضمن ذلك نصوص الكاتبين)	Gillaerts & Van de Velde (2010)	كيف يتم استخدام واسمات الخطاب التفاعلية (مثل: الحوائط، والدعائم، وواسمات الموقف[٣]) في ملخصات المقالات البحثية؟	
تحليل النصوص (وصفي)	Chan (2010)	ما أنواع الأخطاء المعجمية–النحوية التي يرتكبها متعلمو الإنجليزية لغة ثانية من الناطقين باللغة الكانتونية؟	
تحليل النصوص (سببي مقارن/ ارتباطي)	Ceyala & Navés (2009)	ما الفروق في الكتابة بين المتعلمين الذي يبدأون تعلم اللغة الأجنبية مبكرا (عند سن الثامنة)، وأولئك الذي يبدأون متأخرين (عند سن الحادية عشر)؟	

(٣) الحوائط (hedges) هي ما يستخدمه الكاتب أو المتكلم من أساليب لغوية للتحوط في إبداء آرائه وتخفيف ما يقدمه من دعاوى وتقريرات، والدعائم (boosters) هي ما يستخدمه لتدعيم رأيه، وواسمات الموقف (attitude markers) هي ما يستخدمه من تعبيرات من أجل الإشارة إلى موقفه ورأيه الخاص بشأن موضوع معين (المترجمان).

تابع الجدول رقم (١ , ٨).

نوع المنهج	دراسة ممثلة	أسئلة البحث	ملاحظات
تحليل النصوص (تجريبي)	Hartshorn et al. (2010)	هل يؤدي برنامج يحتوي على رجع كتابي تصويبي ديناميكي إلى تغيرات في كتابة الطلاب من حيث السلامة اللغوية، والكفاية البلاغية، والطلاقة، والتعقيد؟	
تحليل العمليات (وصفي)	Murphy & Roca de Larios (2010)	- هل يجتهد متعلمو الإنجليزية لغة أجنبية في حل المشكلات المعجمية حينما يكتبون إنشاء ذا مستويات متقدمة من الكفاءة؟ - هل يستخدم المتعلمون المتقدمون لغتهم الأم في محاولاتهم لحل تلك المشكلات المعجمية؟	لقد طرحت هذه الدراسة أيضا أسئلة بحثية متعلقة بالفروق بين المهام، ولذا فإنها تحتوي أيضا على عناصر من الدراسة التجريبية
تحليل العمليات (سببي مقارن/ ارتباطي)	Wang & Wen (2002)	هل يتفاوت مقدار اللغة الأولى المستخدم في عمليات الإنشاء باللغة الثانية تبعا لنمو الكاتبين باللغة الثانية؟	تفحص هذه الدراسة أيضا الفروق بين المهام
تحليل العمليات (تجريبي)	Sengupta (2000)	ما هي الطرق التي يؤثر بها تعلم إستراتيجيات المراجعة في تصورات الطلبة الكاتبين عن الكتابة والمراجعة؟	تفحص هذه الدراسة أيضا أثر تدريس المراجعة في نصوص الكاتبين

(١ , ١ , ٨) تحليل نصوص الكاتبين

ثمة أسباب متعددة تجعل الباحثين يعمدون إلى تحليل نصوص الطلاب. ويمكن تصنيف هذه الأسباب، بحسب غرضها، بأنها قد (أ) تصف نصوص مجموعة من الكاتبين باللغة الثانية لمساعدة المعلّمين ومعدي المناهج على التركيز على مناطق إشكالية معينة، (ب) أو تقارن بين نصوص مجموعتين مختلفتين من الكاتبين، (ج) أو تدرس آثار نوع معين من التدخل أو نوع معين من المهام على كتابة الطلبة. ولقد سَمَّيْتُ هذه المقاربات الثلاث على التوالي بالمقاربات: الوصفية، والسببية المقارنة/ الارتباطية، والتجريبية. ويمكن أن تصنف هذه الدراسات أيضا بحسب ما تقوم بتحليله، ويشمل ذلك: السلامة، والطلاقة، والتعقيد، والالتحام، والتنظيم (انظر: Leki et al., 2008، من أجل الاطلاع على تصنيفة أكثر تفصيلا لطرق تحليل نصوص الكاتبين).

والدراسات التي تقوم بوصف نصوص الكاتبين فحسب، غالبا ما تفعل ذلك على أمل أن تزود المعلّمين، ومعدي المناهج، ومؤلفي الكتب المدرسية بالنواحي التي تحتاج فيها مجموعة معينة من الكاتبين إلى تدريس إضافي. فقد قام تشان (Chan, 2010)، على سبيل المثال، مؤخرا بتحليل مقالات لـ٣٨٧ طالبا متحدثا بالكانتونية [من متعلمي الإنجليزية]، مما أدى إلى إنشاء تصنيفة بالأخطاء الصرفية، والتركيبية، والمعجمية [التي ارتكبوها]. ولا شك أن المعلّمين قد يقومون بصورة عفوية بفحص النصوص الكتابية لطلابهم من أجل تحديد النواحي التي تحتاج إلى تحسين، ولكن الدراسات المنشورة من هذا القبيل ليست شائعة جدا.

عوضا عن ذلك، تميل الدراسات المنشورة إلى مقارنة مجموعات مختلفة من نصوص الكاتبين، وغالبا ما تكون مقارنة للناطقين الأصليين بغير الناطقين الأصليين، أو مقارنة بين الطلاب الذين ينتمون إلى مستويات مختلفة من الكفاءة. ويمكن تسمية هذه الدراسات بـ'السببية المقارنة' لكونها تقارن بين المجموعات بناء على فروق متأصلة في تلك المجموعات، وليست ناتجة عن تصرف الباحث. والأبحاث الارتباطية مشابهة لذلك، ولكنها بدلا من المقارنة بين مجموعتين، تربط بين سمة من سمات النصوص ومتغير آخر، والأغلب أن يكون مقدار الكفاءة أو جودة النص بشكل عام. وحينما يقارن الباحث بين مجموعتين من نصوص الكاتبين، فإنه قد يعمد إلى ذلك ليدرس طلبة ذوي مستويات مختلفة من الكفاءة، على أمل أن يعرف المزيد عن مراحل نموّ الكتابة (مثل: Sasaki, 2000). ومن متغيّرات المقارنة الممكنة الأخرى اللغة الأصلية للكاتبين (مثل: Reynolds, 1995). وبالمثل، قد تبحث دراسةٌ ما الارتباط بين درجات جودة المقال أو الدرجات الإجمالية لكفاءة الطلاب ومتغير من متغيرات نصوصهم. فقد قام ليو وبرين (Liu & Braine, 2005)، على سبيل المثال، بفحص سمات الالتحام في مقالات الطلاب، عن طريق استخدام أنواع الالتحام الثلاث عند هاليدي وحسن (وهي: الإحالة، والالتحام المعجمي، والقِران[٤]، انظر: Halliday & Hassan, 1976)،

(٤) الالتحام هو الترابط اللفظي للنص وتماسكه، ويتحقق بعدد من الوسائل التي ذكرتها المؤلفة وغيرها. ومن وسائل الالتحام القران، وهو الوصل بين أجزاء النص بأدوات محددة تسمى 'القوارن' كأدوات العطف والاستدراك ونحوها، وللمزيد انظر الفصل الأول من: خطابي، محمد (٢٠١٢) لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

ووجدا أن جودة النص ترتبط مع العدد الإجمالي لروابط الالتحام، ومع عدد الروابط المعجمية [الموجودة في النص]. ولاحظ أنّه، في الدراسات الارتباطية مثل دراسة ليو وبرين، لا بدّ من اختيار طريقة لتكميم الجودة الإجمالية للنص، بالإضافة إلى السمة النصية التي تكون محلّ التحقيق أيضا.

وتفحص كثير من الدراسات نصوص الكاتبين لتحديد آثار نوع معين من التدخل، أو آثار أنواع مختلفة من المهام الكتابية. ومن مسارات البحث الشائعة فحص آثار أنواع مختلفة من الرجع الكتابي في كتابات الطلاب (وللاطلاع على مراجعات استعراضية لبحوث تصويب الأخطاء، انظر: Ferris, 2002; Guénette, 2007; Truscott, 2007). ويمكن الاطلاع على مثال لبحث يفحص أثر أنواع مختلفة من المهام في صندوق الدراسة رقم (٢, ٨).

صندوق دراسة (٢, ٨)

كويكن، ف. وفيدر، آي (٢٠٠٨). التعقيد العرفاني للمهمة والخرج الكتابي في الإيطالية والفرنسية لغتين أجنبيتين. مجلة الكتابة باللغة الثانية، ١٧، ٤٨–٦٠.

Kuiken, F., & Vedder, I. (2008). Cognitive task complexity and written output in Italian and French as a foreign language. Journal of Second Language Writing, 17, 48–60.

المهاد

تفحص هذه الدراسة كتابة الطلاب في مهام متفاوتة في تعقيدها. وتهدف إلى اختبار ما إذا كانت المهام الأكثر تعقيدا ستتسبب في تردّي سمات نصية مختلفة، كما يتنبأ به نموذج سكيهان عن 'المُكْنة الانتباهية المحدودة' (Shehan, 1998; Skehan & Foster, 2001)، أو ما إذا كانت السمات النصية ستبقى كما هي أو تتحسن، كما تتنبأ به 'الفرضية العرفانية' لروبنسن (Robinson, 2001, 2005).

أسئلة البحث

- ما آثار التصرف في التعقيد العرفاني للمهمة على التعقيد التركيبي، والتنوع المعجمي، والسلامة اللغوية في خرج المتعلم؟
- هل يتأثر خرج المتعلمين ذوي الكفاءة المنخفضة والكفاءة المرتفعة بالتصرف في تعقيد المهمة؟

المنهج

لقد تم تكليف ٩١ متعلما هولنديا للغة الإيطالية، و٧٦ متعلما هولنديا للغة الفرنسية، ينتمون إلى مستويات مختلفة من الكفاءة، بمهمتين كتابيتين تتضمنان اختيار مكان للإقامة في رحلة مقبلة. وكان ثمة عدد من المتغيرات بحاجة إلى الإعمال الإجرائي، ومن ضمنها المتغيرات المستقلة (تعقيد المهمة، وكفاءة المتعلم)، والمتغيرات التابعة (التعقيد التركيبي، والتنوع المعجمي، والسلامة اللغوية). فتم تحديد التعقيد العرفاني للمهمة بعدد العوامل التي لا بد من

مناقشتها من أجل التوصل إلى قرار معين في مهمة كتابية، وتم قياس الكفاءة بناء على اختبار مصغر. وأما التعقيد التركيبي فتم قياسه بناء على عدد الجُمَيْلات في كل وحدة تائية(٥)، وعلى درجة الإدماج بالنسبة إلى عدد الجُمَيْلات. وأما التنوع المعجمي فتم حسابه عن طريق حساب نسبة أفراد المفردات إلى أنواعها. وأما السلامة اللغوية فتم قياسها بناء على عدد الوحدات التائية الخالية من الأخطاء، التي صنفت إلى ثلاثة مستويات من الفداحة.

النتائج

لقد أظهرت اختبارات (ت) أن الطلاب قد قاموا بكتابة مقالات أكثر سلامة لغوية في مهمة الكتابة المعقدة، ولكن لم يكن ثمة اختلاف دال من الناحية الإحصائية في المهمتين الكتابيتين بالنسبة إلى التعقيد التركيبي والتنوع المعجمي. وكشف تحليل التباين عن عدم وجود أثر تفاعلي بين المهمة ومستوى الكفاءة.

ويمكن استخدام طائفة واسعة من المقاييس لتحليل نصوص الطلاب. ولنأخذ، على سبيل المثال، دراسة تقسم الطلاب إلى مجموعات، لا تحصل إحداها على أي رجع [من أي نوع]، وتحصل الأخرى على رجع متعلق باللغة، وتحصل الثالثة على رجع متعلق بالمحتوى والتنظيم. وتشمل المتصورات التي قد يرغب المرء بقياسها: السلامة اللغوية، والتعقيد، والطلاقة، وجودة التنظيم، والمحتوى، والالتحام. وبينما يحول ضيق المسافة هنا دون تقديم وصف مفصل لكل واحد من هذه المتصورات، فإن بوليو (Polio, 2001) قد ناقشت بتوسّع كلا منها، وثمة مراجع إضافية تم إيرادها ضمن فقرة 'المصادر' أدناه. وسأستخدم مثالي 'السلامة اللغوية' و'التعقيد' لتوضيح القضايا المتعلقة بتطبيق هذه المقاييس.

يمكن أن تقاس السلامة اللغوية بعدد من الطرق (Polio, 1997; Wolf-Quintero, Inagaki, & Kim, 1998). إذ يمكن للمرء على سبيل المثال أن يحسب عدد الأخطاء في مقال من المقالات ثم يقسم العدد الحاصل على العدد الكلي للكلمات (عدد الأخطاء بالنسبة إلى عدد الكلمات)، أو يمكن أن يحسب عدد الوحدات التائية الخالية من الأخطاء (والوحدة التائية تتكون من جُمَيْلة مستقلة

(٥) الوحدة التائية/ t-unit مفهوم اقترحه كيلوغ هنت/ Kellog Hunt في الستينيات لقياس النمو الكتابي لدى الأطفال. والمصطلح اختصار لـ'minimal terminable unit/ أقل وحدة [تركيبية] تقبل الانتهاء بذاتها". وبحسب هذا التصور فإن 'الوحدة التائية' هي كل جُمَيْلة مستقلة مع ما تتضمنه من جُمَيْلات تابعة. وقد انتشر استخدام هذا المقياس في أبحاث اللغتين الأولى والثانية لأغراض عديدة ومتنوعة (المترجمان).

وجُمَيْلاتها التابعة)، لكي يحدد عدد الوحدات التائية الخالية من الأخطاء بالنسبة إلى العدد الكلي من الوحدات التائية. وثمة مشكلتان واضحتان بالنسبة إلى هذين المثالين. أولاهما أن تحديد ما يمكن اعتباره خطأ قد يكون أمرا مشكلا. فكثيرا ما يحدث ألا يتفق اثنان من الناطقين الأصليين على ما إذا كان أمر ما يعد خطأ أم لا. وقد تبدو العبارة أو الجملة في كثير من الأحيان غير مستساغة، ولكن المرء يكون مترددا في وصمها بالخطأ. والثانية أن بعض الدراسات تدرج أخطاء الإملاء والترقيم ضمن مقاييس السلامة اللغوية، وبعضها لا يفعل ذلك، وجعل اثنين من الناطقين الأصليين يتوافقان على المواضع التي يحتاج فيها الكاتبون إلى الفواصل أمر مستحيل تقريبا(٦). وأيا يكن، فلا بد أن يقوم الباحثون بوضع إرشادات مفصّلة عن الكيفية التي تم بها تحديد ترميز الأخطاء، ومن الأفضل أن يتم تقديم تلك الإرشادات في ملاحق الدراسة.

ولا يزودنا حساب السلامة اللغوية بناء على عدد الوحدات التائية المتضمنة للأخطاء أو الخالية منها إلا بحساب تقريبي. فليست الأخطاء كلها متساوية في نظرة المعلّم أو مصحح المقال، ولا في نظرة القارئ خارج السياق التعليمي. فمن المرجح أن يُنظر إلى افتقاد أداة من أدوات التعيين، على سبيل المثال، على أنه خطأ أقل حدة من مشكلة رتبة الكلمات التي تجعل الجملة غير مفهومة. ولذلك فإن بعض الدراسات تحاول أن ترمّز الأخطاء بحسب أنواعها، ولكن ذلك يمكن أن يكون صعبا أيضا. فالجملة اللاحنة الواحدة يمكن أن تصوب بعدد من الطرق المختلفة، والباحث قد لا يكون عارفا بما يقصده الكاتب. ولقد صنفت دراسة كويكن وفيدر (Kuiken & Vedder, 2008) الموجودة في صندوق الدراسة (٢, ٨) الأخطاء إلى ثلاثة أنواع بحسب فداحتها.

وأما التعقيد فقد يشتمل على كل من: التعقيد التركيبي، والتعقيد المعجمي. والمقياس الأكثر شيوعا للتعقيد التركيبي هو أن يحسب عدد الجُمَيْلات التابعة في كل وحدة من الوحدات التائية. وبذا فإن جملة مثل 'أُلْغِيَتْ رحلتي لأن ثمة عاصفة' (المكوّنة من جميلتين) ستكون أقل تعقيدا من 'أُلْغِيَتْ الرحلة التي كنت سأذهب بها لأن ثمة عاصفة' (المكوّنة من ثلاث جُمَيْلات). ورغم أن هذا المقياس شائع، فإنه يمكن أن يكون مشكلا. ففي المقام الأوّل، يمكن أن تعين الجُمَيْلات بطرق

(٦) هذا في الإنجليزية. أما في العربية، فاستخدام الترقيم أمر لم يستقر بعد. وهو ما يوضح التعقيد المضاعف في دراسة المسائل المتعلقة بالكتابة في اللغة العربية (المترجمان).

مختلفة (Wolfe-Quintero et. al., 1998). فهل يتم، على سبيل المثال، عد جُمَيْلات الفعل غير المصرف أم لا؟[٧]. وفي المقام الثاني، سيتم تجاهل سمات كتابية معينة شائعة في الكتابة الأكاديمية، يمكن القول بأنها أكثر تعقيدا، مثل التأسيم[٨] (انظر مثلا: Hyland & Tse, 2007)، والتراكيب المبنية للمجهول، والتحوير بالمركبات الحرفية. ولقد ذكر هوسن وكويكن (Housen & Kuiken, 2009, 464) أن التعقيد في لغة المتعلم يشمل: "'حجم' ما يملكه المتعلم من النظام اللساني باللغة الثانية، و'إحكامه'، و'ثرائه'، و'تنوعه'" (التأكيد موجود في الأصل). فالكاتب الذي يستخدم النوع نفسه من الجُمَيْلات التابعة مرارا وتكرارا قد يحصل على درجة عددية عالية في مقياس عدد الجُمَيْلات بالنسبة إلى الوحدة التائية، ولكنه فيما يبدو قد لا يكون ممتلكا لمجموعة واسعة من الأبنية النحوية تحت تصرفه. وقد وصف نوريس وأورتيغا (Norris & Ortega, 2009) عددا من طرائق قياس التعقيد في كل من الكلام والكتابة، وقدما مناقشة مفيدة للفروق فيما بينها. وذهبا في نهاية المطاف إلى أن التعقيد أمر مركّب، يحتاج إلى أن يوصّف عبر مجموعة متنوعة من المقاييس.

ولا بد من النظر في التعقيد المعجمي أيضا، وثمة طرق عديدة لقياس هذا المتصور (Wolfe-Quintero et al., 1998). والنسبة الغفل بين أفراد الكلمات وأنواعها مقياس شائع جدا [بهذا الخصوص]. فعن طريق استخدام هذا المقياس، يُقْسَم عدد الكلمات المختلفة على العدد الكلي للكلمات. وبذلك فإن الكاتب الذي تكون كلماته غير متنوعة يحصل على درجة منخفضة في التعقيد المعجمي (انظر: Malvern & Richards, 2002، لمناقشة هذا المقياس). ولكون هذه الحسابات عادة ما تجرى باستخدام برنامج حاسوبي، فإن الأخطاء المعجمية غالبا ما يتم إهمالها. وثمة مناهج أخرى قد تنظر في تكرر العنصر المعجمي (انظر مثلا: Laufer & Nation, 1995). فيحصل الكاتب الذي يستخدم كلمات أقل شيوعا على درجة أعلى في التعقيد المعجمي.

---

(٧) جُمَيْلة الفعل غير المصرّف جُمَيْلة تابعة رأسها فعل غير مصرّف، وهذا البناء لا وجود له في العربية، لأن الفعل فيها لا يرد إلا مصرفا. ولكن يشبهه في العربية المركّب الذي رأسه مصدر صريح مثل "مغادرة هذه الجامعة إلى جامعة أخرى" في جملة "يريد الطالب مغادرة هذه الجامعة إلى جامعة أخرى" (المترجمان).

(٨) التأسيم عملية تحويل تنقل جُمَيْلة فعلية إلى مركّب اسمي تابع لجملة أخرى. ومثالها من العربية: يريد الموظف شيئا ⇦ يترك الموظّف الشغل= يريد الموظف ترك الشغل. فـ"ترك الشغل" مركّب اسمي ناتج عن عملية تأسيم أدمجت الجُمَيْلة الفعلية الثانية في الجملة الأولى، ويكثر مثل هذا في الكتابة الأكاديمة (المترجمان).

وأيا يكن المتصور الذي يتم قياسه، فإنه لا بد من أخذ الموثوقية والصلاحية بعين الاعتبار. أما الموثوقية، وهي اتساق المقياس، فسهلة نسبيا. إذ لا بد أن يتأكد الباحث من أن أي شخص يقوم بترميز البيانات سيحصل على نتائج متماثلة في كل مرة. وللتحقق من الموثوقية فيما بين المقيِّمين (أو ما بين الـمُرَمِّزين) لا بد أن يقوم مُرَمِّزان على الأقل بترميز البيانات كلها أو مجموعة فرعية منها. وبحسب نوعية المقياس المستخدم، يمكن حساب مجموعة متنوعة من الإحصاءات لتحديد مدى التوافق بين الـمُرمِّزين. وكلما كانت الموثوقية أقل، كانت نسبة ورود الخطأ على المقياس أعلى. فالدراسة التي تستخدم مقياسا ذا موثوقية منخفضة قد تخفق في العثور على فروق دالة إحصائيا من الممكن أن يُعْثَر عليها لو تم استخدام منهج أكثر موثوقية. وأما الصلاحية فتتعلق بما إذا كان المقياس يقيس ما يُقْصَد منه حقا. وبالرجوع إلى مثال التعقيد، فإن مقياس الجُمَيْلات بالنسبة إلى الوحدة التائية قد لا يحيط بالصورة الكاملة لما قد نعتبره تعقيدا في الكتابة.

وفي الدراسات التي تقارن بين المجموعات، ينبغي على الباحث أن يتثبّت من كون متغير المقارنة المقصود مفسِّرا للفروق بين المجموعات. فقد يرغب باحث، على سبيل المثال، في أن يقارن بين أساليب التنظيم لدى مجموعة من المتحدثين باليابانية ومجموعة أخرى من المتحدثين بالألمانية. ولكن قد يحدث أن تكون إحدى المجموعتين أكثر كفاءة بالإنجليزية من الأخرى، فتكون الكفاءة وليس اللغة الأصلية هي المتغير السببي [المتسبّب في الاختلاف بينهما]. وبالمثل، يجب على المرء في الدراسات الارتباطية أن يتحرز من الإيحاء بوجود علاقة سببية حيث لا يوجد شيء من هذا القبيل.

وقياس متصور واحد في الدراسات التي تقارن بين آثار تدخل معين أو مهمة معينة قد يكون مضللا. فالمشكلة الكلاسيكية في دراسات تصويب الأخطاء هي أنها لا تقيس إلاّ آثار المعاملة التعليمية في السلامة اللغوية. ومن الواضح أن عناية المتعلمين بالسلامة اللغوية قد تنجدهم في تحقيق مستوى أعلى من السلامة، ولكنها قد تعود بالضرر على الطلاقة أو التعقيد في كتاباتهم. فمن المهم الحصول على صورة شاملة لآثار أي تدخل. ويقدم صندوق الدراسة (٢, ٨) أعلاه تفاصيل عن دراسة تقارن بين مهمتين كتابيتين مختلفتين. فقد حقق كويكن وفيدر (Kuiken & Vedder, 2008) في الآثار المترتبة على إكمال الطلاب لمهمتين كتابيتين متفاوتتين في التعقيد. وقام الباحثان بتحليل نصوص الطلاب من ناحية التعقيد التركيبي، والتنوع المعجمي، والسلامة اللغوية.

ولَاحِظْ بأن بعض دراسات النصوص لا تقوم بقياس أي شيء. ويصدق ذلك بشكل خاص على الدراسات المتمية إلى حقل 'البلاغة التقابلية' التي تقوم بفحص الكيفية التي ينظم بها الكاتبين المنتمين إلى لغات أولى مختلفة كتاباتهم (للاطلاع على مراجعة استعراضية، انظر: Connor, 2002). وثمة دراسات أخرى قد تستخدم أنظمة ترميز فريدة خاصة بها، من أجل دراسة الكيفية التي يعيد بها الطلاب صياغة موارد خارجية (Keck, 2006)، أو يضمّنونها في كتاباتهم (Shi, 2010)، على سبيل المثال.

وأخيرا، فإنّ كثيرا من الأدبيات المتعلقة بتقييم الكتابة[٩]، والتي تقع خارج نطاق هذا الفصل، مفيدة لأي شخص يدرس نصوص الكاتبين في اللغة الثانية. فلقد درس المعنيون بتقييم الكتابة باللغة الثانية موثوقيةَ مجموعة متنوعة من الموازين الكلانية والتحليلية وصلاحيتها في تحديد درجات النصوص، مما يمكن استخدامه في أبحاث الكتابة باللغة الثانية. وقد تشتمل الموازين التحليلية على المتصورات التي يرغب الباحث في قياسها كالتنظيم والمحتوى. وبالإضافة إلى ذلك، بحث عدد من الدراسات العلاقة الارتباطية بين المقاييس الكلانية والمقاييس الأكثر موضوعية التي يمكن أن تستخدم في أبحاث الكتابة. فقد فحص كمنغ وزملاؤه (Cumming, et al., 2005) مدى الارتباط بين درجات اختبار 'التوفل' الكلانية وعدد من المقاييس النصية التي لم نناقشها هنا، ومنها جودة بنية الحجاج، ونوعية التعامل مع المصدر.

(٢ ,١ ,٨) تحليل عملية الكتابة

يحلل الباحثون عملية الكتابة للأسباب نفسها التي يحللون لأجلها نصوص الطلاب: أي لتشخيص المشكلات، وللمقارنة بين مجموعات من الكاتبين، ولدراسة أثر تدخل أو مهمة مّا. وعادة ما تُدْرَس علميات الكتابة لدى المتعلمين عبر المناهج الاستبطانية (مثل: محاضر التفكير الجهري)، والارتجاعية (مثل: التذكر المستثار، والمقابلات، والاستبانات). وثمة، بالإضافة إلى ذلك، مناهج أقل شيوعا لم تتم مناقشتها هنا، تشمل الرصد (Sasaki, 2004)، وتسجيل نقرات المفاتيح الحاسوبية (Miller, Lindgren, & Sullivan, 2008)، وتعقّب الإبصار (Wengelin et al., 2009).

---

(٩) المقصود بالتقييم هنا هو إصدار حكم معين على النص من أجل إعطائه درجة معينة يترتب عليها النجاح أو الرسوب في اختبار معين أو وفق معيار معين (المترجمان).

تصف بعض الأبحاث المتعلقة بعمليات الكتابة الكيفية التي يكتب بها الكاتبون باللغة الثانية. فقد قام روكا دي لاريوس، ومورفي، ومانشون (Roca de Larios, Murphy & Manchón, 1999) ، على سبيل المثال، بتوصيف كيفية استخدام المتعلمين الإسبان للغة الإنجليزية لغة أجنبية لإستراتيجيات إعادة الهيكلة أثناء قيامهم بالكتابة. ولكن الغالب هو أن يقوم الباحثون بمقارنة مجموعتين من الكاتبين، وعادة ما تكونان ممثلتين لمستويين أدنى وأعلى إما في الكفاءة اللغوية العامة أو في 'حذق الكتابة'. ولقد أجرت روزا مانشون، وليز ميرفي، وجوليو روكا دي لاريوس عدة دراسات مُسْتَعْرِضَة عن عمليات الكتابة لدى المتعلّمين الإسبان للغة الإنجليزية لغة ثانية، أثناء إنشائهم باللغتين الإنجليزية والإسبانية. فقد درسوا (Roca de Larios, Manchón & Murphy, 2006) مقدار الزمن الذي يخصصه الكاتبون للصياغة[١٠] ووجدوا، كما هو متوقع، أن الصياغة أثناء الكتابة باللغة الثانية تستغرق وقتا أطول مما تستغرقه في الكتابة في اللغة الأولى. والأكثر إثارة للاهتمام هو أن الحصة الزمنية [المخصصة للصياغة] لا تتغير بتغير الكفاءة، ولكن الذي يتغير هو نوع المشكلة التي تتم معالجتها. والأبحاث الأقل شيوعا هي الأبحاث التي تحاول التأثير في عمليات الكتابة لدى الطلاب. وحينما يكون ثمة تدخل، فإنه عادة ما يكون محاولة لجعل الطلاب يراجعون بطريقة مختلفة، ويكون ذلك في بعض الأحيان بجعلهم يراجعون مراجعة إجمالية شاملة بدلا من التدقيق على مستوى الجملة فقط. وتميل دراسات التدخل هذه في العادة إلى النظر في نصوص الطلاب للبحث عن التغيرات (مثل: Berg, 1998)، أو إلى استخدام الاستبانات والمقابلات (Sengupta, 2000)، ولا تقوم في الحقيقة برصد عملية المراجعة رصدا مباشرا.

ورغم بعض التحفظات التي يثيرها استخدام محاضر التفكير الجهري، فإن هذه المحاضر هي الطريقة الأكثر شيوعا في العادة لدراسة عملية الكتابة، ويستخدم التذكر المستثار، والمقابلات، والاستبانات بشكل أقل شيوعا إلى حد ما. ويقوم الكاتبون أثناء محضر التفكير الجهري (ويسمى أيضا المحضر التلفظي المزامن) بالتحدث بصوت مسموع عما يقومون بفعله أثناء الكتابة. والهدف هو جعل الكاتبين يتلفظون بما يجري حينئذ في أذهانهم. فقد يقول مشارك، على سبيل المثال، "أنا

(١٠) المقصود بالصياغة هنا هو عملية تحويل الأفكار المجردة والأولية إلى صياغات لغوية، وهي إحدى المكونات الجزئية الكبرى لعملية الكتابة بالإضافة إلى التخطيط والمراجعة (المترجمان).

بحاجة إلى بدء المقال بمقدمة قوية. ربما ينبغي أن استخدم مثالا هنا. أو ربما يجب أن أبدأ بعبارة عامة'. وأما في التذكر المستثار (ويسمى أيضا المحاضر التلفظية الارتجاعية)، فعادة ما تُعْرَض على المشاركين مشاهد مصورة لهم وهم يكتبون. ثم يُطَلَب منهم أن يتحدثوا عما كانوا يفكرون به في الوقت الذي كانوا يكتبون فيه. وقد يقول مشارك، على سبيل المثال، "لقد توقفت هنا لأنني ظننت أن الجملة تبدو مضحكة. وقد كنت أحاول أن أقرر ما إذا كنت بحاجة إلى اختيار كلمة أخرى".

لقد كتب الكثير عن المحاضر التلفظية المزامنة والارتجاعية، وثمة ثلاثة كتب تناولت هذا الموضوع تناولا مفصلا أدرجناها ضمن فقرة 'المصادر' تحت عنوان 'المحاضر التلفظية' لإفادة أي شخص يخطط لاستخدام هذه المناهج. ومشكلة محاضر التفكير الجهري باختصار هي أنه ثمة شيء من الخشية من أن التفكير بصوت مسموع أثناء الكتابة قد يغير عملية الكتابة لدى المشاركين أو النصوص التي ينتجونها. وتُدعى هذه المشكلة بـــ 'مشكلة الانفعال'. فالتحدث بصوت مسموع قد يجعل الكاتب، على سبيل المثال، يخطط تخطيطا أطول قبل الكتابة، أو يلاحظ أخطاء أكثر أثناء التدقيق. ولقد قام عدد من الباحثين بدراسة الكيفية التي يقوم بها التفكير الجهري بتغيير ما يفعله المرء في العادة (أو عدم تغييره)، ولكن أكثر ذلك أُجري على مهام من قبيل حل المشكلات أو القراءة [وليس مع الكتابة] (وللاطلاع على استعراض لذلك، انظر: Bowles, 2010). وعلاوة على ذلك، فإنه يجب على الباحث أن يتخذ مجموعة متنوعة من القرارات، مثل: مقدار التدريب المطلوب للمشاركين [على التفكير الجهري]، وأي اللغات ينبغي أن يتحدثوا بها أثناء الكتابة (اللغة الثانية أم اللغة الأولى والثانية كليهما). وثمة مصدر آخر للقلق بشأن التفكير الجهري والتذكر المستثار، وهو مدى كون ما يقوله المشاركون حكاية دقيقة أو تامة لما كانوا يفكرون فيه. وتسمى هذه المشكلة 'مشكلة الصدق'. فالغالبيّة قد يتفقون على أنّ المشارك لا يمكنه، في التفكير الجهري، أن يتلفّظ بكل ما يدور بخاطره، ولذا فإن الباحث سيكون مقيّدا بنوعية المعلومات التي يمكنه الوصول إليها. وثمة مزلق بالنسبة إلى التذكّر المستثار، وهو أن المشارك قد يقوم بالتلفظ بما كان يفكر فيه أثناء التذكر، لا بما كان يفكر فيه أثناء الكتابة. فقد يقول مشارك، على سبيل المثال، "آه، ما هذه الجملة المريعة. ما كان ينبغي لي أن أقع في هذا الخطأ". والتذكر المستثار الصحيح لا يستدعي إلا ما كان يفعله المشارك أثناء المهمة، رغم أن التعليقات التي يقدمها المشاركون أثناء التفكر في المهمة التي تم اكتمالها يمكن أيضا أن توفر معلومات مفيدة.

ويقدم صندوق الدراسة (٨,٣) تفاصيل عن دراسة طولية لعمليّات الكتابة أجرتها سازاكي (Sasaki, 2004). وقد قامت الباحثة في هذه الدراسة بتتبع ١١ طالبا على مدى ثلاث سنوات ونصف محلّلة مقالاتهم وعملياتهم الكتابية. وقد اختارت طريقة التذكر المستثار. فكانت تصور المشاركين أثناء الكتابة، ثم تتقابل معهم لمشاهدة المشاهد المصورة. وبعد أن انتسخت التذكر المستثار، قامت بترميز المنتسخات تبعا لما تتضمنه من إستراتيجيات الكتابة (مثل: التخطيط الإجمالي الشامل، والتنقيح البلاغي) لتحديد الكيفية التي تغيرت بها عملية الكتابة لدى الطلاب عبر الزمن. وكانت تقوم، إضافة إلى ذلك، برصد الطلاب أثناء الكتابة. والحق أنّ ما يمكن للمرء أن يستشفه عن طريق الرصد محدود، ولكنّ الباحثة كانت قادرة على تحديد مقدار الزمن الذي كان الطلاب يستغرقونه من أجل البدء في الكتابة، وعلى تحديد مدة الكتابة. وكما هي الحال بالنسبة إلى دراسات نصوص الطلاب، فإن الباحثين بحاجة لتحديد طرق موثوقة لترميز بيانات التفكير الجهري، وبيانات التذكر المستثار. وقد قامت سازاكي بتحوير نظام ترميز اقتبسته من دراسة سابقة، وجعلت باحثا آخر يرمز مجموعة فرعية من البيانات للتحقّق من موثوقية ما بين الـمُرَمِّزين.

أخيرا، ثمة حاليا عدد متزايد من الدراسات حول الكتابة التآزرية (للاطلاع على استعراض لذلك، انظر: Storch, in press). والتفاعل بين الطلاب الذين يقومون بإنجاز مهمة كتابية يمكن أن يكون بمثابة وسيلة لرصد عمليات الكتابة في مثل هذا النوع من الدراسات. فيمكن للباحث من خلال رصد الطلاب المتفاعلين حول الكتابة أن يظفر ببعض التبصّرات عمّا يركز عليه الطلاب آنذاك.

صندوق دراسة (٨,٣)

سازاكي، م (٢٠٠٤). تحليل بيانات متعددة لثلاث سنوات ونصف من نمو الطلبة الكاتبين بالإنجليزية لغة أجنبية. تعلم اللغة، ٥٤، ٥٢٥–٥٨٢.

Sasaki, M. (2004). A multiple-data analysis of the 3.5-year development of EFL student writers. *Language Learning, 54*, 525–582.

المهاد

قامت سازاكي وهيروس (Hirose & Sasaki, 1994; Sasaki & Hirose, 1996; Sasaki, 2000, 2002) بإجراء عدد من الدراسات لتحديد كيفية تقدم الكاتبين اليابانيين باللغة الإنجليزية في كتاباتهم. ولأن الدراسات السابقة قد كانت دراسات مُسْتَعرِضَة، قامت سازاكي بإجراء هذه الدراسة الطولية التي تستهدف المتغيرات التي اقترحها غريب

وكابلان (Grabe & Kaplan, 1996) في نموذجهما عن الكتابة وهي: خرج الأداء اللغوي (الدرجات الإجمالية للإنشاء، والطلاقة)، والكفاية اللغوية (الكفاءة الإجمالية باللغة الثانية)، والمعالجة اللفظية (إستراتيجيات الكتابة).

أسئلة الدراسة

- ما التغيرات التي يمكن تحديدها في كفاءة الطلاب العامة باللغة الثانية؟
- ما التغيرات التي يمكن تحديدها في جودة الإنشاء باللغة الثانية لدى الطلاب؟
- ما التغيرات التي يمكن تحديدها في الطلاقة الكتابية باللغة الثانية لدى الطلاب؟
- ما التغيرات التي يمكن تحديدها في استخدام إستراتيجيات الكتابة باللغة الثانية لدى الطلاب؟
- ما التغيرات التي يمكن تحديدها في أسلوب الكتابة باللغة الثانية لدى الطلاب؟
- ما هي خصائص حذق الكتابة التي اكتسبها الطلاب في اللغة الثانية؟

المنهج

لقد تم إجراء الدراسة على ١١ طالبا منذ بداية عامهم الجامعي الأول في جامعة يابانية وعلى مدى ثلاث سنوات ونصف، وتم جمع البيانات أربع مرات أثناء مدة الدراسة. ستة من هؤلاء الطلاب قاموا بالدراسة في الخارج أثناء هذه المدة. وقد تم جمع بيانات كمية تشمل الدرجات التي حصل عليها الطلاب في الكفاءة اللغوية، والإنشاء. ودرست سازاكي أيضا إستراتيجيات الكتابة لدى الطلاب عبر استخدام التذكر المستثار، وعن طريق حساب الوقت الذي كان يقضيه الطلاب في الكتابة، وفي التخطيط قبل البدء بالكتابة. وقد تم ترميز منتسخات التذكر المستثار بحسب خمس إستراتيجيات: التخطيط الشامل، والتخطيط الموضعي، والتخطيط المحوري، والترجمة من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية، والتنقيح البلاغي. وتم كذلك إجراء مقابلات مع الطلاب عن مواقفهم تجاه الكتابة.

النتائج

أظهر الطلاب تحسنا في المقاييس المتعلقة بجودة الكتابة والكفاءة اللغوية، ولكن الطلاب الذين درسوا في الخارج أظهروا تغيرات أكثر، وقاموا بإنماء إستراتيجيات كتابية أكثر تنوعا. وقد شعر الطلاب جميعا بأن الكتابة باللغة الإنجليزية قد أصبحت أيسر بالنسبة إليهم. ولكن الطلاب، كما هو متوقع، لم يصلوا إلى مستوى الحذق الكتابي باللغة الثانية كما في دراسات سازاكي الأخرى.

(٢, ٨) كيفية إجراء دراسة تجريبية عن الكتابة

لتوضيح خطوات إجراء مشروع بحثي، اخترت سؤالا بحثيا اتخذته عيّنة. لنفترض أن الباحث يعمل في سياق من سياقات تعليم الإنجليزية لغة أجنبية لا يتلقى فيه الطلاب إلا القليل من التدريس حول كيفية تخطيط مقالاتهم ومراجعتها. ويريد المعلّمون ومعدّو المناهج في ذلك السياق أن يستخدموا

منهجا يدرّس الطلاب الجوانب المتعقلة بمرحلة ما قبل الكتابة، والمراجعة. ويريدون أن يعرفوا إن كان هذا النوع من التدريس يؤدي إلى أي تحسن. وبذا فإن السؤال البحثي الأولي قد يكون:

- هل يحرز الطلاب الذين يتم تعليمهم تحوير عملياتهم الكتابية نجاحا، فينتجون نصوصا أجود؟

إنّ المتغير المستقل (أي التدخل أو التعامل) هو التدريس. فلا بد للباحث في البداية من تحديد طبيعة هذا التدريس. وثمة عدد من الاحتمالات الممكنة، منها: جعل الطلاب يقومون بتعبئة استبانات عن عمليات الكتابة لديهم، وجعل المعلّم يقدم نموذجا لعملية كتابية تتضمن التخطيط والمراجعة، وتقديم عدد من الأسئلة إلى الطلاب تخص كتاباتهم قبل المراجعة. فيقدم هذا النوع من التدريس للمجموعة التجريبية، في حين تتلقى المجموعة الضابطة تدريسا يشبه ما اعتاد عليه الطلاب سابقا. وكما هي الحال في أي دراسة تجريبية فإن التوزيع العشوائي للمشاركين هو المفضل. وبالإضافة إلى ذلك، فإنّ من الأفضل أن يتم تثبيت المتغيرات الأخرى كالمعلّم، والوضع الدراسي، وزمن الحصة. وبطبيعة الحال فإنه لا يمكن لكلا المجموعتين أن يلتقيا بالمعلّم نفسه في الوقت نفسه. ومن التصاميم الدراسية الممكنة أيضا أن يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين في كل فصل، ثم جعل الطلاب المشاركين في المجموعة التجريبية يشاركون في المعاملة التعليمية مشاركة فردية عن طريق النت. وفي هذه الحالة، لا بد من إعطاء الطلاب المشاركين في المجموعة الضابطة نشاطا لملء الفراغ من أجل أن يكون المقدار الإجمالي لزمن التدريس، أو المقدار الإجمالي للكتابة المنجزة متساويا [في المجموعتين].

وحالما يتم اختيار المعاملة التعليمية، يكون الباحث بحاجة إلى تحديد كيفية قياس المتغيرين التابعين: عملية الكتابة، وجودة النص. ولدراسة عملية الكتابة، يحتاج الباحث إلى اختيار طريقة من قبيل التذكر المستثار، أو محضر التفكير الجهري. فإن اختير التذكر المستثار، فعلى الباحث أن يلتقي بكل مشارك على حدة لتشغيل المشهد المصور مباشرة بعد أن ينتهي الطالب من الكتابة. ومن ثم فإن محاضر التفكير الجهري قد تكون أيسر إجراء إن كان لدى الباحث فرصة لاستخدام مختبر لغوي. وفوق ذلك، يتعين على الباحث أن يحدّد كيفية تدريب المشاركين دون أن يوجههم وجهة معينة. وبعبارة أخرى، فإنّ الباحث إذ يقوم بتقديم نموذج للتفكير الجهري من خلال الحديث عن عملية الكتابة الخاصة به، فإنّ الطلاب قد يعمدون إلى تقليد تلك العملية نفسها. ولذا يفضّل كثير من

الباحثين أن يقدموا نموذجا للتفكير الجهري من خلال استخدام مهمة مختلفة [غير الكتابة]، مثل مسألة رياضية. علاوة على ذلك، يحتاج الباحث إلى أن يحدد ما إذا كان مسموحا للطلاب أن يستخدموا لغتهم الأصلية في التفكير الجهري. وبمجرد أن يتم جمع البيانات وانتساخها، يتعين على الباحث أن يحدد كيفية ترميزها.

يحتاج الباحث بعد ذلك أن يحدد المهمة الكتابية التي سيقيّم التحسن استنادا إليها. ومعظم الدراسات التجريبية تجعل الطلاب يكتبون في وضع خاضع للرقابة، دون قدرة على الوصول إلى مصادر خارجية. ويتم ذلك من أجل الحد من آثار المتغيرات غير الخاضعة للرقابة، ولضمان الصلاحية الداخلية للدراسة. ولكن النتيجة هي أن تصبح الكتابة غير واقعية، ولا يكون للدراسة صلاحية تبيؤية. وتستخدم بعض الدراسات، بالنسبة إلى المحضّض[١١]، سؤالا واحدا من قبيل الأسئلة التي يجدها المرء أحيانا في اختبارات الكفاءة العامة، مثل: "هل يجدر بالآباء التحكم في وصول أبنائهم إلى الإنترنت؟"، أو تجعل الطلاب يصفون سلسلة من الصور. وتحاول بعض الدراسات أن تقدم سياقا مصطنعا يُطْلَب فيه من الطلاب أن يكتبوا رسالة حول مشكلة محددة، على أمل أن يضفي ذلك على المهمة سياقا له معنى وأكثر واقعية. ويحتاج الباحث، إضافة إلى ذلك، إلى تحديد ما إذا كان ينبغي إجراء اختبار قبلي. فإن كانت الدراسة تحتوي على حجم كبير جدا لعينة من الطلاب المتجانسين نوعا ما، والمقسمين تقسيما عشوائيا إلى مجموعات، فإن الاختبار القبلي ليس لازما. ولكن الغالب هو أن تكون أحجام العينات في الدراسات ضئيلة، أو أن تستخدم الدراسات فصولا على حالها دون توزيع عشوائي. ففي هذه الحالات يكون الاختبار القبلي مطلوبا لتحديد ما إذا كانت المجموعات متكافئة. وينبغي أن يكون الاختبار القبلي مشابها نوعا ما لنوعية المهمة الكتابية المطلوبة في الاختبار البعدي. وإن كان الباحث يرغب باستخلاص استنتاجات عن الكيفية التي تغيرت بها كتابة الطلاب عبر الزمن، فإن إجراء اختبار قبلي سيكون أمرا لازما، ولا بد أن تتم موازنة المهمات الكتابية، بمعنى أنّ نِصْف الطلاب في كل مجموعة يكتبون ما هو مطلوب في المهمة أ في الاختبار القبلي، وما هو مطلوب في المهمة ب في الاختبار البعدي، في حين أن النصف الآخر يفعلون العكس.

(١١) المحضض هو ما يستخدمه المعلّم أو الباحث من أجل استثارة المتعلمين على الكتابة أو غيرها من العمليات التي يريد الحصول عليها (المترجمان).

والمتغير التابع الآخر، وهو جودة الكتابة، يمكن أن يتم إعماله إجرائيا بعدد من الطرق. ومن المهم أن يتم استخدام مجموعة متنوعة من المقاييس من أجل الحصول على صورة شاملة عن كيفية تغير كتابة الطلاب، أو عدم تغيرها. وفي هذه الحالة، قد يرغب المرء باستخدام مقياس كلاني مثل الموازين الموجودة في اختبارات الكفاءة العامة التي تعين درجة واحدة للمقال بناء على عدد من العوامل. ولكن مثل هذه الدرجة لن تسلِّط الضوء على مكونات المقال التي تغيرت أو التي لم تتغير. وبعض موازين درجات الإنشاء تحليلية، إذ تقوم بإسناد درجات مفردة لكل جانب من الجوانب المختلفة، كالمفردات، والمحتوى، والنحو، والتنظيم. والمشكلة في مثل هذه الموازين هي أنها ليست دقيقة بما فيه الكفاية للكشف عن التغيرات الطفيفة في كتابات الطلاب. ولذا تستخدم كثير من الدراسات مقاييس من قبيل ما ذكرناه سابقا. ولكنّ قياس الطلاقة والتعقيد وحدهما لا يحدد خصائص كتابات الطلاب بشكل كامل أيضا، فمحتوى كتابات الطلاب أو تنظيمها ربما يكونان قد تغيرا كذلك. وأيا تكن المقاييس المستخدمة، فإن الباحث بحاجة أيضا إلى تحديد موثوقية هذه المقاييس. وبمجرد أن يتم تكميم البيانات، يمكن للباحث أن يستخدم مجموعة متنوعة من الإحصاءات لتحديد الفروق بين المجموعات اعتمادا على حجم العينة، واستواء البيانات.

أخيرا، سيكون تكميل البيانات الكمية ببيانات كيفية، في دراسة كهذه، مفيدا للغاية. فأوّلا، لا بد للباحث من أن يقوم برصد للفصل الدراسي للتأكد من أن التدريس قد تم إجراؤه على النحو المنشود. وإن كان التدريس موجها لكل طالب على حدة، فلا بد أن يتأكد الباحث من أن الطلاب قد أكملوا حصصهم من ذلك. وثانيا، قد تكون المقابلات مع الطلاب والمعلّمين مفيدة، لا سيما إن وجد أن المعاملة التعليمية لم يكن لها أثر. فمن الممكن أن يسلّط الطلاب والمعلّمون الضوء على بعض المشكلات في المعاملة التعليمية مما لم يأخذه الباحث بعين الاعتبار.

(٨,٣) أفكار ومصادر لمشروعات بحثية

(٨,٣,١) مشروعات بحثية

١- قم بتصميم مهمة كتابية واقعية نوعا ما، مثل كتابة طلب عبر البريد الإلكتروني في سياق محدّد. تبادل المهمات مع زميل لك في الفصل، وراقبه وهو يفكر تفكيرا جهريا [أثناء إجراء

المهمة]. وليفعل هو معك الشيء نفسه. تفكر في صعوبة محاولة الكتابة والتفكير الجهري في الوقت نفسه. ما الأشياء التي كنت تفكر فيها ولم تستطع التعبير عنها لفظيا؟

٢- اطلب من أحد متعلمي اللغة الثانية أن يكتب، وقم أنت بتسجيل مصور لذلك الطالب. وإحدى الطرق للقيام بذلك هي استخدام مسجل الشاشة 'كامتازيا/ Camtasia'[١٢] (انظر: فقرة 'المصادر' تحت عنوان 'برامج حاسوبية لالتقاط عملية الكتابة' أدناه)، الذي يقوم بتصوير شاشة الحاسوب، فيمكن إعادة تشغيل ذلك مرة أخرى للطالب. واطلب من الطالب أن يتحدث عما كان يفكر فيه أثناء الكتابة. وتمعن فيما يلي:

- ما هي أفضل طريقة لتقديم التعليمات للطالب؟
- هل ينبغي عليك تقديم نموذج عن النشاط المطلوب؟
- هل يستطيع الطالب التعبير الكامل عن أفكاره باللغة الثانية؟
- ما الذي تظن أنه سيحدث إن تكلم الطالب باللغة الأولى وهو يكتب باللغة الثانية؟

قم بانتساخ البيانات، ثم اقترح أبوابا لترميزها. ثم اطلع على بعض الدراسات الأخرى التي استخدمت التذكر المستثار في أبحاث الكتابة باللغة الثانية. هل كانت أبوابك مشابهة لها؟

٣- تخيل أنك تعمل في جامعة لا تدرّس الكتابة بالإنجليزية لغةً ثانية للطلاب الجامعيين. وطُلِب منك أن تجري دراسة حالة عن طالبين من طلاب الهندسة، أحدهما حصل على الحد الأدنى المطلوب من درجات التوفل، والآخر أكثر كفاءة، لكي تحدد مدى وجود مشكلات في الكتابة لديهما، ولتحدد الكيفية المثلى لتعامل الجامعة معهما. بعد أن تقرأ الفصل السادس الذي كتبته دَف في هذا الكتاب، قم بوضع خطة للكيفية التي يمكنك بها إجراء دراسة الحالة هذه. كيف ستحدد احتياجات الطالبين الكتابية؟ هل ستدرس نصوصهما المكتوبة أم عملياتهما الكتابية؟ وإذا كان الأمر كذلك، فكيف ستقوم بذلك؟

---

(١٢) 'كامتازيا' برنامج حاسوبي لتصوير ما يحدث على شاشة الحاسوب، وفيه عدد من الخصائص والمميزات الأخرى (المترجمان).

٤- احصل على مقالات لأشخاص ذوي مستويات منخفضة ومستويات مرتفعة يكتبون باللغة الثانية. ضع دائرة حول جميع الأخطاء التي ارتكبوها، وقم بترميزها، وتصنيفها بحسب أنواعها (مثل: أدوات التعيين، زمن الفعل). قارن نتائجك مع نتائج بعض زملائك في الفصل. ما هي المواضع التي اختلفتم فيها حول ما يعد خطأ؟، وكيف قمتم بترميز ذلك؟ ولماذا حدث هذا الاختلاف؟

٥- اقرأ الملخص أدناه المأخوذ من دراسة مِينْ (Min, 2006, p. 118). ضع قائمة بالمتغيرات المستقلة والتابعة. واذكر بعض الطرق التي يمكن بها إعمالها إجرائيا. وبعد أن تقوم بذلك، قم بقراءة المقال كاملا، وانظر كيف قام المؤلف بإعمال هذه المتغيرات إجرائيا. لاحظ أنك ستقوم بالإعمال الإجرائي لمتغيرات لم نناقشها سابقا، تشمل مراجعات الطلاب. وقد قدم مِين تفصيلات عن الكيفية التي يمكن بها القيام بذلك، مع الإحالة إلى دراسات أخرى قامت بترميز الجوانب المتعلقة بالمراجعة

"تهدف هذه الدراسة الصفية الأولية إلى فحص تأثير رجع المستجيبين المدرَّبين على المراجعة الكتابية للطلاب الجامعيين من متعلّمي الإنجليزية لغة أجنبية، سواء من ناحية أنواع المراجعة أو جودتها. بعد أربع ساعات من الشرح داخل الفصل، وجلسات مباحثة بعد الفصل بين المعلّم والطلبة المعقبين، امتدت كل واحدة منها لمدة ساعة واحدة مع كل طالب من الطلاب (عددهم ١٨)، قام المعلّم الباحث بجمع المسودات الأولى للطلاب، ومراجعاتها، بالإضافة إلى الرجع الذي قدمه المعقّبون، وقارنها مع تلك التي قد تم إنتاجها قبل التدريب. وتظهر النتائج أن الطلاب، بعد تدريبهم على مراجعة الأقران، استطاعوا الأخذ بعدد أكبر بكثير من تعليقات المعقبين ضمن مراجعاتهم. فعدد التعديلات التي انجرت عن مراجعات الأقران يمثل ٩٠٪ من المجموع الكلي للتعديلات، وعدد التعديلات التي أدت إلى تحسين جودة الكتابة كانت أعلى بكثير من تلك التي حدثت قبل التدريب على مراجعة الأقران. وقد خلص الباحث إلى أن الرجع الناتج عن مراجعة الأقران، بعد التدريب المكثف داخل الفصل وخارجه، يمكن أن يؤثر تأثيرا إيجابيا بصورة مباشرة على أنواع المراجعة التي يجريها الطلاب المتعلمون للإنجليزية، وعلى جودة النصوص التي يكتبونها"

(٨,٣,٢) مصادر

(٨,٣,٢,١) تلخيص الأدبيات البحثية

Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Harlow, England: Pearson.

Leki, I., Cumming, A., & Silva, A. (2008). *A synthesis of research on second language writing*. New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.

Polio, C. (2003). An overview of approaches to second language writing research. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 35–65). Cambridge, England: Cambridge University Press.

(٨,٣,٢,٢) مقاييس النصوص

Housen, A., & Kuiken, F. (Eds.). (2009). Complexity, accuracy, and fluency (CAF) in second language acquisition research [Special issue]. *Applied Linguistics*, 30.

Norris, J., & Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. Applied Linguistics, 30, 555–578.

Polio, C. (1997). Measures of linguistic accuracy in second language writing research. *Language* Learning, 47, 101–143.

Polio, C. (2001). Research methodology in second language writing research: The case of textbased studies. In T. Silva & P. Matsuda (Eds.), *On second language writing* (pp. 91–116). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H. Y. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity*. Technical Report #17. Honolulu: National Foreign Language Resource Center.

(٨,٣,٢,٣) محاضر التلفظ

Bowles, M. (2010). The think-aloud controversy in second language research. New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.

Gass, S., & Mackey, A. (2000). Stimulated recall methodology in second language research. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Smagorinsky, P. (Ed.). (1994). Speaking about writing: Reflections on research methodology. Thousand Oaks, CA: Sage.

(٨,٣,٢,٤) البحث الكيفي

Duff, P. (2008). Case study research in applied linguistics. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ramanathan, V., & Atkinson, D. (1999). Ethnographic approaches and methods in L2 writing research: A critical guide and review. Applied Linguistics, 20, 44–70.

(٨,٣,٢,٥) تقييم الكتابة

Weigle, S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

(٨,٣,٢,٦) برامج حاسوبية لالتقاط عملية الكتابة

مصور الشاشة: www.techsmith.com/camtasia.asp.

مسجل نقرات المفاتيح: www.inputlog.net.

(٨,٤) مراجع الفصل

Atkinson, D., & Ramanathan, V. (1995). Cultures of writing: An ethnographic comparison of L1 and L2 university writing/language programs. TESOL Quarterly, 29, 539–568.

Berg, E. C. (1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. Journal of Second Language Writing, 8, 215–241.

Bowles, M. (2010). The think-aloud controversy in second language research. New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.

Ceyala, M. L., & Navés, T. (2009). Age-related differences and associated factors in foreign language writing: Implications for L2 writing theory and school curricula. In R. M. Manchón (Ed.), Writing foreign language contexts: Learning, teaching, and research (pp. 130–155). Bristol, England: Multilingual Matters.

Chan, A. (2010). Toward a taxonomy of written errors: Investigation into the written errors of Hong Kong Cantonese ESL learners. TESOL Quarterly, 44, 295–319.

Connor, U. (2002). New directions in contrastive rhetoric. TESOL Quarterly, 36, 493 510.

Cumming, A. (1998). Theoretical perspectives on writing. Annual Review of Applied Linguistics, 18, 61–78.

Cumming, A., Kantor, R., Baba, K., Erdosy, U., Eouanzoui, K., & James, M. (2005). Differences in written discourse in independent and integrated prototype tasks for next generation TOEFL. Assessing Writing, 10, 5–43.

Duff, P. (2008). Case study research in applied linguistics. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ferris, D. (2002). Treatment of error in second language student writing. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Gillaerts, P., & Van de Velde, F. (2010). Interactional metadiscourse in research article abstract. Journal of English for Academic Purposes, 9, 128–139.

Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). Theory and practice of writing. London, England: Longman.

Guénette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. Journal of Second Language Writing, 16, 40–53.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). Cohesion in English. London, England: Longman.

Hartshorn, K., Evans, N., Merrill, P., Sudweeks, R., Strong-Krause, D., & Anderson, N. (2010). Effects of dynamic corrective feedback on ESL writing accuracy. TESOL Quarterly, 44, 84–109.

Harwood, N., Austin, L., & Macaulay, R. (2009). Proofreading in a UK university: Proofreaders' beliefs, practices, and experiences. Journal of Second Language Writing, 18, 166–190.

Hirose, K., & Sasaki, M. (1994). Explanatory variables for Japanese students' expository writing in English: An exploratory study. Journal of Second Language Writing, 3, 203–229.

Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. Applied Linguistics, 30, 461–473.

Hyland, K., & Tse, P. (2007). Is there an academic vocabulary? TESOL Quarterly, 41, 235–253.

Keck, C. (2006). The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. Journal of Second Language Writing, 15, 261–278.

Kuiken, F., & Vedder, I. (2008). Cognitive task complexity and written output in Italian and French as a foreign language. Journal of Second Language Writing, 17, 48–60.

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

Lee, I. (2008). Student reaction to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. Journal of Second Language Writing, 17, 144–164.

Leki, I., Cumming, A., & Silva, A. (2008). A synthesis of research on second language writing. New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.

Liu, M., & Braine, G. (2005). Cohesive features in argumentative writing produced by Chinese undergraduates. System, 33, 623–636.

Malvern, D., & Richards, B. (2002). Investigating accommodation in language proficiency interviews using a new measure of lexical diversity. Language Testing, 19, 85–104.

McKay, S. L., & Wong, S. C. (1996). Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second-language learning among Chinese adolescent immigrant students. Harvard Educational Review, 66, 577–608.

Miller, K., Lindgren, E., & Sullivan, K. (2008). The psycholinguistic dimension in second language writing: Opportunities for research and pedagogy using computer key stroke logging. TESOL Quarterly, 42, 433–454.

Min, H. (2006). The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. Journal of Second Language Writing, 15, 118–141.

Montgomery, J., & Baker, W. (2007). Teacher-written feedback: Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance. Journal of Second Language Writing, 16, 82–99.

Murphy, L., & Roca de Larios, J. (2010). Searching for words: One strategic use of the mother tongue by advanced Spanish EFL writers. Journal of Second Language Writing, 19, 61–81.

Norris, J., & Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. Applied Linguistics, 30, 555–578.

Polio, C. (1997). Measures of linguistic accuracy in second language writing research. Language Learning, 47, 101–143.

Polio, C. (2001). Research methodology in second language writing research: The case of textbased studies. In T. Silva & P. Matsuda (Eds.), On second language writing (pp. 91–116). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Polio, C. (2003). An overview of approaches to second language writing research. In B. Kroll (Ed.), Exploring the dynamics of second language writing (pp. 35–65). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Ramanathan, V., & Atkinson, D. (1999). Ethnographic approaches and methods in L2 writing research: A critical guide and review. Applied Linguistics, 20, 44–70.

Reichelt, M., & Waltner, K. (2001). Writing in a second-year German class. Foreign Language Annals, 34, 235–245.

Reynolds, D. (1995). Repetition in nonnative speaker writing: More than quantity. Studies in Second Language Acquisition, 17, 185–210.

Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a computational framework. Applied Linguistics, 22, 27–57.

Robinson, P. (2005). Cognitive complexity and task sequencing: Studies in componential framework for second language task design. International Review of Applied Linguistics, 43, 1–32.

Roca de Larios, J., Manchón, R., & Murphy, L. (2006). Generating text in native and foreign language writing: A temporal analysis of problem solving formulation processes. Modern Language Journal, 90, 100–114.

Roca de Larios, J., Murphy, L, & Manchón, R. (1999). The use of restructuring strategies in EFL writing: A study of Spanish learners of English as a foreignlanguage. Journal of Second Language Writing, 8, 13–44.

Sasaki, M. (2000). Toward an empirical model of EFL writing processes: An exploratory study. Journal of Second Language Writing, 9, 259–291.

Sasaki, M. (2002). Building an empirically-based model of EFL learners' writing processes. In S. Ransdell & M.-L. Barbier (Eds.), New directions for research in L2 writing (pp. 49–80). Amsterdam, Netherlands: Kluwer.

Sasaki, M. (2004). A multiple-data analysis of the 3.5-year development of EFL student writers. Language Learning, 54, 525–582.

Sasaki, M., & Hirose, K. (1996). Explanatory variables for EFL students' expository writing. Language Learning, 46, 137–174.

Sengupta, S. (2000). An investigation into the effects of revision strategy instruction on L2 secondary school learners. System, 28, 97–113.

Shi, L. (2010). Textual appropriation and citing behaviors of university undergraduates. Applied Linguistics, 31, 1–24.

Silva, T., & Brice, C. (2004). Research in teaching writing. Annual Review of Applied Linguistics, 24, 70–106.

Skehan, P. (1998) A cognitive approach to language learning. Oxford, England: Oxford University Press.

Skehan, P., & Foster, P. (2001). Cognition and tasks. In P. Robinson (Ed.), Cognition and second language learning (pp. 183–205). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Storch, N. (in press). Collaborative writing in L2 contexts: Processes, outcomes, and future directions. Annual Review of Applied Linguistics.

Swales, J. (1990). Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Swales, J. (2000). English in today's research world: A writing guide. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Swales, J. (2004). Research genres: Explorations and applications. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. Journal of Second Language Writing, 16, 255–272.

Wang, W., & Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. Journal of Second Language Writing, 11, 225–246.

Wengelin, A., Torrance, M., Holmqvist, K., Simpson, S., Galbraith, D., Johansson, V., & Johansson, R. (2009). Combined eye tracking and keystroke-logging methods for studying cognitive processes in text production. Behavior Research Methods, 41, 337–351.

Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H. Y. (1998). Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity. Technical Report #17. Honolulu: National Foreign Language Resource Center.

الفصل التاسع

في كيفية إجراء بحث عن القراءة باللغة الثانية

كيكو كودا

(١, ٩) المهاد

إجراء بحث عن القراءة باللغة الثانية ليس بالأمر اليسير. فالقراءة تنطوي، باعتبارها متصورا متعدد الأبعاد، على طيف واسع من المهارات الجزئية، يعتمد اكتسابها على عدد من العوامل الداخلية لدى المتعلم (مثل: القدرات العرفانية، والمعرفة اللغوية) والخارجية (مثل: الخبرة المرتبطة بالطباعة في المنزل، وتدريس القراءة، وممارسات الحرافة في عموم المجتمع). وبسبب هذه التباينات المتعددة، لا توجد مقاربة واحدة يمكنها أن تتناول جميع جوانب القراءة. ولذا فقد تم تناول القراءة من منظورات متباينة، باستخدام مجموعة متنوعة من المنهجيات. فأمّا في إطار وجهات النظر العرفانية مثلا، فينظر إلى القراءة باعتبارها عملية ابتناء لمعنى النص، تستلزم معالجة للمعلومات اللغويّة وتصرّفا في التصوّرات. وأما من زاوية النظر الثقافية الاجتماعية، فينظر إلى القراءة باعتبارها ممارسةً منبنيةً اجتماعيا، تتشكل عن طريق الخبرات اليومية للأعضاء المنتمين إلى جماعة مجتمعية معينة. ومن ثم، فإن السبر التَجْرِبي لنمو القراءة يشمل طائفة واسعة من المهارات الجزئية المطلوبة، والعوامل المتنوعة التي تؤثر في اكتسابها. ومن المهم جدا عند القيام ببحث عن القراءة باللغة الثانية أن يتم توضيح التوجهات النظرية والمنهجية من ناحية الدواعي الباعثة على الدراسة.

ويُنْظَر، في هذا الفصل، إلى القراءة باعتبارها عملية لسانية نفسية منخرطة في إعادة ابتناء الرسالة المقصودة للمؤلف، بالاعتماد على معلومات مشفرة تشفيرا بصريا. ومن ثم فإنها تشتمل على

ثلاث عمليات رئيسية، هي: (١) **الإشفار**[١] (أي استخلاص المعلومات اللغوية استخلاصا مباشرا مما هو مطبوع)، (٢) **وبناء الأساس النصي** (أي تجميع المعلومات المستخلصة في وحدات أكبر، كالمركبات والجمل)، (٣) **وابتناء الرسالة** (أي دمج المعلومات المجمّعة من النص مع المعرفة السابقة). وحينما يتم تعلم القراءة بلغة ثانية، فإن التعقيدات تزيد أضعافا مضاعفة، لأن جميع المهارات الجزئية المطلوبة في كل إجراء من هذه الإجراءات تستدعي لغتين اثنتين وما بينهما من تفاعلات. فلا بد لأبحاث القراءة باللغة الثانية أن تشرح الكيفية التي تندرج بها المهارات القرائية الجزئية المكتسبة سابقا باللغة الأولى في نمو القراءة باللغة الثانية، والكيفية التي تتفاعل بها المهارات [القرائيّة] الجزئية المستصحبة من اللغة الأولى مع الدخل الطباعي باللغة الثانية، والكيفية التي يغيّر بها الاشتباكُ بين لغتين اثنتين مسارَ نموِّ القراءة باللغة الثانية لدى متعلمي اللغة الثانية ذوي الأصول اللغوية المتباينة.

أهداف هذا الفصل ثلاثيّة، وهي: (أ) شرح الكيفية التي تقيد بها المعرفةُ اللغوية باللغتين الأولى والثانية تقييدا مشتركا نموَ القراءة باللغة الثانية، و(ب) توضيح ما يشكّل أدلّة على هذه القيود الناشئة عن المثنوية اللغوية، و(ج) بيان كيفية الحصول على مثل هذه الأدلّة في الدراسات التَجْرِبية. فيركز هذا الفصل على الأسس المفهومية والمنهجية للدراسات التَجْرِبية المستكشفة لتأثيرات المثنوية اللغوية في نمو الإشفار باللغة الثانية.

(٩,٢) منظورات بحثية

(٩,٢,١) الأسس المفهومية

لقد كانت أبحاث القراءة باللغة الثانية تعتمد تقليديا في توجهاتها على المبادئ المستمدة من أبحاث اللغة الأولى. ولكن القضايا الناشئة عن التفاعلات فيما بين اللغات لا يمكن تناولها تناولا

(١) من معاني الهمزة 'الإزالة' كما في قولهم 'أشكيت فلان' إذا أزلت شكايته. ومن هنا فإننا قد جرينا على استخدام كلمة 'الإشفار' لترجمة 'decoding'، وهي العملية المعاكسة لـ'التشفير/ encoding'. فالتشفير هو عقد الكلام وترميز المعنى بحسب الشفرة اللغوية المستخدمة، وأما الإشفار فهو حل الكلام باستخلاص ما يتضمنه من مكونات لغوية (الصواتم والصرافم ونحوها من مكونات البنية اللغوية)، من أجل الوصول إلى المعنى المقصود (المترجمان).

صحيحا في حدود نماذج القراءة الأحادية باللغة الأولى، لأن تدخّل المثنوية اللغوية أمر خاص بالقراءة باللغة الثانية. فلابد لأبحاث القراءة باللغة الثانية أن تتجاوز الدعاوى القائمة على البحوث المستمدة من دراسات القراءة باللغة الأولى من أجل إيضاح المتغيرات التي تشرح الطبيعة المتفردة للقراءة باللغة الثانية، وهي تدخّل المثنوية اللغوية على وجه الخصوص. ولتحقيق ذلك، فإنه لا بد من توضيح ما يوجد عبر اللغات من تنوعات في تعلم القراءة من خلال تحليل: (١) الكيفية التي يكون فيها اكتساب القراءة مقيدا بالقيود اللغوية، و(٢) الكيفية التي تكون بها المهارات القرائية الجزئية، الناتجة عن تلك القيود اللغوية، متنوعة فيما بين اللغات.

وليس من السهل رسم هذه التوضيحات، لأن اللغات تختلف في عدد من الأمور الهامّة – إذ تختلف، على سبيل المثال، في المواضعات المتعلقة بصنع المعنى، وفي الأدوات [اللغوية] المؤشرة على تلك المواضعات، وفي طرق تشفير تلك الأدوات في الرسم الكتابي. ورغم أن التنوعات بين اللغات يمكن أن تحدث في كافة المهارات الجزئية المتدخّلة في معالجة المعلومات اللغوية، فإن بعض هذه التنوعات ترتبط ارتباطا أشدّ بالنمو القرائي من بعضها الآخر. وفكرة 'الكليات القرائية' هامّة لتحديد هذه التنوعات الأساسيّة في القراءة، لأنها تحدد العمليات الضرورية المفروضة على كل المتعلمين من كل اللغات في اكتساب القراءة، فتضع بذلك حدودا على التنوعات الممكنة في تعلم القراءة عبر اللغات.

والقراءة بحسب 'النحو الكلي للقراءة' (Perfetti, 2003; Perfetti & Liu, 2005; Perfetti & Dunlap, 2008) ممارسة ديناميكية يكتنفها نظامان مترابطان، هما: اللغة، ونظامها الكتابي. فلكون 'أنظمة الكتابة' تعتمد على اللغة في إشفار المعنى وتشفيره، فإن اكتساب القراءة يتطلب وجود رابط بين النظامين[٢]. ويعني ذلك أن الأطفال في تعلمهم للقراءة في كل اللغات لا بد لهم في البداية أن يتبينوا أيَّ عنصر من عناصر اللغة المنطوقة (كالصوتم، أو المقطع، أو الصرفم) هو الذي يتم تشفيره

(٢) المقصود هنا هو أن أنظمة الكتابة لا تشفر المعنى مباشرة، بل تعتمد على النظام اللغوي وما يشتمل عليه من مكونات بنيوية في اللغة المقصودة. ولا بد من وجود رابط معين بين نظام اللغة ونظام الكتابة التي يصورها. فاللغات تختلف اختلافا كبيرا في أنظمتها الكتابية، ولكنها متماثلة في ضرورة وجود هذا الرابط المتسق بطريقة أو بأخرى. واكتشاف المتعلمين لطبيعة هذا الرابط هو المنطلق الأساسي لتعلم القراءة (المترجمان).

تشفيرا مباشرا في نظام الكتابة ('المبدأ العام للمضاهاة'[٣])، ثم يتعلموا الكيفية التي يتم تشفيره بها (تفاصيل المضاهاة). وتمكننا المقارنات المنهجية للكيفية التي يتم بها تحقيق العمليات المطلوبة من الناحية الكلية في لغات متباينة من التعرف على المطالب ذات الخصوصية اللغوية التي تفرضها خواص نظام الكتابة في اللغات المتباينة تنميطيّاً.

وثمة مجموعة صغيرة، ولكنها متزايدة، من الأدلة التي تشير إلى أن اللغات المختلفة تستدعي وجوها متمايزة من المضاهاة بين الرمز والصوت بالنسبة إلى استخلاص المعلومات الصواتية. فالأطفال في تعلمهم للقراءة لا بد أن يكونوا على دراية بوجود علاقة منتظمة بين عناصر اللغة المنطوقة وما هو مطبوع، وأن يستخدموا تلك الدراية في الوصل المضاهي للأصوات المنطوقة بالرموز الرسومية التي تصورها (انظر مثلا: McBride-Chang, Wagner, Muse, Chow, & Shu, 2005; Ziegler & Goswami, 2005, 2006; Geva, 2008). فالربط المباشر بين الحساسية تجاه الجوانب البنيوية وما يوجد بين الرمز والصوت من وجوه التشاكل يمنحنا مزية منهجية واضحة. إذ يمكن من خلال تحليل الخواص الهجائية في لغة معينة الكشفُ عن مطالب تعلم القراءة الخاصة بتلك اللغة ضمن حدود الإطار النظري الكلي للقراءة.

ولتوضيح ما سبق بمثال يشرح **'المبدأ العام للمضاهاة'**، نقول إنّه لا بد للأطفال الذين يتعلمون القراءة بالإنجليزية أن يتبينوا أن كل حرف يمثل صوتا متميّزا – إما صامتا أو صائتا (وهو المبدأ الأبجدي)، ثم يتعرفوا تدريجيا على التفاصيل المتعلقة بما بين الرموز والأصوات من علاقات. ورغم أن هذا الإدراك (الأبجدي) هو نفسه المطلوب من الأطفال الذين يتعلمون القراءة باللغة الكورية، فإنه يتعين عليهم أن يفهموا أن أفراد الرموز لا بد أن تُرزم في سبائك مقطعية، ثم يتعلموا بعد ذلك الطريقة المحددة التي يتم بها تشكيل السبائك المقطعية. وأما الأطفال الذين يتعلمون

(٣) المضاهاة نستخدمها لترجمة (mapping). والمقصود هو وجه العلاقة الموجودة في نظام كتابة معين بالنسبة إلى نظام لغوي معين (أو الطريقة التي يمثل بها نظامُ الكتابة النظامَ اللغوي). وكما ذُكِر في التعليق السابق فإن وجه العلاقة هذا يختلف بحسب أنظمة الكتابة المستخدمة في اللغات. وستشرح المؤلفة بعضا من وجوه الاختلاف هذه بالتفصيل لاحقا (المترجمان).

القراءة بالصينية فلا بد أن يكونوا على بينة من أن كل رمز (مَحْرَف)[٤] يشاكل طريقة لفظ صرفم معين ومعناه، ثم يتعلموا بعد ذلك الكيفية التي يتم بها ائتلاف المحارف الأحادية لتشكيل محارف متركّبة.

إن لهذه التنوعات استتباعات مهمة جدا بالنسبة إلى نظريات القراءة باللغة الثانية. فتعلم القراءة باللغة الثانية، خلافا للقراءة الأحادية باللغة الأولى، يتضمن مهارات مكتسبة سابقا يتم استصحابها من خلال النقل عبر اللغات. ولكي تكون المهارات المنقولة من اللغة الأولى مفيدة في اللغة الجديدة، لا بد أن تتم ملاءمتها مع الخواص الهجائية للغة الثانية. وعليه، فإن مهارات الإشفار الجزئية باللغة الثانية تشكّلها معا، وإن بشكل مختلف، الخواصُ الهجائية للغتين الأولى والثانية. ففي حين أن خواص اللغة الأولى تسبّب **وجوه الانحراف في سلوكيات إشفار اللغة الثانية** بحسب المهارات المنقولة من اللغة الأولى، فإن خواص اللغة الثانية تفسر **التباينات في فعالية إشفار اللغة الثانية** من خلال المعرفة الهجائية النامية بها. ولا بد أن توضح البحوث التَجْرِبية الطرق الدقيقة التي تتضافر بها اللغتان معا لتشكيل مجموعة إضافية من مهارات الإشفار الجزئية الخاصّة باللغة الثانية. ومن المفترض أنه يمكن لمخرجات البحث المستمدة من دراسات تتضمن مثل هذا التحليل العابر للغات أن تفسر التنوعات المنتظمة لنمو إشفار اللغة الثانية لدى المتعلمين الذين ينتمون إلى خلفيات هجائية متباينة في لغاتهم الأولى.

(٢, ٢, ٩) الأسس المنهجية: تحليل المتصور

يستوجب الاستكشاف التَجْرِبي للنمو القرائي باللغة الثانية، باعتباره متصوّرا متعدد الأبعاد والوجوه اللغويّة، التحديد المفصل للمهارات التي يراد بحثها، والمتطلبات اللغوية لاستغلال تلك المهارات في كل لغة مَعْنِية. فبما أنّ القراءة والمعرفة اللغوية كلتيهما قدرتان معقدتان، فإن الاتصال الوظيفي بين الاثنين لا يمكن أن يفهم حقّ الفهم ما لم يتم فرز مكوناتهما، وتوضيح وظائف كل مكون على حدة. ويتطلب هذا التوضيح سلسلة من التحليلات، تشمل: (١) تحليل المتصور [أي القراءة] (بفرز المهارات اللازمة في كل عملية محددة من عمليات الاستيعاب القرائي)، و(٢)

(٤) المحرف/ character رمز كتابي يشمل الحروف والأرقام وغيرها من الرموز الأخرى كالرموز الشعارية المستخدمة في اللغة الصينية التي تتحدث عنها المؤلفة (المترجمان).

التحليل اللساني (بتحديد الخواص المتعلقة تعلقا مباشرا بالمهارات الجزئية المبحوثة من الوجهة اللغوية)، و(٣) التحليل عبر اللغات (بتحديد الكيفية التي تختلف بها خواص الوجه اللغوي المتصل بالموضوع فيما بين اللغتين). وستسمح هذه التحليلات تدريجيّا للباحثين بتحويل قضايا المثنوية اللغوية المعقدة للغاية إلى فرضيات قابلة للاختبار التَجْرِبي.

في المرحلة الأولى من التحليل، لا بد أن تتم تجزئة متصور القراءة المركزي إلى مكوناته من المهارات الجزئية. وتقدم 'مقاربة المهارات المكوِّنة' التي اقترحها كار وليفي (Carr & Levy, 1990) أساسا منهجيا لفرز المهارات اللازمة لكل عملية من العمليات المتضمنة في ابتناء معنى النص. وثمة عدة افتراضات تقوم عليها هذه المقاربة (Carr, Brown, Vavrus, & Evans, 1990)، وهي أن: القراءة نتاج نظام معقد لمعالجة المعلومات؛ وتتضمن كوكبة من الإجراءات الذهنية المتصل بعضها ببعض اتصالا وثيقا؛ وكل إجراء منها متميز نظريا، وقابل للفحص تَجْرِبيا، ويحقق وظيفة معينة يمكن تحديدها؛ وينطوي كل إجراء على مجموعة فريدة من مهارات المعالجة؛ وتقوم المهارات المكوِّنة بشكل متفاعل بتيسير الإدراك، والاستيعاب، والتذكر للغة الممثلة بصريا.

لقد تم تبني هذه المقاربة في عدد كبير من دراسات القراءة باللغة الأولى (انظر مثلا: Leong, Shek, Loh, & Hau, 2008). والخطوة الأولى فيها هي أن يتم تحديد نموذج لأحد مكونات القراءة، لكي يتم اختباره بناء على نظريات القراءة المقبولة(٥). إذ يمكن استخدام النموذج لاختيار المهارات الجزئية التي يراد فحصها في دراسة معينة، ولاختيار حزمة من مهام التقييم من أجل قياس المهارات المختارة. ثم يتم إخضاع الدرجات التي تم التحصل عليها في تلك المهام إلى علاقات ارتباطية بسيطة. ثم يتمّ بعد ذلك تحويل المصفوفة الارتباطية الناتجة إلى مقياس المسافة عن طريق تربيع كل ارتباط للحصول على نسبة التباين البسيط التي يتقاسمها كل نوعين من المهارات الجزئية. ثم يتم حساب العلاقة المتبادلة للارتباط المربع، مما ينتج عددا بين ٠,١ واللانهاية، حيث تمثل الأرقام

(٥) النموذج تمثيل بصري أو رياضي (أو لفظي أحيانا) لبنية معينة أو عملية معينة في الواقع. فيكون بمثابة أداة تصورية وتحليلية لفهم ظاهرة جزئية معينة مكونة من عدد من المتصورات المترابطة فيما بينها. وأما النظرية فأوسع من ذلك لأنها تمثل نسقا أشمل من القضايا المتضمنة لمسلمات وفرضيات ومعارف مترابطة فيما بينها، ويتم التوصل إليها عبر عملية متواصلة من التجريد والاختبار التَجْرِبي. فـ'النحو الكلي للقراءة'، على سبيل المثال، نظرية من نظريات القراءة، ولكن تحديد المتغيرات الداخلة في تعريف القراءة وفق تصور معين يمثل نموذجا يمكن قياسه بشكل مباشر (المترجمان).

الأصغر تباينات مشتركة أكبر. وبذلك يمكن أن يتم تمثيل المسافة الداليّة بين المهارات المقيسة تمثيلا بيانيا في شكل خريطة[٦]. وتكمن فائدة الخرائط العرفانية في قدرتها على تفكيك الترابطات المتبادلة بين المهارات الجزئية المتضمنة في المهام العرفانية المعقدة، كالقراءة. فوجود فهم أكثر وضوحا لما بين المهارات المكوِّنة من علاقات متبادلة يمكّن الباحثين من تحديد منشأ المصاعب القرائية بدقة. ويعرض صندوق الدراسة (١ , ٩) مثالا لدراسة عن القراءة باللغة الأولى تستخدم هذه المقاربة.

صندوق دراسة (١ , ٩)

ليونغ، سي. كي، شيك، كي. تي.، لوه، كي. واي.، هاو، كي. تي (٢٠٠٨). استيعاب النص المقروء لدى الأطفال الصينيين: الإسهام النسبي للذاكرة العاملة اللفظية، وقراءة الكلمات الزائفة، والتسمية التلقائية السريعة، والتقطيع الصواتي للصدر–القافية. مجلة علم النفس التربوي، ١٠٠(١)، ١٣٥–١٤٩.

Leong, C. K., Shek, K. T., Loh, K. Y., & Hau, K. T. (2008). Text comprehension in Chinese children: Relative contribution of verbal working memory, pseudoword reading, rapid automatized naming, and onset–rime phonological segmentation. Journal of Educational Psychology, 100(1), 135–149.

الهدف

فحص الإسهام النسبي لأربع مهارات جزئية في استيعاب النص في اللغة الصينية.

المشاركون

٥١٨ طفلا صينيا يدرسون في الصفوف ٣–٥ في هونغ كونغ.

المنهج

قام المشاركون بأداء المهام التالية:

- 'استيعاب النصوص': قام المشاركون بقراءة ثمانية مقاطع قرائية قصيرة، ثم أجابوا عن ثلاثة أسئلة عن كل مقطع. وكانت كل إجابة تمنح نقاطا من ٠ إلى ٣.
- 'الذاكرة العاملة': استمع المشاركون إلى ١٣ مجموعة من الجمل، تتكون من جملتين، وثلاث، وخمس. ثم دونوا إجابات قصيرة عن بعض الأسئلة الاستيعابية، والكلمة الأخيرة من كل جملة في كل مجموعة[٧].

(٦) في الدراسات المعتادة يتم قياس العلاقة بين متغيرين أو أكثر، أما في هذا النوع من الدراسات الذي تتحدث عنه المؤلفة فإنه يتم قياس تأثير كافة المتغيرات المستقلة الداخلة في تعريف متصور معين، أو عدد منها، من أجل معرفة مدى إسهام كل منها في تحديد قيمة المتغير التابع. وللمزيد، انظر: الصياد، عبدالعاطي (١٩٨٥) النماذج الإحصائية في البحث التربوي والنفسي العربي بين ما هو قائم وما يجب أن يكون، رسالة الخليج العربي، السعودية، ٥(١٦)، ٢١١–٢٥٢. (المترجمان).

(٧) الذاكرة العاملة نظام للتخزين المؤقت أثناء معالجة المعلومات وحوسبتها، وهي ذات مُكْنة محدودة ومتفاوتة بين الأفراد، انظر: 'المصطلحات المفاتيح' ص ٢٦١. وقياس الأمد القرائي للذاكرة العاملة من وسائل تقدير مساحة

- 'قراءة الكلمات الزائفة': قرأ المشاركون بصوت عال ٧٢ كلمة زائفة متركبة من مَحْرُفين من المحارف الصينية (الكلمات الزائفة توليفات من المحارف تقبل النطق، ولكنها بلا معنى)(٨).
- 'التسمية التلقائية السريعة': قرأ المشاركون ١٥ حرفا ورقما بقدر ما يستطيعون من السرعة والدقة في جلستين منفصلتين.
- 'التقطيع الصواتي للصدر-القافية': كان المشاركون يستمعون إلى مَحْرُف منطوق أو كلمة مكونة من مقطع واحد، فيحذفون الصوت الأول أو الأخير من المحرف أو الكلمة، وينطقون ما تبقى (مثلا: يستمعون إلى / gold/ ، ويحذفون / g/ ، وينطقون / old/)(٩).

التحليل

لقد تمت مقارنة الآثار النسبية لثلاث مهارات جزئية (الذاكرة العاملة، والتسمية التلقائية السريعة، والمهارة الصواتية) على قراءة الكلمات الزائفة (الإشفار)، واستيعاب النصوص باستخدام 'النمذجة بالمعادلة البنائية'، و'تحليل الانحدار الهرمي'.

النتائج

تسهم الذاكرة العاملة في كل من الإشفار والاستيعاب إسهاما أكبر بكثير من إسهام المهارتين الجزئيتين الأخريين.

التخزين المؤقت المتفاوتة لدى الأفراد، إذ يعرض عليهم جمل ويطلب منهم فهمها بالإضافة إلى تذكر الكلمة الأخيرة منها. ويُزاد عدد كلمات الجمل كلمة واحدة في كل مرة. والأشخاص الذين يتمكنون من تذكر أكبر عدد من الكلمات كلما زيد عدد كلمات الجمل يكون لديهم أمد أطول للذاكرة العاملة. للمزيد انظر: فيرناندیز، إيفا وكيرنز، هيلين (٢٠١٨) أسس اللسانيات النفسية، ترجمة عقيل الشمري، بيروت: دار جداول (المترجمان).

(٨) الكلمات الزائفة أشباه كلمات تتكون من عدد من الرموز الصوتية أو الكتابية المستخدمة في تكوين كلمات اللغة المقصودة، ولكنها ليست منها، مثل (blick) التي تشتبه بكلمات الإنجليزية وليست منها، ومثل (يرفك) التي تشتبه بكلمات العربية، وليست منها، لأن جذر (رفك) كله غير مستخدم في العربية. والكلمات الزائفة كثيرة الاستخدام في تجارب اللسانيات النفسية لأغراض ومهام متعددة، وللمزيد، انظر: فيرناندیز أيفا، وكيرنز، هيلين (٢٠١٨) أسس اللسانيات النفسية، ترجمة: عقيل الشمري، بيروت: دار جداول.

(٩) 'التسمية السريعة' و'التقطيع الصواتي' من أنواع الاختبارات المستخدمة في علم النفس واللسانيات النفسية بطرق مختلفة، ولأغراض متنوعة. ولا يتسع المقام هنا لشرح كل واحد منها، وأهدافه. وللاطلاع على بعض النماذج المقننة من هذه الاختبارات بالعربية، انظر: أبو الديار، مسعد (٢٠١٢) القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم، الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

إن 'مقاربة المهارات المكوِّنة' مناسبة بشكل خاص لفحص التنوعات المتعددة في النمو القرائي باللغة الثانية، لأنها تقدم وسيلة موثوقة لتفكيك متصور القراءة نفسه إلى المهارات الجزئية المكوِّنة له، فتسمح بذلك بمقارنة الترابطات الوظيفية المتبادلة بين هذه المهارات الجزئية، سواء في اللغة الواحدة أو عبر اللغات. وباختصار، تتيح هذه المقاربة تحليلا لنمو القراءة ذا طبقتين – إحداهما تدرس ما يكون لدى المتعلمين أنفسهم من تفاوت حينما يقرأون بلغتيهم الأولى والثانية، والأخرى تقارن ما يوجد لدى متعلمي اللغة الثانية المختلفين في لغاتهم الأولى من تباين في الأداء.

(٣, ٩) آثار المثنوية اللغوية في نمو القراءة باللغة الثانية

تدخُّل المثنوية اللغوية، كما ذكرنا أعلاه، سمةٌ مميزة للقراءة باللغة الثانية. والافتراض الأساسي هو أن مهارات القراءة باللغة الثانية تتشكل من خلال التفاعل بين المهارات المنقولة من اللغة الأولى والدخل الطباعي باللغة الثانية. فنمو الإشفار باللغة الثانية، بناء على هذا الافتراض، يمكن النظر إليه باعتباره عملية إعادة تشكيل للمهارات المنقولة من اللغة الأولى لكي تتلاءم مع الخواص الهجائية للغة الثانية. وهذا يعني أنه يمكننا أن نضع تنبؤات محددة وقابلة للاختبار فيما يخص التنوعات الكمية والكيفية في مهارات الإشفار الجزئية باللغة الثانية، من خلال تحليل أوجه الاختلاف والتشابه في الخواص الهجائية للغتين الأولى والثانية من ناحية الجوانب المتعلقة تعلقا مباشرا بمهارات الإشفار الجزئية المقصودة بالدراسة. ولقد قامت أبحاث القراءة باللغة الثانية التي أجريت حتى الآن بتقديم أدلة تَجْرِبية على: (١) تدخّل اللغة الأولى في الإشفار باللغة الثانية، و(٢) وجود تنوعات في سلوكيات الإشفار باللغة الثانية ناشئة عن اللغة الأولى، و(٣) وجود تأثير مشترك للغتين الأولى والثانية في تشكيل مهارات الإشفار الجزئية باللغة الثانية.

لقد كان السؤال الأساسي في هذا النوع من البحث هو: هل تتدخل حقا مهارات اللغة الأولى في معالجة المعلومات الطباعية للغة الثانية. ولقد كان تتبع هذه المسألة على مدى السنوات

الثلاثين الماضية مُؤْتَمّا، في المقام الأول، بـ'فرضية النمو المتعالق'[١٠]. والدعوى الرئيسية لهذه الفرضية هي أن القدرات العرفانية في اللغة الأولى هي المحدد الأساسي للحرافة والتحصيل الدراسي باللغة الثانية (Cummins, 1979, 1991). ولقد أظهرت دراسات الثنائية اللغوية المبكرة أنه يوجد ارتباط كبير بين درجات اختبار القراءة في اللغتين الأولى والثانية (مثلا: Skutnabb-Kangas & Toukomaa, 1976; Troike, 1978; Legarretta, 1979; Cummins, Swain, Nakajima, Handscombe, & Green, 1981)، فقدمت بذلك دعما جزئيا لدور مهارات اللغة الأولى في نمو القراءة باللغة الثانية. غير أنه كان يتم التعامل مع القراءة في هذه الدراسات بطريقة موحدة، باعتبارها متصورا وَحْدانيا غير متجزء. فلم تقدم هذه الدراسات إلا القليل من المعلومات بخصوص أفراد المهارات الجزئية، وما بينها من ترابطات وظيفية متبادلة، سواء في اللغة الواحدة أو عبر اللغات.

وقد أثبتت الدراسات الحديثة الداخلة ضمن مقاربة المهارات المكوِّنة وجود علاقات منتظمة بين اللغتين [الأولى والثانية] في الإشفار والمهارات الجزئية الأخرى ذات الصلة، ومن ضمنها **'الشعور الصواتي'** (Durgunoglu, Nagy, & Hancin, 1993; Wade-Woolley & Geva, 2000; Bialystok, McBride-Chang, & Luk, 2005; Wang, Perfetti, & Liu, 2005; Branum-Martin et al., 2006)، **و'الإشفار'** (Durgunoglu et al., 1993; Da Fontoura & Siegel, 1995; Abu-Rabia, 1997; Geva & Siegel, 1999; Gholamain & Geva, 1999; Wade-Woolley & Geva, 1999; Gholamain & Geva, 2000)، **و'الذاكرة العاملة'** (Abu-Rabia, 1995; Da Fontoura & Siegel, 1995; Geva & Siegel, 1999). فقد أسفرت هذه الدراسات عن معلومات عن المهارات الجزئية في القراءة، وما بينها من علاقات عبر اللغات، أكثر تفصيلا مما كان متاحا في الأدبيات السابقة. غير أنه يجب أن نلاحظ أن هذه الدراسات دراسات ارتباطية في المقام الأول، فلا تمثل نتائجها، بما في ذلك الارتباطات التامة، إلا دليلا غير مباشر على نقل مهارات القراءة. فلابد لإثبات الآثار المفترضة للمثنوية اللغوية من دليل أكثر مباشرة. والقسم التالي سيركز على مقاربة منهجية

(١٠) 'فرضية النمو المتعالق' جزء من تصور موسع لتفسير العوامل المعقدة والمتداخلة في نمو الثنائية اللغوية. وتذهب هذه الفرضية إلى أن المهارات المتعلقة بالحرافة وما يشبهها من الجوانب العرفانية الأخرى تعتمد في العمق على كفاءة موحدة لدى ثنائيي اللغة. فالمهارات المتعلقة بهذه الجوانب قابلة للنقل بسهولة من لغة إلى أخرى، ونموها في كل لغة من اللغتين يؤدي إلى نموها في اللغة الأخرى، ويعتمد عليه (المترجمان).

لاختبار هذه الفرضية والفرضيات الأخرى ذات الصلة اختبارا تَجْرِبيا. وقد تم تلخيص دراسة ممثلة في صندوق الدراسة (٢, ٩).

صندوق دراسة (٢, ٩)

بياليستوك، إي.، ماكبرايد-تشانغ، سي.، لوك، جي. (٢٠٠٥). الثنائية اللغوية، والكفاءة اللغوية، وتعلم القراءة في نظامين كتابيين [مختلفين]. مجلة علم النفس التربوي، ٩٧، ٥٨٠-٥٩٠.

Bialystok, E., McBride-Chang, C., & Luk, G. (2005). Bilingualism, language proficiency, and learning to read in two writing systems. Journal of Educational Psychology, 97, 580–590.

الهدف

فحص العلاقات العابرة للغة في الشعور الصواتي والإشفار لدى ثلاث مجموعات مختلفة من الأطفال (أحاديي اللغة، وثنائيي اللغة، ومتعلمي اللغة الثانية).

المشاركون

٢٠٤ أطفال في ثلاث مجموعات لغوية، وفي مستويين دراسيين مختلفين (الروضة، والصف الأول): ٦٤ طفلا من أحاديي اللغة الإنجليزية في كندا، و٧٠ طفلا من ثنائيي اللغة الإنجليزية-الكانتونية في كندا، و٧٠ طفلا من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في هونغ كونغ.

المنهج

قام المشاركون بالمهام التالية:

١- 'مهام بيبودي للمفردات المصورة' (بالإنجليزية والكانتونية)[١١]: تُعرض على الأطفال أربع صور على صفحة في كراسة، ويسمعون تسمية واحدة منها، فيشيرون إلى الصورة المتوافقة مع الكلمة [التي سمعوها]. ويتم إنهاء الاختبار حينما يرتكب الطفل ثمانية أخطاء في مجموعة مكونة من ١٢ بندا.

٢- 'حذف المقطع' (بالإنجليزية والكانتونية): يسمع الأطفال كلمة مكونة من ثلاثة مقاطع، فيعيدون إنتاجها من دون أحد المقاطع بالطريقة التي يقوم الممتحِن بتحديدها (١٦ بندا).

٣- 'حذف الصدر الصوتمي' (بالإنجليزية والكانتونية): يسمع الأطفال كلمة أحادية المقطع، فيعيدون إنتاجها من دون الصوت الأول (٨ بنود من الكلمات الحقيقية، و٨ بنود من المهمل).

(١١) اختبار بيبودي للمفردات المصورة اختبار لقياس الذكاء اللفظي لدى الطفل من خلال قياس حصيلته في المفردات الاستقبالية، وقد صدرت منه عدة طبعات بالإنجليزية، آخرها الطبعة الرابعة عام ٢٠٠٧م. وجرت عدة محاولات متفرقة لتقنينه أو النسج على منواله في العربية، انظر مثلا: أبو علام، رجاء وهادي، فوزية (١٩٩٨) اختبار المفردات الصورية، الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل (المترجمان).

٤- 'عد الصواتم' (بالإنجليزية فقط): يعد الأطفال العدد الإجمالي للأصوات التي يسمعونها إما باستخدام أصابعهم أو باستخدام رقائق العدد (٨ بنود بالنسبة إلى المجموعتين الكنديتين، و١٥ بالنسبة إلى مجموعة هونغ كونغ).

٥- 'إشفار الكلمة' (بالإنجليزية والكانتونية): يقرأ الأطفال بصوت مسموع قائمة من الكلمات البسيطة (٣٠ بندا بالنسبة إلى الإنجليزية، و٢٥ بالنسبة للكانتونية).

التحليل

لقد تم اختبار أثر الثنائية اللغوية (في ثلاث مجموعات) في الإشفار، باستخدام تحليل التباين لمستويين (الروضة + الصف الأول) × ٣ (مجموعات لغوية: أحاديي اللغة، ثنائيي اللغة، متعلمي اللغة الثانية). ولقد تم فحص العلاقات العابرة للغة باستخدام الارتباطات من الدرجة الثانية فيما بين المهام الصواتية ومقاييس الإشفار في الإنجليزية والكانتونية.

النتائج

لقد كان الشعور الصواتي أكثر اتصالا فيما بين اللغتين من الإشفار. ولم يتم العثور على تأثير إجمالي للثنائية اللغوية.

(٤, ٩) البحث في آثار المثنوية اللغوية على القراءة باللغة الثانية

رغم أنه من المفترض أن تكون آثار المثنوية اللغوية قابلة للرصد في أي من المهارات الجزئية، فإن هذا الفصل يركز، كما ذكر سابقا، على استخلاص المعلومات اللغوية فقط، وذلك لأن المعلومات القائمة على البحث التي توفّرها حاليا أدبيات القراءة باللغة الثانية هي عن الإشفار أكثر مما هي عن أي عمليات أخرى. واستخدام قاعدة بحثية راسخة مفيد أكثر بالنسبة إلى وصف مقاربة منهجية في مجال ناشئ من مجالات البحث. ويستلزم الإشفار الذي يعرّف بأنه عملية استخلاص المعلومات اللغوية من الكلمات المعروضة عرضا بصريا، مهارتين جزئيتين، هما: تقطيع الكلمة (أي تحليل كلمة معينة إلى مكوناتها المعجمية الجزئية)، والمضاهاة (أي مضاهاة المعلومات التقطيعية بالرموز الرسومية الـمُشَفِّرَة لتلك المعلومات).

ولا بد في اختبار الآثار المفترضة للمثنوية اللغوية من وصف دقيق للمتطلبات الخاصة بكل لغة من اللغتين من ناحية وجوه المضاهاة اللازمة بين الرمز والصوت من أجل إجراء المقارنات العابرة للغة، لأن تغاير هذه المتطلبات فيما بين اللغات يمكن أن يُستخدم كأساس للتنبؤات التي يراد اختبارها، ولوضع المهام المتعلقة بقياس مهارات المضاهاة في كل لغة. وسنصف، لغرض التمثيل على

هذا، الخواص الهجائية لثلاث لغات، تمثل كل واحدة منها نوعا متميزا من أنظمة الكتابة: الإنجليزية باعتبارها نظاما أبجديا مُعْتِما من الناحية الصواتية، والكورية باعتبارها نظاما أبجديا شفافا من الناحية الصواتية، والصينية باعتبارها نظاما شعاريا.

(١ , ٤ , ٩) المتطلبات اللغوية الخصوصية في تعلم القراءة

تتفاوت المهارات المثلى لمضاهاة الصوت بالرمز عبر اللغات بقدر ما في تلك اللغات من اختلاف في طريقة تشفير المعلومات الصواتية للكلمات المنطوقة في أنظمتها الكتابية الخاصة. وفي ضوء الإطار النظري الكلي للقراءة، يُفترض أن الاختلافات الحاسمة في تعلم القراءة تكمن في بعدين: المبدأ العام للمضاهاة، وتفصيلات المضاهاة.

إن هجاء الإنجليزية، باعتباره نظاما أبجديا، محكوم بالقيود الصوتمية. ولكن نزعته القوية للمحافظة على المعلومات الصرفية في العرض البصري [للكلمات] تجعله نظاما مُعْتِما من الناحية الصواتية. فبسبب هذه النزعة، يمكن لكثير من أوجه الشذوذ الإملائية أن تُفسر بسهولة بناء على القيود الصرفية بدلا من القيود الصوتمية[١٢]. وبسبب هذا التمثيل المثنوي (للصوتم والصرفم)، فإن استخلاص المعلومات الصواتية في الإنجليزية يستوجب مهارة التصرف بالوحدات الصوتية داخل المقطع، كالصدر، والقافية، والصوتم، من خلال تجميع الحروف المكونة للكلمة المطبوعة وتفكيكها، ويتطلب كذلك القدرة على استخدام القياس الهجائي لمضاهاة أصوات محددة بلَمّات من الحروف المتتابعة[١٣] (انظر مثلا: Shankweiler & Liberman, 1972; Ehri, 1998). ولقد أظهرت أبحاث

(١٢) العربية من هذه الناحية تشبه الإنجليزية في بعض الوجوه. فهجاء العربية هجاء أبجدي قائم على المضاهاة التامة إلى حد ما بين الحروف المكتوبة والأصوات المنطوقة. غير أن الهجاء العربي يهمل الصوائت القصيرة، والسبب في ذلك يعود إلى اعتبارات صرفية تتعلق بقيام الاشتقاق على الجذر الصامتي للكلمة. ومع ذلك، فإن إملاء العربية أكثر اطرادا وسهولة مقارنة بالإنجليزية (المترجمان).

(١٣) قراءة الكلمات الإنجليزية تعتمد على عمليات مختلفة، إما من خلال الإشفار المباشر لكل رمز، أو للمات من الرموز التي تمثل صوتا واحدا مثل (th) و(sh)، وأحيانا من خلال قياس طريقة نطق كلمات جديدة على كلمات معروفة تشبهها في الشكل، كقياس (fountain) على (mountain) أو (bake) على (make) و(cake)، ونطقها بطريقة مماثلة لها، وأحيانا ثمة كلمات (مثل: island) تكون محفوظة في الذاكرة بشكلها الكامل (المترجمان).

القراءة باللغة الأولى [في الإنجليزية] أن القارئين المتمكنين يكونون بارعين براعة متشابهة في نطق أفراد الحروف وفي نطق السلاسل الحرفية التي تنطق نطقا واحدا (انظر مثلا: Hogaboam & Perfetti, 1978; Siegel & Ryan, 1988; Wagner, Torgesen, & Rashotte, 1994)، وأن المعرفة التي يملكها القارئون المهرة عن وجوه التشاكل الموجودة بين الحروف والأصوات أكثر إحكاما مما لدى القارئين الضعاف (انظر مثلا: Seidenberg & McClelland, 1989; Adams, 1990; Ehri, 1994, 1998).

وأما نظام الكتابة الكوري (الهانغول)[١٤] فأبجدي أيضا، ولكنه يستخدم رسما غير لاتيني، يمثل فيه كل رمز صامتا أو صائتا واحدا. غير أن رموز الهانغول، خلافا للمحاذاة الأفقية الخطية الموجودة في الهجاء الإنجليزي، ترزم في سبائك مقطعية باستخدام قواعد بسيطة للتشكيل (Park, 2008). فكلمة (깊은، /kiphɯn/، بمعنى 'عميق')، على سبيل المثال، تتكون من سبيكتين مقطعيتين: (깊، /kip/)، و(은، /hun/)، وكل واحدة منهما تحتوي على ثلاثة رموز من رموز الهانغول: (깊 ← ㄱ /k/ + ㅣ /i/ + ㅍ /p/) و(은 ← ㅎ /h/، ㅜ /u/، ㄴ /n/).

ويوجد ٢٤ رمزا أساسيا في الهانغول، تشتمل على ١٤ رمزا للصوامت (تمثل ١٩ صوتما)، و١٠ رموز للصوائت. ورغم أن وجوه التشاكل بين الرواسم والصواتم متسقة للغاية، وثابتة في مستوى أفراد الرموز، فإن السبائك المقطعية ليست مشاكلة دائما لحدود المقطع المنطوق لأن بعض مواضعات الإملاء أو طرق تشكيل السبائك المقطعية في الهانغول تميل إلى مسايرة التوليف الصرفي للكلمة، بدلا من مكوناتها الصوتية (Sohn, 1999). والتمثيل المثنوي (للصوتم والمقطع) في الرسم الكتابي للهانغول يتطلب أن يكون لدى الأطفال الكوريين حساسية تجاه المقاطع والصواتم معا. فمهارتا البراعة الصواتية في هذين المستويين معا مؤشران قويان على القدرة على قراءة الكلمات (McBride-Chang et al., 2005).

---

(١٤) 'الهانغول' هو اسم نظام الكتابة المستخدم في كتابة اللغة الكورية، ومعنى الكلمة الحرفي هو 'الأصوات الصحيحة'. وهو نظام كتابة اخترع في عام ١٤٤٤م على يد الملك الكوري آنذاك (سيه جونغ)، وتم تعميمه على الشعب الكوري بدلا من الرموز الصينية. وما يزال الكوريون حتى اليوم يحتفلون بذكرى اختراع هذا النظام ويخصصون لها يوم إجازة رسمي في الدولة الكورية (المترجمان).

وأما في الرسم الشعاري للصينية، فإن وحدة تشكيل المحرف الأساسية هي الجذع (انظر مثلا: Chen, Allport, & Marshall, 1996; Shu & Anderson, 1997). ويشير الجذع إلى أنماط متكررة من الرقوش، لكل واحد منها وظيفة يمكن التعرف عليها بوضوح. وكثير من الجذوع نفسها محارف أحادية، تستخدم إما كصرافم معجمية مستقلة، أو كمكونات لمحارف متركبة. ومن بين العديد من إجراءات التشكيل، فإن التركب الدلالي الصوتي هو الأسلوب الغالب إلى حد كبير، إذ يُسْتَخْدم في الأكثرية الساحقة (حوالي ٨٠-٩٠٪) من المحارف المتركبة (Zhang, 1994). وأسلوب التشكيل هذا يتضمن دمجا غير خطي[١٥] لجذعين يقدم كل واحد منهما إما المعلومات الصواتية أو الدلالية. فالمحرف (妈، / ma/ ، النغمة ١، بمعنى 'أم')، على سبيل المثال، يتكون من جذعين، أحدهما بجانب الآخر. فالمحرف (女، بمعنى 'امرأة') على اليسار يقدم معلومات المحرف الجزئية المتعلقة بالدلالة (إذ يشير إلى نوع من النساء)، في حين أن الجذع على اليمين (马، / ma/ ، النغمة ٣) يشير إلى طريقة نطق المحرف[١٦].

ولكي يستخلص قارئو الرسم الشعاري المعلومات الصواتية من المحارف المتركبة لا بد أن يقوموا بتقطيع المحرف إلى مكوناته الرسومية، ويحددوا الجذع الذي يقدم المعلومات الصواتية، ثم يقوموا باسترجاع معلوماته الصواتية من الذاكرة المعجمية لديهم. فطريقة نطق المحرف يمكن التوصل لها من خلال جذعه الصوتي من حيث المبدأ، غير أن استخلاص المعلومات الصواتية ليس بالسهولة التي يبدو عليها لأن أقل من نصف المحارف المتركبة لها القيمة الصوتية نفسها التي لجذوعها (Zhou, 1978; DeFrancis, 1989; Perfetti, Zhang, & Berent, 1992). فيجب على قارئي الرسم الشعاري أن يقوموا بتفعيل المعلومات الصواتية على مستويي المحرف والجذع معا.

وخلاصة القول أن المطالب اللغوية الخصوصية لاستخلاص المعلومات الصواتية تتماشى بشكل وثيق مع ما بين الرمز والصوت من علاقات في اللغة التي يتم تعلم القراءة بها. ونستطيع من

---

(١٥) المقصود بغير الخطي أنه لا يقرأ قراءة خطية، رمزا بعد الآخر، بل يقرآن معا، ويؤدي كل منها وظيفة مختلفة عن الوظيفة التي يؤديها الآخر (المترجمان).

(١٦) اللغة الصينية لغة نغمية/ tonal، يؤدي فيها نطق الكلمة بنغمة صاعدة أو هابطة أو محايدة إلى تغيير معناها. ونظام الكتابة يحتوي على رموز تدل على النغمات التي تنطق بها الكلمات (المترجمان).

خلال وصف هذه العلاقات ومقارنتها في لغتين أن نحدد أوجه الشبه والاختلاف في المهارات الجزئية المثلى التي تتطلبها المضاهاة في ذينك اللغتين. وهذا التحليل مفيد أيضا لكونه يقدم أساسا لوضع تنبؤات دقيقة عن الكيفية التي تُشكِّل بها المهارات المنقولة من اللغة الأولى والدخل في اللغة الثانية بصورة مشتركة مهارات الإشفار الجزئية باللغة الثانية.

(٢, ٤, ٩) صياغة الفرضية

يبدو أنه من المناسب أن نفترض، استنادا إلى التوصيفات المقدمة أعلاه، أن التقابل الحاسم بين الحرافتين الأبجدية والشعارية يكمن في أحجام الفصوص المطلوبة لاستخلاص المعلومات الصواتية. فالإشفار في الحرافة الأبجدية يتطلب التعرف على الصوتم ومعالجته، لأن وجوه المضاهاة اللازمة تحدث في المستوى الصوتمي في أنظمة الكتابة الأبجدية. وأما في أنظمة الكتابة الشعارية، فإن الصواتة تُشَفّر تشفيرا كلانيا على مستوى الصرفم في محرف واحد. فيعتمد استخلاص المعلومات الصواتية فيها في المقام الأول على التحليل الرسومي بتقسيم الرمز البصري المعقد إلى مكوناته الرسومية، ثم تحديد المكون الذي يقدم المعلومات الصواتية. ويمكن، بناء على هذا التفاوت في وجوه المضاهاة اللازمة بالنسبة للحرافتين الأبجدية والشعارية، صياغة عدد من الفرضيات من أجل اختبارها تَجْرِبيا.

وإحدى هذه الفرضيات هي أن متعلمي الإنجليزية لغة ثانية، ذوي الخلفيات الهجائية الأبجدية والشعارية في اللغة الأولى، ينهمكون في التحليلين الرسومي والصواتي بدرجات مختلفة أثناء إشفارهم للغة الثانية. والاختبار التَجْرِبي لهذه الفرضية يتطلب مقارنات منهجية لمقادير التدخل النسبية الناجمة عن نوعين من التصرف التجريبي: أحدهما يعرقل المعلومات الصواتية، والآخر يحرّف المعروضات الرسومية. ويقدم الهجاء الإنجليزي حالة مثالية لمثل هذه المقارنات لأن تمثيله المثنوي (الصرف–صواتي) يستوجب إجراءين مختلفين لاستخلاص المعلومات الصواتية، وهما: ترجمة الرواسم إلى صواتم (التحليل الصواتي)، والقياس الهجائي (التحليل الرسومي). فإذا كانت مهارات اللغة الأولى الجزئية متضمنة في استخلاص المعلومات الصواتية باللغة الثانية، فإن حجم التعطل، الناجم عن كل نوع من نوعي التصرف اللذين ذكرناهما، ينبغي أن يتفاوت لدى مجموعتين من متعلمي الإنجليزية لغة ثانية، تمثلان خلفيتين هجائيتين مختلفتين في اللغة الأولى. ففي حين أن عرقلة

المعلومات الصواتية ستعيق عملية الإشفار لدى متعلمي الإنجليزية ذوي الخلفية الأبجدية إعاقة بليغة، فإن أثر التحريف الرسومي في الحيلولة دون استخلاص المعلومات الصواتية سيكون أكثر شدة لدى متعلمي الإنجليزية ذوي الخلفية الشعارية. فإن حدث انخفاض في الأداء متغاير في درجته، بحسب ما هو متوقع، فإن ذلك يمكن أن يعد دليلا مباشرا على تدخل المهارات الجزئية المنقولة من اللغة الأولى. وأما بالنسبة إلى التباينات العائدة إلى اللغة الثانية، فإنه يمكن استخدام المدى الذي يؤثر به هذان النوعان من التصرف في المجموعتين معا باعتباره أساسا لتقييس الأثر الناجم عن الحساسية تجاه الخواص الهجائية الخاصة باللغة الثانية[١٧].

(٣, ٤, ٩) الاختبار التَجْرِبي

لقد قامت سلسلة من الدراسات التجريبية باختبار الفرضية المذكورة أعلاه، باستخدام مجموعة متنوعة من التصرفات التجريبية، ومن ضمنها: تغيير الحالة الطباعية[١٨] للحرف (مثل: استبدال 'Read' بـ'ReAd'، Akamatsu, 1999)، والمشتركات اللفظية المختلفة كتابيا (مثل: استبدال 'ate' بـ'eight'، Koda, 1989)، والاطراد الإملائي (المقابلة بين كلمات زائفة مطردة وغير مطردة إملائيا، Hamada & Koda, 2008). ولقد أظهرت هذه الدراسات أن متعلمي اللغة الثانية، من ذوي الخلفيات الأبجدية والشعارية في اللغة الأولى، يستجيبون بطريقتين مختلفتين لهذه التصرفات التجريبية المختلفة (انظر مثلا: Brown & Haynes, 1985; Green & Meara, 1987; Koda, 1998, 1999; Akamatsu, 1999; Hamada & Koda, 2010, in press)، وأن هذه الاختلافات الملحوظة

(١٧) المقصود هو أن التأثير حينما يكون متشابها في المجموعتين كلتيهما فإن ذلك يمكن أن يعد أثرا للخواص الهجائية في اللغة الثانية، وأما حينما يكون متغايرا بين المجموعتين فإن ذلك يمكن أن يعد أثرا لتدخل اللغة الأولى (المترجمان).

(١٨) يوجد نمطان من حالة الحروف في الإنجليزية: الحروف الكبيرة والصغيرة. والشائع هو استخدام الحروف الصغيرة في الكتابة العادية، وقد استقر في الإملاء الإنجليزي أنه عند استخدام الحروف الصغيرة في الكتابة، فإن الحروف الكبيرة لا تستخدم إلا في حالتين: بداية الجملة (أو بداية الكلمة المفردة)، أو بداية أسماء الأعلام. ولا يوجد شيء مشابه لذلك في الكتابة العربية. ولكن يمكن تشبيه ذلك بتغير كتابة الحرف بحسب موضعه في الكلمة، فبعض الحروف قد تكون مشبوكة بما خلفها أو مفصولة عنها بحسب موضعها، وتغيير ذلك قد يحدث الأثر نفسه الذي تتحدث عنه المؤلفة (المترجمان).

متسقة مع سلوكيات المعالجة المتوقعة بناء على أنظمة الكتابة الخاصة باللغة الأولى لكل فئة من فئتي المشاركين (انظر مثلا: Koda, 1989, 1990, 1993; Ryan & Meara, 1991). ولقد فُسِّرت هذه النتائج بأنها تفيد بأن مهارات الإشفار باللغة الأولى تُستَخدم في استخلاص المعلومات الصواتية باللغة الثانية، وأن الخواص الهجائية للغة الأولى لها تأثير ممكن القياس بالنسبة إلى نموّ الإشفار باللغة الثانية. ولقد تم تلخيص دراسة ممثلة لذلك في صندوق الدراسة (٣, ٩).

صندوق دراسة (٣, ٩)

هماداً، م.، كودا، كي. (٢٠١٠). دور الإشفار الصواتي في استنباط معاني الكلمات باللغة الثانية. اللسانيات التطبيقية، ٣١، ٥١٣-٥٣١.

Hamada, M., & Koda, K. (2010). The role of phonological decoding in second language word-meaning inference. Applied Linguistics, 31, 513–531.

الهدف

فحص الكيفية التي يؤدي بها التشابه الهجائي بين اللغتين الأولى والثانية إلى تيسير فعالية الإشفار في اللغة الثانية، والكيفية التي يؤدي بها الفرق الناشئ عن اللغة الأولى في فعالية الإشفار باللغة الثانية، إنْ وُجِد، إلى التأثير في استنباط معاني الكلمات إبّان استيعاب النصوص.

المشاركون

مجموعتان من متعلمي الإنجليزية لغة ثانية في المرحلة الجامعية متماثلين في الكفاءة، ممن ينتمون إلى خلفية هجائية في اللغة الأولى مماثلة للغة الثانية (أبجدية، وعددهم ١٦)، ومختلفة عنها (شعارية، وعددهم ١٧).

المنهج

قام المشاركون بأداء المهمتين التاليتين:

- 'التسمية': قرأ المشاركون بصوت مسموع عددا من الكلمات الإنجليزية والكلمات الزائفة (٢٠ عنصرا لكل منهما)، بأقصى قدر ممكن من الدقة والسرعة. ولقد وزعت المثيرات توزيعا عشوائيا، وعرضت على شاشة حاسوبية واحدة تلو الأخرى، لمدة ٢,٥٠٠ ملي-ثانية لكل منها.
- 'مهمة استنباط معاني الكلمات': قرأ المشاركون نصا يحتوي على ثماني كلمات زائفة، وقاموا بالإجابة عن أسئلة للاستيعاب، ودونوا المعاني المستنبطة للكلمات الزائفة.

التحليل

لقد تم اختبار أثر الخلفية الهجائية في اللغة الأولى في الإشفار باستخدام تحليل التباين لمجموعتين لغويتين (الكورية في مقابل الصينية) × نوعين من الكلمات (كلمات حقيقية في مقابل كلمات زائفة). وتم فحص أثر فاعلية الإشفار باللغة الثانية في استنباط معاني الكلمات باستخدام اختبارات (ت) ثنائية الذيل.

النتائج

لقد كانت المجموعتان مختلفتين في فعالية الإشفار باللغة الثانية، وكانت المجموعة الكورية هي أكثرهما فعالية. غير أن فعالية الإشفار لم يكن لها علاقة منتظمة باستنباط معاني الكلمات.

وبعد أن يتم إثبات تدخل اللغة الأولى إثباتا تَجْرِبيا، تكون الخطوة التالية هي تحديد الكيفية التي تتفاعل بها المهارات المنقولة من اللغة الأولى مع الخواص الهجائية للغة الثانية. ولقد ازداد في الآونة الأخيرة الاهتمام بمثل هذه التفاعلات عبر اللغات، ويتم حاليا إجراء عدد متزايد من الدراسات [بهذا الخصوص]. وقد قامت هذه الدراسات الأولية باستكشاف الآثار النسبية للعوامل الناشئة من اللغتين الأولى والثانية في عملية الإشفار باللغة الثانية، باستخدام مجموعة منوعة من المهام، مثل: الحكم على الفصيلة الدلالية (Wang, Koda, & Perfetti, 2003)، والتسمية (Hamada & Koda, 2010)، والتعرف على الكلمات (Wang & Koda, 2005). وعادة ما يتم في هذه الدراسات التصرف صواتيا ورسوميا بكلمات اللغة الثانية المستخدمة كمثيرات من أجل تمييز الآثار الناجمة عن كل لغة من اللغتين المقصودتين. ثم تتم مقارنة مبلغ كل تصرف من التصرفين، سواء داخل المجموعة نفسها من المشاركين، أو بين المجموعات المختلفة، الممثلة لخلفيتين هجائيتين متضادتين في اللغة الأولى (أبجدية وشعارية). وكما ذكر أعلاه فإن المقدار الذي يؤثر به تصرف معين في المجموعتين معا يتم استخدامه كأساس لتقييس مفعول اللغة الثانية، والمقدار الذي يختلف به أثر كل تصرف من التصرفين فيما بين المجموعتين يكون بمثابة المؤشر على مفعول اللغة الأولى. ويقدم صندوق الدراسة (٤ , ٩) تلخيصا لدراسة ممثلة.

صندوق دراسة (٤ , ٩)

وانغ، م، كودا، كي. (٢٠٠٥). وجوه التماثل والاختلاف في مهارات التعرف على الكلمات لدى متعلمي الإنجليزية كلغة ثانية. تعلم اللغة، ٥٥، ٧١–٩٨.

Wang, M., & Koda, K. (2005). Commonalities and differences in word identification skills among learners of English as a second language. Language Learning, 55, 71–98.

الهدف

فحص الأثر المشترك للخواص الهجائية للغتين الأولى والثانية في التعرف على الكلمات.

المشاركون

مجموعتان من متعلمي الإنجليزية لغة ثانية في المرحلة الجامعية متماثلين في الكفاءة، بعضهم لغته الأولى هي الصينية (عددهم ١٨)، وبعضهم لغته الأولى هي الكورية (عددهم ١٦).

المنهج ١: التسمية

قام المشاركون بأداء المهمة التالية:

يقرأ المشاركون بصوت مسموع كلمة تعرض على شاشة الحاسوب لمدة ٥٠٠ ملي-ثانية. وتحتوي الـ١٢٠ كلمة التي استخدمت كمثيرات على: (١) كلمات مرتفعة التكرر انتظامية الإملاء (مثل: best)، و(٢) كلمات مرتفعة التكرر استثنائية الإملاء (مثل: both)، و(٣) وكلمات منخفضة التكرر انتظامية الإملاء (مثل: slam)، وكلمات منخفضة التكرر استثنائية الإملاء (مثل: swamp)، و(٥) وأشباه كلمات من المهمل (مثل: foth).

التحليل

لقد تم تحليل البيانات المتعلقة بالدقة وأزمنة الاستجابة باستخدام 'تحليل التباين للقياسات المتكررة' بالنسبة إلى نوعي التكرر في الكلمات (مرتفعة التكرر في مقابل منخفضة التكرر) × نوعي الانتظام في الإملاء (الانتظامية في مقابل الاستثنائية) × المجموعتين اللغويتين (الصينية في مقابل الكورية). وتمت كذلك مقارنة نسب أخطاء التسوية[١٩] (أي تسمية الكلمات الاستثنائية قياسا على الكلمات الانتظامية) باستخدام تحليل التباين لنوعي التكرر × المجموعتين اللغويتين.

النتائج

لقد كانت المجموعة الكورية أدق وأسرع في تسمية الكلمات الإنجليزية من المجموعة الصينية. وقد ارتكب المشاركون الكوريون أيضا عددا أكبر من أخطاء التسوية. وقد كان أثر المتغيرين المرتبطين باللغة الثانية (تكرر الكلمات والانتظام الإملائي) في فعالية التسمية أقوى من أثر الخلفية اللغوية المرتبطة باللغة الأولى.

المنهج ٢: الحكم الشفوي على الفصيلة الدلالية

يقرأ المشاركون اسم فصيلة دلالية تعرض على شاشة الحاسوب لمدة ٥٠٠ ملي-ثانية، ويسمعون كلمة منطوقة، فيقررون إن كانت الكلمة التي سمعوها من أمثلة الفصيلة المعروضة على الشاشة أم لا. ولقد تم استخدام خمس فصائل شائعة للأسماء الملموسة (وهي: الأثاث، ومواد القراءة، والمهن، والملابس، ووسائل المواصلات). وكان

(١٩) أخطاء التسوية هي الأخطاء الناتجة عن تعامل المتعلمين مع الأشكال السماعية أو القواعد الاستثنائية بطريقة تجعلها خاضعة لقاعدة عامة على سبيل الخطأ الناتج عن المبالغة في التعميم. وللمزيد، انظر: 'المصطلحات المفاتيح' ص ٢١٧ (المترجمان).

يوجد ستة بنود في كل مجموعة (المجموع ٦٠ بندا). وقد تم اختيار عدد مساو من البنود الضابطة التي تمت مطابقتها مع البنود التجريبية من ناحية التكرر (٦٠ بندا).

التحليل

لقد تم تحليل البيانات المتعلقة بالدقة وأزمنة الاستجابة باستخدام اختبارات (ت).

النتائج

لقد كان أداء المجموعة الكورية أسرع وأكثر دقة من أداء المجموعة الصينية.

لقد بينت هذه الدراسات أن فعالية الإشفار باللغة الثانية تنخفض انخفاضا دالاّ، حينما يكون ثمة أي نوع من أنواع التدخل، بغض النظر عن اللغة الأولى. غير أن مبلغ التدخل يتفاوت فيما بين نوعي التصرف (الرسومي في مقابل الصواتي)، وكذلك فيما بين فئتي المشاركين (الخلفية اللغوية الأبجدية في مقابل الخلفية اللغوية الشعارية). وكما هو متوقع، فإن التحريف الرسومي يؤثر في متعلمي الإنجليزية لغة ثانية الذين ينتمون إلى لغة أولى شعارية تأثيرا أبلغ من تأثير التشتيت الصواتي، في حين أن التدخل الصواتي يعرقل فعالية المعالجة لدى متعلمي الإنجليزية لغة ثانية الذين ينتمون إلى لغة أولى أبجدية تعطيلا أشد من تعطيل التغيير الرسومي. ولكن المثير للاهتمام هو أن التفاعل بين التصرف واللغة الأولى لم يكن دالاّ في أي دراسة من الدراسات. ويمكن اتخاذ التأثير غير الدال لهذا التفاعل باعتباره دالا على أن المفعول الناتج عن الخواص الهجائية للغة الثانية يلغي التباين العائد إلى خواص اللغة الأولى. وتفيد هذه النتائج مجتمعةً بأن للخواص الهجائية للغة الأولى آثارا باقية في استخلاص المعلومات الطباعية في اللغة الثانية، ولكن الدخل الطباعي باللغة الثانية هو العامل الأقوى في تشكيل مهارات الإشفار الجزئية باللغة الثانية. وتدعم هذه البيانات الناشئة، رغم أنها ما تزال محدودة، الآثار المفترضة للمثنوية اللغوية في النمو القرائي باللغة الثانية.

(٩,٥) تجميع البيانات وتفسيرها

لكي تكون البيانات المجمّعة في دراسة تجريبية قابلة للتفسير، لا بد أن تكون التباينات المستثارة مرتبطة ارتباطا لا لبس فيه بالتصرفات التجريبية الموظفة في الدراسة. وسيشرح هذا القسم الكيفية التي يمكن بها إقامة مثل هذه العلاقات غير الملبسة عن طريق التمثيل بإجراءات جمع

البيانات وتحليلها المستخدمة في إحدى الدراسات التي مر ذكرها أعلاه (Wang et al., 2003). ولـمّا كانت هذه الدراسة قد تناولت الفرضية المذكورة أعلاه تناولا مباشرا من خلال التصرفين الصواتي والرسومي، فإن التوصيف المفصل لمنطقها وتصميمها ينبغي أن يوضح ما يلزم توضيحه من أجل الإحاطة بالظواهر المعقدة للغاية (مثل التفاعلات العابرة للغات) عن طريق الاستثارة التجريبية لأنماط معينة من السلوكيات.

(١, ٥, ٩) توضيح الإجراءات التجريبية

لقد تم في دراسة وانغ وزملائه (Wang et al., 2003) استخدام الحكم على الفصيلة الدلالية [كإجراء تجريبي]. إذ كان يُعرض على المشاركين في المهمة في البداية كلمة تصف الفصيلة [الدلالية]، مثل (flower، بمعنى 'زهر')، متبوعة بكلمة تستخدم كمثير. ويطلب من المشاركين أن يقرروا إن كانت تلك الكلمة تنتمي إلى الفصيلة أم لا. ولقد تم التصرف بالكلمات المستخدمة كمثيرات، إما من الناحية الصواتية أو الرسومية. ففي التصرف الصواتي، كانت الكلمة المستهدفة في فصيلة معينة تستبدل بكلمة من المشترك اللفظي تحل مكانها. فكانت كلمة (rows، تنطق /روز/، ومعناها 'صفوف')، التي تمثل مشتركا لفظيا للكلمة الممثلة للفصيلة المقصودة (rose، تنطق /روز/، ومعناها 'وردة')، تظهر مباشرة عقب الكلمة الواصفة للفصيلة (flower). فإن كان المشاركون يعتمدون على المعلومات الصواتية في النفاذ إلى معلومات الكلمة المخزنة [في الذهن]، فإنهم سيستغرقون لرفض انتهاء كلمة (rows) إلى فصيلة الزهور وقتا أطول مما يستغرقونه لرفض الكلمة الضابطة التي لا تنتمي إلى الفصيلة، وليست من قبيل المشترك اللفظي أيضا. وأما في حالة التصرف 'الرسومي'، فكانت كل كلمة مستهدفة تستبدل بكلمة مشابهة لها في الإملاء ولكنها غير منتمية للفصيلة المقصودة. على سبيل المثال، تستخدم كلمة (fees، تنطق /فيز/، ومعناها 'رسوم') بدلا من كلمة (feet، تنطق /فيت/، ومعناها 'أقدام') باعتبارها الكلمة المستهدفة ضمن فصيلة 'أجزاء الجسم'. فإن كان المشاركون يعتمدون اعتمادا كبيرا على التحليل الرسومي لاسترجاع المعلومات المعجمية، فإن هذا التصرف ينبغي أن يعرقل أداءهم في الحكم.

ولقد بيّنت البيانات المستقاة من دراسة وانغ وزملائه أنّ هذين النوعين من التصرف قد أثّرا تأثيرا دالا من الناحية الإحصائية في الحكم على الفصيلة الدلالية بالنسبة إلى جميع المتعلمين بغض النظر عن خلفيتهم الهجائية في لغتهم الأولى. ولكن مبلغ التدخل الناجم عن كل نوع من هذين النوعين من التصرف كان يتفاوت فيما بين المجموعتين. إذ كان المتعلمون الكوريون، كما هو متوقع، أقل فعالية بكثير في حكمهم على البنود الممثلة للمشترك اللفظي، في حين أن أداء المشاركين الصينيين قد انخفض بشكل واضح في تعاملهم مع البنود التي تم التصرف بها من الناحية الرسومية. وكما ذكر أعلاه، فإن تأثير المجموعة (الكوريين في مقابل الصينيين) بواسطة التصرف (التدخل الصواتي في مقابل البصري) لم يكن دالاّ من الناحية الإحصائية، مما يشير إلى أن التباينات داخل المجموعة (مفعول اللغة الثانية) أكبر من التباينات فيما بين المجموعتين (مفعول اللغة الأولى). ولقد اعتبرت النتائج دليلا على أن الخواص الهجائية للغتين الأولى والثانية معا تفسر التباين في سلوكيات الإشفار باللغة الثانية، وأن تأثير اللغة الثانية من بين اللغتين هو التأثير الأقوى في نمو مهارات الإشفار الجزئية في اللغة الثانية.

(٢, ٥, ٩) شرح المنطق والتصميم

ما الذي يضمن أن تكون البيانات المجموعة من خلال تصرفات تجريبية معينة قابلة للتفسير؟ ثمة عاملان خاصّان وثيقا الصلة بتقييم صلاحية تفسير البيانات وسلامته، وهما: (١) خصائص السلوك المستثار، و(٢) تدخل المتغيرات الدخيلة. ويتعلق أولهما بالتطابق بين سلوك المعالجة المستثار والمتصور المبحوث. فإن لم يكن ثمة ما يبرر اعتبار السلوك المستثار مظهرا سلوكيا للمتصور المقصود، فإنه ليس من الممكن إجراء استدلالات صالحة عن المتصور بناء على البيانات المتوفرة. وأما الثاني فيتعلق باحتمال أنّ المتغيرات الأجنبية تفسر أجزاء من التباينات الملحوظة في الأداء المستثار أكثر من تفسير التصرفات التجريبية لها. وسيقوم هذا القسم، عن طريق استخدام مثال دراسة وانغ وزملائه (Wang et al., 2003) مرة أخرى، بشرح الكيفية التي يؤثر بها منطق الدراسة وتصميمها في قابلية البيانات التجريبية للتفسير.

فلتحديد ما إذا كانت مهمةُ الحكم على الفصيلة الدلالية مهمةً مناسبة لاستثارة سلوك معالجة مماثل لاستخلاص المعلومات الطباعية، يجب على المرء أولا تحديد المطلوب لتنفيذ هذه المهمة. فلكي يحكم المشاركون على انتماء كل كلمة لفصيلة معينة، لا بد أن يقوموا باستخلاص المعلومات الدلالية الأساسية من العرض البصري للكلمة. ولذا فإن المهمة تحاكي العملية التي تحدث أثناء الإشفار، فتستثير بذلك سلوك المعالجة المقصود كما يحدث في المواقف غير التجريبية.

وبقدر ما يستوجب النفاذ المعجمي التحليلين الصواتي والرسومي، يكون سلوك المعالجة المستثار عن طريق مهمة الحكم على الفصيلة عرضة للتأثر بأي تصرف مصمم لعرقلة أي من المعلومات الصواتية أو الرسومية. ولإقامة علاقة لا لبس فيها بين التباينات الناتجة والتصرفات التجريبية ينبغي عدم السماح بأي عوامل أخرى لتفسير أجزاء أكبر من التباينات في الأداء المستثار. فلو كانت معرفة المشاركين في دراسة وانغ وزملائه، على سبيل المثال، لكلمتي 'rose' و'feet' مثلا متفاوتة، فإن العامل المتعلق بمعرفة الكلمة قد يفسر التباينات الموجودة في أحكامهم على الفصيلة الدلالية إلى حد أكبر من تفسير أي نوع من نوعي التصرف لها. وبالمثل، إذا لم تتم المطابقة بين مجموعتي المشاركين من ناحية كفاءتهم باللغة الإنجليزية والعوامل الأخرى ذات الصلة (مثل: الحرافة باللغة الأولى، والمستوى التعليمي، ونحو ذلك)، فإن التباين في أداء المجموعتين يمكن أن يُفسر بالمتغيرات المتعلقة بما بين المتعلمين من تباينات غير مقصودة، أكثر من ارتباطه بخلفياتهم الهجائية في اللغة الأولى.

(٦, ٩) استخلاص الاستتباعات التدريسية

يوجد في أي مجال تطبيقي، توقع سائد بأن الدراسات التَجْرِبية تسفر عن معلومات مفيدة لحل قضايا الواقع ومشكلاته. ونظرا لوجود عدد متزايد من الطلاب في أنحاء العالم، يجتهدون للقراءة في لغاتهم الثانية أو في اللغات التي يكتسبونها اكتسابا لاحقا، فإنه من المهم بشكل خاص أن يتم دمج المعلومات المستندة إلى البحث فيما يخص النمو القرائي باللغة الثانية دمجا صحيحا في التعليم. غير أن استخلاص الاستتباعات التدريسية ليس بالأمر البسيط، فليس كل ما يتحصل عليه من معلومات في الدراسات التَجْرِبية يمكن أن يُدَرّس، بل قد لا يكون له تعلق مباشر بتحسين الأداء

القرائي. ولا بد من العناية المتروية بالخصائص الفريدة للقراءة باللغة الثانية عند ترجمة نتائج البحوث إلى الواقع العملي. وكمثال على ذلك، من الأهمية بمكان التأكّد من أن المهارات الجزئية التي يتعين التدرُّب عليها مرتبطة ارتباطا سببيا بالاستيعاب القرائي. وحتّى يكون التدخل المدبَّر ناجعا، لا بد أن تكون المهارة المستهدفة قابلة للنفاذ إليها في العقل الواعي للمتعلمين، لكي يتمكنوا من مراقبة ما دُرّبوا على عمله في الممارسة التعليمية، وتنظيمه. وينبغي كذلك أن تكون مجموعة المتعلمين المقصودة جاهزة من الناحية اللغوية للتدخل المقصود. وسنفصّل القول في هذه المسائل فيما يلي.

أولا، لا تشير العلاقات الارتباطية [بالضرورة] إلى أي حكم سببي بين المتغيرات التي يتم قياسها. فلا بد من التروي في تنفيذ النتائج الارتباطية. فحينما تكون مهارة معينة مرتبطة بالاستيعاب، فإنه قد يبدو منطقيا أن نقدم تدريبا صريحا على تلك المهارة. غير أنه إذا كانت تلك العلاقة ارتباطية، فمن غير المحتمل أن يكون لمثل ذلك التدريب أي فعالية. وللتمثيل، فإنّ القراء ذوي القدرة العالية والمنخفضة يختلفون بشكل ملحوظ في العديد من مؤشرات حركة العين، بما في ذلك تكرر التثبيت، ومدة التثبيت، والتراجع (انظر مثلا: Balota, Pollasek, & Rayner, 1985; Just & Carpenter, 1987). فهل من المشروع أن نتّخذ هذه الاختلافات دليلا على أن الاستيعاب الناجح يعتمد على أنماط معينة من حركة العين؟ وإذا كان الأمر كذلك، فهل يمكننا أن نحسّن أداء الاستيعاب بتدريس القارئين الضعاف الكيفية التي يحركون بها أعينهم؟ الجواب على هذين السؤالين كليهما هو 'لا'، لأن حركة العين مجرد مؤشر على القدرة القرائية، وليست سببا في مشاكل القراءة.

ثانيا، لا يقدم التجريب اللساني النفسي إلا ومضة عن معالجة المعلومات النصية في الزمن الحقيقي. فلأن كثيرا من مهارات المعالجة الجزئية تصبح تلقائية، فإن تنفيذها لا يحدث أي كلفة على الـمُكْنة الانتباهية [لدى المتعلم]. وهذا يعني أن المهارات الجزئية التلقائية لا يمكن فحصها فحصا مباشرا، بأن نطلب من المتعلمين أن يصفوا ما يفعلون، أو عن طريق رصد السلوكيات الجارية أثناء الاستيعاب. وعوضا عن ذلك تعتمد كثير من الدراسات اللسانية النفسية على المقاييس غير المباشرة. وهذه المناهج تستغل الطابع غير الإرادي للمعالجة التلقائية، وحدوثها في كل ظرف من الظروف (التجريبية)، بغض النظر عن مشيئة القارئ. فيتمُ تعريض القارئين عمدا لعناصر شاذة مصممة لعرقلة العمليات التلقائية (مثل: الكلمات ذات الطباعة الحروفية المغيّرة، والمشتركات اللفظية

المختلفة كتابيا). وبناء على استجابات هؤلاء القارئين، يتم استخلاص بعض الاستنتاجات بشأن الكيفية التي يستخلصون بها المعلومات الطباعية، ويدمجون بعضها مع بعض. وبالنظر إلى الطبيعة 'الشائكة' لتجميع البيانات، فإن تقديم أي توصية للممارسة التعليمية في الفصل بناء على مخرجات الدراسة فقط، دون التحقق من منفعتها التعليمية سيكون أمرا مشكوكا في جدواه. وعلى وجه التحديد، فإنه من المرجح ألا يكون للتدخلات المصمَّمة لتحوير عمليات المعالجة باللغة الثانية المتضمنة لمهارات اللغة الأولى الجزئية التلقائية، كالإشفار، أي فعالية، لأن المتعلمين لا يمكنهم مراقبة المهارات التلقائية الجزئية باللغة الأولى المتضمنة في معالجة اللغة الثانية، ولا التحكم بها. ولذا فإن المعلومات البحثية ذات القيمة العظيمة في فهم سلوكيات المعالجة قد لا يكون لها منفعة مباشرة في التعليم الصفي.

أخيرا، يجب أن تؤخذ التباينات الناشئة عن اللغة الأولى في الاعتبار في تقييم قابلية نتائج دراسات تعليم القراءة باللغة الأولى للتطبيق. فلقد ذكر في عدد من الدراسات أنّ مكاسب قابلة للقياس في أداء الاستيعاب قد تحققت نتيجة للتعليم الصريح لمجموعة متنوعة من مهارات الاستيعاب الجزئية، مثل: استنباط معاني الكلمات (Sternberg, 1987)، وإستراتيجيات الاستيعاب الوراعرفانية (Pressley, Almasi, Schuder, Bergman, & Kurita, 1994)، وتحليل بنية النص (Baumann & Bergeron,1993). ومن المحتمل أن تكون هذه النتائج نافعة لمتعلمي اللغة الثانية إن تم تطبيقها بطريقة انتقائية، استنادا إلى جاهزية المتعلمين من الناحية الوظيفية. وعلى سبيل المثال، تعتمد عمليات الاستيعاب على تحصيل كفاية متقدمة في الإشفار، فالتأخر في تحقيق فعالية مثلى في الإشفار قد يؤدي إلى مشاكل في الاستيعاب. ونظرا إلى أن المسافة الهجائية بين اللغتين الأولى والثانية ترتبط ارتباطا مباشرا بمعدل نمو فعالية الإشفار (Muljani, Koda, & Moates, 1998)، فإنه من المرجح أن يكون متعلمو اللغة الثانية، المختلفون من ناحية لغاتهم الأولى متفاوتين من ناحية جاهزيتهم لتعليم مهارات الاستيعاب الجزئية في مرحلة معينة من زمن تعلمهم للقراءة باللغة الثانية. فإن كان الحال على هذا النحو، فإنه من المرجح ألا تكون التدخلات الرامية إلى تحسين مهارات الاستيعاب الجزئية فعالة بالقدر نفسه بالنسبة إلى مجموعات المتعلمين المتنوعة.

(٧, ٩) اتجاهات البحث المستقبلية

لقد بدأت الأدلة المتراكمة التي جُمِعت على مدى العقود الثلاثة الماضية بتفكيك التعقيدات متعددة الطبقات الناشئة عن التفاعلات اللغوية العابرة للغات في النمو القرائي باللغة الثانية. ويمكن أن تبنى أجندة البحث المستقبلية بصورة هادفة لتوسيع نطاق مجال البحث الحالي. وثمة ثلاثة وجوه بالتحديد تبدو واعدة في هذا الصدد: (١) إدراج طائفة أوسع من اللغات المتنوعة، (٢) وتضمين طائفة أوسع من المهارات الجزئية، (٣) وتتبع الآثار طويلة المدى لتدخل المثنوية اللغوية.

لا يتوفر في البيانات المتاحة حاليا إلا القليل من المعلومات عن النمو القرائي في لغات غير الإنجليزية. ولأن التحقق التَجْرِبي من آثار المثنوية اللغوية يستوجب توصيفا دقيقا للكيفية التي يكون بها النمو القرائي مقيدا تقييدا لغويا بلغتين اثنتين، فإن ندرة الأبحاث عن اللغات الأخرى تحد بشدة من نطاق التحليل العابر للغات الذي يمثل جزأ لا يتجزأ من هذه المسألة البحثية. وبالنظر إلى أنّ المقاربة التي وصفناها في هذا الفصل تستند إلى فكرة المستوى المزدوج، أي القيود اللغوية الكلية والخصوصية على تعلم القراءة، فإنه من المهم أن نكون على بينة مما يشكل 'الخبرة الحرافية السابقة' في توضيحنا للكيفية التي يتم بها تحقيق المتطلبات الكلية للقراءة في اللغات المعنية. ففي غياب مثل هذا التوضيح، يكون من المتعذر تقريبا تقدير التفاوت بين ما قد تم تعلمه سابقا، وما يراد اكتسابه لدى مجموعة معينة من متعلمي اللغة الثانية.

ورغم أن القراءة تنطوي على طائفة واسعة من المهارات الجزئية، فإن الدراسات الموجودة تكاد تركز بصورة حصرية على الإشفار الصواتي وما يرتبط به من مهارات جزئية. فلكي يتم تقدير النمو القرائي باللغة الثانية على نحو أكمل، فإنه من المهم أن يتم توسيع نطاق البحث إلى المهارات الجزئية الأخرى، لا سيما ما يرتبط منها بدمج المعلومات والتصرف المفهومي أثناء القراءة. ولأن كثيرا من مهارات الاستيعاب الجزئية يعتمد بعضها على بعض اعتمادا متبادلا من ناحية النمو، فإنه ينبغي التحقيق فيما بينها من علاقات وظيفية سواء داخل اللغة أو عبر اللغات. وسيسفر الفحص التَجْرِبي لمهارات الاستيعاب الجزئية ذات المستوى الأعلى، إن نُفِّذَ بطريقة صحيحة، عن معلومات إضافية مهمة فيما يخص التنوعات العابرة للغة في بناء معنى النص باللغة الثانية.

وتنمو المهارات الجزئية المختلفة بمعدلات متباينة وفقا للجداول الزمنية الخاصة بكل منها. ومن الصعب فرز الآثار الناجمة عن اللغتين، إن لم يتم قياس المهارات الجزئية إلا مرة واحدة في نقطة معينة من الزمن. فمن المهم لكي يكون لدينا فهم أفضل للآثار طويلة المدى لتدخل المثنوية اللغوية أن نتتبع التغيرات الحاصلة في نمو مهارة جزئية معينة تتبُّعا طوليا في النمو القرائي باللغة الثانية. وسيكون من المفيد جدا، على سبيل المثال، تحديد المدى الذي يمكن به عزو التسارع في مهارة جزئية معينة إلى تشابه الخواص الهجائية في الجانب المقصود بالبحث من اللغتين، ثم استكشاف الكيفية التي تغير بها هذه الدرجات المتفاوتة من التسارع العمليات ذات المستوى الأعلى التي تعتمد من الناحية الوظيفية على إتقان المهارة الجزئية المقصودة بالبحث.

من المعروف، كما ذُكر أعلاه، أن المسافة الهجائية بين اللغتين الأولى والثانية مسؤولة إلى حد كبير عن الاختلافات في فعالية الإشفار باللغة الثانية. وفي غياب البيانات الطولية، فإننا لا نعلم إلا القليل عما يحدث لهذا التفاوت الأولي في فعالية الإشفار في مسار النمو القرائي باللغة الثانية. فرغم أنه من الممكن أن يتم إغلاق هذه الفجوة مع مرور الوقت، مما يجعل العواقب المترتبة على ذلك طفيفة بالنسبة إلى النمو اللاحق لمهارة القراءة، إلا أنه من الممكن أيضا أن يكون لذلك أثر دائم في اكتساب المهارات الجزئية ذات المستوى الأعلى. فإن كان هذا الأخير هو الوضع، فإن اختلافات الإشفار الأولية قد ينجم عنها تباينات إجرائية في بناء معنى النص باللغة الثانية. وما تزال الآثار طويلة المدى للمسافة الهجائية بين اللغتين الأولى والثانية غير مستكشفة إلى حد كبير، رغم صلتها الوثيقة بالمسائل المتعلقة بالتعليم. فمن الواضح أنّ على الدراسات المستقبلية واجب القيام باستكشاف تدخل المثنوية اللغوية عبر الرصد الطولي لنمو مهارات متعددة.

(٨, ٩) ملاحظات ختامية

لقد وصف هذا الفصل مقاربة منهجية لفحص آثار المثنوية اللغوية في النمو القرائي باللغة الثانية. ولـمّا كانت القراءة باللغة الثانية كفاية متعددة الأبعاد والوجوه اللغوية، فإن نموها لا يمكن الإحاطة به إحاطة كافية بالاعتماد فقط على نظريات القراءة باللغة الأولى. فلا بد أن تظهر نماذج للقراءة أكثر تجويدا، لكي نستطيع تناول القضايا المعقدة العابرة للغات. ولتحقيق هذه الغاية، ينبغي

أن تتضمن البحوث المستقبلية في صميمها سلسلة من التحليلات: (١) لتحديد المهارة الجزئية التي يراد فحصها، و(٢) لتوضيح المتطلبات اللغوية المطلوبة لتسخيرها، و(٣) تحديد الفروق المتعلقة بهذه المتطلبات بين لغتين مختلفتين. فلا يمكننا الإمساك بالتنوعات متعددة الطبقات الملازمة لتعلم القراءة باللغة الثانية إلا من خلال مثل هذه التحليلات الدقيقة.

(٩, ٩) أفكار ومصادر لمشروعات بحثية

(٩, ٩, ١) قراءات إضافية

Bernhardt, E. B. (2010). Understanding advanced second language reading. New York, NY: Routledge.

Duke, N. K., & Mallette, M. H. (Eds.). (2004). Literacy research methodologies. New York, NY: Guilford Press.

Grabe, W. P. (2008). Reading in a second language: Moving from theory to practice. New York, NY: Cambridge University Press.

Hamada, M., & Koda, K. (2008). Influence of first language orthographic experience on second language decoding and word learning. Language Learning, 58, 1–31.

Koda, K., & Zehler, A. M., (Eds.). (2008). Learning to read across languages. New York, NY: Routledge.

McKenna, M. C., & Stahl, S. A. (2003). Assessment for reading instruction. New York, NY: Guilford Press.

(٩, ١٠) أسئلة للدراسة

١- استخلاص المعلومات اللغوية من الكلمات المطبوعة عملية حيوية للنجاح في استيعاب النص. وتتشكل مهارات استخلاص المعلومات الطباعية بحسب الطريقة المحددة التي يتم بها التمثيل الرسومي للعناصر اللغوية في نظام الكتابة [بلغة معينة]. اختر لغة من اللغات، غير اللغة الإنجليزية، وصف المعلومات اللغوية المشفرة في كل رمز رسومي في اللغة (المبدأ العام للمضاهاة)، ثم صف الكيفية التي تأتلف بها هذه الرموز لتمثيل الكلمات المنطوقة (تفاصيل المضاهاة). ناقش الطريقة التي تختلف بها اللغة التي اخترتها عن الإنجليزية من ناحية علاقات الرواسم باللغة.

٢- بناء على التحليل المذكور في السؤال الأول، تمعن في الكيفية التي يمكن أن تظهر بها الاختلافات البنيوية المحددة بين اللغتين في سلوكيات المعالجة. واذكر بعض المهام التي يمكنك استخدامها لالتقاط الفروق الدقيقة في سلوكيات المضاهاة التي لا يمكن رصدها بشكل مباشر، من أجل الحصول على دليل تَجْرِبي عن التباين العابر للغات في مستوى وجوه المضاهاة المطلوبة بين الرواسم واللغة في اللغتين المعنيتين.

٣- لقد أصبح ينظر إلى القراءة في الدراسات المستجدّة باعتبارها تشكيلة متنوعة من القدرات، بدلا من النظر إليها باعتبارها مهارة وحدانية لا تتجزأ. وبالتماشي مع هذه الرؤية، تتعامل كثير من الدراسات مع القراءة باعتبارها متصورا متعدد الوجوه، فتقوم بفحص مجموعة فرعية من المهارات المكوِّنة التي تم التعرف عليها من خلال تحليل متصور (القراءة) وتفكيكه. ناقش المزايا والعيوب في استخدام رؤية المهارات المكوِّنة للقراءة أساسا منهجيا لأبحاث القراءة باللغة الثانية.

٤- رغم أن هذا الفصل قد ركز على المقاربة اللسانية النفسية لأبحاث القراءة باللغة الثانية، فإن القراءة يمكن أن تدرس من منظورات متعددة. ما هي المقاربات التي تعرفها؟ ناقش أنواع القضايا التي يكثر تناولها في مثل تلك المقاربات. وتمعن في الكيفية التي تفيد بها مخرجات البحث في كل مقاربة من المقاربات نظريات القراءة باللغة الثانية، وممارساتها التعليمية.

(١١, ٩) مراجع الفصل

Abu-Rabia, S. (1995). Learning to read in Arabic: Reading, syntactic, orthographic and working memory skills in normally achieving and poor Arabic readers. *Reading Psychology*, 16, 351–394.

Abu-Rabia, S. (1997). Verbal and working memory skills of bilingual Hebrew–English speaking children. *International Journal of Psycholinguistics*, 13, 25–40.

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read.* Cambridge, MA: MIT Press.

Akamatsu, N. (1999). The effects of first language orthographic features on word recognition processing. *Reading and Writing*, 11(4), 381–403.

Balota, D., Pollasek, A., & Rayner, K. (1985). The interaction of contextual constraints and parafoveal visual information in reading. *Cognitive Psychology*, 17, 364–390.

Baumann, J. F., & Bergeron, B. S. (1993). Story map instruction using children's literature: Effects on first graders' comprehension of central narrative elements. *Journal of Reading Behavior*, 25, 407–437.

Bialystok, E., McBride-Chang, C., & Luk, G. (2005). Bilingualism, language proficiency, and learning to read in two writing systems. *Journal of Educational Psychology*, 97, 580–590.

Branum-Martin, L., Fletcher, J. M., Carlson, C. D., Ortiz, A., Carlo, M., & Francis, D. J. (2006). Bilingual phonological awareness: Multilevel construct validation among Spanish-speaking kindergarteners in transitional bilingual education classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 98, 170–181.

Brown, T., & Haynes, M. (1985). Literacy background and reading development in a second language. In T. H. Carr (Ed.), *The development of reading skills* (pp. 19–34). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Carr, T. H., Brown, T. L., Vavrus, L. G., & Evans, M. A. (1990). Cognitive skill maps and cognitive skill profiles: Componential analysis of individual differences in children's reading efficiency. In T. H. Carr & B. A. Levy (Eds.), *Reading and its development: Component skills approaches* (pp. 1–55). San Diego, CA: Academic Press.

Carr, T. H., & Levy, B. A. (Eds.). (1990). *Reading and its development: Component skills approaches*. San Diego, CA: Academic Press.

Chen, Y. P., Allport, D. A., & Marshall, J. C. (1996). What are the functional orthographic units in Chinese word recognition: The stroke or the stroke pattern? *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49(A), 1024–1043.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222–251.

Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70–89). New York, NY: Cambridge University Press.

Cummins, J., Swain, M., Nakajima, K., Handscombe, J., & Green, D. (1981). *Linguistic interdependence in Japanese and Vietnamese students*. Report prepared for the Inter-America Research Associates, June. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Da Fontoura, H. A., & Siegel, L. S. (1995). Reading syntactic and memory skills of Portuguese-English Canadian children. *Reading and Writing: An International Journal*, 7, 139–153.

DeFrancis, J. (1989). *Visible speech: The diverse oneness of writing systems*. Honolulu: University of Hawai'i Press.

Durgunoglu, A. Y., Nagy, W. E., & Hancin, B. J. (1993). Cross-language transfer of phonemic awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85, 453–465.

Ehri, L. C. (1994). Development of the ability to read words: Update. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 323–358). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ehri, L. C. (1998). Grapheme–phoneme knowledge is essential to learning to read words in English. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 3–40). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Geva, E. (2008). Facets of metalinguistic awareness related to reading development in Hebrew: Evidence from monolingual and bilingual children. In K. Koda & A. M. Zehler (Eds.), *Learning to read across languages: Cross-linguistic relationships in first and second language literacy development* (pp. 154–187). New York, NY: Routledge.

Geva, E., & Siegel, L. S. (2000). Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing*, 12, 1–30.

Gholamain, M., & Geva, E. (1999). Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in English and Persian. *Language Learning*, 49, 183–217.

Green, D. W., & Meara, P. (1987). The effects of script on visual search. *Second Language Research*, 3, 102–117.

Hamada, M., & Koda, K. (2008). Influence of first language orthographic experience on second language decoding and word learning. *Language Learning*, 58, 1–31.

Hamada, M., & Koda, K. (2010). The role of phonological decoding in second language word-meaning inference. *Applied Linguistics*, 31, 213–231.

Hamada, M., & Koda, K. (in press). The role of the phonological loop in English word learning: A comparison of Chinese ESL learners and native speakers. *Journal of Psycholinguistic Research*.

Hogaboam, T. W., & Perfetti, C. A. (1978). Reading skill and the role of verbal experience in decoding. *Journal of Educational Psychology*, 70, 717–729.

Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Koda, K. (1989). The effects of transferred vocabulary knowledge on the development of L2 reading proficiency. *Foreign Language Annals*, 22, 529–542.

Koda, K. (1990). The use of L1 reading strategies in L2 reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 393–410.

Koda, K. (1993). Transferred L1 strategies and L2 syntactic structure during L2 sentence comprehension. *Modern Language Journal*, 77, 490–500.

Koda, K. (1998). The role of phonemic awareness in L2 reading. *Second Language Research*, 14, 194–215.

Koda, K. (1999). Development of L2 intraword structural sensitivity and decoding skills. *Modern Language Journal*, 83, 51–64.

Legarretta, D. (1979). The effects of program models on language acquisition of Spanish speaking children. *TESOL Quarterly*, 13, 521–534.

Leong, C. K., Shek, K. T., Loh, K. Y., & Hau, K. T. (2008). Text comprehension in Chinese children: Relative contribution of verbal working memory, pseudoword reading, rapid automatized naming, and onset–rime phonological segmentation. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 135–149.

McBride-Chang, C., Wagner, R. K., Muse, A., Chow, B. W-Y., & Shu, H. (2005). The role of morphological awareness in children's vocabulary acquisition in English. *Applied Psycholinguistics*, 26, 415–435.

Muljani, M., Koda, K., & Moates, D. (1998). Development of L2 word recognition: A connectionist approach. *Applied Psycholinguistics*, 19, 99–114.

Park, E. C. (2008). Literacy experience in Korean: Implications for learning to read in a second language. In K. Koda & A. M. Zehler (Eds.), *Learning to read across languages: Crosslinguistic relationships in first and second language literacy development* (pp. 201–221). New York, NY: Routledge.

Perfetti, C. A. (2003). The universal grammar of reading. *Scientific Studies of Reading*, 7, 3–24.

Perfetti, C. A., & Dunlap, S. (2008). Learning to read: General principles and writing system variations. In K. Koda & A. M. Zehler (Eds*.), Learning to read across languages: Crosslinguistic relationships in first and second language literacy development* (pp. 13–38). New York, NY: Routledge.

Perfetti. C. A., & Liu, Y. (2005). Orthography to phonology and meaning: Comparisons across and within writing systems. *Reading and Writing*, 18, 193–210.

Perfetti, C. A., Zhang, S., & Berent, I. (1992). Reading in English and Chinese: Evidence for a "universal" phonological principle. In R. Frost & L. Katz (Eds.), *Orthography, phonology, morphology, and meaning* (pp. 227–248). Amsterdam, Netherlands: North-Holland.

Pressley, M., Almasi, J., Schuder, T., Bergman, J., & Kurita, J. A. (1994). Transactional instruction of comprehension strategies: The Montgomery County, Maryland, SAIL program. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 10, 5–19.

Ryan, A., & Meara, P. (1991). The case of invisible vowels: Arabic speakers reading English words. *Reading in a Foreign Language*, 7, 531–540.

Seidenberg, M. S., & McClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 523–568.

Shankweiler, D., & Liberman, I. Y. (1972). Misreading: A search for causes. In J. F. Kavanaugh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by eye and by ear* (pp. 293–317). Cambridge, MA: MIT Press.

Shu, H., & Anderson, R. C. (1997). Role of radical awareness in the character and word acquisition of Chinese children. *Reading Research Quarterly*, 32, 78–89.

Siegel, L. S., & Ryan, E. B. (1988). Development of grammatical sensitivity, phonological, and short-term memory in normally achieving and learning disabled children. *Developmental Psychology*, 24, 28–37.

Skutnabb-Kangas, T., & Toukomaa, P. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family*. Helsinki: Finnish National Commission for UNESCO.

Sohn, H. (1999). *The Korean language*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1987). Most vocabulary is learned from context. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 89–103). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Troike, R. C. (1978). Research evidence for the effectiveness of bilingual education. *NABE Journal*, 3, 13–24.

Wade-Woolley, L., & Geva, E. (2000) Processing novel phonemic contrasts in the acquisition of L2 word reading. *Scientific Studies of Reading*, 4, 295–311.

Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). The development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73–87.

Wang, M., & Koda, K. (2005). Commonalities and differences in word identification skills among learners of English as a second language. *Language Learning*, 55, 71-98 .

Wang, M., Koda, K., & Perfetti, C. A. (2003). Alphabetic and non-alphabetic L1 effects in English semantic processing: A comparison of Korean and Chinese English L2 learners. *Cognition*, 87, 129–149.

Wang, M., Perfetti, C. A., & Liu, Y. (2005). Chinese–English biliteracy acquisition: Crosslanguage and writing system transfer. *Cognition*, 97, 67–88.

Zhang, H. C. (1994). Some studies on the recognition of Chinese characters. In Q. Jing, H. Zhang, & D. Peng (Eds.), *Information processing of Chinese language* (pp. 1–11). Beijing, China: Beijing Normal University.

Zhou, Y. G. (1978). To what degree are the "phonetics" of present-day Chinese characters still phonetic? *Zhougguo Yuwen*, 146, 172–177.

Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3–29.

Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2006). Becoming literate in different languages. Similar problems, different solutions. *Developmental Sciences*, 9, 425–436.

الفصل العاشر

في كيفية جمع البيانات الكيفية وتحليلها

ديبرا أ. فريدمان

(١٠,١) المهاد

لقد شهدت السنوات الخمس عشرة الأخيرة أو نحوها ظهور "المنعطف الاجتماعي" (Block, 2003) في أبحاث اكتساب اللغة الثانية، وبروز أطر نظرية وتحليلية مثل 'النظرية الثقافية الاجتماعية' (مثلا: Lantolf, 2000)، و'جماعة الممارسة' (مثلا: Haneda, 2006)، و'معايشة اللغة الثانية' (مثلا: Watson-Gegeo, 2004)، و'هويّة المتعلّم' (مثلا: Norton, 2000). وهي أطر، إذ تختلف في المناهج التي تتوسّل بها، فإنّها تتشارك في تركيزها على تعلّم اللغة باعتباره عمليّة اجتماعية، وفي عنايتها بسياقات التعلّم. وقد ترافق هذا التركيز مع استخدام متزايد للمقاربات الكيفية بديلا عن البحث الكمّي والتجريبي في دراسة تعليم اللغة وتعلّمها. وفي حين وَجَد استطلاع للمقالات المنشورة في مجلات اللسانيات التطبيقية الأساسية بين ١٩٩١ و١٩٩٧ أن ١٠٪ فقط من بينها يمكن أن تصنّف بحوثا كيفية (Lazaraton, 2000)، نمت النسبةُ في استطلاع لاحق يغطّي السنوات من ١٩٩٧ إلى ٢٠٠٦ إلى ٢٢٪ (Benson, Chikm Gao, Huang & Wang, 2009). وفضلا عن هذا، فإنّ عددا من المجلاّت، بما في ذلك مجلّة 'اللسانيات التطبيقية/ Applied Linguistics' (Zuengler & Mori, 2002; Talmy & Richards, 2011)، و'دورية اللغات الحديثة/ The Modern Language Journal' (Markee, 2004)، و'دراسات في اكتساب اللغة الثانية/ Studies in Second Language Acquisition' (Gullberg & McCafferty, 2008) قد نشرت أعدادا خاصّة للدراسات الكيفية. فمن المهمّ إذن أن نطوّر فهما لماهية البحث الكيفي ولما يمكن أن يسهم به في الحقل المعرفي [لأبحاث اكتساب اللغة الثانية].

يستكشف هذا الفصل الاستقصاء الكيفي باعتباره مقاربة للبحث في اكتساب اللغة الثانية. فيبدأ بنبذة عن الأسس الفلسفية للبحث الكيفي وخصائصه وتقاليده الكبرى. ثمّ يتدرّج خطوة بخطوة لعرض عملية تصميم مشروع بحث كيفي وتنفيذه، مُلِمّا بالجوانب النظرية والعملية للطرق الكيفية في جمع البيانات وتحليلها. ويُختَتَم الفصل بمشروعات وأسئلة للدراسة من أجل مناقشة أعمق وتطبيق للمفاهيم والمناهج المعروضة.

(٢ , ١٠) ما البحث الكيفي؟

على الرغم من أننا نتحدث عن 'المناهج' الكيفية، فإنّ ما يفرّق بين الاستقصاء الكيفي والبحث الكمي أو التجريبي يتجاوز الإجراءات المستخدمة في جمع البيانات وتحليلها. فالبحث الكيفي مقاربة مختلفة للدراسة العلمية قد تستلزم مجموعة مختلفة من الاعتقادات حول طبيعة الواقع (الأنطولوجيا) وسبل المعرفة (الإبستيمولوجيا). ويمكن لمجاميع الاعتقادات هذه، أو 'النهوج'، أن تُصنّف وتُعَنْوَن على أنحاء شتّى؛ وما تراه منها مجملا في الجدول ١٠ ,١ مستمدّ من تنميطة اقترحها لنكولن وغوبا (Lincoln & Guba, 2000, p. 168). والتفريق الأساسي إنّما هو بين 'ما بعد الوضعانية' (وهي النهج المهيمن في العلوم تاريخيا) وما يدعى بنهوج 'ما بعد الحداثة' كـ'الابتنائية' و'النظرية النقدية'. والافتراض الأوّلي الكامن وراء 'ما بعد الوضعانية' هو أن ثمة واقعا وحيدا، وأن وظيفة البحث هي الكشف عنه (في حدود ما تسمح به محدودية مناهجنا). غير أنّ الابتنائيين وأنصار النظرية النقدية يفترضون وجود منظورات متعددة للواقع، وأنّ غاية البحث هي استكشاف هذا التنوّع وتوثيقه. ولئن قد تبدو هذه الفروق لطيفة مجرّدة، فإنّ النهج الذي يشتغل ضمنه الباحثون يمكن أن تكون له آثار عميقة في كيفية جمع البيانات وتأويلها.

ولا تتطابق المقاربتان الكمية والكيفية تماما مع التفريق بين 'ما بعد الوضعانية' (كميّة) و'ما بعد الحداثة' (كيفية)؛ فقد كان البحث الكيفي في اكتساب اللغة الثانية ومازال يُدار من منظور 'ما بعد وضعاني'. غير أنّ المقاربات 'ما بعد الحداثية' ما فتئت تشيع في الحقل، فالمناقشات خلال هذا الفصل ستشمل كلا النوعين من المقاربات.

جدول (١٠,١). الأنطولوجيا والإبستيمولوجيا في البحث الكيفي (Lincoln & Guba, 2000).

	ما بعد الوضعانية	الابتنائية	النظرية النقدية
الأنطولوجيا	الواقع قائم، ولكننا ندركه إدراكا قاصرا منقوصا.	الواقع نسبيّ؛ يجري ابتناؤه ابتناء تشاركيا من خلال التفاعل الاجتماعي.	واقع كل فرد هو حصيلة قوى اجتماعية وسياسية وتاريخية.
الإبستيمولوجيا	موضوعيّة؛ نتائج البحث صادقة "على الأرجح".	ذاتية؛ نتائج البحث يجري صنعها من خلال التفاعل بين الباحثين والمشاركين.	ذاتية؛ نتائج البحث تتشكّل بتوسّط القيم الاجتماعية.

(١٠,٢,١) خصائص البحث الكيفي

يندّ تنوّع المقاربات والمناهج والتقنيات والمواقف الفلسفية التي تشكّل البحث الكيفي عن مجرّد التعريف البسيط. وتعرض القائمة الآتية عرضا مجملا بعض السّمات البارزة فيه؛ غير أنّ هذه السمات ليست موجودة بالضرورة في كل أنواع البحث الكيفي، وهي ليست غائبة بالضرورة عن البحث الكميّ (فكثير من البحث الصفّي، الكمّي والكيفي كليهما، يمكن أن يعدّ بحثا طبيعانيّا[1]).

- **استقصاء منفتح**: تجري مقاربة البحث الكيفي بروح الاستقصاء المنفتح. فبدلا من وضع مجموعة من الفرضيات لاختبارها، وأسئلة بحث محددة للتحقيق فيها، عادة ما يباشر الباحثون مشروعا بحثيا ما بذهن منفتح في شأن ما قد يتمّ التوصّل إليه، بما يسمح بتخلّق (انبثاق) بؤرة البحث في أثناء جمع البيانات وتحليلها. ويوجد بالمثل، ميل إلى تجنّب خطاطات الترميز المسبق لصالح تطوير فئات ترميز تستند إلى البيانات الماثلة.
- **استقرائي**: بخلاف المقاربات الاستنتاجية التي تصمم لاختبار نظرية أو فرضية، يتسم البحث الكيفي بأنه استقرائي؛ أي أنّه يروم بناء نظرية (أي تقديم تفسيرات للظواهر) بناء على الوصف التفصيلي لوقائع مخصوصة.

(١) الطبيعاني في هذا الموضع يستخدم ضدا للتجريبي، أي متعلق بالأمور كما تحدث على طبيعتها، بلا تدخل من الباحث، ولا ضبط للمتغيرات، وستشرحه المؤلفة لاحقا (المترجمان).

- **طبيعاني**: لا يحاول الباحثون الكيفيون التحكم في المتغيرات أو التصرّف فيها من خلال تصميم مهامّ ليؤديها المشاركون في البحث، على سبيل المثال. بل غايتهم هي أن يدرسوا كيف يفكّر المشاركون ويسلكون في أنشطتهم اليوميّة. فقد يعمد باحث، مثلا، إلى رصد المدرّسين والطلاّب وتسجيلهم إذ ينخرطون في أنشطتهم الاعتيادية في صفّ دراسي.
- **وصفي وتأويلي**: يهدف البحث الكيفي إلى إنتاج 'وصف مستفيض' للوضعيات والظواهر التي تتم دراستها. وقد تشتمل عناصر الوصف المستفيض على سرد مفصل للوضعية، وأنشطة الفاعلين فيها وسلوكهم، ومنظورات المشاركين في البحث حول الأنشطة ومظاهر السلوك. ثمّ يعمد الباحث إلى لـمّ شعث هذه العناصر من أجل أن يتأوّل دلالة هذه الظواهر ضمن القضايا الأشمل التي هي محط اهتمام البحث ومناطه (مثاله، كيف يؤثّر تنظيم الأنشطة الصفيّة في فرص التعلّم؟).
- **متعدّد المنظورات**: يدمج البحث الكيفي، المنظورين الجواني (النابع من بواطن الأمور) والبرّاني (المفروض من الخارج)، باعتبارهما جزءا من الوصف المستفيض. وبدلا من تبجيل تأويلات الباحثين، يُبْذَل جهد لإدراج زوايا نظر وأصوات متعدّدة من خلال طرق كالمقابلات مع المشاركين أو الانتباه المرهف لكيفية توجّه المشاركين نحو قول ما أو نشاط معين. ومن الأمثلة الأخرى لذلك 'تدقيق المشارك'، حيث يتيح الباحث للمشاركين أن يقرأوا تأويلاته ويعقبّوا عليها، على أن يجري إدراج هذه التعقيبات لاحقا ضمن التحليل النهائي.
- **دوراني**: غالبا ما نتصور أن البحث يسلك سلوكا خطيّا: بتقرير أسئلة البحث، فتصميم الدراسة، فجمع البيانات، فتحليلها، ثم بعرض النتائج. غير أنّ التحليل في البحث الكيفي عادة ما يبدأ في أثناء جمع البيانات، وقد تُكيِّف النتائجُ الأولية عمليةَ جمع البيانات اللاحقة. ومثاله، أنّ باحثا قد يلاحظ في المراحل الأولى من رصد الصفّ الدراسي بعض أنماط التفاعل المتعاودة. فيعمد عندئذ إلى استنباط أسئلة مقابلةٍ من أجل النفاذ إلى منظورات المشاركين عن هذه الظواهر، وقد تعيد نتائج هذه المقابلات، بدورها، توجيه محط اهتمام عمليات الرصد المستقبلي.

- **مستصحب للسياق**: من السمات الأساسية للبحث الكيفي أنّ المرء لا يمكنه فهم ظاهرة من دون استصحاب السياق الذي تحدث فيه. ولا يشير مصطلح 'سياق'، لدى معظم الباحثين الكيفيين، إلى الوضعية العامّة فحسب (مثل سياق الإنجليزية لغة أجنبية)، بل يشير أيضا إلى سمات موقع البحث. فقد تنطوي، على سبيل المثال، دراسةٌ صفيّة على سمات من المستوى المصغّر كالتصميم المادي لغرفة الصف، والمواد والأشياء، وتنظيم الدرس، والأنشطة، والعلاقات بين المدرّس والطلاب وبين الطلاب أنفسهم، مثلما تنطوي على سمات من المستوى المكبّر كالمنهج الدراسي، أو الثقافة المؤسسية، أو السياسة التربوية للدولة. وقد يُعدّ حضور الباحث أيضا جزءا من السياق فيُدرج في عناصر التحليل.
- **ذو عناية بالخصوصي**: يميل البحث الكيفي إلى الاشتغال على مستوى محدود مستهدفا تأمين صورة تفصيلية مميَّزة عن أفراد الوضعيات، أو المشاركين، أو مقامات التفاعل. وهو لا يتوخّى الخلوص إلى نتائج دالة إحصائيّا أو إلى تقرير عن المشاركين في البحث بمجملهم باعتبارهم ممثلين لفئة (مثل متعلمي الإنجليزية اليابانيين)، بل يسعى بالأحرى إلى إبراز الخصائص أو الفروق الفردية وإلى استكشافها بشكل معمق.

(٢ ,٢ ,١٠) تقاليد البحث الكيفي في اكتساب اللغة الثانية

يشتغل العديد من الباحثين الكيفيين ضمن 'تقليد' بحثي معين ، أي ضمن مقاربة للبحث راسخة تستخدم منهجية مُجْمعٍ عليها إجمالا. وتميز أدلّة البحث الكيفي المنشورة في 'فصلية التيسول/ TESOL Quarterly' (Chapelle & Duff, 2003) بين ثلاثة تقاليد هي: دراسة الحالة، والإثنوغرافيا (النقدية)، وتحليل التحادث. ويؤيّد بنسون وزملاؤه (Benson et al,2009) كون هذه التقاليد الثلاثة من بين تقاليد البحث الكيفي الأكثر شيوعا الحاضرة في مجلات اللسانيات التطبيقية (على الرغم من أنّ هؤلاء الباحثين قد وجدوا أيضا أن كثيرا من الدراسات التي شملها استطلاعهم لا تتنزّل بوضوح ضمن أيّ من تقاليد البحث الراسخة). وفيما يلي لمحة موجزة عن تقليدين من تقاليد البحث هذه في حقل اكتساب اللغة الثانية: الإثنوغرافيا وتحليل التحادث (وانظر في ما يخص 'دراسة الحالة'، دَف، الفصل ٦، ضمن هذا الكتاب).

(١,١,٢,٢,١٠) الإثنوغرافيا

- **المهاد**: تدرس الإثنوغرافيا ممارسات المجموعات البشرية الاجتماعية والثقافية. وقد جرى تطويرها ضمن الإناسة، وأخذ بها في أواخر الستينيات الباحثون التربويون المنشغلون بدراسة التنظيم الثقافي للفصول الدراسية. وتمثّل 'الإثنوغرافيا النقدية' اتجاها مستجدّا لا يتوخّى وصف الممارسات الصفيّة فحسب، بل نقدها أيضا من خلال تنزيلها ضمن سياقات سياسية أوسع (مثل السياسات اللغوية للدولة).
- **المبادئ الأساسية**: يمكن تمييز الإثنوغرافيا من أنواع البحث الأخرى القائمة على الرصد بتصميم بحثها 'الطولي'. إنّ غاية الإثنوغرافيا هي فهم معنى ممارسات المجموعة بالنسبة إلى أعضائها، وتتطلّب تنمية هذا الفهم انغماسا في الوضعية التي يستهدفها البحث لمدّة طويلة من الزمن. لكن يتعيّن على الباحث، في الوقت نفسه، أن يحتفظ بقدر من النأي من أجل رصد ممارسات الجماعة التي تبدو لأعضائها أمرا من المسلمات، ووصفها، وتحليلها. وتتخّذ الإثنوغرافيا منحى كلّانيا يعتبر كل جوانب سياق البحث ذات أهميّة محتملة بالنسبة إلى التحليل.
- **جمع البيانات**: تشمل الطرق الأساسية لجمع البيانات الرصد، والملاحظات الميدانية، والمقابلات، وجمع المصنوعات، وتسجيلات التفاعلات البارزة ثقافيّا. وعادة ما ينفق الباحث، في إثنوغرافيا الصفّ، فصلا دراسيّا أو أكثر في موقع البحث (فالدراسات التي تستمر لمدة سنة أو أكثر من السنة هي التقليد الراسخ)، يرصد ويسجّل الدروس بصفة منتظمة، ويجري المقابلات مع المدرّسين، والطلاب، والأولياء، والقائمين على المدرسة، ويجمع المواد مثل الكتب المدرسية، والنشرات، والاختبارات وتسجيلات الطلاب. وكثيرا ما يجري توظيف طريقة 'رصد المشارك'، حيث يشارك الباحث مباشرة في حياة الجماعة (كأن يعمل مساعدَ مدرّسٍ). وقد يعمد الإثنوغرافيون أيضا إلى إجراء عمليّات رصد خارج الصفّ (كأن يكون ذلك في منازل الطلاب أو في المجتمع المحلّي) لغرض تنزيل الممارسات الصفية ضمن سياق أوسع.

- **تحليل البيانات**: يسعى التحليل الإثنوغرافي إلى بناء ما سمّاه الإناسي كليفورد غيرتز (Geertz, 1973) 'الوصف الكثيف'، أي وصفا ثريّا بالتفاصيل ومنطويا على منظورات متعدّدة. ويجري هذا من خلال 'الثولثة'، حيث تطبّق في التحليل مناهج ونظريات وزوايا نظر ومصادر بيانات متعدّدة. وعلى سبيل المثال، يمكن أن يشمل الوصف الكثيف لحالة تصويب خطأ، تحليلا مصغّرا لمتوالية التصويب نفسها، ومقارنات مع متواليات تصويب أخرى، ومنظورات المدرّس والطلاب بشأن الرجع التصويبي، وتحليلاً لكيفية عرض الكتاب المدرسي قواعدَ الاستعمال، ومواقف المجتمع المحلي بخصوص الصواب اللغوي.

(١٠,٢,٢,٢) تحليل التحادث

- **المهاد**: نشأ تحليل التحادث ضمن علم الاجتماع فقد طوّره، في أواخر الستينيات ومطلع السبعينيات، هارفي ساكس/ Harvey Sacks وإيمانويل تشغلوف/ Emmanuel Schegloff وغيل جيفرسون / Gail Jefferson من أجل تحليل الجانب الكلامي من التفاعل باعتباره محلاّ أساسيّا للتنظيم الاجتماعي (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974). ويمكن تقسيم تحليل التحادث إلى 'تحليل التحادث البحت' الذي يقوم بتقصي حالات الظاهرة عبر سياقات مختلفة من أجل استجلاء الموارد التفاعلية المتاحة، و'تحليل التحادث التطبيقي' الذي يحقق في كيفية استخدام تلك الموارد في حالات مخصوصة من التفاعل (ten Have, 1999).
- **المبادئ الأساسية**: يتبنّى الباحثون في تحليل التحادث مقاربة "جوانية جذرية" في تحليل الكلام (Kasper, 2006, p. 84) ؛ أي أنّهم منشغلون بما يعنيه الكلام بالنسبة إلى المشاركين، لا بالنسبة إلى المحلّل. ويعنى هذا، من الناحية العملية، أنّ المحلّل لا يطبّق على البيانات فئات معرَّفة مسبّقا، ولكنّه يعمد بدلا من ذلك إلى فحص كيفية توجّه المشاركين نحو الكلام، ونحو بعضهم البعض من خلال الكلام. ويشير 'السياق' لدى ممارسي تحليل التحادث إلى السياق الموضعي للتفاعل، أي إلى الكلام السابق والكلام اللاحق لقول بعينه. ولا اعتبار للسمات الواقعة خارج التفاعل اللفظي ذاته (كجنس المشاركين أو علاقاتهم الاجتماعية أو المقام)، ما لم يُبدِ المشاركون في كلامهم ما يفيد أنّ هذه السّمات هامّة.

- **جمع البيانات**: يتكون جمع البيانات من تسجيلات صوتية أو مرئية لكلام يحدث بصورة طبيعية عفوية (أي غير مستثار). ويجري انتساخ التسجيلات بأدقّ تفاصيلها على افتراض أنّه يمكن لأدنى الظواهر (كالتنفّس المسموع) أن تكون مهمّة. ولا تُستخدم أشكال جمع البيانات الأخرى، كالمقابلات وعمليات 'التذكر المستثار'، لأن محط العناية في التحليل ليس منصبّا على تفسيرات المشاركين اللاحقة لما فكّروا فيه أو قصدوه عند لحظة بعينها من التفاعل، بل على هيئة توجههم نحو الظاهرة في لحظتها.
- **تحليل البيانات**: إنّ وحدة التحليل المركزية هي 'المتوالية'، وهي عبارة عن سلسلة من نوبات الكلام التي تحقّق شوطا من العمل. وتنصبّ عناية تحليل التحادث على كيفية انبناء نوبات الكلام، وكيفية تعاضدها في بناء المتواليات. وتشمل التحليلات المعتمدة على التفاعلات المسجلة مرئيا أيضا الأشياء التي يتوجه إليها المشاركون في كلامهم، والسمات المصاحبة للغة كتحديق العين وحركات الجسم.

(١٠,٣) تصميم دراسةٍ كيفيةٍ وتنفيذها

(١٠,٣,١) الغرض

على الرغم من أنّ البحث الكيفي يتبنّى مبدأ الاستقصاء المنفتح، فقد تمّت الإشارة مرارا وتكرارا إلى أنّ مباشرة دراسة ما بعقل منفتح لا تعني أبدا مباشرتها بعقل خالي الوِفاض. فالبحث الكيفي، شأنه شأن أيّ بحث آخر، له غرض؛ فقبل أن تتمكّن من تصميم دراسة، أو حتّى البتّ في ما إذا كانت المقاربة الكيفية ملائمة لك، يتعيّن أن يكون لديك بعض إلمام بالغاية التي من أجلها تقوم بهذا البحث. فدراسة تروم إقامة علاقات سببية بين ممارسة تدريسية معينة والاكتساب اللغوي، أو أخرى تستهدف الخلوص إلى نتائج يمكن تعميمها عبر طائفة من السياقات ليستا مرشحين جيّدين للمقاربة الكيفية. ولكن استقصاء عن كيفية استعمال اللغة في وضع بعينه، أو نوع المشاعر التي تخالج الأفراد في ما يتعلّق بتجربتهم في تعلّم اللغة، يمكن أن يتمّ الاضطلاع به من خلال تصميم بحث كيفي.

وعادة ما يبدأ البحث الكيفي بصياغة فضفاضة لسؤال بحثي، أو لعبارة تقريرية عن الغرض من البحث ما تفتأ تتدقّق مع تقدّم البحث وانبثاق أولى النتائج. فقد يقترح إناسيّ، على سبيل المثال، أن "يبحث موضوع إدماج متعلّمي اللغة الإنجليزية في الصفوف الدراسية الاعتيادية [للناطقين الأصليين]"، في حين قد تنشأ دراسة في تحليل التحادث من الانشغال بـ"فحص تنظيم متواليات الكلام لدى فريق عمل صغير". إنّ هذا النوع من أسئلة البحث يهيّئ إطارا نظريا عامّا، ولكنّه لا يضع فروضا قَبليّة عمّا سيخلص إليه الباحث أو عن الظواهر المخصوصة التي سينصبّ عليها اهتمامه.

(١٠,٣,٢) اختيار العيّنة

بسبب من حجم البيانات المنتجة والميل إلى العناية بما هو خصوصي، يتضمّن البحث الكيفي على وجه العموم أحجام عينات صغيرة (قد تبلغ في قلتها مشاركا واحدا في دراسة الحالة). وقد تتكون العيّنة في البحث الكيفي الصفّي من صفّ دراسي واحد أو أكثر، أو قد يعمد الباحث إلى انتقاء أفراد من المدرّسين أو الطلاّب واتخاذهم 'مشاركين ركيزيين'. وقد تتخذ البحوث الكيفية إما 'عيّنة غَرَضية' يُنتقَى فيها الموقع والمشاركون وفقا لمعايير مخصوصة، أو 'عيّنة متيسّرة' يُنتقَى فيها الموقع والمشاركون بسبب يُسر وصول الباحث إليهم. ومثاله أن يختار باحث التركيز على متعلّمي الإنجليزية الصينيين إمّا لأنّهم ممثلون لمجتمع متعلّمي الإنجليزية لغة ثانية ضمن وضعية معيّنة (عيّنة غَرَضية) وإمّا لأنّ الباحث يتكلّم الصينية، وهو بالتالي قادر على إجراء المقابلات معهم بلغتهم الأولى (عيّنة متيسّرة). ولئن كان الضربان من اختيار العيّنة مقبولين، فإنّه يتعيّن على أولئك المعنيين بقابلية بحثهم للتعميم أن يعتنوا باختيار عيّنة ممثّلة (انظر: Duff, 2006).

(١٠,٣,٣) جمع البيانات

تشمل أكثر طرائق جمع البيانات الكيفية شيوعا في أبحاث اكتساب اللغة الثانية عمليّات الرصد، والتسجيلات الصوتية والمرئية، وأشكالا متنوعة من استثارة البيانات، كالمقابلات والاستبانات المنفتحة والمذكِّرات. ويتعيّن على الباحث، إذ يختار من بين هذه الطرائق، أن يضع في اعتباره مقدار البيانات ونوعها ممّا يُحتاج إليه لتناول أسئلة البحث أو غرض الدراسة والخلوص إلى

نتائج ذات مصداقية. والحقّ أنّ البحث الكيفي غالبا ما يتّكئ على مناهج ومصادر بيانات متعدّدة من أجل تحقيق الثولثة وتقوية صلاحية التأويلات. ولتتدبّر، على سبيل المثال، البحث في موضوع إدماج متعلّمي اللغة الإنجليزية في الصفوف الدراسية الاعتيادية الذي جرى الإلماح إليه في مطلع هذا القسم. فلو أنّ باحثا عوّل على المقابلات مع المدرّسين للتحقيق في هذا الموضوع، فإنّ دراسته ستكون عرضة للتحدّيات المتعلقة بمدى دقّة الصورة المرسومة (يعني، هل يقوم المدرّسون حقّا بما يزعمون القيام به؟). فيمكن للباحث، من أجل تلافي هذا المشكل، أن يعضد المقابلات مع المدرّسين بالرّصد الصفّي والمقابلات مع الطلاّب ممّا يسمح بتصاحب منظور برّاني (هو منظور الباحث) مع منظورات جوّانيّة متعدّدة، فينتج عن ذلك توصيف أكثر اكتمالا ومتعدد الطبقات. وفضلا عن ذلك، يجدر بالباحثين المشتغلين ضمن تقليد راسخ أن يتحقّقوا من أنّ طرائقهم متلائمة مع التقليد الذي يعملون ضمنه. فالدراسة الإثنوغرافية، مثلا، تتطلّب انخراطا طويل المدى في الميدان، في حين أنّ تحليل التحادث لا يوظّف المقابلات.

وستتطرّق المناقشة اللاحقة إلى بعض من القضايا الكبرى النظرية والعملية المتصلة بطرائق جمع البيانات هذه. ولـمّا كنّا لا نقدّم هنا إلاّ وصفا موجزا، فإنّه على أولئك الذين يعتزمون استخدام أيّ من هذه الطرائق أن يراجعوا أوّلا قائمة المصادر المعروضة قريبا من نهاية هذا الفصل تحت عنوان "قراءات إضافية".

(٤, ٣, ١٠) عمليّات الرصد

يمكن إجمالا تقسيم عمليّات الرصد إلى قسمين. أمّا الرصد المنغلق أو المهيكل فيستخدم فئات معرَّفة مسبقا، قد تكون موضحة في 'جدول للرصد'، وهو عبارة عن استمارة يجري ملؤها أثناء جلسات الرصد (انظر مثلا: Spada & Lyster, 1997). وأمّا الرصد المنفتح، في المقابل، فيطوّر فيه الباحث، فئات معتمدة على ما ينبثق أثناء الرصد نفسه؛ فبدلا من ملء استمارة، يقوم الباحث بتسجيل ملاحظات ميدانية مفصلة. ولئن كان الرصد المنفتح أكثر شيوعا في البحث الكيفي، فإنّ المقاربتين لا تقصي إحداهما الأخرى؛ فكثيرا ما يبدأ الباحث بالرصد المنفتح ثمّ ينتقل لاحقا إلى رصد مهيكل أكثر حَالـَما يتمّ تحديد ظاهرة معينة باعتبارها موطن تركيز محتمل.

إنّ تعلّم النظر بعين الباحث مهارة تتطلّب تنميتها وقتا وممارسة. وغالبا ما يواجه الباحثون المستجدّون عقبتين كأداوين لدى مباشرتهم الرصد المنفتح. أمّا الأولى فتتمثّل في تجاوز انطباع بدئي بأنّه "لا يوجد شيء جدير بالاهتمام"، وهو مشكل واسع الانتشار خاصّة في الوضعيات المألوفة (مثل الصفوف الدراسية). وأمّا المشكل الثاني، فهو النقيض تماما؛ ههنا أشياء للرصد تربو على القدرة. فيجتهد الباحث في تسجيل كلّ شيء حتى يجد ذلك مستحيلا وينتهي إلى الشعور بالاندحار. وقد جرى استنباط عدد من قوائم التدقيق لتأخذ بأيدي الباحثين في المراحل الأوّلية من الرصد المنفتح (انظر مثلا، Spradley, 1980؛ Richards, 2003)؛ وتتضمّن هذه القوائم خصائص من قبيل:

١- 'الوضعية': كيف يبدو الفضاء المادي؟ ما الأشياء الموجودة ثمة؟ هل توجد أماكن مخصصة لأنشطة بعينها؟

٢- 'الناس (أو الفاعلون)': من الذين يستخدمون الفضاء؟ كيف يستخدمونه؟ كيف ييسّر الفضاء الأعمال أو يعيقها؟ كيف يتفاعلون فيما بينهم؟

٣- 'السلوك': كيف يسلك الناس في الفضاء؟ هل توجد قواعد تحكم السلوك (مثل قواعد استحصال نوبة الكلام في الصف)؟ ما الأنشطة الاعتيادية الجارية؟

ومن القضايا الأخرى قضية تدعى 'مفارقة الراصد'، وهو مصطلح سكّه اللساني الاجتماعي وليام لابوف/ William Labov (Labov, 1972)، الذي أشار إلى أنّ حضور الراصد يغيّر من سلوك المرصودين. ويتوقّف منظور المرء إلى مفارقة الراصد على النهج الذي يشتغل ضمنه. فهو يتجلى، لدى ما بعد الوضعانيين، في الافتراض بأنّ الواقع موجود، وإن لم نكن موجودين لرصده. ولئن لم يكن واردا التخلّص من هذا المشكل كليّا، فإنّه من الممكن التخفيف من آثاره بمرور الوقت فيما يعتاد المشاركون على حضور الراصد. وأمّا لدى الابتنائيين، من ناحية أخرى، فإنّ الراصد سمة إضافية من سمات السياق يتعيّن أخذها في الحسبان في أيّ تحليل.

(٥, ٣, ١٠) التسجيلات السمعية والمرئية

لقد جعل التقدم التقني تسجيل ما يحدث من تفاعلات طبيعية أمرا أسهل من ناحية كونه جزءا من جمع البيانات. ولئن كان البعض يؤيدون التسجيل الصوتي باعتباره أقلّ تدخّلا (ومن ثم أقلّ احتمالا

لتوليد مفارقة الراصد)، فإنّه يمكن أن تُساق حجّة قويّة لصالح التسجيل المرئي، إذ إنّه يُيسّر التعرف على المتكلّمين (وهي مسألة هامّة عند التسجيل في وضعيات مثل الصفوف الدراسية، فيها مشاركون متعدّدون)، ويسمح باندراج السمات غير اللفظية مثل نظرات العين وحركات الجسم ضمن التحليل.

(٦ ,٣ ,١٠) البيانات المستثارة

بخلاف طرائق جمع البيانات الموصوفة أعلاه، تتضمّن استثارة البيانات استخدام أداة (مثل: أسئلة المقابلة، والاستبانة والمحضّضات) لإنتاج البيانات. وتؤدّي طرائق استثارة البيانات دورا رئيسيا في دراسات الحالة، والدراسات الإثنوغرافية، وغيرها من أنواع البحث الصفي الكيفي، وكذلك في الدراسات مختلطة المناهج. ويقدّم صندوق الدراسة (١ ,١٠) مثالا على البحث الذي يستخدم البيانات المستثارة.

صندوق دراسة (١ ,١٠)

غان، ز.، وهومفريس، غ.، و هامب-ليونز،ل. (٢٠٠٤). فهم طلاب الإنجليزية لغة أجنبية الناجحين وغير الناجين في الجامعات الصينية. دورية اللغات الحديثة، ٨٨، ٢٢٩-٢٤٤.

Gan, Z., Humphreys, G., & Hamp-Lyons, L. (2004). Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese universities. *Modern Language Journal, 88*, 229–244.

المهاد

هذه الدراسة دراسة تابعة لاستطلاع كمي واسع النطاق أجري على طلاب الجامعات الصينية، لبحث الروابط بين الدافعية، وإستراتيجيات التوجيه الذاتي لتعلّم الإنجليزية، ومخرجات التعلّم. وهي تستهدف التقصي المعمّق لهذه القضايا لدى مجموعة أصغر من الطلاب، والتحقيق في شأن التباين الموجود في الدراسة الكميّة.

أسئلة البحث

- هل ثمة فروق موقفية نمطية بين الناجحين وغير الناجحين من طلاّب الإنجليزية لغة أجنبية الصينيين في المستوى التعليمي فوق الثانوي؟
- ما الإستراتيجيات التي يذكرون أنهم يستعملونها في تعلّمهم الإنجليزية؟
- ما الذي يثير دافعيتهم في العادة للمضي في تعلم الإنجليزية؟

المنهج

كان المشاركون ١٨ متعلّما جامعيا صينيّا للإنجليزية (٩ "ناجحين" و٩" غير ناجحين"). وقد جمعت البيانات من خلال المقابلات (مقابلتين مع كل طالب)، واليوميات المتضمنة لتفكّر المشاركين في تعلّمهم اللغة، وإيميلات متابعة. وقد

حدّدت النتائج المتحصّل عليها من تحليل المقابلة الأولى واليوميات أسئلة المقابلة الثانية. وجرى استخدام 'النظرية المجذّرة' في تحليل البيانات.

النتائج

اختلف متعلّمو اللغة الناجحون وغير الناجحين من ناحية كيفية تصوّرهم لتعلّم اللغة، ومواقفهم من التدريس، واستخدامهم لفرص ممارسة الإنجليزية خارج الصف الدراسي، وشعورهم بالتحكّم في تعلّمهم، ودافعيتهم. وقد استخلص المؤلفون أنّ التفاعل فيما بين هذه العوامل يفسّر اختلاف المخرجات، واقترحوا أن يتّخذ البحث في الفروق بين المتعلّمين مقاربة كلاّنية بشكل أكبر.

وأكثر طرائق استثارة البيانات شيوعا هي المقابلات، وهي قد تكون 'مهيكلة' أو 'شبه مهيكلة' أو 'غير مهيكلة'. ففي المقابلات المهيكلة، تُطرح الأسئلة نفسها على كل المشاركين بما يسمح بالمقارنات بين الحالات. وفي الطرف المقابل من الطيف، لا تستخدم المقابلات غيرُ المهيكلة أسئلة معدّة سلفا، بل تكون أشبه بمحادثة يقترح فيها الباحث موضوعا يتناوله مع من تتم مقابلته بشيء من التعمق. وتقع معظم المقابلات الكيفية بين هذين الحديّن، وتتبع صيغة شبه مهيكلة. ففي المقابلات شبه المهيكلة، يُعِدّ الباحث مجموعة من الأسئلة (أو دليل مقابلة) منطلقا للمقابلات؛ ولكنّه قد يَعْدل عن الدليل إلى متابعة موضوعات تطرأ خلال إجراء المقابلة. وبالنتيجة، قد توجّه أسئلة مختلفة لكلّ واحد من الذين تجري مقابلتهم.

إنّ أوّل ما يتعيّن اعتباره عند الإعداد لمقابلة هو تحديد موطن تركيزها، والموضوعات التي سيجري تناولها. ثمّ يقوم المحاور بكتابة عدة أسئلة لكلّ موضوع، مهتديا بالإرشادات اللاحقة:

١- قلّل من استخدام الأسئلة المنغلقة (أي أسئلة نعم/ لا) لصالح الأسئلة المنفتحة فبدلا من سؤال "هل تحبّ الكتاب المدرسي؟" مثلا، يحسن بالمرء أن يسأل "ما رأيك في الكتاب المدرسي؟"

٢- تجنّب 'الأسئلة الاستدراجية'، أي الأسئلة التي تقود المحاوَر إلى نوع مخصوص من الإجابة. مثاله، أنّ السؤال "ما المقلق في التحدّث بالإنجليزية؟" يفرض على المحاوَر وجهة نظر (مفادها أنّ التحدّث بالإنجليزية مقلق)، ويطلب منه أن يعقّب عليها. وقد تتمثّل مقاربة أفضل في الانطلاق من سؤال من قبيل " كيف تشعر لدى تحدّثك بالإنجليزية؟". فإذا ما أتى المحاوَر على موضوع القلق، أمكن للمحاوِر أن يتابع الموضوع بالسؤال عمّا يجعل التحدّث بالإنجليزية مقلقا.

٣- تجنّب 'الأسئلة المعقّدة' التي تستفهم عن عدّة أشياء في سؤال واحد، مثل: "ما رأيك في الكتاب المدرسي، وإذا كان لا يعجبك فكيف ترى تحسينه؟" فمثل هذه الأسئلة تصعب الإجابة عنها، إذ ليس واضحا ما الذي ينبغي على المحاوَر أن يركّز عليه.

٤- تحقّق من أنّ أسئلتك ستكون 'مفهومة' من المحاوَرين. فهذا أمر هام ليس عندما نحاور الناس بلغتهم الثانية فحسب؛ فمدرّس الإنجليزية لغة ثانية، على سبيل المثال، قد لا يفهم بالضرورة سؤالا من قبيل " كم مرّة تستخدم التركيز الاستدراكي على الشكل؟".

ومن المستحسن أيضا 'استكشاف' دليل المقابلة (أي، استخدامه للتدرّب على المقابلة)، لأن ذلك يمكّن الباحث من تحديد المشاكل المحتملة، ومراجعة الأسئلة بحسب الحاجة قبل الشروع في جمع البيانات.

وينبغي على المرء عندما يجري مقابلة شبه مهيكلة أن يتعامل مع دليل المقابلة على ذلك النحو – أي على أنه دليل، وليس قائمة تدقيق يتعيّن التقيّد بها تقيّدا صارما. فقد يعمد المحاوِر، على حسب تطوّر المقابلة، إلى تغيير ترتيب الأسئلة، أو زيادة أسئلة إضافيّة للاستيضاح، أو الاستطراد، أو السبر المعمّق لجواب ما، أو اطّراح بعض الأسئلة كليّا. وبما أن الغرض من المقابلة هو استكشاف موضوع ما من منظور المحاوَر، فإنه يجب على المحاوِر أن يحرص على أن لا يستأثر [بالحديث]. فالمحاوَر هو الذي ينبغي أن يستأثر بمعظم الكلام؛ ودور المحاوِر إنّما هو إلقاء الأسئلة لإثارة التفكر في الموضوع والتشجيع على مزيد من التحدّث من خلال تقديم الرجع الداعم.

وقد تشتمل المقابلة على 'التذكّر الـمُستثار'؛ فقد يُشغّل الباحث، على سبيل المثال، تسجيلة يتحدّث فيها المحاوَر، ويطلب منه أن يوقف الشريط في أيّ نقطة يرى ويعلّق عليها. وقد يختار الباحث قِطَعا بعينها من التسجيلة ويلقي على المحاوَر بعض الأسئلة العامّة في شأنها (من مثل: "ما الذي يحدث هنا؟" أو "في ما كنت تفكّر عند هذه النقطة؟) لاستدرار جواب. وليس الغرض من التذكّر المستثار، عند معظم الباحثين الكيفيين، تحديد عمليّات التفكير عند المشاركين، بل تمكينهم من تقديم تأويلاتهم لأعمالهم أو لأعمال الآخرين. ولا تؤخذ هذه التأويلات مأخذ الحقيقة، بل على أنّها واحد من منظورات كثيرة محتملة.

ويمكن النظر إلى الاستبانات المنفتحة باعتبارها تنويعات على فكرة المقابلة. فهي تتكوّن، مثل المقابلة، من أسئلة، لكنّ إجاباتها تُقدّم كتابيّا. وتتمثّل مزاياها في سهولة إدارتها (لاسيّما عندما تنجز فوريّا عبر النت)، وفي كونها تتيح للمشاركين وقتا أطول لصياغة الإجابات، وفي أنّها لا تحتاج للانتساخ. ولكن في المقابل، لا يستطيع الباحث أن يستطرد، أو يستوضح، أو يسبر الإجابات، وقد تكون استجابات المشاركين محدودة. ويتوقّف الاختيار بين المقابلات والاستبانات على غرض الباحث؛ فالاستبانات أنسب لاستطلاعات الرأي، غير أنّ المقابلات مفضّلة في حالة عمليّات الاستكشاف المعمّق لموضوع من المواضيع.

وتنطوي المذكّرات واليوميّات على القدر الأدنى من تحكّم الباحث؛ فالإجراء المعتاد هو تزويد المشارك بتعليمات عامّة (من مثل: "سجّل المقامات التي تستعمل فيها الإنجليزية خارج الصفّ")، مع ترك أمر المحتوى المعيّن للمشاركين. ويمكن للمذكّرات أن تكون وسائل نافعة لتسجيل أنشطة المشاركين عندما لا يكون الباحث حاضرا لرصدهم، ويمكن أن تستخدم أيضا لحثّ المشاركين على التفكر في تجاربهم ومشاعرهم. غير أنّه على المرء أن يستحضر دائما أنّ هذه البيانات انتقائية وذاتية على الدوام؛ أي أنّها تمثّل رؤية المشارك للحدث، وليست الحدث نفسه.

(١٠,٣,٧) الانتساخ

تُحوّل البيانات المسجلة صوتيا أو مرئيّا إلى وثائق مكتوبة، أو منتسخات. ويوجد عدد من أعراف الانتساخ الراسخة المتداولة، يعتمد الكثير منها على تلك الأعراف التي طُوِّرَت في تحليل التحادث (انظر مثلا: Atkinson & Heritage, 1984؛ Markee & Kasper ,2004). وهي تقدّم طائفة من الرموز التي يمكن استخدامها لتمثيل سمات الكلام من قبيل التنغيم ونبر الكلمة وامتدادات الصوت، والكلام المتداخل، والحدة والجهارة النسبيتين...إلخ.

وتنطوي عملية الانتساخ على العديد من القرارات بشأن ما سيتمّ تضمينه في المنتسخة وكيف سيتم تقييده في الصفحة؛ ومن ذلك مثلا:

١- كيف تَنتسخ الكلام؟ هل تستعمل قواعد الهجاء المعياري أم تحاول نقل النطق باستعمال ألفبائية صوتية أو إملاء غير معياري (مثل: اِحْمَدْ لـــ'مُحَمَّد').

٢- هل تُدرج سمات الكلام المنقوص، مثل واسمات التردّد (أمم، أوو)، والقطع والاستئناف (مثل، "أَقْوُ- أَقُولُ...")، والوقف، والحشوات (مثل: "رحت، تدري، للبقالة اللي تحت")[٢]؟

٣- هل تُدرج السمات غير اللفظية (من مثل، نظرات العين وحركات الجسم)؟ فإذا كان الأمر كذلك، فكيف تصفها؟

وتتوقّف إجابات هذه الأسئلة على غرض الباحث، والتقليد البحثي، والموقف الفلسفي والإيديولوجي (Green, Franquiz, & Dixon, 1997). فعلى سبيل المثال، عادة ما يجري انتساخ مقابلة بشكل أقل تفصيلا ممّا يحصل مع قِطعة من التفاعل الصفّي، بالنظر إلى أن الباحث سيكون معنيّا أكثر على الأرجح، بمحتوى كلام المحاوَر منه بصياغته. وفي المقابل، سيجتهد محلّل التحادث لإدراج أكبر قدر ممكن من سمات الحديث في المنتسخة على افتراض أنّه "لا شيء ممّا يحدث ضمن التفاعل يمكن استبعاده بصورة قبلية، على أنّه عرضيّ، أو غير دال، أو غير مفيد" (Atkinson & Heritage, 1984, p. 4). وعليه، فإنّ منتسخة مّا، كائنة ما كانت، لا يمكن أن تكون موضوعيّة، بل يتعيّن اعتبارها حاصل قرارات ذاتية متعدّدة. ولـمّا كانت هذه القرارات قد توجّه التحليل لاحقا، فإنه يتعين على المنتسخين أن يكونوا على بيّنة من القرارات التي يتّخذونها، ومن سبب اتخاذهم إيّاها.

(٨,٣,١٠) التحليل الكيفي

ليس التحليل في البحث الكيفي مرحلة من مراحل البحث، بل هو أمر يُشرع فيه أثناء جمع البيانات ويستمرّ طوال عملية البحث. وقد أشار ريشاردز (Richards, 2003, p. 272) إلى عدد من "الأنشطة" المتضمّنة في هذه العملية، تشمل (أ) جمع البيانات، و(ب) تدبّر الكيفية التي تتصل بها البيانات بغرض البحث، و(ج) تبويب البيانات، و(د) التفكر في عمليّة التحليل، و(هـ) تنظيم البيانات بحثا عن الأنماط والمحاور ، و(و) ربط المحاور المنبثقة [خلال تحليل البيانات] بالمفاهيم والنظريات الأوسع، و(ز) جمع المزيد من البيانات. وعلى امتداد هذا المسار، يدوّن الباحث 'مذكّرات

(٢) المقصود بالحشوة هنا، الجملة الاعتراضية "تدري" (المترجمان)

تحليلية' أو يحتفظ بـ'يوميّات باحث' ليسجّل الملاحظات، والخواطر، والتأويلات الابتدائية، والمسائل التي تتطلّب مزيدا من الاستكشاف.

(٩, ٣, ١٠) تحليل المحتوى

من مقاربات التحليل الكيفي للبيانات 'تحليل المحتوى'، الذي ينطوي على ترميز البيانات بطريقة منهجية من أجل اكتشاف ما فيها من أنماط وبناء تأويلات لها تستند إلى أسس جيدة. ومن أكثر المقاربات استخداما في تحليل المحتوى 'النظرية المجذّرة'، التي طوّرها عالما الاجتماع غليزر وستراوس (Glaser & Strauss, 1967) لشدّ أزر صلاحية التحليل الكيفي والرفع من موثوقيته (انظر أيضا: Strauss & Corbin, 1998)[٣]. وتتحاشى النظرية المجذرة، على غرار ما يوحي به اسمها، فرض نظرية قائمةٍ على البيانات مفضّلةً تشييد نظرية متجذّرة في البيانات. وتجري عملية الترميز على ثلاث مراحل:

١- 'الترميز الأوّلي' (أو 'الترميز المنفتح')، حيث يتتبع الباحث جزءا من البيانات سطرا بسطر، ويسند عناوين أو ترميزات تعيّن الأعمال والأحداث والموضوعات؛

٢- 'الترميز المحوري'، الذي ينطوي على إيجاد أنماط متعاودة في البيانات من خلال مقارنة فئات الترميز ضمن الحالات، وفيما بينها (مثاله، روايات مختلفة لنفس الواقعة من جانب مشاركين مختلفين، وروايات مختلفة من نفس المشارك في أوقات مختلفة)، وربط الفئات الأعمّ بفئات فرعية، وعقد الصّلات بين الفئات؛

٣- 'الترميز الانتقائي' (الترميز الـمُركّز) حيث يجري تطبيق رموز منتقاة من الترميز الأوّلي (كأن تكون الأكثر تكرّرا) على بقية البيانات وتطويرها وتجويدها.

ويقيّم الباحث طيلة هذه العملية فئات الترميز بالاتكاء على (أ) مدى مناسبتها للبيانات، و(ب) ما إذا كانت تقدّم تفسيرا للظاهرة المدروسة، و(ج) وصلتها بالقضايا الواقعية أو المشاكل التي هي محطّ عناية البحث و(د) مدى سهولة تحوير الفئات مع جمع بيانات إضافية. وتتضمّن النظرية

(٣) وقد نشر لهذا الكتاب ترجمتان للعربية، إحداهما لطبعته الأولى، من إعداد عبدالله الخليفة، والأخرى لطبعته الثالثة من إعداد عبدالرحمن المحارفي، وسنذكر التفاصيل المتعلقة بمعلوماتها الكشافية في القسم المخصص للقراءات الإضافية، في نهاية الفصل (المترجمان).

المجذّرة أيضا اختيار العينات التنظيري، أي جمع بيانات إضافية لسدّ ثغرات تتبدّى أثناء التحليل. فإذا ما اندرجت كل البيانات الجديدة في المقولات الماثلة، قيل إنّ البيانات قد بلغت مبلغ 'التشبّع' وأنّ العملية برمّتها قد اكتملت.

لقد شهدت السنوات الأخيرة التفات الباحثين المتزايد إلى حزم متعددة من البرمجيات المصمّمة لتيسير عمليّة الترميز. إذ تتيح البرمجيات للباحثين إدخال الرموز في قاعدة البيانات من أجل سهولة فرز البيانات واسترجاعها وربطها عبر الحالات، وإنشاء الرسوم البيانية. ويمكن الاطلاع على المزيد عن الترميز في البحث الكيفي، بما في ذلك وصف مفصّل لاستخدام برمجيات تحليل البيانات الكيفية، بالرجوع إلى بارالت (الفصل ١٢، ضمن هذا الكتاب).

(١٠,٣,١٠) تحليل الخطاب

ومن المقاربات البديلة لتحليل المحتوى 'تحليل الخطاب'، وهو مصطلح يُعرّف تعريفا فضفاضا يمكن أن يشير إلى أيّ إجراء تتركّز فيه عناية المحلّل على السمات اللغوية أو البنيوية وليس على المحتوى. ويتبنى بعض الباحثين مقاربة راسخة من مقاربات تحليل الخطاب، مثل 'اللسانيات الاجتماعية التفاعلية'، أو 'إثنوغرافيا التواصل'، أو 'التحليل النقدي للخطاب' أو 'تحليل المسرودات'، أو 'تحليل التحادث'، فتكون كل مقاربة منها مصحوبة بأسسها النظرية، وجهازها التحليلي، وموقفها الإيديولوجي (انظر لعرض عام: Schiffrin, 1994). غير أن ثمة آخرين يكتفون بالتصريح أنّهم يمارسون تحليل الخطاب، من دون تخصيص مقاربة بعينها.

ويبدأ تحليل التفاعل اللفظي ببضع خطوات أساسية (مقتبسة من: Richards, 2003, pp. 184-188):

١- راجع التسجيلات. فالمنتسخات أدوات نافعة، ولكننا نحلل البيانات وليس المنتسخات. ولذا فإنّ مراجعة التسجيلات قبل الشروع في التحليل عادة ما تكشف عن تفاصيل جرى إهمالها أو جرى تقييدها تقييدا غير دقيق أثناء عملية الانتساخ، وتعيد حبل الوصل بين الباحث والبيانات الأصلية.

٢- ارسم صورة عامّة. سجّل السمات الأساسية من قبيل (أ) الوضعية، و(ب) المشاركين وعلاقاتهم، و(ج) الأنشطة التي ينخرط فيها المشاركون، و(د) ما الذي يصنعه كلّ مشارك.

٣- ركّز اهتمامك على السمات البنيوية. انظر كيف ينبني التفاعل. هل يستبدّ به شخص واحد؟ كيف تتأتى حظوظ المشاركين في أخذ الكلمة؟ كيف ترتبط نوبات التخاطب فيما بينها؟ ما الذي تساهم به الأشياء والسمات غير اللفظية في التفاعل؟

٤- ابدأ بتطوير تحليل من خلال التعرف على الانماط المطّردة، والسمات المتعاودة، ومظاهر أخرى لافتة في التفاعل.

وتتوقّف الكيفية التي يتطور بها التحليل فيما يتجاوز هذه المرحلة الأوّلية، على غرض البحث وعلى الظاهرة التي تمّ انتقاؤها لتكون محلّ العناية الأساسي (انظر صندوق الدراسة ٢, ١٠).

صندوق دراسة (٢, ١٠)

سيكيتي، أ. (٢٠٠٧). نموّ الكفاية التفاعلية لدى طفلة في صفّ دراسي للسويدية لغة ثانية. دورية اللغات الحديثة، ٩١، ٤٥-٦٢

Cekaite, A. (2007). A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. Modern Language Journal, 91, 45–62.

المهاد

تستند دراسة الحالة هذه إلى دراسة إثنوغرافية أوسع للأطفال المهاجرين في صف دراسي سويدي قائم على الانغماس. وهي إذ تستخدم إطارا نظريّا مستندا إلى المعايشة اللغوية، تنصبّ عنايتها على نموّ الكفاية التفاعلية لدى طفلة واحدة، مع عناية مخصوصة بمسألة تناوب الأدوار [في التحادث].

سؤال البحث

ما الكيفية التي تتغير بها مشاركة طفلة في الأنشطة الصفية كلّما زادت كفايتها في الحديث الصفي متعدد الأطراف؟

المنهج

كانت الطفلة المركز عليها بتا كردية ذات سبع سنين في "صفّ من صفوف الاستقبال" للأطفال المهاجرين في السويد. وقد اشتمل جمع البيانات الأوّلي على تسجيلات لتفاعلات الأطفال في الصفّ وفي الساحة في ثلاث محطّات على امتداد العام الدراسي (ما مجموعه ٩٠ ساعة). وقد استند التحليل المصغّر للبيانات إلى أدبيّات تحليل التحادث الخاصّة بتناوب الأدوار في الكلام.

النتائج

مرّ النموّ بثلاث مراحل: "الطفل الصموت"، ذي الموارد اللغوية السويدية المحدودة؛ و"الطفل الصاخب" ذي المهارات اللغوية المتزايدة ولكن مع معرفة محدودة بقواعد المشاركة اللائقة؛ و"الطالب الماهر"، الذي يبدي قدرة على استحصال نوبته في الكلام على نحو لائق. وقد بيّنت النتائج مزايا تتبّع هويّات المتعلّمين ومشاركتهم عبر الزمن.

يتوقّف الاختيار بين تحليل المحتوى وتحليل الخطاب، مثلما هو الأمر في أمور كثيرة أخرى في البحث الكيفي، على غرض الباحث والإطار النظري. فبينما يجري عادة تحليل بيانات المقابلة، على سبيل المثال، باستخدام تحليل المحتوى، يذهب بعض الباحثين إلى التعامل مع المقابلات باعتبارها "مقامات لصناعة المعنى"، فلا يُكتفى بتحليل ما يقوله المحاوَرون، بل تُحلّل الكيفية التي يتم بها تطوّر عمليّة صناعة المعنى أيضا (Holstein & Gubrium, 2002, p. 113). والباحث الذي يتبنّى هذا المنظور سيطبّق أدوات تحليل الخطاب على بيانات المقابلة ليفحص قضايا من قبيل (أ) كيف يبني المحاوِر والمحاوَر المقابلة، و(ب) كيف يقدّم المحاوَر نفسه (باعتباره مدرِّسا جيّدا، مثلا)، و(ج) كيف يمكن لهويّة المحاوِر (باعتباره شخصا ذا منزلة أرفع من منزلة المحاوَر، مثلا) أن تسِم المقابلة (Talmy, 2010؛ Talmy &Richards, 2011؛ وانظر أيضا، Pavlenko, 2007).

(١١, ٣, ١٠) التقييم

لـمّا كان التحليل الكيفي ينطوي حتما على التأويل، فإنّ السؤال يثار حول مدى تمثيل تأويلات الباحثين للبيانات. وقد أجاب الباحثون الكيفيون عن هذا السؤال بطرق مختلفة. وإحدى المقاربات تتمثّل في الأخذ بالمعايير المستقرّة للصلاحية والموثوقية ومواءمتها مع مقتضيات البحث الكيفي. فمن أجل تحسين الموثوقية عند ترميز البيانات الكيفية مثلا، يمكن للمرء أن يلجأ إلى عدّة مقيّمين، يرمّز كل واحد منهم البيانات على انفراد. ثم تجري مقارنة خطاطات الترميز فيما بينها، والتفاوض حول الفروق حتى يتحقّق الاتفاق. وبالمثل، يمكن تحسين الصلاحية من خلال اختيار العيّنة بعناية، وأخذ التأويلات البديلة في الاعتبار.

غير أنّ بعض الباحثين يرون أن هذه المقاربة متأسّسة على 'ما بعد الوضعانية' ويصرّحون بأنّ البحث الكيفي، لاسيّما عندما يُنجز ضمن النهوج 'ما بعد الحداثية'، يقتضي مجموعة مختلفة من المعايير (Lazaraton, 2003; Edge & Richards, 1998). فيقترح أحد الأطر البديلة أن تعاد صياغة

تصوري 'الموثوقية' و'الصلاحية الداخلية' في صورة 'الاعتمادية' و'المصداقية'، تباعا. مثاله، أنّه بدلا من اتخاذ مقيّمين متعددين، قد يتوخّى الباحث الاعتمادية من خلال التوثيق المفصّل لمنهجية البحث وتقديم أمثلة عديدة عن الظاهرة التي يجري تحليلها (أي، وصف مستفيض) بما يتيح لقرّاء البحث أن يقيّموا متانة فئات الترميز. وأمّا طرائق بلوغ المصداقية (أي، التأويل المعقول المقبول للبيانات) فيمكن أن تتباين فيما بين تقاليد البحث المختلفة، ولكنّها قد تشمل الانهماك المطول، أو الثولثة، أو الوصف الكثيف (بالنسبة إلى الإثنوغرافيا)، أو التطبيق الصارم لطريقة التحليل (بالنسبة إلى تحليل التحادث). ومن المعايير البديلة الأخرى 'الأصالة' (انظر مثلا: Lincoln & Guba, 2000) الذي ينصّ على أن يكون الباحثون صادقين (مع القارئ ومع أنفسهم) بخصوص أنظمتهم القيمية الخاصة، وتحيزاتهم المحتملة، ومواقفهم، والكيفية التي يمكن أن يؤثر بها ذلك في ما يرونه، وفي طريقة تأويلهم لما يرونه.

وبغضّ النظر عن المعايير المستخدمة، فإنّ تكريس جودة البحث ليست مجرّد عملية اتباع لقائمة تدقيق؛ فوجود مصادر متعدّدة للبيانات أو مقيّمين متعدّدين ليست في حدّ ذاتها مصداقا للدعاوى المؤسسة على هذه البيانات. فيظل السؤال الحاسم، كما ذكر إيدج وريتشاردز (Edge and Richards 1998, p. 342)، هو "ما المسوغ الذي تملكه بخصوص ما تتوصل إليه من تقريرات؟" فعلى الباحثين الكيفيين أن يحذروا دائما من تحميل البيانات ما لا تحتمل؛ فالدعاوى التي ليست متأسسة تأسسا مكينا تخمينات لا تحليلات.

(١٠, ٤) أفكار وموارد لمشاريع بحثية

١- دوّن، مستخدما الإرشادات المقدمة في فقرة البيانات المستثارة أعلاه، خمسة أسئلة حول موضوع من اهتماماتك، ثم جرّب دليل المقابلة بإجراء مقابلة شبه مهيكلة مع شخص تعرفه. ثم قيم بعد إجراء المقابلة كيف سارت الأمور. ما الأسئلة التي كانت موفّقة، وما التي لم تكن كذلك؟ هل أنت راض عن النتائج؟ إذا ظهرت أية مشاكل فلماذا كان السبب؟ وكيف يمكنك تغيير دليل المقابلة أو أسلوبك في المحاورة لمواجهة هذه المشاكل؟

٢- اختر مكانا عامّا (مثل مقهى أو مكتبة أو قاعة انتظار) واذهب هناك عدّة مرّات لترصد المكان لمدّة ١٥ دقيقة في كلّ مرّة. دوّن، خلال عمليّات الرصد التي تقوم بها ملاحظات

ميدانية معتمدا قائمة التدقيق الموجودة في عمليّات الرصد أعلاه. راجع، بعد آخر عملية من عمليات الرصد، الملاحظات الميدانية وفكّر في التجربة، متدبّرا (أ) أي أمر مثير للاهتمام رصدته، و(ب) القضايا التي برزت أثناء عمليّات الرصد، و(ج) جوانب مهارات الرصد لديك التي تودّ تطويرها.

٣- سجّل، بعد أخذ الإذن، قطعة صغيرة من تفاعل لغوي (حديث صفّي، تحادث، إلخ). اختر منها مقطعا بطول خمس دقائق، وقم بانتساخه مستخدما مواضعات انتساخ من اختيارك. قارن منتسختك بمنتسخةٍ لأحد زملائك، ثم ناقشا الأسئلة الآتية:

أ) ما الفروق بين المنتسختين؟ وما تفسير هذه الفروق؟

ب) كيف أخذت القرار في شأن ما تُضمّنه في منتسختك وما تتركه خارجها؟

ج) كيف قمت بانتساخ سمات مثل التنغيم والوقف والإيماءات، إلخ؟

د) ماذا كان مظهر التحدي الأبرز في عملية الانتساخ؟

٤- حلّل منتسختك التي ذُكرت في السؤال ٣، مستخدما إمّا تحليل المحتوى أو تحليل الخطاب (كما شُرحا أعلاه). وخذ بعين الاعتبار في تحليلك سمات من قبيل: (أ) تناوب الأدوار [في التحادث]، (ب) و/ أو الأنماط المتكرّرة والسمات المتعاودة، (ج) و/ أو الأحداث غير المألوفة وكيف يجري التعامل معها، (د) و/ أو استعمال الإيماءات.

(١٠ ,٤ ,١) قراءات إضافية

(١٠ ,٤ ,١ ,١) أدلّة مرجعية

Holliday, A. (2002). *Doing and writing qualitative research*. London, England: SAGE.
Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

(١٠ ,٤ ,١ ,٢) الإثنوغرافيا

Garcez, P. M. (2008). Microethnography in the classroom. In K. A. King & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education. Vol. 10: Research methods in language and education* (2nd ed., 257–271). New York, NY: Springer.
Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In C. Geertz, *Interpretation of cultures* (pp. 4–30). New York, NY: Basic Books.
Toohey, K. (2008). Ethnography and language education. In K. A. King & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education. Vol. 1: Research methods in language and education* (2nd ed., pp. 177–187). New York, NY: Springer.

Watson-Gegeo, K. A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL Quarterly*, 22, 575–592.

(١٠, ٤, ١, ٣) تحليل التحادث

Kasper, G. (2006). Beyond repair: Conversation analysis as an approach to SLA. *AILA Review, 19*, 83–99.
Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language, 50*, 696–735.
Schegloff, E. A., Koshik, I., Jacoby, S., & Olsher, D. (2002). Conversation analysis and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics, 22*, 3–31.
ten Have, P. (1999). *Doing conversation analysis: A practical guide*. London, England: SAGE.

(١٠, ٤, ١, ٤) الرصد

Spada, N., & Lyster, R. (1997). Macroscopic and microscopic views of L2 classrooms. *TESOLQuarterly, 31*, 787–795.
Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York, NY: Holt Rinehart & Winston.van Lier, L. (1997). Observation from an ecological perspective. *TESOL Quarterly*, *31*, 783–787.

(١٠, ٤, ١, ٥) المقابلة

Block, D. (2000). Problematizing interview data: Voices in the mind's machine? *TESOL Quarterly*, 34, 757–763.
Holstein, J. A., & Gubrium, J. (2002). Active interviewing. In D. Weinberg (Ed.), *Qualitative research methods* (pp. 112–126). Oxford, England: Blackwell.
Talmy, S. (2010). Qualitative interviews in applied linguistics: From research instrument to social practice. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 128–148.
Talmy, S., & Richards, K. (Eds.). (2011). Qualitative interviews in applied linguistics: Discursive perspectives [Special issue]. *Applied Linguistics*, 32(1).

(١٠, ٤, ١, ٦) الانتساخ

Atkinson, J. M., & Heritage, J. (1984). Introduction. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action* (pp. 1–15). Cambridge, England: Cambridge University Press.
Green, J., Franquiz, M., & Dixon C. (1997). The myth of the objective transcript: Transcribing as a situated act. *TESOL Quarterly*, 31, 172–176.
Markee, N., & Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. *Modern Language Journal*, 88, 491–500.

(١٠, ٤, ١, ٧) تحليل المحتوى والنظرية المجذرة

Berg, B. L. (2002). An introduction to content analysis. In B. L. Berg, *Qualitative research methods for the social sciences* (pp. 174–199). Boston, MA: Allyn & Bacon.
Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York, NY: Aldine.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Technique and procedures for producing grounded theory* (2nd ed.). London, England: SAGE.

(٨, ١, ٤, ١٠) تحليل الخطاب

Kumaravadivelu, B. (1999). Critical classroom discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 33, 453–484.

Martin-Jones, M., de Mejia, A. M., & Hornberger, N. (Eds.). (2008). *Encyclopedia of language and education. Vol. 10: Discourse and education* (2nd ed.). New York, NY: Springer.

Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28, 163–188.

Schiffrin, D. (1994). *Approaches to discourse*. Oxford, England: Blackwell.

Zuengler, J., & Mori, J. (Eds.). (2002). Microanalyses of classroom discourse: A critical consideration of method [Special issue]. *Applied Linguistics*, 23(3).

(٩, ١, ٤, ١٠) تقييم البحث الكيفي

Chapelle, C. A., & Duff, P. A. (Eds.). (2003). Some guidelines for conducting quantitative and qualitative research in TESOL. *TESOL Quarterly*, 37, 163–178.

Duff, P. (2006). Beyond generalizability: Contextualization, complexity, and credibility in applied linguistics research. In M. Chalhoub-Deville, C. A. Chapelle, & P. Duff (Eds.), *Inference and generalizability in applied linguistics* (pp. 65–95). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Edge, J., & Richards, K. (1998). May I see your warrant please? Justifying outcomes in qualitative research. *Applied Linguistics*, 19, 334–356.

Lazaraton, A. (2003). Evaluative criteria for qualitative research in applied linguistics: Whose criteria and whose research? *Modern Language Journal*, 87, 1–12.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 163–188). Thousand Oaks, CA: SAGE.

[يمكن للقارئ العربي أن يعود إلى المراجع التالية بالنسبة إلى البحث الكيفي بصفة عامة:

هوليداي، أدريان (٢٠٠٨) إجراء البحث الكيفي وكتابته، ترجمة: شوقي الشريفي وهيا المزروع، الرياض: جامعة الملك سعود.

العبدالكريم، راشد (٢٠١٢) البحث النوعي في التربية. الرياض: جامعة الملك سعود.

باكي، ل.، كراهين، م.، دي كيتيلي، ج. (٢٠٠٩). التحليل النوعي في التربية من ممارسة البحث إلى مقاييس النوعية، ترجمة: أنطوان طعمة. دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة، الجمعية العلمية لكليات التربية في العالم العربي.

وبالنسبة إلى النظرية المجذّرة يمكن الرجوع إلى:

ستراوس، آنسليم وكوربن، جوليت (١٩٩٩) أساسيات البحث الكيفي: أساليب وإجراءات النظرية المجذّرة. ترجمة: عبدالله بن حسين الخليفة. الرياض: معهد الإدارة العامة.

ستراوس، آنسلم، وكوربن، جوليت (٢٠١٦) أساسيات البحث النوعي: التقنيات والإجراءات لبناء نظرية مجذرة. ترجمة: عبدالرحمن بن أحمد المحارفي. الأحساء: جامعة الملك فيصل.

وبالنسبة إلى المنهج الإثنوغرافي، يمكن الرجوع إلى:

جيامبيترو جوبو (٢٠١٤) إجراء البحث الإثنوجرافي. ترجمة: محمد رشدي. القاهرة: المركز القومي للترجمة.

وبالنسبة إلى تحليل المحتوى، يمكن الرجوع إلى:

طعيمة، رشدي (٢٠٠٤) تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته. القاهرة: دار الفكر العربي.

سالم، نادية (١٩٨٣) إشكاليات استخدام تحليل المضمون في العلوم الاجتماعية، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، ١١(٣)، ٤٣-٦١.

وبالنسبة للمقابلات وإجرائها، ينظر:

كفال، شتينر (٢٠١٢) إجراء المقابلات، ترجمة: عبداللطيف محمد خليفة. القاهرة: المركز القومي للترجمة].

(٥ ,١٠) أسئلة للدراسة

١- تتبّع مسائل البحث التالية، وناقش: (أ) مناسبتها لتصميم بحث كيفي، (ب) وماهية المناهج الكيفية التي يمكن أن تستخدم لبحثها، و(ج) الحدود المحتملة لهذه المناهج:

أ) كيف يمكن للمشاركة في شبكة تواصل اجتماعي أن تؤثّر في تعلّم اللغة الإنجليزية؟

ب) كيف يمكن لدافعيّة متعلّمي اللغة الثانية أن تتغيّر مع الوقت؟

ج) ما العلاقة بين التخطيط المسبق للمهمّة وتأديتها في فريق عمل صغير في صفّ للغة الثانية؟

٢- ما يلي مأخوذ من مقابلة مع رجل أكراني (د. فريدمان/ D. Friedman بيانات غير منشورة):

When I was fifteen I moved to [city] and I entered the technical school. And you know, it was in 1994. And at that time, we still had this prejudice in the cities. If you speak Ukrainian, that means you're from the village, from the country. And you know, I saw that, I experienced that, where everyone who came from the country, they would try to speak Russian, you know, to keep popular there. And I felt the pressure as well and I tried to speak Russian. But I never liked it. And so I just switched back to Ukrainian. And I didn't care about what people said about me.

انجز ترميزا أوّليّا لهذا المقتطف مستخدما الإجراءات الملخّصة في فقرة تحليل المحتوى لتحديد الفئات الكبرى. وقارن ترميزك بترميز زميل لك ثمّ ناقشا وجوه التشابه والاختلاف بين الترميزين.

٣- المقتبس الآتي هو نفسه الذي في السؤال الثاني، ولكنّه ينطوي على معطيات أكثر عن سياق التفاعل اللفظي (i= المحاوِر، r= المحاوَر):

i: And you went to school in the village there? Ukrainian school I would assume, in the village
r: Yeah, um-hum
i: Okay. Um
r: Well, maybe I should also tell it might be interesting for you
i: Okay
r: When I was fifteen I ah moved to [city]
i: Um-hum
r: And I entered the technical school
i: Um-hum
r: And you know, it was in 1994 and at that time we still had this prejudice in the cities. If you speak Ukrainian, that means you're from the village
i: Yeah
r: from the country
i: Yeah
r: And you know, I saw that, I experienced that, where everyone who came from the country, they would try to speak Russian
i: Yeah
r: you know, to keep popular there. And I felt the pressure as well
i: Um-hum
r: and I tried to speak Russian. But I I never liked it. And so, I just switched back to Ukrainian.
i: Um-hum
r: and I didn't care about what people said about me.

مستخدما تحليل الخطاب، حلّل هذا المقتبس باعتباره "مقاما لصناعة معنى" (انظر فقرة تحليل الخطاب أعلاه)، آخذا بعين الاعتبار عوامل من قبيل (أ) الكيفية التي يقدّم بها المحاوَر نفسه و(ب)

الكيفية التي يؤثّر بها المحاوِر في الاستجابات. وأشر إلى سمات مخصوصة من التفاعل لدعم تحليلك.

٤- ناقش الفروق الكبرى بين نهجي البحث الموسومين بما بعد الوضعانية وما بعد الحداثة. كيف يمكن لباحث يعمل في كل واحد من النهجين أن يحلل المقتبس في السؤال الثالث ويؤوّله؟

٥- اقرأ أحد المقالين الملخصين في صندوقي الدراسة في هذا الفصل وانقده مستندا إلى المعايير التالية:

أ) ما إذا كانت الطرائق المستخدمة في جمع البيانات وتحليلها قد كانت ملائمة لتناول غرض الدراسة و/ أو أسئلة البحث التي صُمِّمت الدراسة من أجل الإجابة عنها.

ب) إلى أيّ مدى وُظّفت المناهج المختارة توظيفا موفّقا؟؛

ج) وإلى أي مدى وُفّق الباحث في التعامل مع قضايا الصلاحية (المصداقية) والموثوقية (الاعتمادية)؟

(٦, ١٠) مراجع الفصل

Atkinson, J. M., & Heritage, J. (1984). Introduction. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action* (pp. 1–15). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Benson, P., Chik, A., Gao, X., Huang, J., & Wang, W. (2009). Qualitative research in languageteaching and learning journals, 1997–2006. *Modern Language Journal, 93*, 79–90.

Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.

Cekaite, A. (2007). A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. *Modern Language Journal, 91*, 45–62.

Chapelle, C. A., & Duff, P. A. (Eds.). (2003). Some guidelines for conducting quantitative and qualitative research in TESOL. *TESOL Quarterly, 37*, 163–178.

Duff, P. (2006). Beyond generalizability: Contextualization, complexity, and credibility in applied linguistics research. In M. Chalhoub-Deville, C. A. Chapelle, & P. Duff (Eds.), *Inference and generalizability in applied linguistics* (pp. 65–95). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Edge, J., & Richards, K. (1998). May I see your warrant please? Justifying outcomes in qualitative research. *Applied Linguistics, 19*, 334–356.

Gan, Z., Humphreys, G., & Hamp-Lyons, L. (2004). Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese universities. *Modern Language Journal, 88*, 229–244.

Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In C. Geertz, Interpretation of cultures (pp. 4–30). New York, NY: Basic Books.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. New York, NY: Aldine.

Green, J., Franquiz, M., & Dixon C. (1997). The myth of the objective transcript: Transcribing as a situated act. TESOL Quarterly, 31, 172–176.
Gullberg, M., & McCafferty, S. G. (Eds.). (2008). Gesture and SLA: Toward an integrated approach [Special issue]. Studies in Second Language Acquisition, 30(2).
Haneda, M. (2006). Classrooms as communities of practice: A reevaluation. TESOL Quarterly, 40, 807–817.
Holstein, J. A., & Gubrium, J. (2002). Active interviewing. In D. Weinberg (Ed.), Qualitative research methods (pp. 112–126). Oxford, England: Blackwell.
Kasper, G. (2006). Beyond repair: Conversation analysis as an approach to SLA. AILA Review, 19, 83–99.
Labov, W. (1972). Sociolinguistic patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
Lantolf, J. P. (2000). Sociocultural theory and second language learning. Oxford, England: Oxford University Press.
Lazaraton, A. (2000). Current trends in research methodology and statistics in applied linguistics. TESOL Quarterly, 34, 175–181.
Lazaraton, A. (2003). Evaluative criteria for qualitative research in applied linguistics: Whose criteria and whose research? Modern Language Journal, 87, 1–12.
Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (2nd ed., pp. 163–188). Thousand Oaks, CA: SAGE.
Markee, N. (Ed.). (2004). Classroom talks [Special issue]. Modern Language Journal, 88(4). Markee, N., & Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. Modern Language Journal, 88, 491–500.
Norton, B. (2000). Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change. Harlow, England: Longman.
Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. Applied Linguistics, 28, 163–188.
Richards, K. (2003). Qualitative inquiry in TESOL. New York, NY: Palgrave Macmillan.
acks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. Language, 50, 696–735.
Schiffrin, D. (1994). Approaches to discourse. Oxford, England: Blackwell.
Spada, N., & Lyster, R. (1997). Macroscopic and microscopic views of L2 classrooms. TESOL Quarterly, 31, 787–795.
Spradley, J. P. (1980). Participant observation. New York, NY: Holt Rinehart & Winston.
Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: Technique and procedures for producing grounded theory (2nd ed.). London, England: SAGE.
Talmy, S. (2010). Qualitative interviews in applied linguistics: From research instrument to social practice. Annual Review of Applied Linguistics, 30, 128–148.
Talmy, S., & Richards, K. (Eds.). (2011). Qualitative interviews in applied linguistics: Discursive perspectives [Special issue]. Applied Linguistics, 32(1).
ten Have, P. (1999). Doing conversation analysis: A practical guide. London, England: Sage.
Watson-Gegeo, K. A. (2004). Mind, language, and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA. Modern Language Journal, 88, 31–350.
Zuengler, J., & Mori, J. (Eds.). (2002). Microanalyses of classroom discourse: A critical consideration of method [Special issue]. Applied Linguistics, 23(3).

الباب الثاني

ترميز البيانات، وتحليلها، واستعادتها

الفصل الحادي عشر

الصلاحية والموثوقية في ترميز بيانات اللغة الثانية

أندريا ريفيز

(١١,١) المهاد

ترميز البيانات جانب مهم في جميع مجالات بحوث اكتساب اللغة الثانية. فبمجرد أن يتم جمع البيانات، يكون الترميز هو الخطوة الرئيسية الأولى في عملية القياس. ويتضمن ذلك تنظيم البيانات الخام وتصنيفها إلى فئات من أجل مزيد من التحليل والتفسير. والترميز بالنسبة إلى بعض البحوث بيّن لا لبس فيه. وفي بعضها الآخر، قد يكون مطلبا أكثر تعقيدا، فيشكّل أحد أكثر الأنشطة استهلاكا للوقت في المشروع البحثي. وبغض النظر عن نوعية التصنيف، فإن الهدف الأساسي هو المحافظة على الصلاحية والموثوقية في إجراء الترميز. وأهداف هذا الفصل هي: النظر في مفهومي 'الصلاحية' و'الموثوقية' في الترميز، واستعراض مختلف الخطوات التي ينطوي عليها الترميز، والتطرق إلى الإستراتيجيات التي يمكن أن تساعد في زيادة صلاحيتها وموثوقيتها. وسينصب التركيز هنا على أساليب الترميز النزولية نسبيا، المنقادة للنظرية، وللأداة البحثية، وأما الترميز الكيفي الذي ينبثق انبثاقا صعوديا من البيانات فسيكون موضوع الفصل الثاني عشر.

(١١,٢) الصلاحية والموثوقية في الترميز

تشير الصلاحية بشكل عام إلى ملاءمة إجراء معين لقياس المتصور الـمُقدّر الذي تعتزم الدراسة التحقق منه. وفي أبحاث اكتساب اللغة الثانية، يحتاج المرء غالبا إلى قياس متصورات

فرضية، مثل: 'الاكتساب'، و'المعرفة'، و'الاستعداد'، وهي مفاهيم تتولد من النظرية، أو تستنبط استنباطا من الملاحظة، ولكن لا يمكن قياسها بشكل مباشر. ولكي تكون المتصورات قابلة للقياس، فلا بد أن تُعمل إعمالا إجرائيا، أي أن تؤخذ من المستوى النظري إلى مستوى تَجْرِبي ملموس[١]. و'الصلاحية' تشير أساسا إلى الكيفية التي يتطابق بها الإعمال الإجرائي على نحو ملائم ودقيق مع التعريف النظري لمتصور معين. وفي سياق الترميز، تتعلق الصلاحية بالدرجة التي تمكننا بها فئات الترميز وإجراءاته من التوصل إلى تأويلات دقيقة ومعبرة عن المتصور المقصود.

وثمة خطران أساسيان يتهدّدان الصلاحية في الترميز، وهما: التمثيل الناقص للمتصور، والتباين غير المتصل بالمتصور (Messick, 1995; Norris & Ortega, 2003). أمّا 'التمثيل الناقص للمتصور' فيحدث حينما يُخفق التقييم "في الإحاطة بجوانب مهمة من المتصور" نتيجة لكون مداه محدودا جدا، ولقصوره عن شمول بعض الأبعاد الهامّة المرتبطة بنطاقه المفهومي المقترح (American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education, 1999, p. 10). والمثال الذي يكثر الاستشهاد به على ذلك في نطاق تحليل اللغة البينية هو استعمال درجات مشابهة الناطق الأصلي من حيث السلامة اللغوية معيارا وحيدا لتقييم نمو اللغة البينية. فهذه المقاربة تتجاهل أدلة التحسن التي لم ترقَ بعد إلى الشكل المستهدف بصورة تامة (مثل: bringed)[٢]، ومن ثم فإنها قاصرة عن قياس التقدم التدريجي [في لغة المتعلم]. وفي هذه الحالة، يمكن تفادي التمثيل الناقص للمتصور عن طريق إيلاء وجوه انبناء اللغة البينية اعتبارا جزئيا. وأما 'التباين غير المتصل بالمتصور' فيشير إلى مدى تأثر التقييم تأثرا منتظما بمتغيرات غير متعلقة بالمتصور المقصود. أي أن يكون القياس واسعا جدا، فيشتمل على عوامل دخيلة (Messick, 1995). فإن طُلِب من مقيّم، على سبيل المثال، الحكم على السلامة النحوية، فمنح

(١) للاطلاع على مناقشة لبعض الإشكالات والصعوبات المتصلة بدراسة المفاهيم المجردة وطرق تعريفها الإجرائي، انظر: سويف، مصطفى (١٩٩٤) تعريف المفاهيم بين علم النفس والفلسفة، المجلة الاجتماعية القومية، مصر، ٣١(١)، ١١٥-١٤٧.

(٢) 'bringed' من أخطاء التسوية الناتجة عن تعميم قاعدة الماضي في الإنجليزية بإضافة اللاحقة (-ed) إلى الفعل (bring)، رغم أن الفعل الصحيح هو (brought). ورغم أن هذا خطأ في الظاهر إلا أنه ناتج عن التقدم في اكتساب المتعلم لقاعدة الماضي. وللمزيد، انظر 'المصطلحات المفاتيح' ص ٢٥٨ (المترجمان).

أعلى الدرجات لمتعلمي اللغة الثانية الذين تكون لكنتهم الأجنبية أقل بروزا من غيرهم، فإن مشكلة التباين غير المتصل بالمتصور ستنشأ حينئذ. فالتصنيف الذي قام به هذا المقيِّمُ سيؤدي إلى حصول الأفراد الأقل لكنة على درجات أكثر من المستحق، مما يؤثر تأثيرا منهجيا في صلاحية التفسيرات لمستوى السلامة النحوية لدى المتعلمين.

وحيثما يُعنى 'التمثيل الناقص للمتصور' و'التباين غير المتصل بالمتصور' بالمشاكل المطردة أو المنتظمة من ناحية التوافق فيما بين النظرية وممارسات الترميز، تُعنى 'الموثوقية' بالأخطاء العشوائية والعارضة في القياس. وفي حالة الترميز، تُعنى الموثوقية بالمدى الذي يتم فيه تصنيف البيانات على نحو متسق. فتتصدى للسؤال التالي: "إن تم تصنيف مجموعة معينة من البيانات مرارا باستخدام الإجراء نفسه، فهل سينتهي المرء بصورة مطردة إلى التصنيفات نفسها؟". فإنْ كان محضر الترميز موثوقا، فإن البيانات سيتم ترميزها بطريقة مطابقة تقريبا من مُرَمِّز آخر يتبع الإجراء نفسه، أو من الـمُرَمِّز نفسه حينما يصنف البيانات في وقت آخر. وموثوقية الترميز شرط مسبق للصلاحية. فإن تأثرت عملية الترميز تأثرا بالغا بأخطاء عشوائية في القياس، فإن ذلك يعني أنها لن تكون دقيقة أو معبرة، ومن ثم فإنها لن تسمح بالتوصل إلى تأويلات صالحة. وببساطة، يمكن أن يكون الترميز موثوقا دون أن يكون صالحا (كما في مثال درجات مشابهة الناطق الأصلي من حيث السلامة اللغوية أعلاه)، ولكنه لا يمكن أن يكون صالحا دون أن يكون موثوقا.

وتوجد العديد من مصادر الأخطاء، المنتظمة والعشوائية على حد سواء، التي يمكن أن تعرّض الصلاحية والموثوقية في عملية الترميز إلى الخطر. وهي تشمل، بالإضافة إلى تلك التي ذكرت سابقا، الغموض في خطاطة الترميز، ودراية الـمُرَمِّز المحدودة أو تدريبه القاصر، وتحيز الـمُرَمِّز، أو إعياءه، أو ضجره، وانجراف الـمُرَمِّز، بل حتى الأخطاء البسيطة مثل الأخطاء الطباعية. ورغم أنه من المستحيل تقريبا التخلص من الأخطاء تماما، فإنه من الممكن تقليلها إلى أقصى حد ممكن عن طريق تصميم إجراءات الترميز، واستكشافها، وتطبيقها بعناية. وسينظر المتبقي من هذا الفصل في الإستراتيجيات التي يمكن أن تساعد على تقليص أخطاء الترميز والسيطرة عليها، بالنسبة إلى كافة الخطوات المتضمنة في تلك العملية. وسنلتفت في البداية إلى القضايا المتعلقة بانتقاء البيانات.

(٣, ١١) انتقاء البيانات للترميز

من أوائل القرارات التي لا بد من اتخاذها القرار المتعلق بمقدار البيانات التي يتعين ترميزها. فقد يكون من الضروري، في بعض البحوث، أن يتم ترميز المجموع الكامل للبيانات، ولكن قد يكون كافيا (أو محبذا) أن يتم ترميز جزء منها فقط في بحوث أخرى. والقرارات المتعلقة بالقسم الذي يتم ترميزه من البيانات، ومقداره تتوقف في نهاية المطاف على أسئلة البحث، والموارد المتاحة، ومقتضيات أي تحليل لاحق. فالباحثون المهتمون، على سبيل المثال، باستخدام المتعلمين لـ'وسوم الجمع' أثناء استعمالهم العفوي والتلقائي (غير المراقب) للغة الثانية قد يختارون ترميز الجزء الأوسط فقط من كل محادثة قاموا بتسجيلها. فمن المرجح أن يكون المشاركون عندئذ أقل استحضارا لحقيقة كونهم يتعرضون للتسجيل. فإن أبدى المشاركون، لمعرفتهم بأنهم قيد الاختبار، انتباها فائقا للنحو، فإن ذلك قد يكدر صلاحية النتائج، ما دام البحث يتقصّد أن يكون عن الكلام غير المراقب نسبيا. وقد يختار الباحثون في بعض الأحيان أيضا استبعاد وقت الإحماء ووقت الخبوّ، إذ قد يشعر المشاركون أثناءهما بشيء من الرهبة أو الكلل على التوالي – وهما من المصادر المحتملة الأخرى لـ'التباين غير المتصل بالمتصور' (Gass & Mackey, 2000). وبالنسبة إلى الموارد المتاحة ومتطلبات الإجراءات الإحصائية المخطط لها، فإنه من المهم أن يتم تحديد حجم عينة مناسب لتناول أسئلة البحث بفعالية وموثوقية، مع البقاء في حدود ما هو ممكن عمليا. فعدم توفر مساعدين للبحث وقصر المدة المتاحة لإنجاز المشروع، على سبيل المثال، قد يدفعان الباحث إلى ترميز الحد الأدنى فقط ممّا هو مطلوب لمعالجة أسئلة البحث.

وحينما تكون قابلية التنفيذ مصدرا للقلق من ناحية تحديد كيفية انتقاء البيانات المطلوبِ ترميزُها، فإن 'أخذ العيّنة العشوائية' قد يكون الخيار الأمثل في كثير من الحالات. وفي حالات أخرى، يمكن لطريقة أخرى في أخذ العيّنة، كـ'أخذ العيّنة العشوائية الطبقية'[٣]، أن تناسب الغرض

(٣) أخذ العيّنة العشوائية الطبقية أسلوب من أساليب اختيار العينة العشوائية يتم فيه تقسيم مجتمع البحث إلى فئات متجانسة في أفرادها، ومختلفة فيما بينها، ثم يتم اختيار عينة عشوائية من كل فئة من هذه الفئات، لتؤلف هذه العينات بمجموعها عينة واحدة. وللمزيد انظر: 'أساسيات اختيار العينة في البحوث العلمية'، جوني دانييل، ترجمة: طارق عطية عبدالرحمن، من منشورات معهد الإدارة العامة، بالرياض، ٢٠١٦.

على نحو أفضل. ففي دراسة تحقق في العلاقة بين الكفاءة اللغوية والطلاقة الشفوية، على سبيل المثال، فإن التوزيع إلى طبقات بناء على مستوى الكفاءة باللغة الثانية قد يكون مطلوبا، خاصة إذا تبين أن مستويات الكفاءة المختلفة ليست ممثلة تمثيلا متجانسا في مجموع البيانات. وتجدر الإشارة أنه إذا تم ترميز جزء معين فقط من البيانات الخاصة بكل مشارك، فمن المهم أن يتم تحليل الجزء نفسه لدى المشاركين جميعا، وإلا فإن المقتطفات المنتقاة لن تكون متجانسة، مما يتسبب في 'التباين غير المتصل بالمتصور'.

(٤, ١١) تحضير البيانات للترميز

قد ترد البيانات في بعض أنواع البحوث بصيغة مهيأة للتحليل المباشر. فبعض الاختبارات اللغوية، على سبيل المثال، تُسَجَّل درجاتها آليا، والبيانات المجموعة بواسطة الاستبانات الشبكية على الإنترنت، أو بواسطة البرمجيات التي تقيس أزمنة الاستجابة أو تتتبع حركة العين، أو البرامج التي تسجل الضغطات على مفاتيح الحاسوب عادة ما تسفر عن بيانات إلكترونية قابلة لتحويلها إلى حزم إحصائية، إما على الفور أو بسهولة. ولكن إذا كانت البيانات المكتوبة موجودة في صورة ورقية، كالاستبانات الورقية، أو المقالات المكتوبة بخط اليد، أو الملاحظات المدوِّنة لرصد معين، فإن الباحث قد يرغب بتحويل البيانات الخام إلى نسخة إلكترونية قبل البدء بترميزها. وغالبا ما تنطوي هذه العملية على إدخال يدوي مضجر للبيانات، مصحوب باحتمال كبير لارتكاب بعض الأخطاء. ولذا فمن المهم أن يقوم الباحث، بعد إدخال البيانات، بغربلة الملف الحاسوبي في حالة البيانات الكمية (انظر: Dörnyei, 2007، للحصول على دليل عملي لذلك)، أو أن يتحقق من دقة النقل بالنسبة إلى البيانات الكيفية. ويمكن كذلك، بطبيعة الحال، أن يستقر رأي الباحث على التأشير على صفحات البيانات الأصلية [دون تحويلها إلى ملفات إلكترونية]. ومن المهم عندئذ أن تؤخذ صورة لجزء من مجموع البيانات على الأقل، بحيث يمكن استكشاف إجراء الترميز والتدقيق في موثوقية الـمُرَمِّز، كما سنذكر بمزيد من التفصيل أدناه. والبيانات الشفوية، التي تشمل تسجيلات التفاعلات الصفية، والمقابلات، والمهام التواصلية، عادة ما تكون بحاجة إلى انتساخها في شكل مكتوب من أجل التحليل اللاحق.

(١, ٤, ١١) الانتساخ

ثمة سؤالان رئيسيان في التخطيط لعملية الانتساخ، وهما: ما مقدار ما يتعين انتساخه، وما مستوى التفصيل الذي سيشتمل عليه. وهذان اعتباران مهمان لأن مقدار الزمن والجهد المنصب على الانتساخ يمكن أن يتفاوت تفاوتا كبيرا بحسب ما هو مطلوب من التفصيل في الإطارين النظري والتحليلي. وغالبا ما يفرّق الباحثون بين 'الانتساخات المجملة'، التي تتطلب القليل من التفاصيل نسبيا، و'الانتساخات المفصلة'، وهي انتساخات دقيقة جدا، ويمكن أن تكون معقدة للغاية، وتتطلب عملا مكثفا جدا في الوقت والجهد. فانتساخ ساعة واحدة من بيانات التحادث قد يستغرق ما يصل إلى عشرين ساعة (Markee, 2000)، إن تم تضمين تفاصيل دقيقة، كطول الوقف، والتلعثم، والبدايات الخاطئة، كما هو مطلوب في 'تحليل التحادث' أو 'تحليل الخطاب'. ولكن إذا كان هدف الباحث هو فقط أن يفحص مدى استعمال المتعلم لبناء معين من اللغة الثانية استعمالا صحيحا، فسيكون لقراره بأن ينتسخ فقط الأقوال التي تشتمل على هذا البناء المحدد ما يبرره. وحينما تكون الانتساخات المجملة أو الجزئية كافية، فإن العملية يمكن أن تكون أسرع بكثير، فلا تستغرق أكثر من ساعة أو ساعتين لكل ساعة من ساعات التسجيل (Mackey & Gass, 2005).

والخطوة التالية تتضمن اختيار مواضعات الانتساخ المناسبة. وثمة عدد متنوع من المواضعات المتاحة، وربما يكون من الأفضل أن يتم تبني أحدها أو تكييفه، إلا إذا كانت الصيغ الموجودة غير مناسبة فيما يبدو لأهداف البحث. ومن مزايا استعمال مواضعات الانتساخ الراسخة أنها، على وجه العموم، قد تم تطويرها واختبارها بعناية للتعامل مع الاهتمامات المتعلقة بميدان بحثي معين. فـ'تشات/ CHAT' (http://childes.psy.cmu.edu/manuals/chat.pdf)، على سبيل المثال، وهي صيغة يكثر استخدامها لانتساخ تفاعلات التحادث وجها لوجه، قد تم تطويرها لغرض صريح، هو دراسة اكتساب اللغة الأولى والثانية[٤]. وجعل الانتساخات بصيغة معينة قد ييسر أيضا التحليل اللاحق للبيانات. فانتساخات تشات/ CHAT، على سبيل المثال، يمكن أن تنقل

(٤) لقد تم التعريف بصيغة الترميز هذه في التعليق على الفصل الثاني. وتجدر الملاحظة إلى أن الرابط الذي وضعته المؤلفة لم يعد يعمل، ويمكن الوصول إلى الملف المقصود من خلال الرابط التالي: https://talkbank.org/manuals/CHAT.pdf (المترجمان).

مباشرة إلى برنامج يسمى كلان/ CLAN، وهو برنامج يساعد على استخدام مجموعة واسعة من أدوات البحث والتحليل المتاحة في نظام تشايلدز/ CHILDES (وهي مدونة طورت للتشارك في بيانات اكتساب اللغة ودراستها، MacWhinney & Snow, 1990). واستخدام نظام قائم قد يساعد أيضا على جعل البيانات متاحة بشكل أكبر داخل الجماعة البحثية الواسعة. ولذا فإنه من المفيد كخطوة أولى على الأقل أن يستكشف المرء المواضعات المستخدمة في العادة في مجاله البحثي. غير أن الباحثين قد يحتاجون في بعض الأحيان إلى تطوير مواضعات الانتساخ الخاصة بهم، لتناسب أغراضهم البحثية. ومن الضروري في مثل هذه الحالات أن يتم إدراج شرح للرموز والمواضعات عند عرض مقتطفات من البيانات.

وثمة عدد من الإستراتيجيات التي قد تساعد على تقليل الأخطاء في الانتساخات والسيطرة عليها. فمن المهمّ، في المقام الأوّل، أن يكون المنتسخون مدربين تدريبا كافيا على استخدام مواضعات الانتساخ. وبالنسبة إلى بيانات اللغة الثانية، قد تحسّن الأُلفة بلكنات المشاركين من جودة الانتساخ. وقد يكون من المفيد في بعض الحالات أن يتم تدقيق المنتسخات من قبل المبحوثين أنفسهم، وهو إجراء غالبا ما يستخدم في الأبحاث الكيفية. وبطبيعة الحال، فإن الحصول على تسجيلات ذات جودة عالية يقلل من خطر أخطاء الانتساخ، ونظرا لطبيعة العملية المضجرة والمستهلكة للوقت، ينبغي أن تؤخذ العوامل المتعلقة بالتعب والضجر، على سبيل المثال، بعين الاعتبار. وللتحقق من موثوقية المنتسِخ، من المهم أن يقوم الباحث نفسه أو باحث آخر بانتساخ جزء من المواد على الأقل مرة أخرى.

(٥, ١١) الترميز

بعد أن يتم تحضير البيانات للترميز، يمكن أن تبدأ عملية التبويب الفعلية. وقد يجري الترميز بطرق عديدة، ولكن من المهم أن يتم التمييز بين ثلاثة أنواع رئيسية، وهي: الترميز المسبق، والترميز المفروض من قبل الباحث، والترميز المنبثق من البيانات (Howitt & Cramer, 2007). ويتوقف تطبيق هذه الإجراءات بشكل رئيسي على طبيعة مناهج جمع البيانات والتحليل المقصود، أكمية هي أم كيفية. فالترميز المسبق سمة خاصة بالبحوث التي يتم فيها جمع البيانات وتحليلها كلاهما بطريقة كمية. ويلجأ الباحثون إلى فرض فئات الترميز حينما يتم جمع البيانات بطريقة كيفية، ولكن التحليل

المقصود تحليل كمي. وعادة ما يسمح الباحثون لفئات الترميز بأن تنبثق من البيانات انبثاقا حينما يحللون بيانات كيفية باستخدام مقاربات كيفية. وكما ذكر أعلاه، فإن اهتمامنا في هذا الفصل محصور في الترميز المسبق والترميز المفروض من قبل الباحث(٥).

(١, ٥, ١١) الترميز المسبق

في الترميز المسبق، يقوم الباحث بتصميم أداة الاستثارة تصميما يجعل خطاطة الترميز المحدد مسبقا مضمنةً فيها. وبذلك، فإن مهمة الباحث، بعد أن يتم الحصول على البيانات، تتطلب فقط إسناد الترميزات المحددة سَلَفا إلى مجموعة الاستجابات المحتملة. إذ يقوم المشاركون أنفسهم بمعنى ما بترميز استجابتهم في وقت جمع البيانات. والترميز المسبق هو المعتاد في أدوات الاستثارة المهيكلة للغاية، مثل: اختبارات الاختيار من متعدد، والاستبانات، وقوائم التدقيق للرصد الصفي.

ومن المهم في تطوير خطاطة لأي ترميز أن يُنْظر في أنواع موازين القياس التي يمكن أن تستخدم بالنسبة إلى كل متغير: اسمي، أم رُتْبي، أم فَتْري، أم نسبي. فنوعية الموازين تحدد إلى حد كبير الكيفية التي يمكن أن يجري بها الترميز والتحليلات الإحصائية الأخرى. وستتم هنا مناقشة موازين الترميز الاسمية والرتبية والفترية فقط، إذ إن الموازين النسبية لا تستخدم في العادة في أبحاث اكتساب اللغة الثانية. وحينما يقوم الباحثون بترميز المتغيرات الاسمية أو الرتبية فإنهم يقومون عادة بإسناد رقم لكل فئة بحيث يمكن للبرامج الإحصائية أن تستخدم تلك المعلومات. فالمشاركون يمكن أن يصنَّفوا، على سبيل المثال، باعتبارهم ناطقين أصليين بالإنجليزية، أو الهنغارية، أو الكورية. فقد يُرمز إلى الناطقين الأصليين بالإنجليزية في هذا الحالة باستخدام الرقم '١'، وإلى الناطقين الأصليين بالهنغارية بالرقم '٢'، وإلى الناطقين الأصليين بالكورية بالرقم '٣'. وبطبيعة الحال، فإن القيمة '٢' هنا لا تعني درجة أعلى من القيمة '١' بالمعنى الرياضي، نظرا إلى أن اللغة الأولى متغير اسمي. أما الأرقام المستخدمة لترميز المتغيرات الرتبية فليست اعتباطية. فالبنود الموجودة على مقياس للموافقة مكون من أربع نقاط، على سبيل المثال، ترمّز في العادة على النحو التالي: أعارض بشدة = ١، أعارض = ٢، أوافق = ٣، أوافق بشدة = ٤. ومن البديهي هنا أن القيمة '٤' تعني موافقة أشد مما تعنيه القيمة '٣'.

(٥) لقد تم تخصيص الفصل السابق لترميز البيانات وتحليلها بطريقة كيفية (المترجمان).

ولا تحتاج البيانات الفترية إلى مزيد من الترميز. إذ يمكن أن تستخدم مباشرة في التحليلات الإحصائية. ومن أمثلة البيانات التي غالبا ما يتم التعامل معها في أبحاث اكتساب اللغة الثانية باعتبارها بيانات فترية: العمر، وسنوات الدراسة، ودرجات الاختبار. ولكن من المهم أن نشير إلى أن [بعض] المتغيرات التي تعد بيانات فترية قد لا تفي حقا بافتراضات الموازين الفترية – أي بأن تكون المسافات الفعلية بين الأرقام متساوية. فكما شرح بوند وفوكس (Bond & Fox, 2007)، على سبيل المثال، فإن الفرق الطفيف في الدرجات قريبا من متوسط الاختبار (مثلا: ٤٨ في مقابل ٥٥، حيث يكون متوسط الدرجات هو ٥٠) لا يمثل في الغالب نفس الفرق في القدرة الذي تمثله فجوة مماثلة في الحجم في أعلى صف الدرجات (مثل: ٨٨ مقابل ٩٥). ويمكن لبعض الإجراءات الإحصائية أن تحدد ما إذا كانت درجات الاختبار تشكل بيانات فترية حقيقية أم لا، وتتعامل بعض التحليلات الإحصائية، مثل 'قياس راش'، مع هذه المسألة بتحويل بيانات الاختبار الخام إلى درجات فترية كجزء من الإجراء التحليلي[٦] (انظر: Bachman, 2004; Bond & Fox, 2007).

ومما تجدر الإشارة إليه أيضا بالنسبة إلى مستويات القياس أن الباحثين يختارون في بعض الحالات أن يعيدوا ترميز البيانات باستخدام مقياس أدنى نوعا ما عن طريق طي البيانات في فئات أشمل، وإسناد رمز رقمي لكل فئة. غير أن فئات الترميز بصفة عامة "ينبغي أن تكون دائما مفصلة بقدر الإمكان" (Mackey & Gass, 2005, p. 183). ومن السهل أن تُطوى البيانات في مقياس أقل دقة إذا لزم الأمر. غير أنها إذا رُمّزت ترميزا مجملا منذ البداية، فإن استرداد قيم أكثر دقة قد يستغرق وقتا طويلا، ويكون صعبا جدا، إن لم يكن مستحيلا. فذلك قد يجبر الباحث في بعض الأحيان على البدء من الصفر وإعادة ترميز البيانات بأجمعها. وعلى سبيل المثال، إن كانت أعمار المشاركين الدقيقة متاحة (في مقياس فتري)، فإنه من المستحسن تسجيل الأرقام الفعلية، بدلا من أن تسند إليها على الفور نطاقات من قبيل: ٠–٩، ١٠–١٩، ٢٠–٢٩، ٣٠–٣٩، وهلم جرا (في مقياس رتبي).

---

(٦) قياس راش أو نموذج راش يستخدم لحل المشاكل المتعلقة بالتداخل بين قياس قدرة الفرد والأداة المستخدمة في ذلك القياس من أجل الوصول إلى مستوى من القياس أكثر موضوعية. وللمزيد انظر: كاظم، أمينة محمد (١٩٨٨) دراسة نظرية نقدية حول القياس الموضوعي للسلوك: نموذج راش. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي (المترجمان).

ويمكن أن تستخدم مثل هذه التبويبات التقريبية في التحليل لاحقا – لأمور ربما تعود لبعض الاعتبارات النظرية، إن كانت بعض الفئات المعينة ذات صلة باختبار نموذج معين أو فرضية معينة، أو لتيسير التحليل المعتمد على الخصائص. غير أنه من المهم على وجه العموم أن يتم البدء بأكبر قدر ممكن من المعلومات. فلقد قام ديكايسر (DeKeyser, 2000)، على سبيل المثال، في دراسة رائدة لتأثير العمر في اكتساب اللغة الثانية، بإنشاء مجموعتين لذوي الاستعداد المرتفع والاستعداد المنخفض، عن طريق استخدام نقطة قاطعة مستمدة من درجات اختبار الاستعداد للمشاركين[٧]. وبتقسيم المشاركين إلى مجموعتين، كان ديكايسر قادرا على بيان أن 'الاستعداد' مرتبط بـ'التحصيل الأقصى' بالنسبة إلى الكبار، دونا عن الذي يبدأون تعلم اللغة الثانية وهم أطفال، وأن سن البداية مرتبط بالتحصيل بالنسبة إلى المتعلّمين ذوي الاستعداد المنخفض، دونا عن ذوي الاستعداد المرتفع. ولكنه لكي يكون قادرا على إجراء الارتباطات بين المتغيرات ذات الصلة داخل كل مجموعة على حدة، كان من الضروري أيضا أن تكون البيانات الأكثر دقة [داخل كل مجموعة] متوفرة لديه في مقياس فتري.

وبمعزل عن هذه المشاكل المحتملة المتعلقة بالافتراضات واختيارات موازين القياس، فإن من المصادر الرئيسية للأخطاء في الترميز المسبق الغلطَ العادي في الترميز بسبب تعب الـمُرَمِّز، أو ضجره، أو ذهوله. ومن وسائل تقليل ذلك التدقيق المضاعف للترميز كله للتأكد من دقته.

(٢, ٥, ١١) الترميز المفروض من قبل الباحث

يتطلّب الترميز المفروض من قبل الباحث تبويب البيانات التي كانت قد جمعت في شكل كيفي، وغالبا ما يكون الهدف النهائي لذلك هو تحضير البيانات للتحليل الكمي. فعينات اللغة الطبيعية للمتعلم، والتقارير اللفظية للاستبطان، ومنتسخات المقابلات كلها يمكن أن يتم إخضاعها للترميز المفروض من قبل الباحث. وثمة عدد من الخطوات المعتادة المتضمنة في هذه العملية، مثل: انتقاء أو تطوير خطاطة ترميز صالحة، واختيار مُرَمِّزين وتدريبهم، والقيام بإجراءات مناسبة للتحقق من موثوقية الـمُرَمِّز.

(٧) الاستعداد اللغوي مفهوم يشير إلى مجموعة من المواهب والقدرات الخاصة المرتبطة بتعلم اللغة. وللمزيد، انظر: المصطلحات المفاتيح، ص ٩٢ (المترجمان).

(١ ,٢ ,٥ ,١١) انتقاء خطاطة ترميز أو تطويرها

حينما يقوم الباحثون بفرض فئات ترميزية، فإنه يمكنهم أن يختاروا خطاطة ترميز موجودة، وفي ذلك ميزة التمكين من إجراء الموازنات بين الدراسات. ولكن الأطر القائمة والمقاييس المعيارية قد تكون في بعض الأحيان غير ملائمة للنماذج النظرية التي يتم تقييمها، أو لم تصمم تصميما خاصا بما يكفي للتعامل مع أسئلة دراسة معينة، أو غير مسايرة لنتائج البحث المستجدة. ولذا فإنه قد يكون من الضروري في بعض الأحيان تطوير نظام ترميز جديد. وثمة احتمال ثالث بالطبع، هو اتباع مقاربة مختلطة، حيث يتم تبني جزء من خطاطة موجودة، مع تنقيحها لتناسب الإطار النظري للمرء، وأغراضه البحثية، وما حصل عليه من بيانات.

تقدم الدراستان الموصوفتان في صندوقي الدراسة (١ ,١١) و(٢ ,١١) مثالين على هذه المقاربات المختلفة. فصندوق الدراسة (١ ,١١) يصف دراسةً (Révész, in press)[٨] اعتمدت على تأليف بين مقاييس معيارية وأخرى خاصة لتقييم المسألة المتعلقة بمدى تأثير تعقيد المهمة في تركيز المتعلمين على ما بين الشكل والمعنى من ارتباطات أثناء سير المهمة. وقد كان من بين المؤشرات المعيارية [التي استخدمت في هذه الدراسة] المقاييس الإجمالية للتعقيد التركيبي، والطلاقة، والتنوع المعجمي. وقد تم تقييم استعمال المشاركين لأنواع الجُمَيْلات المقرونة[٩]، باعتباره مؤشرا خاصا، تبعا لخطاطة ترميز طُوِّرت خصيصا لهذا الغرض. وتم ترميز البيانات كذلك للبحث عن 'الوقائع الراجعة للغة'[١٠] (Swain & Lapkin, 1998): التثبت، والاستيضاح، والصوغات، والأحاديث الورالغوية من أجل تحديد آثار تعقيد المهمة في فرص التعلم اللغوي القائمة على التفاعل.

وقد كانت جميع المقاييس المعيارية [المستخدمة في الدراسة] ممّا طبّق على نطاق واسع ومثمر لترميز البيانات في أبحاث اكتساب اللغة الثانية السابقة. ويوضح صندوق الدراسة (٢ ,١١)

---

(٨) تم نشر الدراسة المقصودة في أحد أعداد "دورية اللغات الحديثة/ The Modern Language Journal" في عام ٢٠١١م، ورجعنا إليها في إعدادنا لهذه الترجمة (المترجمان).

(٩) الجُمَيْلات المقرونة هي الجُمَيْلات المضمومة في تركيب جملي واحد إما بالعطف أو بالإدماج (المترجمان).

(١٠) 'الوقائع الراجعة للغة' هي كل جزء من الحوار والتواصل يكون فيه حديث المتعلمين أو اهتمامهم منصبا على اللغة نفسها التي ينتجونها إما بالتساؤل، أو بالتدقيق، أو بتصحيح أنفسهم والآخرين، وانظر مصطلح 'التفاوض حول المعنى' في كتاب 'المصطلحات المفاتيح' ص ١٧٧ (المترجمان).

الكيفية التي يمكن بها ملاءمة إطار قائم للترميز لكي يتناسب مع ما تم الحصول عليه من بيانات. ففي دراسة لإستراتيجيات التواصل لدى المتعلمين أثناء الاستماع التفاعلي، قام فاندرغريفت (Vandergrift, 1997) بوضع خطاطته الترميزية الخاصة، معتمدا في المقام الأول على تنميطة روست وروس (Rost & Ross, 1991) لإستراتيجيات رجع المستمع، ولكنه احتاج إلى تعديل التصنيفة لتتماشى مع نوعية البيانات في دراسته، عن طريق إضافة فئات جديدة، وطي بعض من الفئات الأصلية.

صندوق دراسة (١, ١١)

ريفيز، أ. (قيد النشر). تعقيد المهمة، والتركيز على أبنية اللغة الثانية، والفروق الفردية: دراسة معتمدة على الفصول الدراسية. دورية اللغات الحديثة.

Révész, A. (in press). Task complexity, focus on L2 constructions, and individual differences: A classroom-based study. The Modern Language Journal.

المهاد

ثمة عدد من المقترحات النظرية في المقاربات العرفانية التفاعلية لاكتساب اللغة الثانية حول الكيفية التي تؤثر بها خصائص المهمة في إنتاج المتعلمين باللغة الثانية. وهذه الدراسة مدفوعة على وجه التحديد بـ'الفرضية العرفانية' لروبنسون (Robinson, 2005)، و'فرضية المقايضة' لسكيهان (Skehan, 2005).

أسئلة الدراسة

- هل يؤثر تعقيد المهمة في طلاقة الإنتاج الكلامي باللغة الثانية وتعقيده؟
- هل يؤثر تعقيد المهمة في كمية وكيفية فرص التعلم القائمة على التفاعل التي تحدث أثناء سير المهمة؟
- إلى أي حد تقوم الفروق الفردية من ناحية: الكفاية التواصلية المتصورة عن الذات، والثقة اللغوية بالنفس، والرهبة من استعمال اللغة بتكييف هذه العلاقات؟

المنهج

٤٣ متعلما للإنجليزية لغة ثانية عملوا في مجموعات أثناء الحصص اللغوية الاعتيادية في فصولهم. ونفّذت كل مجموعة صيغتين بسيطة ومعقدة من المهمة الحجاجية نفسها. وقد تم بالمجمل جمع ٢٣ ساعة من البيانات المسجلة تسجيلا صوتيا ومرئيا. وتم استخدام استبانات التقرير الذاتي لتحديد آثار المتغيرات المتعلقة بالفروق الفردية.

الترميز

لقد رمّز بيانات الإنتاج الكلامي مُرَمِّزان مساعدان اثنان باستخدام عدد من المقاييس المختلفة. وقام الباحث بالترميز المضاعف لـ١٠٪ من البيانات، اختيرت اختيارا عشوائيا بالنسبة إلى كلّ مقياس. وقد تم الحصول على عدد متنوع من

المقاييس المعيارية العامة للإنتاج الكلامي. فلقياس التعقيد التركيبي، تمت قسمة عدد الجُمَيْلات على عدد 'وحدات تحليل الكلام'[١١] (Foster, Tonkyn, & Wigglesworth, 2000). وبالنسبة إلى التنوع المعجمي، تم حساب 'القيم الدالية'، باستخدام برنامج فوكد/ vocd في كلان/ CLAN[١٢]. وتم قياس السلامة اللغوية من خلال نسبة الأخطاء إلى 'وحدات تحليل الكلام'، ومن خلال نسبة 'وحدات تحليل الكلام' الخالية من الأخطاء إلى العدد الكلي لـ'وحدات تحليل الكلام'. وتم حساب مؤشر لإصلاح الأخطاء كذلك بناء على ما يوجد من تناسب بين الأخطاء المصححة ذاتيا والعدد الكلي للأخطاء. وبالنسبة إلى المقياس الخاص، تم تحليل استعمال المشاركين للجُمَيْلات المقرونة بناء على متوالية النمو التي رصدها ديزيل (Diessel, 2004)، وتم ترميز كل جُمَيْلة تبعا لمرحلتها في المتوالية[١٣]. وتشير قيم كابا كوهين إلى توافق قوي فيما بين الـمُرَمِّزين (96.-91.) بالنسبة إلى هذه المقاييس جميعا.

ولتقييم آثار تعقيد المهمة في فرص التعلم اللغوي القائم على التفاعل، تم تحليل البيانات من حيث ما تتضمنه من 'الوقائع الراجعة للغة' (Swain & Lapkin, 1998). ولقد رمّز الباحث ومُرَمِّز مساعد البيانات، مع الاختيار العشوائي لـ ٢٠٪ من البيانات للترميز المضاعف. وبعد أن تم تحديد 'الوقائع الراجعة للغة'، تم ترميز ما فيها من تبادلات لفظية بناء على أربع سمات تفاعلية: التثبت، والاستيضاح، والصوغات، والحديث الورالغوي. وتوضّح قيم كابا كوهين توافقا قويا فيما بين الـمُرَمِّزين (94.-91.) بالنسبة إلى جميع السمات التفاعلية.

الأدوات الإحصائية

اختبارات (ت) للعينات المقترنة، اختبار ويلكوكسن للرتب ذات الإشارة، واختبار الإشارة، وارتباطات بيرسون[١٤].

---

(١١) 'وحدة تحليل الكلام' مفهوم يستخدم لقياس التعقيد التركيبي في الكلام الشفوي، وتتكون من جملة واحدة مع كل ما تتضمنه من جُمَيْلات تابعة. وهو مفهوم مشابه لمفهوم 'الوحدة التائية' الذي مر ذكره وشرحه في التعليق على الفصل الثامن (المترجمان).

(١٢) 'القيم الدالية' ترجمة لـ'D-values ' و(D) اختصار لكلمة (diversity) بمعنى التنوع. وهو مقياس للتنوع المعجمي في العينات اللغوية، مبني على النمذجة الرياضية للانخفاض المنتظم في نسبة الأفراد للأنواع كلما زاد مقدار العينة، فيتجاوز بذلك المشكلات التقليدية المتعلقة بالنسبة الخام بين أفراد المفردات وأنواعها. و(فوكد/ vocd) برنامج حاسوبي مبرمج لقياس القيم الدالية في العينات اللغوية (المترجمان).

(١٣) متوالية النمو المقصودة هنا هي الترتيب الذي تظهر به الأنواع المختلفة للجمل المعقدة في إنتاج المتعلمين، وقد تم رصد ترتيب معين لذلك لا يتسع المجال للتفصيل فيه. وللمزيد عن متواليات النمو عموما، انظر: 'المصطلحات المفاتيح' ص ١١٩ (المترجمان).

(١٤) سيتم تخصيص الفصل الثالث عشر من هذا الكتاب لشرح المفاهيم والإجراءات الإحصائية، وفيه شرح مفصل لاختبار (ت) ولارتباط بيرسون. واختبار ويلكوكسون هو البديل اللامعلمي لاختبار (ت). وللمزيد، انظر: القحطاني، سعد بن سعيد (٢٠١٥) الإحصاء التطبيقي. الرياض: معهد الإدارة ص ١٨٣ (المترجمان).

النتائج

لقد أظهر المشاركون، في المهمة الأكثر تعقيدا، تعقيدا تركيبيا أقل، وسلامة أكبر، وتنوعا معجميا أكثر (بحسب المقاييس المعيارية العامة)، وأنواعا من الجُمَيْلات أكثر تقدما من الناحية المتعلقة بالنمو (بحسب المقياس الخاص)، و'وقائع راجعة للغة' أكثر. ولم يتم الكشف إلا عن آثار دالّة طفيفة بالنسبة إلى الفروق الفردية.

صندوق دراسة (٢, ١١)

فاندرغريفت، ل. (١٩٩٧). سندريلا إستراتيجيات التواصل: إستراتيجيات التلقي في الاستماع التفاعلي. دورية اللغات الحديثة، ٨١، ٤٩٤-٥٠٥.

Vandergrift, L. (1997). The Cinderella of communication strategies: Reception strategies in interactive listening. The Modern Language Journal, 81, 494–505.

المهاد

يمكن للاستعمال الماهر لإستراتيجيات التواصل أثناء التفاعل من قبل المستمعين أن يساعد متعلمي اللغة الثانية في التعامل مع مشكلات الاستيعاب، وفي تعزيز النمو اللغوي. وقد بحثت هذه الدراسة كمية وكيفية إستراتيجيات التلقي التي يوظفها متعلمو الفرنسية لغة ثانية من ذوي المستويات اللغوية المختلفة أثناء الاستماع التفاعلي.

أسئلة البحث

- ما أنواع إستراتيجيات التلقي التي يستعملها متعلمو اللغة الثانية أثناء انخراطهم في مهمة من مهام الاستماع التفاعلي، وما معدل استخدامهم لها؟
- هل توجد أية فروق في استعمال إستراتيجيات التلقي بناء على مستوى الكفاءة اللغوية، وإن كان الأمر كذلك فما هي هذه الفروق؟

المنهج

تمت مقابلة ٢٠ متعلما في الثانوية العامة، ينتمون إلى أربعة مستويات مختلفة، باستخدام 'مقابلة الكفاءة الشفوية' لـ'المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية'[١٥]. وتم تسجيل هذه المقابلات تسجيلا مرئيا.

الترميز

قيّم الباحث ومختبر مستقلّ البيانات، مما أسفر عن تقييم للكفاءة لكل مشارك. ولقد كانت موثوقية ما بين المقيمين

(١٥) للمزيد عن معايير 'اختبار الكفاءة الشفوية' للمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية وإجراءاته يمكن الرجوع لـ: العش، مهدي (٢٠١٥) تجارب قياس الكفاءة في اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية. ضمن: بدر الجبر (مح.) تجارب تعليم اللغة العربية في أمريكا الشمالية: عرض وتقويم. الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.

عالية (85.). وتم حل الاختلافات من خلال المناقشة واللجوء إلى تقييمات مستقلة لطرف ثالث. ولقد استخدمت تصنيفة روست وروس (Rost & Ross, 1991) عن تحركات رجع المستمع كأساس لتطوير خطاطة ترميزية لتبويب استعمال المتعلمين لإستراتيجيات التلقي. ولكن تم تكييف هذه التنميطة لتشتمل على الإستراتيجيات التي تم رصدها في البيانات، ولم تكن جزءا من خطاطة الترميز الأصلي. وتم بالإضافة إلى ذلك، دمج بعض من الفئات الأصلية لأنه كان من الصعب تطبيق بعض مما هو موجود في الخطاطة من إستراتيجيات دقيقة نوعا ما على البيانات التي تم الحصول عليها. ولقد اشتملت خطاطة الترميز الناتجة عن ذلك على ست فئات، ثلاث منها (الاستعادة الشاملة، والاستعادة المحدّدة، واختبار الفرضية) كانت مستمدة من تصنيفة روست وروس، وبقيتها، التي كانت مستحدثة ومنبثقة من البيانات، تشمل: حركة الجسد، والتدارك، والإدعاء. وباستخدام خطاطة الترميز هذه، قام الباحث ومختبِر مدرّب بترميز المقابلات نصف المشاركين في كل مستوى من مستويات الكفاءة، بصورة مستقلة. وبعد أن تم تحديد الاختلافات وحلها، قام الباحث بإنهاء بقية الترميز.

النتائج

يستخدم المتعلمون إستراتيجيات تلقّ مختلفة بحسب مستوياتهم في الكفاءة. فالغالب على المتعلمين المبتدئين أن يستخدموا حركة الجسد، والاستعادة الشاملة، واختبار الفرضيات بلغتهم الأولى (الإنجليزية) من أجل التماس التوضيح أو طلب دخل إضافي. وأما المتعلمون المتوسطون فيعتمدون على هذه الإستراتيجيات أيضا، ولكنهم يستخدمونها بشكل أقل تكررا، وبطرق مغايرة من الناحية الكيفية، مع إكثارهم من استخدام التدارك.

من الواضح أن من الاعتبارات الأساسية المتعلقة بتقرير ما إذا كان ينبغي تبني خطاطة ترميز جاهزة، أو تكييفها، أو إنشاء خطاطة جديدة مفروضة من الباحث الاعتبار المتعلق بـ'صلاحية المتصور'، المعرّضة لعدد من التهديدات. وتقدم الدراستان الموجودتان في صندوقي الدراسة (١١,١) و(١١,٢) توضيحات مفيدة للكيفية التي يمكن بها تجنب المزالق الشائعة المتصلة بـ'التمثيل الناقص للمتصور'. فتوضح دراسة ريفيز (Révész, in press) أهمية أخذ النماذج والفرضيات النظرية التي يراد اختبارها في دراسة معينة بعين الاعتبار عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالترميز. فمن النماذج التي تم تقييمها في تلك الدراسة 'الفرضية العرفانية' لروبنسون (Robinson, 2005)، وهي فرضية تصوغ تنبؤات منفصلة حول المقاييس الخاصة في مقابل المقاييس العامة للإنتاج بالنسبة لعامل المهمة الخاضع للبحث[١٦]. ولذا فإنه لو لم يجر تتميم المؤشر المعياري للتعقيد الإجمالي

(١٦) المقصود هو أن 'تعقيد المهمة' يؤثر في الإنتاج الكلامي للمتعلم تأثيرات مختلفة بحسب نوعية التعقيد الموجود في المهمة، وبعضها لا يمكن كشفه إلا بمقاييس خاصة كما فعلت الدراسة التي تشير إليها المؤلفة (المترجمان).

المتعلق بالإدماج (عدد الجُمَيْلات في كل وحدة من 'وحدات تحليل الكلام'، Foster et al., 2000) بمقياس خاص (هو 'استعمال الجُمَيْلات المقرونة')، فإن الباحث سيكون قد قام باختبار أقل اكتمالا، ومن ثم أقل صلاحية، لهذا الإطار النظري. فلقد التقطت المقاييس الخاصة آثارا للمهمة لم تكشف عنها المقاييس العامة بطبيعة الحال. ولقد تم أيضا تمتين صلاحية المتصور في الترميز عن طريق استخدام خطاطة ترميز تستند إلى نمط للنمو متعدد المراحل، بدلا من الاعتماد على نظام ترميز ثنائي التفرع، أقل حساسية تجاه النمو ('مشابه للغة الهدف' في مقابل 'غير مشابه لها'). ومن المثير للاهتمام أنه كان يمكن أيضا الحصول على صورة أكثر اكتمالا لآثار المهمة لو أن هذه الدراسة قد تضمنت كذلك مقاييس لأساليب التعقيد المركبة. إذ يوجد حاليا إدراك متزايد بأنّ التعقيد التركيبي الإجمالي متصور متعدد الأبعاد، يشتمل في الأقل على جانبين متفردين: التعقيد بواسطة الإدماج، والتعقيد بواسطة التفصيل المركبي[١٧] (Norris & Ortega, 2009). ولذا فإن الأبحاث المستقبلية تحتاج، لكي تحصل على مقاييس أكثر صلاحية للتعقيد، إلى مزيد من تنقيح خطاطات الترميز المعيارية بما يتوافق مع التطورات النظرية الأحدث.

وأما دراسة فاندرغريفت (Vandergrift, 1997) فتبين كيف يمكن لباحث أن يتجنب تهديد الصلاحية الذي قد ينشأ عن تبني نظام ترميز دون تقييم متمعّن لملاءمته لبحثه الخاص. فبالرغم من أن استخدام نظام ترميز متماثل يمكن أن يزيد من قابلية المقارنة والتعميم فيما بين الدراسات كما أشير إليه أعلاه، إلا أنه ليس بالضرورة أن يكون نظام الترميز الذي ثبتت صلاحيته في دراسة معينة صالحا أيضا في دراسة أخرى، حتى ولو كانت المتصورات التي يجري التحقيق فيها متماثلة تماما أو متشابهة. فلو أن فاندرغريفت تبنى تنميطة روست وروس من دون تعديل لإطارها كي يتناسب مع ما لديه من بيانات، فإنه كان سيخفق في الإحاطة بجوانب مهمة من متصور 'رجع المستمع'.

ومن المهم كذلك كشرط مسبق من شروط الصلاحية، أن يكون نظام الترميز صالحا لترميز موثوق. وعليه، لا بد من وضع محضر للترميز واضح وغير ملبس (Ortega, 2000). فينبغي أن يتضمن بقدر الإمكان فئات دانية الاستنباط، فلا تتطلب إلا القليل من الرأي (مثل: إيراد صرفم

(١٧) التفصيل المركبي المقصود به إغناء عناصر المركب بالمحورات والمتممات، ويقاس بمتوسط طول الجُمَيْلة (المترجمان).

نحوي أو إسقاطه)، لا فئات قاصية الاستنباط، وهي التي تتطلب تخمينا بناء على دليل غامض أو غير ملموس (مثل: ملاحظة المتعلم أو عدم ملاحظته للأخطاء بناء على التشطيبات بالنسبة إلى الكتابة، أو على إعادة الصياغة بالنسبة إلى الكلام). وابتداع أقصى قدر ممكن من الفئات دانية الاستنباط قد يتطلب قدرا كبيرا من التفكير والتجريب. ولكن ذلك يستحق ما يبذل فيه من جهد، لأن الفئات دانية الاستنباط ستؤدي على الأغلب إلى اتساق أعلى فيما بين الأفراد، إذ سيكون هناك حيز أقل للدور الذي تؤديه التفسيرات الشخصية.

ومن طرق تقليل مقدار الاستنباط المتضمن في الترميز تجزئة الإجراء إلى سلسلة من القرارات البسيطة المبنية على 'نعم أو لا'. ويمكن أيضا تحسين الموثوقية من خلال التأكد من أن تعريفات فئات الترميز مصوغة صياغة واضحة، ومصحوبة بأمثلة توضيحية. وبعد أن يقوم الباحث بتطوير مسودة أولى لمحضر الترميز، يجدر به أن يلتمس رجعا عنها من باحثين آخرين ذوي معرفة متينة في مجال البحث. وبعد أن تتم مراجعة المسودة بناء على هذا الرجع، قد يكون من المفيد بشكل خاص أن يتم استكشاف خطاطة الترميز بناء على البيانات الفعلية، بتجريبها على عينات فرعية عشوائية، ومعالجة ما قد يطرأ من مشكلات. فقد تتم، على سبيل المثال، إزالة لبس موجود في خطاطة الترميز عن طريق تنقيح الفئات، أو تقديم تعريفات أوضح لفئات الترميز، أو إعطاء أمثلة إضافية بناء على قرارات الترميز التي قد تبيّنَ أنها صعبة أثناء الاستكشاف. وقد يحتاج الباحث إلى عدة جولات مكررة لهذا الإجراء حتى يبدو أنه ليس ثمة حاجة لمزيد من التعديل. وتقدم دراسة أورتيغا (Ortega, 2000) عن مقاييس التعقيد التركيبي، الملخصة في صندوق الدراسة (٣, ١١)، وصفا ممثلا لذلك ولمجمل عملية الترميز.

صندوق دراسة (٣, ١١)

أورتيغا، ل. (٢٠٠٠). فهم التعقيد التركيبي: قياس التغير في التركيب لدى متعلمي الإسبانية المدرّسة لغةً ثانية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة هاواي في مانوا.

Ortega, L. (2000). Understanding syntactic complexity: The measurement of change in the syntax of instructed L2 Spanish learners. Unpublished doctoral dissertation, University of Hawai'i at Manoa.

المهاد

كان الهدف العام لهذا البحث هو تأسيس مبادئ إرشادية لانتقاء مقاييس التعقيد التركيبي في أبحاث الاكتساب المدرّس للغة الثانية، وتفسيرها. وللمساعدة على تحقيق هذا الهدف، تصدت هذه الدراسة لتحديد مؤشرات التعقيد التركيبي التي يمكن أن تقدم أدوات صالحة وموثوقة لتقييم نمو اللغة الثانية، ولتقييم التفاوت العائد إلى المهام.

أسئلة الدراسة (منتقاة)

- ما أنواع المعلومات المتعلقة بوجوه التعقيد في الخرج اللغوي التي توفرها المقاييس حينما تسبر: (١) الطول، و(٢) مقدار العطف، و(٣) عمق الجُمَيْلة، و(٤) مقدار الإدماج، و(٥) نوع الإدماج؟
- كيف تؤثر المهمة في التعقيد التركيبي في إنتاج المتعلمين؟
- ما هي العلاقة، إن وجدت، بين النمو في استعمال الجُمَيْلات الموصولة ومقاييس التعقيد التركيبي؟

المنهج

شارك في الدراسة ٢٣ متعلما للغة الإسبانية لغة ثانية، من فصلين جامعيين تدرّسهما الباحثة. وقد جُمعت البيانات على مدى فصل دراسي، وتتضمن مسرودات شفوية وكتابية، وأوراق أكاديمية، وتقييدات في مذكرات. وقد تم استخدام أربعة أنواع من مقاييس التعقيد التركيبي الإجمالي، تتضمن: النِّسَب بناء على الطول، ومقدار العطف، ومقدار الإدماج، ونوع الإدماج. ولقد تم كذلك إخضاع استخدام المتعلمين لأنواع الجُمَيْلات الموصولة لتحليل نمائي[١٨].

الترميز

اشتمل إجراء الترميز للحصول على المقاييس الإجمالية على ست خطوات. أولها أن جميع البيانات الشفوية انتسخها ناطقان أصليان باللغة الإسبانية. وبعد أن تم التحقق من صحة جميع الانتساخات، تم تحويلها إلى صيغة تشات/ CHAT. ثانيا، تم وضع محاضر للترميز، واختبارها الاستكشافي بالنسبة إلى كلّ وحدة من وحدات التحليل. وقد استلزم هذا الاستكشاف تجريب المحاضر على عينات عشوائية فرعية من البيانات. وحينما كانت تظهر أي مشكلة، كانت تتم مراجعة خطاطات الترميز واختبارها على عينات عشوائية فرعية أخرى. واستمرت هذه العملية المعادة حتى لم يعد من ضرورة فيما يبدو لمزيد من التعديلات. ثالثا، قامت الباحثة باختيار مُرَمِّز ثان، وتدريبه. وقد كان ذلك الـمُرَمِّز ناطقا أصليا بالإسبانية، وطلقا بالإنجليزية أيضا، وطالب دكتوراه في برنامج للسانيات الإسبانية. وكانت كل جلسة تدريبية تبدأ بمقدمة مبسطة عن خطاطة الترميز، يليها تمرين على مقتطف قدرت الباحثة أنه سهل الترميز. بعد ذلك كانت الباحثة والـمُرَمِّز يقومان بقراءة محضر الترميز ويناقشانه معا. ثم ينخرط الـمُرَمِّز في بقية الجلسة في ترميز مستقل، ويقوم بترميز بعض المقتطفات الصعبة. ويتبع ذلك المزيد من الترميز المستقل والنقاش حتى يتم التوصل إلى مستوى مُرْضٍ من التوافق فيما بين الـمُرَمِّزين. رابعا، بدأت الباحثة والـمُرَمِّز بالترميز من أجل التوصل إلى تدقيقات للموثوقية فيما بين الـمُرَمِّزين أكثر منهجية. فتم إنشاء سلسلة من العينات العشوائية الطبقية لكي يتم التأكد من أن جميع المهام والمشاركين ممثلين تمثيلا متساويا في العينات. ثم تم انتقاء عينة عشوائية طبقية جديدة من المدونة [السابقة] بالنسبة إلى كلّ وحدة من وحدات الترميز، تتضمن ١٠٪ من البيانات الكتابية، و٢٠٪

(١٨) المقصود بالتحليل النمائي التحليل المستند إلى متواليات النمو في اكتساب بنية لغوية معينة أو عنصر لغوي معين، مثل أنواع جُمَيْلات الموصول، راجع: المصطلحات المفاتيح ص ٨٣-٨٤ (المترجمان).

من البيانات الشفوية. خامسا، التقت الباحثة بالـمُرَمِّز لحصر ما بينهما من اتفاق واختلاف وتسجيله بعناية، ثم ناقشا ما هو موجود من تناقضات. ولقد وجدا أن مستوى موثوقية ما بين الـمُرَمِّزين كاف، إذ بلغ قياس معدل الاتفاق بالنسبة إلى جميع وحدات الترميز (87. إلى 96.)، وبلغ (72. و 93.) بالنسبة إلى مقياسين، باستعمال كابا كوهين. أخيرا، قامت الباحثة بترميز بقية المدونة بنفسها، ثم تحصلت على نسب التعقيد التركيبي في البيانات الناتجة عن ذلك باستخدام برنامج كلان/ CLAN في منظومة تشايلدز/ CHILDES.

الأدوات الإحصائية

ارتباطات بيرسون، واختبار ويلكوكسن للرتب ذات الإشارة للأزواج المتطابقة.

النتائج

من أجل الحصول على توصيف كامل للتعقيد التركيبي، كان لا بد أن يتم سبر ثلاثة متصورات فرعية للتعقيد، هي: الطول الإجمالي للوحدة التقطيعية، ومقدار التفصيل المركبي، ومقدار الإدماج. ومن المثير للاهتمام أن المؤشرات المعتمدة على الطول والمقاييس المتعلقة بنوع الإدماج هي فقط التي وُجِد أنها تتفاوت بحسب المهام، ولم يعثر على ارتباط مباشر بين مقاييس التعقيد التركيبي الإجمالية ومراحل النمو لدى المتعلمين بالنسبة إلى إنتاج الجُمَيْلات الموصولة.

(٢, ٢, ٥, ١١) اختيار مُرَمِّز وتدريبه

لضمان مستوى مقبول من الموثوقية، لا بد أيضا من اختيار مُرَمِّز يستطيع أن يطبق معايير الترميز على نحو متسق ودقيق، وتدريبه. ومن طرق تقليص الأخطاء [في الترميز] من الناحية المتعلقة باختيار الـمُرَمِّز أن يتم توظيف مُرَمِّز ذي دراية فنية بالموضوع. ومن الواضح أن نوع الدراية المطلوب يعتمد على طبيعة البحث ونوعية البيانات. فلقد كان من المهم، على سبيل المثال، في دراسة أورتيغا (Ortega, 2000)، التي تتضمن تحليل مدونة لبيانات باللغة الإسبانية لغة ثانية، أن يكون الـمُرَمِّزان كلاهما – الباحثة والـمُرَمِّز الآخر – مجيدين للإسبانية. ولكن لاحظ أنه في حين أن توظيف مُرَمِّزين خبراء يمكن أن يساعد في تقليل الأخطاء، فإنه من المحتمل أن يزيد من إمكانية مواجهة مشكلة أخرى، وهي: تحيز الـمُرَمِّز. فما لم يتم تعمية غرض البحث، وهوية المشاركين، والواجبات المطلوبة من مجموعات المشاركين عن الـمُرَمِّزين، فإن توقعاتهم قد تؤثر في قراراتهم، مما يحد من الصلاحية. ولذا غالبا ما يقوم الباحثون بإخفاء هذه المعلومات من أجل تقليص فرصة التحيز. فقد أزالت أورتيغا، على سبيل المثال، في محاولة منها للحد من المخاطر الناجمة عن كونها

مدرّسة للمشاركين في الدراسة، المعلومات التعريفية من المنتسخات، واستأجرت مقيمين مستقلين لإعطاء المشاركين الدرجات التي يستحقونها في أدائهم الكلامي.

وقد يتفاوت الشكل المحدد لتدريب الـمُرَمِّز، ولكن ثمة خطوات معينة مركزية في هذه العملية. فجلسات التدريب تبدأ في العادة بمقدمة عن المشروع البحثي، متبوعة بوصف، وتمثيل، ونقاش لمحضر الترميز. يقوم بعد ذلك الـمُرَمِّزان بالترميز المستقلّ لمجموعة فرعية واحدة من البيانات، يتم اختيارها بطريقة تجعلها ممثلة للقرارات الترميزية السهلة والصعبة على حد سواء. ثم يقوم الـمُرمِّزان بمقارنة ما حصلا عليه من نتائج، وتتم مناقشة ما يوجد من تناقضات وحلها. وإذا لزم الأمر، فإنه يتم تعديل محضر الترميز لإزالة أي وجه من وجوه اللبس أو القصور المتبقية، كما شُرح أعلاه. وأخيرا، يتم انتقاء مزيد من المجموعات الفرعية، وترميزها، ومراجعتها حتى يتم الوصول إلى مستوى مُرْض من الاتساق.

وإنه لمن المفيد بعد تدريب الـمُرَمِّز أن يتم استكشاف محضر الترميز بمعيّة الـمُرَمِّز [المنتدب] على مجموعة فرعية من البيانات. ومن أسباب ذلك أن هذا الاستكشاف قد يوضح مزيدا من التناقضات في خطاطة الترميز. ومن الأسباب الأخرى أن الباحث يستطيع، إذا ما عمل الـمُرَمِّز على المحضر أثناء عملية الاستكشاف، أن يقدر مقدار التدريب الإضافي الذي قد يكون مطلوبا، فيتم تقليل الآثار الناتجة عن ممارسة التعلم في ترميز المجموعة الرئيسية من البيانات (Orwin & Vevea, 2009). وبعد أن يتم التعامل مع القضايا الناشئة أثناء الاستكشاف، ينبغي أن يتم التحقّق بطريقة منهجية من إحصائيات الموثوقية (التي سنناقشها في القسم التالي)، فإن وجد أنها مُرْضية، فإن الـمُرَمِّزين يستطيعان حينئذ ترميز بقية العينة ترميزا مستقلا. ومن الجيد أن يتم تقييم موثوقية ما بين الـمُرَمِّزين في مرحلة مبكرة من علمية الترميز. إذ يمكن بذلك تنفيذ إستراتيجيات تقليل الأخطاء في مرحلة مبكرة من عملية الترميز قبل إنفاق وقت طويل وموارد كبيرة.

(١١,٥,٢,٣) التحقق من موثوقية المُرَمِّز

رغم أنّه من من المرجح أن يعزّز الاستكشاف وتدريب الـمُرَمِّز الموثوقية، فإنهما لا يضمنان أن الـمُرَمِّزين سيقومون دائما باتباع المبادئ الإرشادية للترميز اتباعا دقيقا. فمن المهم بالنسبة إلى

صلاحية البحث أن يتم الحصول على دليل مستقل على الموثوقية. و'موثوقية الـمُرَمِّز' و'موثوقية ما بين الـمُرَمِّزين' كلاهما مهم. أما موثوقية الـمُرَمِّز فأمر متعلق بمدى إسناد مُرَمِّز معين لفئات الترميز نفسها إلى البيانات نفسها في مناسبات مختلفة. ويمكن التدليل عليها من خلال تبويب الـمُرَمِّز لمجموعة من البيانات مرة أولى، ثم يقوم في وقت لاحق بترميزها مرة أخرى بترتيب عشوائي مختلف. وأما موثوقية ما بين الـمُرَمِّزين فتشير إلى الدرجة التي يقوم بها مُرَمِّزان اثنان (أو أكثر) بتبويب البيانات نفسها بالطريقة نفسها حينما يقومان بالترميز بشكل مستقل. ومن الجيد دائما أن يتم توظيف مُرَمِّز آخر حينما تكون فئات الترميز مفروضة من قبل الباحث، ولكن ذلك يكون أساسيا حينما يكون التبويب متضمنا لاتخاذ قرارات قاصية الاستنباط.

ومن التهديدات الرئيسية لموثوقية الـمُرَمِّز انجراف الـمُرَمِّز (Mackey & Gass, 2005). إذ قد يقوم الـمُرَمِّزون أثناء إجراء الترميز بتطبيق خطاطة الترميز بطريقة متغايرة دون قصد نتيجة لعوامل من قبيل التعب، والضجر، والعيّ[١٩]. وقد يؤدي الترتيب الذي يتم به ترميز البيانات كذلك إلى تغييرات في الكيفية التي يتم بها تفسير معايير الترميز. إذ قد يقوم الـمُرَمِّزون حينما يكونون بصدد إسناد درجات كلانية، على سبيل المثال، بمنح درجة أعلى مما قد يمنحونه في حالات أخرى لأداء معين جاء تلو عينات ضعيفة جدا، نظرا لما هو موجود من فجوة في الجودة بينه وبين الأداءات السابقة [وإن لم يكن مستحقا لتلك الدرجة بالفعل]. أمّا الأخطاء الناتجة عن الضجر والتعب فيمكن تقليلها بجدولة الترميز في جولات متعددة، وأما الناتجة عن العيّ فيمكن تقليصها بعقد اجتماعات منظمة تتم فيها مناقشة قرارات الترميز الصعبة. وللسيطرة على آثار الترتيب، من المهم أن تتم إعادة ترميز العينات أو أن ترمز ترميزا مضاعفا بترتيب مختلف.

ولا بد من اتخاذ عدد من الإجراءات للتحقق من موثوقية ما بين الـمُرَمِّزين. ومقدار البيانات التي ينبغي أن تكون مضاعفة الترميز من الاعتبارات الرئيسية في هذا الصدد. والخيار المثالي هو أن البيانات كلها ينبغي أن يتم ترميزها من مُرَمِّزين اثنين أو أكثر. ولكن نظرا لقيود الوقت والكلفة، غالبا ما يتم إخضاع عينة فقط من مجموع البيانات للتدقيقات المتعلقة بموثوقية ما بين الـمُرَمِّزين. ويعتمد حجم العينة المناسب على مدى التعقيد في الأحكام الذي من الممكن أن تؤدي

(١٩) العيّ هو الحيرة الشديدة في الأمر، فلا يهتدى فيه لوجه الصواب (المترجمان).

إليها خطاطة الترميز. فأورتيغا، على سبيل المثال، قررت الترميز المضاعف لـ١٠٪ من البيانات الكتابية في دراستها، ولكنها قررت الترميز المضاعف لـ٢٠٪ من البيانات الشفوية نظرا لما تتضمنه من تعقيد نسبي. ومن المسائل الرئيسية الأخرى ما يتعلق بجزء البيانات الذي ينبغي أن يرمّزه الـمُرَمِّز الآخر. ومن المفضل على وجه العموم أن يتم انتقاء عينات من أجزاء مختلفة من مجموع البيانات من أجل الرفع من مستوى الممثّليّة. وقد قامت أورتيغا اتباعا لهذا المبدأ باستخدام 'العينة العشوائية الطبقية' لانتقاء البيانات بطريقة تجعل كل مهمة، وكل مشارك، وكل وحدة من وحدات الترميز مضمّنة في نسب مناظرة لما هو موجود في مجموع البيانات.

ومن الضروري كذلك النظر في كيفية التعامل مع الاختلافات بين الـمُرَمِّزين. فإن كان الغرض من الترميز الثاني هو التحقّق فقط من وجود مستوى مقبول من موثوقية ما بين الـمُرَمِّزين ليذكر في الدراسة، فإن الاختلافات يمكن أن تترك بلا حلّ، ويتم إدراج تبويب الـمُرَمِّز الرئيسي في التحليل. وهذا الإجراء هو الذي تم تبنيّه في دراسة أورتيغا. ولكن حينما يكون الاتفاق على كل قرار أمرا حاسما، فإنه يمكن السعي إلى توافق عبر النقاش بين الـمُرَمِّزين. ويمكن أن يكون ذلك مفيدا في الكشف عن حالات السهو البسيطة وحالات سوء التفسير الطفيفة لمحضر الترميز. ولكن لاحظ أن مثل هذه المناقشات قد تثير بعض التحيز المنهجي، لأن بعض الـمُرَمِّزين (مثل: الـمُرَمِّزين الأكبر سنا أو الأعلى شأنا) قد يكون لهم التأثير الأكبر على الآخرين (Howitt & Cramer, 2007). ولذا فإن الـمُرَمِّزين قد يفضلون الاختيار العشوائي فيما بين الترميزات المسندة إلى عنصر معين، أو السعي إلى الحصول على تقييم ثالث، لاستخدام مبدأ قاعدة الأغلبية. وحينما يكون ثمة تقييمات متعددة بالنسبة إلى عنصر معين، فإن من الاحتمالات الأخرى أن يتم اختيار متوسط تلك التقييمات. وبطبيعة الحال، فإن المتوسط ليس بديلا قابلا للتطبيق بالنسبة إلى المتغيّرات الاسمية.

(٤, ٢, ٥, ١١) حساب موثوقية المُرَمِّز

وصف جميع الأساليب الإحصائية العديدة المتاحة لتقييم موثوقية المرمّز أمر خارج عن نطاق هذا الفصل، ولكن سيتم استعراض ثلاثة أنواع منها فقط يشيع استخدامها لدى باحثي اكتساب اللغة الثانية، وهي: معدل الاتفاق، وكابا كوهين، والارتباط. وقد كان معدل الاتفاق هو المؤشر الأكثر

استخداما لموثوقية الـمُرَمِّز بالنسبة إلى المتغيّرات الفئوية. وهو يحسب من خلال تقسيم عدد حالات الاتفاق على العدد الكلي للقررات المتخذة. وعلى الرغم من سهولة حسابه، فإن عيبه الأكبر هو أنه لا يأخذ بعين الاعتبار الاتفاقات التي قد تكون حدثت بمحض الصدفة (Orwin & Vevea, 2009).

وكابا كوهين مؤشر آخر من مؤشرات موثوقية الـمُرَمِّز المستخدمة على نطاق واسع بالنسبة إلى المتغيّرات الفئوية. ويعد مقياسا أكثر صرامة من معدل الاتفاق لأنه يأخذ اتفاق الصدفة بعين الاعتبار. فالباحث حينما يقوم بحساب كابا كوهين يحتاج إلى تحديد عدد حالات الاتفاق وعدد حالات الاختلاف بالنسبة إلى كل توليف ممكن من توليفات الفئات في خطاطة الترميز. ورغم أن كابا كوهين يمكن حسابه يدويا، فإنه يوجد كثير من البرامج الإحصائية التي تنفذ ذلك، وثمة أيضا عدد من الآلات الحاسبة لكابا المتاحة على الإنترنت(٢٠). ومن وجوه القصور في كابا أنه حساس تجاه الحالات التي لا تستخدم فيها نسبة عالية من فئات الترميز، أو تُستخدم استخداما محدودا (Orwin & Vevea, 2009).

أمّا فيما يخص المتغيّرات الرتبية، فإن معامل ارتباط بيرسون لحاصل العزوم، ومعامل ارتباط سبيرمان للرتب هما المقياسان الأكثر استخداما لتقييم موثوقية الـمُرَمِّز في أبحاث اكتساب اللغة الثانية. وارتباطات تتالي الرتب مناسبة للمتغيرات الرتبية، في حين أن ارتباط بيرسون لحاصل العزوم يمكن أن يستخدم أيضا حينما يكون المقياس فتريا. ومعظم الحزم الإحصائية تشتمل على برامج لحساب هذه المؤشرات. ومن عيوب استخدام الارتباطات أنها لا تأخذ بعين الاعتبار التطابق التام بين الدرجات التي يمنحها المقيِّمون، بل تلتقط فقط مدى ما بينها من تفاوت من ناحية التوازي. فإن كان، على سبيل المثال، أحد الـمُرَمِّزين يمنح درجات أقل من الآخر بشكل مطرد، فإن الـمُرَمِّزين سينتجان ارتباطا عاليا حتى ولو لم يكن بين الدرجات التي قاما بمنحها أي تطابق. ويمكن للإجراءات الإحصائية الأكثر تعقيدا، مثل 'نظرية القابلية للتعميم'، و'مقياس راش المتعدد

(٢٠) من المواقع التي يمكن استخدامها لحساب معامل كابا الموقع التالي: https://www.graphpad.com/quickcalcs/kappa1.cfm. وللمزيد حول هذا المعامل وطريقة حسابه، انظر: الجضعي، خالد (٢٠١٥) تقنيات صنع القرار: تطبيقات حاسوبية (٢ مج.). الرياض: دار الأصحاب، ص ٢٩٧ (المترجمان).

الأوجه'، أن تعالج هذه الوجوه من القصور (انظر: Bachman, 2004)، ولكنها تتطلب مجموعة بيانات ضخمة نسبيا.

(٦ , ١١) إيراد إجراءات الترميز في التقرير

أخيرا، يجدر النظر فيما لا بد من إيراده عن الترميز عند كتابة التقرير عن الدراسة. والقاعدة العامة هي أن يتم تقديم ما يكفي من المعلومات المفصلة لجعل استئناف عملية الترميز ممكنا. وإذ يؤخذ هذا في الحسبان، فإنّ من الموصى به أن يورد الباحثون الجوانب التالية: مقدار البيانات التي تم جمعها، والكيفية التي تم بها انتساخ تلك البيانات وانتقاؤها (إن كان ذلك ينطبق على الدراسة)، ووصف لخطاطة الترميز، وسبب اختيارها، وكيف تم تجريبها تجريبا استكشافيا على البيانات، وعدد الـمُرَمِّزين، ومقدار ما يملكونه من دراية، والكيفية التي تم بها تدريبهم (وتعمية المعلومات التي تتسبب في التحيز عنهم)، ومقدار البيانات التي تم ترميزها ترميزا مضاعفا، والكيفية التي تم بها انتقاؤها، والكيفية التي تم بها إجراء الترميز المضاعف، ونوع الإحصائيات التي تم استخدامها للكشف عن موثوقية الـمُرَمِّز، ومستوى الموثوقية الذي تم الوصول إليه، والكيفية التي تم بها التعامل مع الاختلافات في الترميز.

(١١,٧) خاتمة

لقد استعرض هذا الفصل بعض الخطوات الأساسية في ترميز بيانات اكتساب اللغة الثانية، مثل: تحضير البيانات للترميز، وانتساخها، وبناء خطاطات الترميز وتحويرها، واختيار الـمُرَمِّزين وتدريبهم، واستكشاف محضر الترميز، وتقييم موثوقية الـمُرَمِّز. وكل مرحلة من مراحل عملية الترميز تستتبع عددا من القرارات، والكثير من فرص حدوث الأخطاء. ولقد كان هدف هذا الفصل هو تقديم الإرشادات المتعلقة بكيفية تقليل تلك الأخطاء والسيطرة عليها، من أجل الوصول في نهاية المطاف إلى تحسين صلاحية إجراءات الترميز وموثوقيتها.

(١١,٨) أفكار ومصادر لمشروعات بحثية

يقدم إليس وباركيزن (Ellis & Barkhuizen, 2005) تدريبا عمليا على عدد من خطوات تحليل بيانات اللغة الثانية وترميزها، مع الأخذ بعين الاعتبار المقاربة النظرية الكامنة وراء كل منهج.

وتقدم غاس وماكاي (Gass & Mackey, 2000) نماذج مفيدة من خطاطات الترميز، ومن صحائف الترميز، ومن محاضر تدريب الـمُرَمِّزين، مستقاة من مشروعات بحثية في اكتساب اللغة الثانية البحثية تتضمن منهجية 'التذكر المستثار'.

وتقدم ماكاي وغاس (Mackey & Gass, 2005) مقدمة مفيدة لترميز بيانات اللغة الثانية، مشفوعة بأمثلة وإيضاحات عن مواضعات الانتساخ وخطاطات الترميز.

ويقدم أوروين وفيفيا (Orwin and Vevea, 2009) عرضا تفصيليا عن قضايا الترميز المتضمنة في عمليات توليف الأبحاث، يشتمل على نقاش معمق لإيجابيات وسلبيات الأساليب الإحصائية المختلفة لموثوقية ما بين الـمُرَمِّزين.

(١١,٩) أسئلة للدراسة

١- احصل على أداة مهيكلة لاستخلاص البيانات، مثل: استبانة بنود منغلقة، أو قائمة مرجعية للرصد. يمكنك، على سبيل المثال، أن تستخدم الاستبانة المستخدمة في دراسة بورغ (Borg, 2009) عن تصورات المعلّمين عن الأبحاث العلمية. وحدد الكيفية التي يمكن أن يكون قد تم بها الترميز المسبق للبنود.

٢- اختر دراسة معينة، وتفكر في نظام الترميز المستخدم فيها. هل قام الباحث بتطوير خطاطة ترميز جديدة، أم أنه استخدم/ تبنى خطاطة موجودة سلفا؟ هل كان النظام المستخدم مناسبا للإحاطة بالمتصور الخاضع للدراسة؟ وما السبب في رأيك؟ وإن لم يكن كذلك، فكيف يمكن تحوير خطاطة الترميز لتتناسب بشكل أفضل مع غرض البحث؟

٣- قم بوضع قائمة بالخطوات التي ستكون متضمنة في ترميز البيانات في دراسة تخطط لإجرائها. فكر في مصادر الخطأ المحتملة في كل خطوة من خطوات العملية. ما

إستراتيجيات تقليل الأخطاء التي يمكنك تنفيذها لزيادة صلاحية المتصور وموثوقيته ضمن الحدود العملية لما يحتمل أن تمتلكه من موارد.

٤- قم بإنشاء خطاطة ترميز للبيانات الموجودة في المقتطف أدناه. وهي بيانات مستقاة من دراسة مصممة لتقييم النمو اللغوي في استخدام الزمن الماضي البسيط في الإنجليزية لغة ثانية:

I follow the guy yesterday. 8 in the morning he was in the café place. He drink coffee for 20 minutes. And then he left. Then I took the guy at 9 in the park and he's talking with another guy there. I think he give it to him a cell phone. And then 10 o'clock, he was in the swimming pool, he talk with a lady there. He looked for three different person in three hours. And then 11 o'clock, he go to the library. And he taked one book, I'm not sure what was on the book. He take something, some special paper inside the book. After that he take a taxi and then he taked a bus. I think he think somebody is following him.

٥- البيانات أدناه مستقاة من مهمة سرد على صورة. ضع تقييما للأداءين من ناحية الفعالية التواصلية على مقياس متدرج من ١ (غير فعّال) إلى ٥ (فعّال جدا). قارن تقييمك بتقييمي أحد زملائك. هل أنتما متفقان؟ إن لم تكونا متفقين، ناقشا المصادر المحتملة للاختلاف، وحاولا التوصل إلى اتفاق. بناء على مناقشتكما، ما الذي يمكن تضمينه في محضر الترميز للتأكد من تقليل الاستنباط المطلوب من الـمُرَمِّز؟

a. So it's about a lady. She's cooking. She have the pot on the stove. The phone ring. She is going to answer and she forget the food on the stove. And she is speaking on the phone. And she forget the food. She sitting in the seat when I think her husband arrived. He's smoking cigarettes. And there's an explosion because I think there's no more lights on the gas. So there's an explosion.

b. I see a woman in the picture. She would like to cook something or to heat something. And she is trying to light the gas. And the phone rings. She goes to pick up the phone, and she forget about the gas. She's watching TV. Then she has a guest. The guest is smoking and trying to light a cigarette. I don't know what happens. Bomb? Accident? I don't know.

(١٠, ١١) مراجع الفصل

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: Authors.

Bachman, L. (2004). *Statistical analyses for language assessment*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Bond, T. G., & Fox, C. M. (2007). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Borg, S. (2009). English language teachers' conceptions of research. *Applied Linguistics*, 33, 358–388.

DeKeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499–533.

Diessel, H. (2004). *The acquisition of complex sentences*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Qualitative, quantitative and mixed methodologies*. Oxford, England: Oxford University Press.

Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford, England: Oxford University Press.

Foster, P., Tonkyn, A., & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21, 354–375.

Gass, S., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Howitt, D., & Cramer, D. (2007). *Introduction to research methods in psychology*. Harlow, England: Pearson.

Mackey, A., & Gass, S. (2005). *Second language research methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

MacWhinney, B., & Snow, C. E. (1990). The Child Language Data Exchange System: An update. *Journal of Child Language*, 17, 457–472.

Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performance as scientific inquiry into scoring meaning. *American Psychologist*, 9, 741–749.

Norris, J. M., & Ortega, L. (2003). Defining and measuring SLA. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 717–761). Malden, MA: Blackwell .

Norris, J. M., & Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. *Applied Linguistics*, 30, 555–578.

Ortega, L. (2000). *Understanding syntactic complexity: The measurement of change in the syntax of instructed L2 Spanish learners*. Unpublished doctoral dissertation, University of Hawai'i at Manoa.

Orwin, R., & Vevea, J. (2009). Evaluating coding decisions. In H. Cooper, L. Hedges, & J. Valentine (Eds.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd ed., pp. 177–203). New York, NY: Russell Sage Foundation.

Révész, A. (in press). Task complexity, focus on L2 constructions, and individual differences: A classroom-based study. *The Modern Language Journal*.

Robinson, P. (2005). Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design. *International Review of Applied Linguistics*, 43, 1–32.

Rost, M., & Ross, S. (1991). Learner use of strategies in interaction: Typology and teachability. *Language Learning*, 41, 235–273.

Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics*, 30, 510–532.

Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82, 320–337.

Vandergrift, L. (1997). The Cinderella of communication strategies: Reception strategies in interactive listening. *The Modern Language Journal,* 81, 494–505.

الفصل الثاني عشر

في ترميز البيانات الكيفية

ميليسا بارالت

(١٢,١) المهاد

هذا الفصل عن كيفيّة ترميز البيانات في البحث الكيفي باستخدام برنامج 'انفيفو/ NVivo'. وما 'انفيفو/ NVivo' إلاّ مثال على البرمجيّات التي تساعد الباحث على تدبير البيانات وإجراء التحليلات الكيفيّة[1]. وتتضمّن البيانات الكيفية في حقل اكتساب اللغة الثانية في الغالب نصوصا، و/ أو 'ملاحظات'، و/ أو 'ملفّات مرئيّة'، و/ أو 'ملفّات سمعيّة'، و/ أو صورا، و/ أو أشكالا أخرى من الوسائط. وقد أخذ باحثو اكتساب اللغة الثانية على نحو متزايد باستخدام برمجيات التحليل الحاسوبي للبيانات الكيفية لإدارة كلّ هذه الأنواع من البيانات والقيام بالبحث الكيفي، ويرجع ذلك جزئيا إلى ما تقدمه من فوائد. وسيأخذ هذا الفصل بيد القارئ في التعرّف على برمجيّات تحليل البيانات الكيفية مسلّطا الضوء على وجوه تيسيرها لإدارة البيانات وترميزها وتحليلها. ثمّ سيقدّم دليلا لطريقة ترميز البيانات الكيفية. وفي حين أن أمثلة الترميز قد جرى توضيحها من خلال استخدام برنامج 'انفيفو/ NVivo'، فإنّ الإجراءات الأساسيّة المعروضة هنا يمكن أن تُتَّبَع في الطرق التقليدية المعتمدة على القلم والورق أو من خلال برامج أخرى. ويُختَتَم

(١) ستذكر المؤلفة عددا من البرامج الأخرى، ومن بينها برنامج 'ماكس كيو دي أي/ MAXQDA' الذي يدعم العربية. وللمزيد عن هذا البرنامج، انظر: العبدالكريم، راشد (٢٠١٢) البحث النوعي في التربية، الرياض: جامعة الملك سعود، ص ١٩١ (المترجمان).

الفصل بأمثلة عن دراسات اكتساب اللغة الثانية التي استخدمت 'انفيفو/ Nvivo' لـترميز البيانات الكيفية، والمصادر التي يمكن للقارئ أن يرجع إليها، وأسئلة دراسة للمناقشة.

(٢ , ١٢) فرق ما بين الترميز الكيفي والترميز الكميّ

'الترميز' في البحث الكيفي هو العمليّة التحليلية التي تنظّم البيانات الخام في محاور تساعد في تفسير تلك البيانات. وبذا فإن الترميز هو النشاط الذي ينخرط فيه الباحث، في حين أنّ الترميزات هي "الأسماء والرموز التي تقوم مقام مجموعة من العناصر، أو الأفكار، أو الظواهر المتماثلة، التي لاحظها الباحث في مجموعة بيانات" (LeCompte & Schensul, 1999, p. 55). ويكمن الفرق الرئيسي بين الترميز في البحثين الكميّ والكيفي في الطريقة التي يتم بها بناء الترميزات وإسنادها إلى البيانات. فالترميز الكيفي أكثر تأويليّة بطبيعته. فهو عمليّة تحديد لطبيعة ظاهرة معينة من خلال التفاعل المستمرّ مع البيانات وإعادة قراءتها. فمن خلال عمليّات المقارنة ومقارعة المحاور بعضها ببعض، والتوقفّ المتكرّر للتدبّر وطرح الأسئلة، يكتشف الباحث الأنماط المتعاودة في البيانات. وفي حالات كثيرة يتساوق الترميز الكيفي مع صياغة التفسيرات، بل مع ابتكار النظريّات. وهو السبب الذي من أجله غالبا ما يُوسم التحليل الكيفي بـ"المستفيض" أو "العميق"، لأنّه يكشف عن صورة أكثر تعقيدا وتفصيلا عن الخبرة الإنسانيّة في تعلّم اللغة، لا تقدِر مقاربة رياضيّة أن تأتي عليها. هب، على سبيل المثال، أنّ باحثا ما مهتمّ بالصورة التي تُكيِّف بها معتقدات المدرّسين وخبرتهم السابقة قراراتهم عن الرجع في الصفّ الدراسي. إنّ هذا الباحث سيثولث أنواع البيانات من خلال جمع الاستبانات والمقابلات والرصود الصفيّة. وسيتضمن الترميز الكيفي لهذه البيانات العديد من دورات القراءة وفحص البيانات. وستنطوي خطوات الترميز الأوّليّة على استخراج المحاور من البيانات، ومقارنة المحاور الواردة في نوع واحد من البيانات (كالمقابلات) مع نوع آخر (كالرصود الصفيّة)، وفي ما بين المشاركين. إنّ ما يميّز مسار الترميز الكيفي هو عمليّات التفاعل المتعاودة مع البيانات، والتفكّر في قرارات الترميز، ومساءلة المحاور، والخروج بالأنماط المتكرّرة.

وأما الترميز الكمي للبيانات فذو طبيعة عددية أظهر. فهو عادة ما ينطوي على عمليّات وسمٍ، فعدٍّ، فحَصْرٍ، فتحويل لعمليّات العدّ إلى تقارير عن التكرّر و/ أو تحليلات إحصائيّة. وتنطوي صيغة

شائعة من الترميز الكميّ على إسناد وسم رقمي للبيانات. وقد يكون هذا في صورة أعداد معبّرة عن قيمة، من قبيل الدرجات في اختبار بعدي، أو أرقام اعتباطيّة، من قبيل *٠ = نساء*، *١ = رجال*. فيكون بمقدور الباحثين، مع الترميز الكميّ، أن ينجزوا تحليلات إحصائية، كتلك المتعلّقة بمدى ارتباط متغيّر بمتغيّر آخر. هب، على سبيل المثال، أنّ باحثا ما مهتمّ بها إذا كان التدارك[٢] خلال التفاعل المرتكز على المهامّ التعلّمية يتنبّأ بنموّ اللغة الثانية في اختبار بعدي أم لا. يرمّز الباحث البيانات بأن يميّز ويحصي (١) عدد الفرص التي تتاح للمشارك لينتج تداركا، و(٢) عدد المرات التي ينتج فيها المشارك بالفعل تداركا، و(٣) المعدّل العام للمشارك في إنتاج التدارك. ثمّ يعمد الباحث بعدها إلى حساب مقدار ما أحرزه كل مشارك من التقدّم في درجة الاختبار البعدي. ويمكنه، استنادا إلى هذه البيانات، أن يُجري تحليل انحدار، ويحدّد ما إذا كانت توجد علاقة إحصائية بين إنتاج التدارك والنموّ [اللغوي] أم لا. ويمكن للباحث أيضا أن يحسب حجم التأثير، ويورد بالتالي قوّة العلاقة، فيحدد مدى قوّة الاختبار الاحصائي في كشف الفروق بين المجموعات. وهذه الأنواع من الحسابات إنّما تصبح ممكنة بفضل الترميز الكميّ (راجع: Révész، الفصل ١١، ضمن هذا الكتاب، حول صلاحية ترميز البيانات الكميّة وموثوقيته).

ويمكن لبعض جوانب البحث الكيفيّ أن تكون كميّة أيضا. فبالإضافة إلى ترميز البيانات كيفيّا، قد يلجأ الباحث إلى ترميز البيانات الديموغرافية كميّا، في مثل الجنس (مثاله، *٠ = نساء*، *١ = رجال*)، والسنّ (مثاله، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢)، واللغة الأولى (مثل: *١ = إنجليزية*، *٢ = إسبانية*، *٣= عربية*)، ووضعيّة الناطق الأصلي (ن ص) والناطق غير الأصلي (ن غ ص) (مثاله، *٠ = ن غ ص*، *١ = ن ص*). ويمكن للباحث استنادا إلى هذه البيانات المرمَّزَة أن يحسب النسب المئوية للمحاور أو المفاهيم الصادرة عن تحليل كيفيّ (مثاله، أكثر الإستراتيجيات استخداما لدى الرجال مقارنة بها لدى النساء، مما يبلغ عنه المتعلمون أنفسهم). ومن أمثلة الدراسات التي رمّزت البيانات كيفيّا وكميّا معا دراسة هوانغ (Huang, 2010). فقد بحثت هوانغ في تأثير الواسطة (التفكّر الكتابي الفردي، والتفكّر الشفوي الفرديّ، والتفكّر الشفوي الجماعيّ) في شعور متعلّمي الإنجليزية لغة ثانية من ذوي المستوى المتوسّط بإستراتيجياتهم في التكلّم باللغة الثانية. وقد وجدت هوانغ، مستخدمة برنامج 'انفيفو' في ترميز

(٢) يشير التدارك إلى ردّ الفعل الإيجابي من جانب المتعلّم على ما يتلقّاه من رجع تصويبي، عندما يعيد صياغة كلامه على نحو يشير بوضوح إلى تبيّنه موضع الخطأ. المصطلحات المفاتيح ص ٢٥٧ (المترجمان).

بياناتها كيفيّا، أنّ هناك ستّة أصناف من الإستراتيجيات التي أوردها المتعلّمون وهي: الإستراتيجيات الوراعرفانيّة، وإستراتيجيات التواصل، والإستراتيجيات العرفانية، والإستراتيجيات الاجتماعية، والإستراتيجيات الوجدانية، وإستراتيجيات المقاربة[٣]. ويقدّم تحليلها الكيفيّ تعريفا بكلّ صنف (مثاله أنّ المقاربة تعني "توجه المرء نحو مهمّة التكلّم" ص.٢٥١)، بالإضافة إلى تعريف بالأصناف الفرعيّة التي يشتمل عليها كلّ صنف (مثاله أنّ الأصناف الفرعية لـ'المقاربة' هي: توليد الأفكار، والاختيار، وتصوّر الأسباب الداعية إلى اختيار ما يُقال). وقد تضمّن تحليل هوانغ الكميّ لكشوفاتها الكيفيّة حساب التكرّر لكلّ نوع من الإستراتيجيات. وقد وجدت أن الإستراتيجيات الوراعرفانية للتكلّم باللغة الثانية قد كانت الأكثر إيرادا بنسبة ٣٤,٧ ٪. وقد سلّطت هذه الدراسة، بسبب من جمع هوانغ بين التحليلين الكيفي والكمّي، الضوء على أنواع الإستراتيجيات التي يستخدمها المتعلّمون في التكلّم باللغة الثانية، وما يستخدمونه منها أكثر من غيره. وفضلا عن ذلك، فإنّ الواسطة التي طُلِب من المتعلّمين أن يتفكّروا في إستراتيجياتهم من خلالها تبدو مؤثّرة في ما يوردونه.

(١٢,٣) فوائد استخدام برمجيات التحليل الحاسوبي للبيانات الكيفية

تُشير برمجيّات التحليل الحاسوبي للبيانات الكيفية إلى كلّ البرامج الحاسوبية التي تساعد على تنفيذ الترميز والتحليل الكيفيين. وثمة كثير من الخيارات متاحة لباحثي اكتساب اللغة الثانية المعنيين باستخدام هذه البرمجيّات. ويقدم الجدول (١٢,١) معلومات عن بعض حزم البرمجيّات الأكثر شهرة المستخدمة في البحث الكيفي. وهي جميعها تقدم عروضا تعليمية مجانيّة على الإنترنت تدل المستخدم على كيفية البدء وكيفيّة استخدام البرنامج. وبعض هذه البرمجيّات مُكْلِف؛ بيد أنّ معظمها يعرض أسعارا مخفّضة للطلاب، وفترات تجريب مجّاني أيضا على نحو يمكّن الباحثين من اختبار البرمجيّات قبل اقتنائها. وبرنامج 'انفيفو' إلى حد الآن هو الأكثر استخداما في حقل اكتساب اللغة الثانية (من أمثلة ذلك: Chiu,2008؛ Morrison, 2008؛ Murday, Ushida & Chenoweth, 2008؛ Song & Fox, 2008؛ Phipps & Borg, 2009؛ Borg, 2009؛ Huang, 2009؛ Xie, 2010)، ولكن بمستطاع الباحثين استخدام أيّ برنامج

(٣) راجع لفهم المراد من هذه المصطلحات القضية السابعة "ما الفروق الفردية، وكيف تؤثّر في الاكتساب؟" ضمن كتاب المصطلحات المفاتيح ص ٥٥-٦٢ (المترجمان).

للمساعدة على الترميز الكيفي. ويتوقّف انتقاء البرنامج الذي سيُستعمل على ميل الباحث؛ ويقدّم مشروع شبكة برمجيّات تحليل البيانات الكيفيّة في جامعة سرّي توصيفات نافعة وغير متحيّزة لكثير من خيارات البرمجيات المختلفة لمساعدة الباحث على اتخاذ القرار (راجع: http://caqdas.soc.surry.ac.uk/)[٤].

جدول(١ , ١٢). حزم البرمجيات المستخدمة في البحث الكيفي.

برنامج تحليل البيانات الكيفية	موقع الويب	وصف الترميز	نقاط القوّة المميّزة
ATLAS.ti	http://www.atlasti.com	بنية خطاطة الترميز غير هرمية؛ يمكن استرجاع البيانات من دون أن تكون مرمَّزة (وهو ما يدعوه البرنامج بـ'استقلال الاقتباس').	تدعم ملفّات متعدّدة، لتتضمّن ملفّات KMZ غوغل إيرث. ويتميّز بالكفاءة في بناء الروابط بين الرموز وعرضها من خلال شبكة.
HyperRESEARCH	http://www.researchware.com	ينجز الترميز بواسطة محرّر قائمة الترميز حيث يمكن للباحث أن يضيف و/ أو يعدّل الترميزات، أو من خلال قائمة منسدلة.	متوافق مع نظام التشغيل ماكنتوش. يتيح للباحث إنشاء خرائط للترميزات من أجل تمثيل الروابط المتبادلة بين الترميزات بيانيا. وهو يحتوي على أداة تسهّل صياغة الفرضيّات حيثما يحدد الباحث الروابط المنطقيّة (مثل، إذا كانت س إذن ص).
Ethnograph	http://www.qualisresearch.com	يبرز الباحث نصّا ويسند إليه ترميزة تسميه؛ يعرض البرنامج قائمة بتكرّر الترميزات أثناء الترميز.	برنامج ذو أساس بصري؛ من ذلك، أنّ كل المذكّرات عن البيانات المدرجة في هذا البرنامج يتمّ إظهارها بصريّا موسومة بالحرف "m / م". وهو من بين البرمجيات الأدنى كلفة.

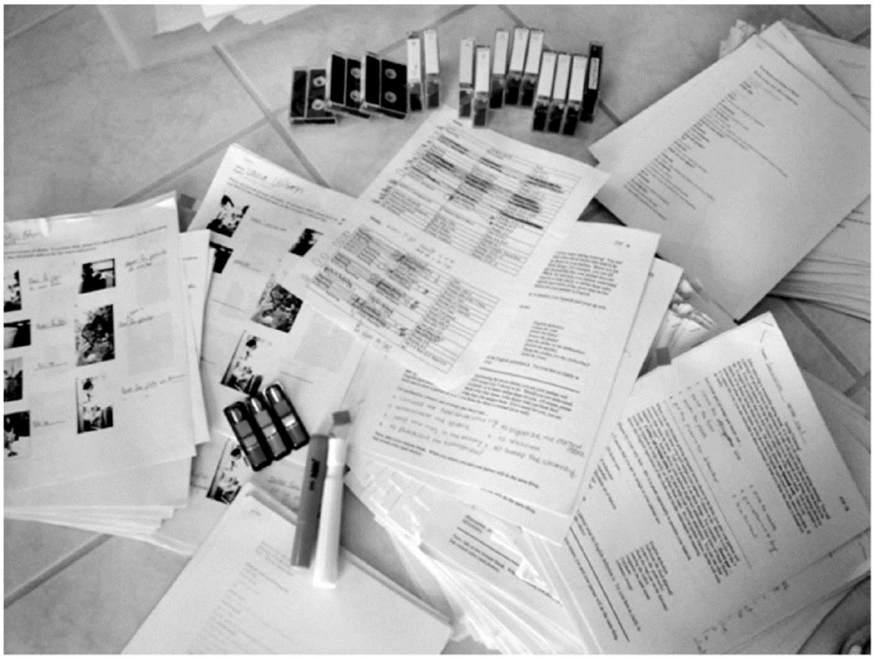
(٤) الرابط الذي وضعته المؤلفة لم يعد يعمل، ويمكن الوصول إلى الموقع المراد من خلال الرابط التالي: https://www.surrey.ac.uk/computer-assisted-qualitative-data-analysis (المترجمان).

تابع الجدول (١ , ١٢).

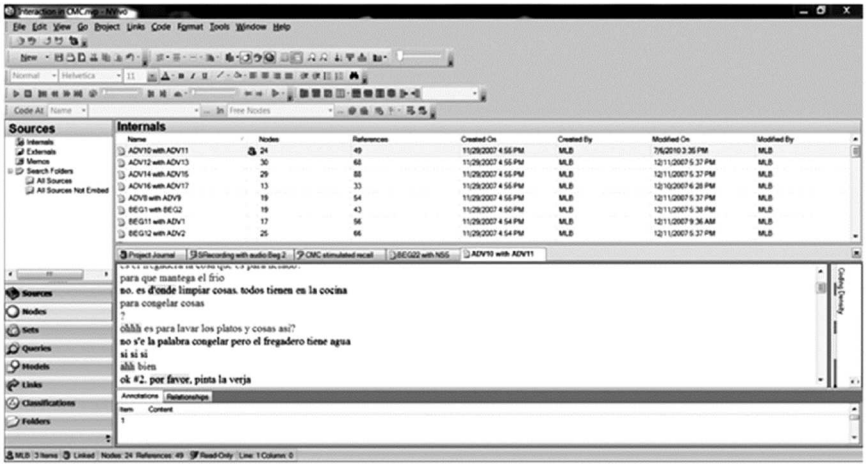
برنامج تحليل البيانات الكيفية	موقع الويب	وصف الترميز	نقاط القوّة المميّزة
MAXQDA	http://www.maxqda.com	يمكن إنجاز الترميز بواسطة الاختيار من قائمة منسدلة أو بالسحب والإفلات. يمكن للأمثلة المرمَّزة أن توزن لإظهار مدى قوّة تمثيلها لتلك الترميزة.	يتيح للباحث تخصيص ألوان مختلفة للترميزات ولخصائص النصوص، ممّا يساعد في جعل عمليّة الترميز أكثر بصريّةً.
NVivo	http://www.qsrinternational.com	نظام من خيارات الترميز يشمل العقد الحرّة، والعقد الشجرية (العقد الفرعية وتسعة مستويات من العقد الأصلية)، بالإضافة إلى العلاقات، والتصنيفات، والمصفوفات. وتساعد الشروح ومذكّرات الإحالة المربوطة إلكترونيا في عمليّة الترميز وتسجيل الملاحظات.	نقطة قوّته تكمن في ما فيه من أدوات بحث متطوّرة جدّا، وفي قدراته على الاستعلام من خلال البيانات، والعقد، والمذكّرات، إلخ. وفيه أيضا خيارات تبصير جيّدة ضمن أداة بناء النموذج والرسوم البيانية.
Qualrus	https://www.ideaworks.com/	يمكن للباحث، إذ ينظّم البيانات ويتّخذ قرارات الترميز، أن يجمّع أجزاء من البيانات في صورة "بطاقات ملاحظة افتراضية" للمساعدة على الترميز.	لديه قدرة على الترميز الذكي تزوّد الباحث بمقترحات اصطلاحية عندما يكون بصدد الترميز.

ومن الفوائد الكبرى لاستخدام برمجيات التحليل الحاسوبي للبيانات الكيفية تيسير إدارة البيانات وتدبيرها. ولـمّا كانت البيانات الكيفية غالبا ما تنطوي على فيض من الموادّ الرقمية والمطبوعة وموادّ البيانات الأخرى- التي تشتمل على ملاحظات الباحث الشخصيّة ومذكّراته الخاصّة بقرارات الترميز-، فإنّه من السهل على الباحثين أن يُلْفوا أنفسهم قد غرقوا في التفاصيل عند أيّ نقطة من مشروع

يتضمن بيانات كيفية، بسبب الحجم الهائل من البيانات التي قد تكون بين أيديهم. وتكمن مزيّة برمجيات التحليل الحاسوبي للبيانات الكيفية في إمكانية إدارة كل هذه البيانات والملاحظات ضمن مستودع ملفّات مفرد. ولك أن تتدبّر، للتمثيل على هذا، الشكلين (١ ,١٢) و(٢ ,١٢). أمّا الشكل (١ ,١٢) فتظهر فيه كل الأوراق والملاحظات وأشرطة الفيديو وأقلام التّلوين والمذكّرات المتضمنة في مشروع تحليل كيفي. وأمّا الشكل (٢ ,١٢) فيُظهِر البيانات نفسها، وقد انتظمت كلّها في برنامج 'انفيفو'. وإذن، فإنّ استخدام 'انفيفو' أو أيّ برنامج آخر يمكن أن يهيّئ للمرء مساعدة جليلة على إدارة البيانات وتنظيمها.



الرسم (١ ,١٢). أشكال البيانات الشائعة في التحليل الكيفي.



الرسم (٢ , ١٢). نفس البيانات وقد أُسكِنت في برنامج 'انفيفو'.

ومن الفوائد الأخرى التي تتيحها برمجيات تحليل البيانات الكيفية للباحثين القدرة على التفاعل مع كلّ أشكال البيانات ضمن فضاء العمل نفسه. ويتم ذلك بفضل قدرة برمجيات تحليل البيانات الكيفية على استيراد البيانات من أنواع متعددة من الملفّات ودعمها، بما في ذلك الملفّات السمعية (ملفّات mp3. وwma. وwav.)، والمرئيّة (مثل، ملفّات mpg. وwmv. وavi. وmov. وqt. وmp4.)، وأنواع أخرى من الوسائط. وعلى هذا النحو، يجري إسكان كل البيانات معا، مِـمّا يجعل الترميز فيما بين أنواع الملفّات أسهل وأكثر انتظاما وأهون إدارة بشكل ملحوظ. فيمكن أن يحصل الباحث، على سبيل المثال، على دفتر يوميات عن مشروع معين، ومشهد مصور، ومنتسخة من ذلك المشهد مفتوحة كلّها في الوقت نفسه. فيكون النفاذ إلى كل واحد منها يسيرا بقدر يسر الانتقال بين نوافذ الحاسوب أو تحريك الفأرة. وهذا يعفي من الحاجة إلى حيازة الأوراق والمسجّلات الرقمية ومسجّل الفيديو والتلفزيون ودفتر اليوميات والملاحظات في فضاء عمل المرء، لأنّ نفس هذه الأدوات التي تستعمل لإعادة تشغيل البيانات أو لعرضها متاحة في البرنامج.

وتتمثّل مزيّة ثالثة لبرمجيّات التحليل الحاسوبي للبيانات الكيفية في قدرتها على إجراء البحث الآلي، على غرار محرّكات البحث على الإنترنت. فإذا كان الباحث يرغب في البحث عن كلمات أو مقتطفات بكاملها، أو حتّى تنويعات من صيغ اللغة البينية، فإنّ أدوات البحث في البرنامج تزوّده

بالنتائج فوريّا. ومثل هذا الإجراء قد يستغرق ساعات من البحث اليدوي خلال الوثائق الورقية. ويمكن أيضا أن يتمّ البحث عن الترميزات ذاتها، ممّا يساعد الباحث على فحص كيفيّة تشكّل محور مخصوص في ما بين المشاركين. إذ البحث عن ترميزة معينة سيعرض كل المقتطفات النصيّة أو أنواع البيانات التي أُسندَت إليها تلك الترميزة. (وإنّ هذا لأمر نافع على وجه خاصّ بالنظر إلى أنّ النصّ الواحد في التحليل الكيفي غالبا ما يُرمّز في علاقة بعدّة أفكار مختلفة، فتُسند إليه بالتالي، ترميزات متعدّدة!). هب أنّ باحثا قد استحدث رمزا سمّاه "دواعي تعلّم اللغة". إنّ الاقتدار على فحص نتائج البحث في كلّ السياقات المعنونة بـ"دواعي تعلّم اللغة"، بعد جولات الترميز الأولى، ليُساعد الباحث على تهذيب قرارات الترميز، والنظر في ما إذا كانت قد انبثقت من التحليل هرميّة لهذا الترميز، في صورة فئات فرعيّة ضمن فئة ما. وتدعم معظم برمجيّات التحليل الحاسوبي للبيانات الكيفيّة عمليات البحث المبنيّة على معاملات المنطق البوليني (أي المعاملات من قبيل: و، أو، ليس...إلخ)، التي تقدّم مساعدة إضافيّة في البحث الآلي.

وقد دافع عدد من الباحثين عن فكرة أنّ هذه البرمجيّات تساعد أيضا في تحسين مصداقيّة عمليّة الترميز في البحث الكيفي. إذ البرامج قادرة على توفير "اقتفاء للمسار" – أي نوع من المساءلة للدعاوى المتعلقة بالنتائج (راجع دعوة إيدج وريشاردز (Edge & Richards, 1998) إلى أنْ يُوفّر المرء"مسوغات" لنتائجه). وهذا عائد إلى أنّ معظم البرامج تدعم القدرة على حفظ الاستعلامات، مما ينتج عنه تسجيل لكلّ عمليّات البحث التي أجراها الباحث. فالقرارات حول الترميز، والعلاقات، والروابط تكون ماثلة بصريّا في المشروع ومعللة، شأنها شأن أرشيفاتها التاريخية (من قبيل المذكّرات والتوصيفات) التي تساعد الباحث على تطوير المحاور. وتسمح برمجيّات تحليل البيانات الكيفية، كما شرح جونستون (Johnston,2006)، بالفحص اللصيق للسيرورة نفسها، في حين أنّ عناية طرق البحث الكيفي اليدوية قد انصبّت في الغالب على المنتج النهائي. وعليه فإنّ البرمجيّات يمكن أن تساعد على إيضاح الخطوات التي تم اتخاذها في الإجراء، وهو ما يجعل الطرق المتّبعة وقرارات الترميز المتّخذة أكثر شفافيّة.

ومِمّا يرتبط بمسألة المصداقيّة قابليّة التشارك مع باحثين آخرين في المشاريع المعتمدة على الحاسب. فمعظم برمجيّات تحليل البيانات الكيفية تدعم النفاذ إلى المشروع عن بعد. وفي 'انفيفو'، على سبيل المثال، يمكن أن تُصدَّر الوثائق والعقد والمذكّرات والمصفوفات بل حتّى النماذج، وترسل إلى

آخرين قد لا يحوزون على برنامج 'انفيفو'، وقد يعمل باحثون متعدّدون معًا على نفس المشروع في 'انفيفو' من أي مكان من الكرة الأرضيّة. ويدعم برنامج ماكس كيو دي أي/ MAXQDA وظائف مختلفة وإدارة الترميز من باحثين مختلفين، مثلما يسمح بمشاركة المشروع في صيغة للقراءة فحسب لضمان عدم تغيير البيانات. وتساعد القدرة على التشارك والتعاون في مشروع ما فرقَ البحثِ على المراجعة الجماعيّة لكيفية تشكّل قرارات الترميز المختلفة.

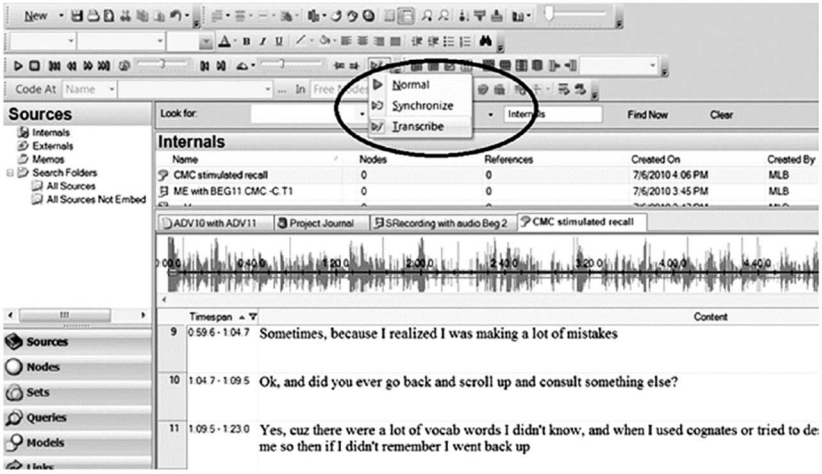
(١٢,٤) ترميز البيانات الكيفية

سيركز هذا القسم الآن على كيفية ترميز البيانات الكيفية، مع عرض أمثلة توضيحية يؤمنها برنامج 'انفيفو'. غير أنّ الباحث يحتاج، قبل الشروع في أيّ ترميز، إلى تنظيم البيانات وتحضيرها. ويشمل هذا تسمية الملفّات، وكذا تجميع الملفّات والبيانات معا. ويمكن القيام بكلّ ما سبق إلكترونيّا إذا كان الباحث يستخدم برمجيّات تحليل البيانات الكيفية. فإذا كان الباحث مبتدِئا في إنجاز مشروع بحث كيفيّ بواسطة برنامج لتحليل البيانات، فإنّه من المستحسن أن ينخرط في بعض من العروض التعليمية المجانية على الإنترنت، وأن يتريّث حتّى يستأنس بالبرنامج. ثمّ يعمد بعدئذ إلى نقل كل البيانات إلى البرنامج. ومثلما يحصل مع الطرائق التقليدية المعتمدة على القلم والورق، يتعيّن على الباحث أن يُسمّي كلّ واحد من الملفّات وأن ينظّمها في البرنامج قبل الشروع في الترميز.

وقد تتضمّن الخطوة اللاحقة اختزالا للبيانات. وهي عمليّة تتحكّم بها النظريّة لا محالة، على نحو تتوقّف معه أجزاء من البيانات التي يختارها الباحث للتحليل (أو كلّها) على أسئلة بحثه. ويمكن أن يكون للقيود الأخلاقية أيضا دور في انتقاء ما سيرمّز ويحلل من أجزاء البيانات. فإذا ما جمع باحث بيانات صفيّة ولم يحصل على موافقة أحد الطلاب، على سبيل المثال، فإنّه يجب عليه أن يتأكّد من عدم إدراج البيانات الراجعة لذاك الطالب في التحليل.

ثمّ إنّه متى استقرّت البيانات، فإنّ تلك المتكوّنة من محتوى سمعيّ أو بصريّ تحتاج غالبا إلى أن تُنتَسخ. ومثلما هو الأمر في اختزال البيانات، ستتوقّف درجة التفصيل المطلوب في الانتساخ أيضا على التوجه النظري للباحث (راجع فريدمان، الفصل ١٠، ضمن هذا الكتاب، عن البحوث والمقاربات الكيفية في اكتساب اللغة الثانية). والحقّ أنّ كلّ برمجيّات تحليل البيانات الكيفية تقريبا فيها

أدوات انتساخ تيسّره. فبرامج انفيفو/ NVivo، وأتلاس-تي/ ATLAS.ti، وماكس كيو دي أي/ MAXQDA، وهايبر ترانسكرايب/ HyperTranscribe فيها أزرار تشغيل وإيقاف لتشغيل الموادّ السمعية/ البصريّة، وهي تسمح بجعل الوسائط مزامنة للنصّ المنتسخ. وهذا يسمح للباحث بالنفاذ المباشر إلى التسجيل الأصلي في أثناء قراءته لأجزاء معينة من المنتسخة. وتتيح أدوات الانتساخ أيضا مزيدا من إمكانيات تحرير النصّ، من قبيل قصّ الموادّ السمعيّة ولصقها. ويمكن للباحث في برنامج 'انفيفو' أن يصفّ جنبا إلى جنب أيّ ملفّ سمعيّ أو صوتيّ مع حيّز زمنيّ وفضاء للانتساخ، من مثل "[٠٢:٣٢ – ٠٢:٤١]- المشارك ٢٣: أفضّل وجها لوجه لأنّ هذا يبدو طبيعيّا أكثر و....". ويمكن أن يتم ضبط إعادة تشغيل الوسائط على سرعات بطيئة لتيسير الانتساخ. ويُظهر الشكل (١٢,٣) مثالا من واجهة ناسخ 'انفيفو'.



الشكل (١٢,٣). الانتساخ في برنامج 'انفيفو'.

(١٢,٤,١) وضع دفتر للمشروع

الخطوة التالية بعد تحضير البيانات هي وضع دفتر لمشروع البحث. فالاحتفاظ بدفتر طيلة عملية الترميز أمرٌ لا بدّ منه حتّى يُسجّل الباحث قرارته في الترميز وأسئلته وخواطره. فعلى الباحثين أن يسجلوا ما فعلوه في نهاية كلّ جلسة، على نحو يجعلهم يتبيّنون كيف تنبثق قرارات الترميز وتتطوّر.

وتحثّ بازيلي (Bazeley, 2007, pp.29-30) الباحثين على أن يدوّنوا [خواطرهم] في دفاترهم تدوينا عفويّا، متغاضين عن التحفّل، وعن أيّ هاجس دقّة وإتقان. وهي تقترح الأسئلة الآتية دليلا للباحث عندما يدوّن في دفتره.

١- لمَ تنجز هذا المشروع؟
٢- بمَ يتعلّق في رأيك؟
٣- ما الأسئلة التي تثيرها وما مأتاها؟
٤- ما الذي تتوقّع التوصّل إليه ولمَ تتوقّع ذلك؟
٥- ما الذي لاحظته حتّى الساعة؟

ويمكن بسهولة أن يوضع دفتر للمشروع في برنامج 'انفيفو' باستيراد وثيقة أو إنشاء وثيقة جديدة في البرنامج. ويمكن أيضا أن يُكتب محتوى الدفتر في مذكّرة إلكترونية.

(٢, ٤, ١٢) الجولة الأولى متبوعة بترميز منفتح

يلي ما سبق أن يقرأ الباحث كلّ البيانات، ويطّلع عليها، ويشاهدها (في حالة المواد المرئيّة). فإذا كان يستخدم منهجيّة أكثر انبثاقية[٥]، فإنّه من المحتمل أن يشرع في صياغة أفكار عن الترميزات خلال هذه الجولة الأولى. فيشرع الباحث في القيام بـ'ترميز منفتح'، أو عمليّة إسناد ترميزة لتمثيل مفهوم يتراءى في البيانات. ويعرّف كوربن وستراوس (Corbin & Strauss, 2008) الترميز المنفتح بأنّه "تجزئة البيانات وتحديد مفاهيم تنوب عن كتل من البيانات الخام...ويخصّص المرء هذه المفاهيم بمقتضى سماتها وأبعادها" (ص.١٩٥). ويمكن أن تكون الترميزات كلمات مفردة أو عبارات أو أقوالا أو حتّى فقرا بتمامها من نصّ مُميَّز. ويمكنها أن تكون ترميزات من وضع الباحث أو أن تتأتّى من البيانات نفسها. أمّا الترميزات التي من وضع الباحث فهي تلك التي تُصطنع عندما يعيّن الباحث ترميزة ليمثّل بشكل أفضل ما تظهره البيانات، من قبيل "رجع من الأقران". وأمّا الترميزة المتأتّية من البيانات نفسها

(٥) المنهجية الانبثاقية أو المنبثقة مقاربة كيفية في تحليل البيانات تتقابل مع المنهجية المستندة إلى مهاد نظري معرّف مسبقا في أنّها تستند إلى البيانات ذاتها وتستمدّ منها مفاهيمها وخطواتها في ترميز البيانات. وترتبط ارتباطا متينا بالنظريّة المجذرة في البحث الكيفي (المترجمان).

فهي ترميزة نسيجية[٦]. بمعنى أنّ الكلمة أو العبارة على قدر من وضوح الوصف وانجلاء المراد حتّى إنّ الباحث ليتخذها ترميزة تجرد ما في البيانات. هب، على سبيل المثال، أنّ مشاركا في دراسة عن الرهبة[٧] في التفاعل المرتكز على المهامّ يقول ما يلي: "عندما كان المدرّس يتحدّث، كنت قلقا جدّا من أن يكون شيء ما قد فاتني. كنت أحاول أن أفهم كلّ شيء". فقد يتّخذ الباحث جزءا من هذه الإفادة " كنت أحاول أن أفهم كلّ شيء" ترميزة واحدة كلية، لأنّه يلتقط بشكل أفضل ما كان يقوله المشارك. فهذا مثال على الترميزة النسيجية، لأنّها متجذّرة في البيانات الفعليّة ومستمدّة منها. وقد تنير مراجعة الأدبيات، أحيانا، قرارات الترميز. فقد يستخدم باحث المتصوّرات الموجودة في الأدبيّات، فيكون بذلك قد اصطنع بعض الرموز قبل أن يشرع في الترميز. والحق أنّه لا توجد طريقة صحيحة أو خاطئة لترميز البيانات الكيفية؛ فالترميز يمكن أن ينطوي على ترميزات من وضع الباحث وأخرى نسيجية (من مثل، الرموز التي تنبثق أثناء التحليل)، و/ أو ترميزات متأتّية من تصوّرات مستقرّة مسبقا.

أمّا في الطرائق التقليدية لترميز البيانات الكيفية المعتمدة على القلم والورق، فيجري الترميز يدويّا بتدوين الترميزة على هامش الورقة حذو النصّ الذي تمثّله. وعادة ما تتّخذ الترميزات المجراة على هذا النحو شكل حروف تمثّل الترميزة (مثل: رهـــ لـــ"رهبة"). وقد يختار الباحث أيضا أن يرمّز بالألوان مستخدما أقلام تمييز مختلفة، فيميّز النصّ لتمثيل قرار ترميز معيّن. ويقترح أليس وباركيزن (Ellis & Barkhuisen, 2005) أن يدير الباحثون الترميزات من خلال تدوين وسم الترميز، وتعريفه، ومثال عنه في كراسة ترميز منفصلة.

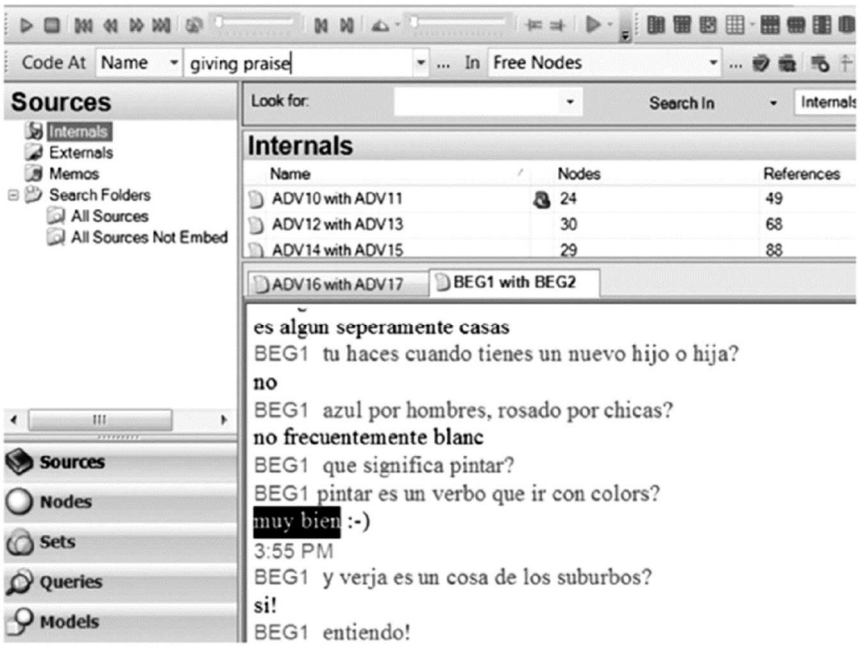
أما في برنامج 'انفيفو' فيجري الترميز المنفتح إلكترونيا، من خلال الترميز بعُقَد حرة. وتشابه العُقَد الحرة في 'انفيفو' السلال أو الصناديق الإلكترونية التي يعنونها الباحث بفكرة أو اسم. ويتمثّل ترميز البيانات في إلحاقها بواحدة أو أكثر من هذه العقد. وثمة مثال على ذلك في الشكل ١٢, ٤.

---

(٦) الترميزة النسيجية ترميزة مستمدة من نسيج البيانات نفسها التي تكون موضوعا للتحليل، لوسم جزء منها. ويُشترط فيها أن تكون معبرة عن المحور المراد إبرازه (المترجمان).

(٧) الرهبة مصطلح يُستعمل في سياق الحديث عن الفروق الفردية بين متعلّمي اللغة الثانية، ويشير إلى حالة القلق التي يمكن أن تنتاب الناطق غير الأصلي عند التحدّث مع الناطقين الأصليين وما ينتج عنها من آثار في أدائه لاسيّما في ما يخصّ الطلاقة اللغوية (المترجمان).

والبيانات الموجودة في الشكل (٤ , ١٢) مستمدة من مهمّة تواصل بتوسّط الحاسب بين متعلّمَيْن اثنين للإسبانية لغة ثانية. وقد لاحظ الباحث بعد قراءته للبيانات كلها أن المشاركَيْن غالبا ما يثنيان على بعضهما، فأراد أن يرمّز هذا المفهوم. ولكي يفعل ذلك، قام الباحث بتمييز البيانات بواسطة فأرة الحاسوب (muy bien، بمعنى "ممتاز")، وكتب اسما للترميزة: "الثناء". فتكون هذه الترميزة متولدة في مستوى العقد الحرّة (فتستحدث "صندوقا" يمكن أن تُلحَق به بيانات أخرى)، ومن ثمّ ينقر الباحث على زرّ الترميزة. ويمكن بالمثل إسناد العقد الحرّة في برنامج 'انفيفو' إلى محتويات وسائط أخرى، مثل المواد المرئيّة والسمعيّة والصور. وتحفظ كل الترميزات في برنامج 'انفيفو' في معادل إلكتروني لكراسة الترميز. ويستطيع الباحث، في النسخة الإلكترونية، أن يعدل العقد الحرة، وأن يمزج العقد ويلغيَها، وأن يحرّكها بمجرّد نقر الفأرة.



الشكل (٤ , ١٢). الترميز في 'انفيفو'.

(٣, ٤, ١٢) ترميز كلّ البيانات وتطوير المحاور

الخطوات اللاحقة هي مزيد من جولات التفاعل مع البيانات. فمن المهم جدا أن يتواصل التفكر في العملية التحليلية في الدفتر حيث يستحدث الباحث مزيدا من الترميزات ويضطلع بدورات إضافيّة من قراءة/ مشاهدة البيانات. هب أنّ مِحورا بدأ ينبثق من البيانات، وليكن على سبيل المثال، "التفاوض على المعنى". سيعمد الباحث حينئذ إلى ترميز كلّ البيانات الراجعة إلى هذا المحور المخصوص. أي، أنّه يتعيّن على الباحث، في كلّ مرّة تشير فيها البيانات إلى أنّ المشاركين كانوا يتفاوضون على معنى شيء ما، أن يرمز إليها بـ"تفاوض على المعنى".

ويمكن لقابلية الترميز التلقائي في برنامج 'انفيفو' أن تساعد أيضا في إنجاز هذه المهمّة. فمن خلال خاصيّة البحث الآلي في النصّ، يستطيع الباحث أن يرمّز البيانات آليّا. فإذا كان الباحث، على سبيل المثال، يستكشف سمات فريدة في الخطاب بوساطة الحاسوب، كـ'أيقونات المشاعر'(٨)، فإنّه يستطيع أن يتتبّع كل حالات استعمال الأيقونات، ويرمّزها على الفور. وعادة ما يأتي دور الترميز التلقائي بعد أن تكون قد تمّت عمليات متكرّرة لتحليل البيانات، أي متى ما توثّق الباحث مِمّا ينشده. ويساهم الجمع بين الترميز التلقائيّ والبحث الآلي أيضا في تجويد التحليل. ويتيح برنامج 'انفيفو' للباحث أن ينفّذ عملية بحث داخل الترميزات، وأن يسترجع كل المحتويات التي جرى ترميزها في بضع ثوان. ويؤدّي البحث ضمن الترميزات إلى التفعيل الفوري لكلّ النصوص والوسائط التي قد جرى وضعها سابقا تحت الترميزة المعنية وعرضها في نافذة للنتائج. وهذا يُيسّر تيسيرا عظيما مراجعة نظام الترميزات لأن الباحث يستطيع استعراض كلّ المحتوى المرمَّز بعنوان معيَّن، ثمّ إنّه يستطيع بعدئذ تعديل الترميزات أو مزجها أو نقلها أو إلغاءها أنّى وجد ذلك ضروريّا.

وبعد أن يكون الباحث قد رمّز البيانات المتعلّقة بمفهوم أساسيّ (وهو ما يحصل في بعض الحالات عقب ما يصل إلى ثلاث أو أربع جولات من الترميز)، يمكنه أن يشرع في تجويد المحور المنبثق، وأن يتمثّل على نحو أفضل ما يشكّل ذلك المفهوم. وسيكون من الضروري لاحقا، أن يعود القهقرى فيتدبّر كل البيانات التي جرى ترميزها تحت هذا المحور. وإنّه لمن المفيد، في النهوض بهذا

(٨) 'أيقونات المشاعر' طرق نصيّة للتعبير عن المشاعر تستخدم في التواصل بوساطة الحاسوب، من قبيل الوجوه الضاحكة والعابسة، ومثالها، ☺ و ☹ [المؤلفة].

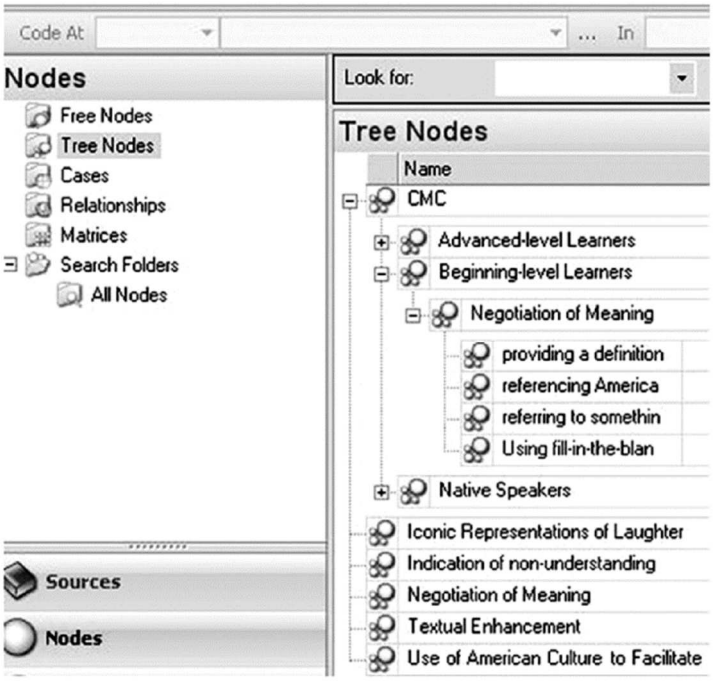
الأمر، أن تُقارن البيانات التي قد تمّ ترميزها تحت نفس العُقْدة. وقد تتضمّن الطريقة اليدويّة وضع جميع البيانات المرمَّزة بعنوان "تفاوض على المعنى" في جدول، ثمّ مراجعتها من أجل إعادة قراءة تلك البيانات. وأمّا في برنامج 'انفيفو'، فيستطيع الباحث أن يجرى بحثا عن عقدة بواسطة أداة البحث ليكون قادرا على مقارنة البيانات. فـ'انفيفو' سيسترجع فوريّا كلّ البيانات المرمَّزة بعنوان "تفاوض على المعنى" بما يسمح بالمقارنة البصريّة. ويتعيّن على الباحث أن يتأمّل وجوه التشابه ووجوه الاختلاف بين البيانات المرمَّزة تحت هذه العقدة. ويتعيّن عليه بالمثل أن يتدبّر ما هي خصائص مفهوم ما، وضمن أيّة ظروف يبدو أنّه ينشأ، وكيف يتّصل بالمفاهيم الأخرى. ومن القواعد العرفية الجيدة الرجوع إلى الوراء دوما بعد كل دورة ترميز، والكتابة عن كيفيّة انبثاق مفهوم ما. فذلك يساعد أيضا على تجويد خطاطة الترميز وإعادة صياغتها.

(١٢,٤,٤) إقامة العلاقات

إنّ الباحث إذ يتوغّل في مراحل الترميز والتأويل، سيجد في العادة أنّ بعض المفاهيم مرتبط ببعض. أمّا وفق الطريقة التقليدية، فيمكن أن يتمّ وصل المفاهيم من خلال وضع الملفّات الصغرى في ملفّ كبير أو من خلال رسم شكل على لوحة عرض. وأمّا في برنامج 'انفيفو'، فيمكن للعقد أن تربط إلكترونيّا بالعقد ذات الصلة، وكذلك بالمذكّرات الإلكترونية. والمعمار النموذجي لترميز العلاقات في برنامج 'انفيفو' هو الترميز ثم الترميز الفرعي، الذي يتمّ بواسطة العقد الحرّة والعقد الشجريّة. وبعبارة أخرى، فإنّ بناء الصلات يمكن أن يُنجز من خلال تنظيم العقد الحرّة في برنامج 'انفيفو' تنظيما هرميّا. ويتمّ هذا بواسطة العقد الشجريّة أو العقد الأسريّة. فتقوم العقدة الشجرية مقام الفئة (مثل: "تفاوض على المعنى" بينما تقوم العقدة الحرّة مقام الفئة الفرعيّة (مثل: "تقديم تعريف"). ويعرض الشكل (١٢,٥) مثالا على هذا.

يُظهر الشكل (١٢,٥) هيئة انتظام العقد في برنامج 'انفيفو'، حيث يمكن أن تنطوي العقد الشجريّة على عقد متفرعة، ثمّ تقعُ تحت العقد المتفرعة العقد الحرّة. ويمكن لكلّ الفئات أن تُوَسّعَ أو أن تُطوى لرؤية كيفية انتظام العناصر بعضها مع بعض. وتظلّ إعادة تنظيم العقد الشجريّة والعقد

الحرّة متاحة من خلال نقلها أو نسخها ولصقها. والحقّ أنّ هذه وسيلة بصرية مساعدة لتسمية الفئات والفئات الفرعيّة التي يفضي إليها التحليل.



الرسم (٥ ,١٢). عقد شجريّة: الطريقة الهرمية في بناء الفئات والفئات الفرعية في برنامج 'انفيفو'.

(٥ ,٤ ,١٢) إيجاد الأنماط المتكرّرة

الخطوة التالية من عمليّات بناء الصّلات هي فحص الأنماط المتكرّرة التي تنبثق في الترميزات. والأنماط تكون مفاهيم أو محاور من مستوى أعلى، وصلات بينية لقرارات الترميز. وتساعد هذه الأنماط الباحث على اختزال البيانات وتفسيرها. وهي قد تنبثق نتيجة للبنية التي أرساها الباحث من خلال الترميزات، ومن خلال كمّ البيانات الذي جُعِل تحت ترميزة معينة، ومن خلال البنى الهرميّة المشيّدة بواسطة الفئات وفئاتها الفرعية (من قبيل العقد الشجرية والعقد الحرّة في برنامج 'انفيفو'). ويصف كوربن وستراوس (Corbin & Strauss, 2008) هذه الخطوة بأنّها انتقال من

الوصف إلى صياغة المفاهيم. هب، على سبيل المثال، أنّ الباحث قد وضع عدّة فئات فرعيّة ضمن العقدة الشجريّة "تفاوض على المعنى". بيد أنّه قد لاحظ أنّ مستوى كفاءة المشاركين يبدو محدّدا لكيفيّة تفاوضهم على المعنى. إنّ الباحث في هذه الحالة، يمكنه، علاوة على وضع عقد إضافيّة وتجويد هرميّة الترميز، أن يشرع في التنظير لصورة تحكّم مستوى الكفاءة في إستراتيجيات تبليغ المعنى والتفاوض عليه.

ومن الطرق المساعدة على إيجاد الأنماط المتكررة إنشاء صورة بصرية للبيانات. فوفقا لإليس وباركيزن (Ellis & Barkuizen, 2005)، يعدّ رسمُ صورة بصرية أو نموذج للبيانات أمرا نافعا لأنّه يمكن أن ييسر فهم النتائج، ويُلزم الباحث أيضا بالتدقيق في كيفيّة تفسيره للبيانات. قد يتطلّب هذا، باعتماد الأسلوب اليدوي، رسم شكل مفهومي على الورق. ولكنّ هذا يمكن أن ينجز في برنامج 'انفيفو' بمساعدة 'أداة النمذجة'. فبرنامج 'انفيفو' (وكذا كلّ برمجيّات تحليل البيانات الكيفية تقريبا)، بفضل قدرته على التحويل الآلي لمعلومات الترميز إلى الـمُنَمْذِج، قادر على إنشاء عروض بيانات بصريّة جذّابة. ويستطيع الباحث أيضا أن يُنشِئ النماذج يدويّا بالنسبة إلى البيانات كلها أو إلى جزء منها. فهو قادر على إدراج شعار يمثّل البيانات التي جرى ترميزها، كالنصوص أو الرموز. ويمكن لأشكال الشعارات أن تُعدّل أو تُسند إليها ألوان أو صور، ويمكن إنشاء عرض بصري لصلاتها بواسطة الخطوط. وبمقدور 'انفيفو' كذلك أن يُظهر حجم تكرّر بند مرمَّز في شكل عرض مرئيّ، إذا ما طلب منه الباحث ذلك. ويتبيّن الباحث ما إذا كان قد وصل إلى المرحلة الختامية من الترميز الكيفي عندما يبلغ عمله مرحلة 'التشبّع'، أو النقطة التي لا يفضي عندها التحليل إلى محاور جديدة. بمعنى أنّ كلّ المفاهيم قد ترسّخت وتعرّفت، وأنّ المزيد من التحليل لا يقود إلى أيّة ترميزات أو أنماط جديدة.

(٦, ٤, ١٢) تفسير النتائج

المرحلة الأخيرة من التحليل الكيفي هي أن يتم عرض عملية الترميز وصياغة المفاهيم كلها من ناحية علاقتها بأسئلة البحث الأصليّة. وهي فرصة سانحة للباحث كي يشرح كيف تمّت الإجابة عن أسئلة البحث، أو في بعض الحالات، كيف استُحدِثت النظريةُ [التي توصّل إليها].

(١٢ ,٥) دراسات نفّذت الترميز الكيفي بواسطة برنامج 'انفيفو'

لمزيد من الأمثلة الموضّحة لكيفية إنجاز الترميز الكيفي في حقل اكتساب اللغة الثانية، يصف القسم التالي ثلاث دراسات أجرت تحليلا للبيانات الكيفية بواسطة برنامج 'انفيفو'. أمّا الدراسة الأولى (صندوق الدراسة ١ ,١٢) التي أعدّها فيليبس وبورغ (Phipps & Borg, 2009) فتبحث مظاهر التوتّر بين ما يعتقده المعلّمون حول تعليم النحو وما يمارسونه فعليّا. وأمّا الدراسة الثانية (صندوق الدراسة ٢ ,١٢) التي أعدّها سونغ وفوكس (Song & Fox, 2008) فتفحص كيفيّة استعمال المتعلّمين للمساعدات الرقمية الشخصية (كالهواتف الخلوية) لدعم التعلّم العرضي للمفردات. وأمّا الدراسة الثالثة (صندوق الدراسة ٣ ,١٢) التي أعدّتها غوين-باكات وتوشون (Gwyn-Paquette & Tochon, 2002) فتستكشف وجه انتفاع المدرّسين 'قبل الخدمة' بالرجع والتحادث التفكّري في قرارتهم المتعلقة باستخدام مهامّ التعليم التواصلي في الصفّ الدراسي. تقوم هذه الدراسات مقام الأمثلة على كيفيّة استخدام الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية برنامج 'انفيفو' لترميز بياناتهم ترميزا كيفيّا. وقد عُرضت هنا تفاصيل خاصّة عن عملية الترميز التي أجريت في كل دراسة.

صندوق دراسة (١ ,١٢)

فيليبس، س. وبورغ، س. (٢٠٠٩). استكشاف مظاهر التوتّر بين معتقدات المعلّمين حول تدريس النحو وممارساتهم. سيستم، ٣٧، ٣٨٠-٣٩٠.

Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380–390.

المهاد

يمكن لمعتقدات المعلّمين عن التعلّم والتعليم أن تتشكّل عبر عوامل خارجيّة، وعبر خبراتهم الخاصّة. ويمكن لمعتقداتهم، فضلا عن هذا، أن تؤثّر في كيفيّة اكتسابهم المعارف الجديدة أثناء تدرّبهم. إنّ دراسة العلاقة بين ما يعتقده المعلّمون وما يفعلونه في الصفّ من شأنها أن تُفضيَ إلى فهم أفضل لعمليّة التعليم.

أسئلة البحث

- ما العلاقة بين معتقدات المعلّمين عن تعليم النحو وممارساتهم التعليمية الفعليّة؟
- ما أنواع التوتّرات التي تظهر في هذه العلاقة؟

المشاركون

٣ معلّمين للإنجليزية لغة أجنبية.

المنهج

تكوّن جمع البيانات من عمليّات رصد صفيّة وأربع مقابلات شبه مهيكلة. استخدم الباحثان 'انفيفو' لترميز البيانات، منخرطين في جولات متعدّدة من قراءة البيانات. وكانت قرارات الترميز لديهما مستمدة من مراجعة الأدبيات عن ممارسات التعليم (من قبيل: التركيز العرضي/ المخطّط على الشكل، العرض/ التدريب، تصحيح الأخطاء النحوية)، ولكنّ رموزا أخرى إضافية قد تولّدت من خلال انبثاقها من البيانات ذاتها. وقد اشتملت كلّ جولة من جولات الترميز الكيفي على تنزيل البيانات في سياق ما تنتمي إليه من المحاور، وإعادة تنزيلها في ذلك السياق. فوصف الباحثان تحليلهما للبيانات في ثلاثة أجزاء: ما قبل الترميز (مثل: تحضير البيانات وانتساخها)؛ والترميز (مثل: اختزال البيانات، ونظم العقد الحرّة والعقد الشجرية في فئات هرمية في برنامج 'انفيفو'، والتجويد المستمرّ لقرارات الترميز)؛ والتنظير (التأويل المستمر للبيانات، وتنمية الاستخلاصات، والإطار النظري في نهاية المطاف).

النتائج

انتهى الباحثان إلى وجود ثلاثة مظاهر للتوتّر بين معتقدات المعلّمين حول تعليم النحو وممارساتهم الفعليّة. وقد سلّط التحليل الكيفي الضوء على ثلاثة مفاهيم كبرى تقود إلى هذا التوتّر هي: (أ) "عرض النحو" و(ب) "والتدريب الموجه على النحو" و(ج) "العمل الجماعي في التدريب على النحو". فعلى سبيل المثال، كان الاعتقاد الذي صرّح به أحد المعلّمين في خصوص الجانب المتعلق بـ"عرض النحو" كالآتي "يتعيّن عرض [قواعد النحو] في السياق"، ولكنّ المعلّم رُصِد وهو يشرح هذه القواعد شرحا مباشرا. وقد جاءت تبريرات المعلّمين لانفصال معتقداتهم عن ممارساتهم كالتالي: (أ) "توقعات الطلاّب" و(ب) "الطرق المثلى لتعزيز انتباه الطلاب" و(ج) "قضايا تخصّ إدارة الصفّ". وقد ختم الباحثان بتبيان الكيفية التي يمكن بها لمناقشة الفروق بين المعتقدات والممارسات أن توضِح هذه التناقضات لدى المعلّمين، ودافعا عن ضرورة تناولها في تدريب المعلّمين.

صندوق دراسة (١٢,٢)

سونغ، ي. وفوكس، ر. (٢٠٠٨). استخدام المساعدات الرقمية الشخصية في التعلّم العرضي للمفردات[٩] لدى طلاّب المرحلة الجامعية. *ري-كول، ٢٠، ٢٩٠-٣١٤.*

Song, Y., & Fox, R. (2008). Using PDA for undergraduate student incidental vocabulary testing. *ReCALL, 20*, 290–314.

(٩) التعلّم العرضي للمفردات في مقابل التعلّم القصدي للمفردات، ويشير إلى تعلّم مفردات جديدة في أثناء أنشطة تعلّمية أخرى كالقراءة، وينظر إليه على أنّه تعلّم فعّال يعتمد على قدرة المتعلّم على تخمين المعنى من السياق (المترجمان).

المهاد

تعلّم المفردات مسألة في غاية الأهميّة بالنسبة إلى طلاّب الإنجليزية لغة أجنبية، لاسيّما بالنسبة إلى الطلاّب الذين يلتحقون بجامعات حيث الإنجليزية هي لغة التدريس. ومع صيرورة المساعدات الرقمية الشخصيّة أكثر تطوّرا في العصر الرقمي، فإنّه من الممكن أن يعمد بعض الطلاّب إلى استخدامها في تعلّم اللغة. لذا، فإنّ تنمية فهم أفضل لتصوّرات الطلاب عن هذه المساعدات ولاستعمالهم إيّاها سيساعد الباحثين وكذا المعلّمين على فهم حاجاتهم وإستراتيجياتهم في التعلّم.

أسئلة البحث

- ما أنواع الاستخدام القاموسي للمساعدات الرقمية التي يقوم بها الطلاّب لدعم تعلّمهم العرضي للمفردات؟
- كيف يساعد الاستخدام القاموسي للمساعدات الرقمية الطلابَ في تعلّمهم العرضي للمفردات؟
- ما استخدامات الطلاّب الأخرى للمساعدات الرقمية في دعم تعلّمهم العرضي للمفردات؟
- كيف تساعد هذه الاستخدامات الأخرى للمساعدات الرقمية الطلاّبَ في تعلّمهم العرضي للمفردات؟

المشاركون

٣ طلاّب جامعيين في السنة الأولى في جامعة تعتمد الإنجليزية وسيط تدريس في هونغ كونغ.

المنهج

زُوِّد كل طالب بهاتف خلوي ذي اتصال لاسلكي بالإنترنت. وتكوّنت البيانات من يوميّات الطلاب الإلكترونية، وتجميع لمصنوعات (من قبيل ملتقطات الشاشة)، ومقابلات شخصيّة على امتداد سنة واحدة. واستخدم الباحثان 'انفيفو' لترميز البيانات وتحليلها. وتضمّن الترميز الأوّلي للبيانات ترميزا للمحاور العريضة التي انبثقت، وهي: "استخدام القاموس" و"استخدام آخر" و"تعلّم المفردات". واستحدثت جولاتُ الترميز الإضافية ترميزات لمحاور فرعيّة. وقد أجرى الباحثان تحليلا متتابعا للبيانات لمواصلة العثور على محاور فرعية وتهذيبها. وتم استخدام مقتطفات من البيانات لتعريف كل قرارات الترميز، ثمّ تم إدراج مصنوعات الطلاّب لاحقا في خطاطة الترميز. وقد أسفر الترميز عن المحاور والمحاور الفرعيّة الآتية: "استخدام القاموس"، ومحاوره الفرعية هي "استخدام القاموس الـمُحمَّل" و"استخدام القاموس على الإنترنت"؛ و"الاستخدامات الأخرى" ومحاوره الفرعية هي "ملاحظات رقمية"، و"مكالمات" و"إيميلات" و"ميسنجر" ...إلخ؛ و"استخدام للتعلّم"، ومحاوره الفرعية "مرجعي"، و"جمع البيانات"، و"سياقي"، و"بنائي"، و"تفكّري"، و"استكشافي"، و"تحادث". وتضمّنت المرحلة الثانية من التحليل وصف خطاطة الترميز وتطبيقها على كلّ حالة (ترميزة لكلّ مشارك). وقد عمد الباحثان، في المرحلة الأخيرة من التحليل، إلى وضع شكل بصري ليمثّلا مفهوميّا تعقّد استخدام المساعدات الرقميّة في تحسين تعلّم المفردات وديناميّته.

النتائج

ختم الباحثان بالتفكير في استخدام الطلاب للتكنولوجيا في تعلّم اللغة، وكذا حاجاتهم [في هذا الباب]، وفي وجه الفائدة من ذلك بالنسبة إلى تعليم اللغة الأجنبية.

صندوق دراسة (١٢,٣)

غوين-باكات، ك. وتوشون، ف .ف. (٢٠٠٢). دور التحادث التفكّري والرجع في مساعدة المعلّمين قبل الخدمة على تعلم استخدام الأنشطة التعاونيّة في فصول اللغة الثانية. دورية اللغات الحديثة، ٨٦، ٢٠٤-٢٢٦.

Gwyn-Paquette, C., & Tochon, F. V. (2002). The role of reflective conversations and feedback in helping preservice teachers learn to use cooperative activities in their second language classrooms. *Modern Language Journal, 86*, 204–226.

المهاد

يُظهر البحث أنّ تجربة الممارسات التعليمية والتفكّر الواعي فيها قد يساعد على دعم رغبة المعلّمين في تجربة طرق تدريس جديدة. فتتحسن تلك الممارسات في تعزيزها لاستعمال اللغة الثانية في السياقات الصفيّة.

سؤال البحث

هل يمكن للتدريب على ممارسة المقاربة التواصلية في التعليم والتفكر في ذلك أن يؤثّرا إيجابيّا في تصوّر المعلّمين قبل الخدمة عن هذه المقاربة وكذا في قدرتهم على تنفيذها في الصفّ الدراسي؟

المشاركون

٤ معلّمي لغة قبل الخدمة في كندا.

المنهج

شمل جمع البيانات عمليّات رصد صفيّة، وتسجيلات سمعيّة، وتصوير لحصص التخطيط للدروس، والتقييدات الدفترية، والتدخلات الصفيّة، والمقابلات. واستخدم الباحثان برنامج 'انفيفو' لترميز البيانات، مسندين الترميزات إلى البيانات إلكترونيّا. وقد تمّ الترميز عبر جولات متعدّدة من قراءة البيانات. وكانت كل جولة تستهدف مزيدا من تجويد الترميزات التي جرى بناؤها في الجولة السابقة.

وشرع الباحثان في النهاية في بناء الأنماط المتعاودة، ثمّ تجميع الترميزات في فئات. وكانت كل ترميزة مصحوبة بأمثلة من البيانات. إضافة إلى ذلك، أدت جولات ذات مستوى متقدم من قراءة البيانات وتحليلها في برنامج 'انفيفو' إلى بناء فئات فرعيّة. وبالنتيجة، كان الباحثان قادرَين على التعرف على الفئات ذات المستويين المكبَّر والمصغَّر.

أنشأ الباحثان بعد ذلك جدولا لعرض العلاقات الهرمية بين الترميزات عرضا بصريّا. فكانت "العوامل الداعمة" و"العوامل المعيقة" هما الفئتان الكبريان. واندرجت تحتهما الفئات الفرعية (فكانت "الحاجة إلى التحكم" فئة فرعية ضمن "العوامل المعيقة")، ثمّ، انضافت إلى ذلك مقولات أكثر دقة (مثاله أنّ "السلوك الفوضوي للطالب" و"السلوك خارج المهمّة" كانتا فئتين فرعيتين ضمن فئة "الحاجة إلى التحكم". وقد تم القسم الثاني من التحليل وإيراد النتائج من خلال تطبيق الفئات الفرعيّة باعتبارها إطارا نظريّا في وصف كلّ حالة (أربع حالات في المجمل).

النتائج

سلّط الباحثان الضوء على كيفية تأثير العوامل المختلفة في قرار المعلّم قبل الخدمة بخصوص دمج الأنشطة المرتكزة على التواصل في الصف الدراسي. فالدافعيّة والدعم المعنوي، ودعم الزملاء، بل ردود أفعال الطلاّب كلّها عوامل لها دور في هذا. وقد كان الرجع الداعم والتفكري المناقش لممارسات المعلّمين التعليمية مفيدا في تطورهم قبل الخدمة. وانتهت الدراسة إلى التشديد على أنواع الدعم الأكثر نفعا للمعلّمين قبل الخدمة، وعلى ما ينبغي فعله إذا انعدم الدعم في المدرسة، وعلى الاستتباعات المترتّبة بالنسبة إلى تعليم اللغة التواصلي والتربية في السياقات الكندية ثنائية اللغة.

(١٢,٦) خاتمة

كان الغرض من هذا الفصل تعريف القارئ ببرمجيات التحليل الحاسوبي للبيانات الكيفية، وتزويده بدليل لطريقة ترميز البيانات الكيفية في بحوث اكتساب اللغة الثانية. والحقّ أنّ برمجيات تحليل البيانات الكيفية، كبرنامج 'انفيفو' تمنح الباحثين الكثير من الفوائد، كإدارة البيانات وتنظيمها على نحو أيسر، والبحث الآلي، وتيسير بناء الترميزات، والمقارنة، والمزج والتهذيب، والقدرة على إنشاء نماذج لما تمثله البيانات. غير أنّه من المهمّ أيضا في الآن نفسه، أن يُشار إلى الانتقادات المرتبطة باستخدام البرمجيّات في التحليل الكيفي. فمن المغالطات، في المقام الأوّل، الاعتقاد بأنّ برمجيّات تحليل البيانات الكيفية قادرة على استحداث النظرية بنفسها. فالبرمجيّات تقدم للباحث أدوات مقتدرة، بيد أنّ العقل البشري هو الذي يقود قرارات الترميز والتحليل. ولذا فمن المهمّ أيضا أن يتدرّب الباحث على منهجيّة البحث الكيفي في اكتساب اللغة الثانية؛ ولا يمكن للعروض التعليمية على الإنترنت بخصوص كيفيّة ترميز البيانات ببرمجيات تحليل البيانات الكيفية أن تقوم مقام هذا التدريب، ولا أن تقوم آليات أي برنامج مقام الطريقة الكيفية للباحث. وممّا يرتبط بهذا، القلقُ من أنّ استخدام البرمجيات قد أدّى إلى ما يدعوه ريشاردز (Richards, 2002) بـ"صنمية الترميز"، أو فرط الالتصاق بالبيانات. بمعنى أنّ الترميز قد جرى الإعلاء من شأنه في البرمجيات حتّى إنّه قد يصعب على بعض الباحثين أن يتدرّجوا إلى مستويات من التحليل متقدّمة مستحدثة للنظريّات (Séror, 2005). إنّه لمن الأهميّة بمكان، إذن، أن يعود الباحث القهقرى (محتفظا بـ"مسافة تحليلية" كما طالب بذلك جوهنسون (Johnston, 2006)) فيتفقّد البيانات الأصلية، ويتريّث في الصياغة المفهوميّة للصورة الكبرى. وسيساعده على بلوغ هذه الغاية لا محالة، الاحتفاظ بدفتر يوميات عن المشروع ضمن برنامج تحليل البيانات الكيفية. فهذه البرمجيّات تقدّم إمكانات كبيرة للبحث الكيفي في حقل اكتساب اللغة الثانية طالما استخدمت استخداما سليما.

(١٢,٧) أفكار ومصادر لمشروعات بحثية

(١٢,٧,١) المصادر والمنتديات على الإنترنت

- يقدّم مشروع شبكة برمجيّات التحليل الحاسوبي للبيانات الكيفية (بجامعة سري) وصفا ممتازا وغير متحيّز لكثير من الخيارات في تحليل البيانات الكيفية بغرض مساعدة الباحثين على اتخاذ القرار في شأن أفضل البرمجيّات لهم. وهذا رابط المشروع http://caqdas.soc.surrey.ac.uk/[١٠].
- تقدّم جمعيّة البحث الكيفي معلومات عن المؤتمرات المستقبلية، وهي تنشر أيضا 'مجلة البحث الكيفي/ Qualitative Research Journal. وهذا رابط الجمعية: http://www.aqr.org.au/.

(١٢,٧,٢) الكتب

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research* (3rd ed.). London, England: Sage[11].

موطن القوّة في هذا الكتاب هو المثال الموغل في التفصيل عن كتابة المذكّرة الذي أنجزه أحد المؤلفين بمناسبة تحليل كيفي. وقد أجريت كلّ الأمثلة باستخدام برنامج 'ماكس كيو دي أي/ MAXQDA'.

Gibbs, G. (2002). *Qualitative data analysis: Explorations with NVivo*. Buckingham, England: Open University Press.

هذا كتيّب بسيط سهل القراءة عن ترميز البيانات وإجراء التحليل بواسطة برنامج 'انفيفو'، والكعب السلكي في طباعته يجعل التعامل معه سهلا أيضا.

Lewis, A., & Silver, C. (2007). *Using software in qualitative research: A step-by-step guide*. London, England: Sage.

يعرض هذا الكتاب أمثلة وخيارات للتدرب على برامج Nvivo/ انفيفو، وMAXQDA / ماكس كيو دي أي، وATLAS.ti/ أتلاس-تي، في كلّ مرحلة من مراحل التحليل، وهو يخصص أيضا قسما للمقارنة مع برامج أخرى.

Richards, L. (2010). *Handling qualitative data*. London, England: Sage.

---

(١٠) كما ذكرنا سابقا فإن هذا الرابط لم يعد يعمل، والرابط البديل للموقع المذكور هو: https://www.surrey.ac.uk/computer-assisted-qualitative-data-analysis

(١١) لقد ترجم هذا الكتاب إلى العربية مرتين، كما ذكرنا في التعليق على الفصل العاشر (المترجمان).

تُعدّ لين ريشاردز واحدة من الكتّاب الروّاد في تحليل البيانات الكيفية. ويوفّر هذا الكتاب مقدّمة ممتازة عن كيفيّة إنجاز مشروع بحث كيفي.

(٨, ١٢) أسئلة للدراسة

١- ما وجه اختلاف الترميز الكيفي عن الترميز الكميّ؟ هات مثالا.

٢- ابحث عن دراسة في أيّ مجلّة مختصّة في اكتساب اللغة الثانية أجرت بحثا كيفيا بواسطة برمجيات التحليل الحاسوبي للبيانات الكيفية. ما الخطوات التي اتخذها الباحث/ ون في ترميز بياناته/ هم؟ هل وظّف/ وا منهجية انبثاقية في بناء الترميزات؟ هل كان أي من قرارات الترميز لديه/ هم مستمدا من مراجعته/ هم للأدبيات؟ ماذا كانت أهمّ نتائجه/ هم؟

٣- ما مزايا إجراء البحث الكيفي بواسطة برمجيات تحليل البيانات مثل 'انفيفو'؟ وما هي المزالق المحتملة؟

٤- عُد إلى الإنترنت وزر مواقع كل برمجيّات تحليل البيانات الكيفية التي ذكرت في هذا الفصل. ما الذي تفضّله؟ ولماذا؟ (يمكنك أيضا أن تراجع الأدبيات المتاحة في مشروع شبكة برمجيّات التحليل الحاسوبي للبيانات الكيفية حول الخيارات المختلفة التي تتيحها البرمجيات: http://caqdas.soc.surrey.ac.uk). حمل نسخة تجريبية مجانية من البرنامج الذي تختاره، واطلع على العروض التعليمية الخاصة به على الإنترنت.

٥- مصدر البيانات الآتية تفاعل مرتكز على المهمّة تمّ بواسطة iChat، وهي صيغة تواصل بتوسّط الحاسب. كان الباحث يفحص كيفية توجيه مستوى الكفاءة اللغوية لنوع الرجع الذي يقدمه الشريك لمتعلّم مبتدئ عند التفاوض على معنى وحدات معجمية في تواصل بتوسّط الحاسب. وقد جرت مزاوجة المتعلّمين المبتدئين إمّا مع (أ) مبتدئين آخرين، أو مع (ب) متعلّمين من مستوى متقدّم، أو مع (ج) ناطقين أصليين. اقرأ البيانات، [وأجب عن الأسئلة]. ما الذي تلاحظه؟ ما الرموز التي يمكنك استحداثها؟ ما أوجه الشبه وأوجه الاختلاف في طريقة المبتدئين وذوي المستوى المتقدّم والناطقين الأصليين بالإسبانية في شرح

نفس الوحدة؟ هل تلوح لك أيّة أنماط متكرّرة؟ اكتب ملخّصا موجزا بما قد رمّزته. وقارن خطاطة ترميزك بترميز شخص آخر معك في الصفّ.

لاحظ أنّ كلّ شريك يشرح للمتعلّم المبتدئ نفس العمل، إزالة بيوت العنكبوت (وقد كتبت تعليقات المتعلّم المبتدئ بخطّ مائل). قُدّمت البيانات الأصلية بالإسبانية أوّلا؛ تليها ترجمة إلى الإنجليزية[١٢].

البيانات الأصلية

المتعلّمون ذوو المستوى المبتدئ

1. quitar las telaranas
teleranas?
es en la casa cuando no limpiar nunca
es un animal?
no, es la casa de animal
la casa?
que tipo de animal
insecto
ocho
ocho brazos

2. quitar las teleranas
ok…qu'e significa las telaranas?
en la pelicula "spiderman"

3. quitar las telerans
que significa telarannas
no se como se dice no se como se dice
donde son las telarannas
en la casa?
si o todos las places
los animales hace las telarannas por vivir y por tener la comida

4. quitar las telaranas
? telaranas?
crea: halloween en el EEUU
? ahh si si
un animal que tiene ocho algunos
y es asustado
un film, "charlottes web' Americano

(١٢) نسجنا على منوال مؤلفة الفصل في نقل البيانات الخام باللغة الإسبانية واستبدلنا بالترجمة الإنجليزية ترجمة عربية وكتبنا تعليقات المتعلّم بخط بارز في النص العربي بدلا من المائل. نشير إلى أنّ الأخطاء في الترجمة العربية محاولة لمحاكاة نوع الأخطاء التي في البيانات الأصلية (المترجمان).

المتعلّمون ذوو المستوى المتقدّم

1. Tienes que quitar las telerannas
las telaranas es lo que hacen las aranas…
ellas
viven alli
que son las aranas
son insectos con ocho piernas
unos ejemplos son “widows negros”

2. Tienes que quitar las telarannas
que es telarrannas
son*
donde estan
telarannas son insectas con ocho pies

3. quitar las telaranas *que es telaranas*
donde viven los aranas
jeje que son aranas?
son insectos con ocho piernas pues.. es un insecto
oh ok
***si* como el hombre en la pelicula**
usualmente son negros

4. necesitas quitar las telaranas
no se telaranas
es una casa para las aranas
lo siento… no se las aranas
ok…
como el hombre en la pelicula
un hero super
toby maguire

الناطقون الأصليون

1. Tienes que quitar las telarannas
Que significa las telarannas?
las telarannas son la “casa” que hace un animal, la aranna
sabes que es una aranna?
no, no se
es un insecto
que tiene muchas patas
puede ser pequenno o grande
la tarantula es un tipo de aranna, por
D
la telaranna es donde viven las arannas y donde
consiguen comida

2. ahora tienes que quitar las telarañas
telarañas son los hilos que hacen las arañas
que significan los hilos?
lo siento
sabes qué es una araña ?
no
es una animal pequeño de 8 patas
del mar?
no
la araña come insectos, que atrapa en una red
hecha con su hilo
hilo es como una pequeña cuerda

3. n2 quitar las telarañas
que signifique las telaranas?
son hilos de un insecto con ocho patas
como muchos hilos juntos
hay insectos con ochos patas que habitan
en hilos. necesito quitar estos hilos

4. tienes que quitar las telarañas
que significa telaranas
telarañas son los hilos blancos que dejan las
Arañas
las arañas son animales pequeños de 8 patas

ترجمة عربية

المتعلّمون ذوو المستوى المبتدئ

١- إزالة شباك العنكبوت
شباك العنكبوت؟
هي في البيت عندما لا تنظيف أبدا
هل هو حيوان؟
لا هي البيت حيوان
البيت؟
أي نوع حيوان
حشرة
ثمانية
ثمانية أذرع

٢- إزالة شباك العنكبوت
أوكي... ماذا تعني شباك العنكبوت؟
في فيلم "الرجل العنكبوت"

٣- إزالة شباك عنبوت
ماذا يعني عنكَّبوت؟
لا أدري كيف تُقال؟
أين تجد شباك العنكَّبوت؟
في البيت؟
نعم أو جميع المكانات
الحيوان تقوم خيوط العنكَّبوت من أجل
يعيش ومن أجل يحصل على أكل

٤- إزالة شباك العنكبوت
خيوط العنكبوت؟
أوجد: هالوين في ولايات متحدة
أمريكية
آآه نعم نعم
حيوان لدية ثمانية بعض
وهو خائف
فيلم 'شارلوت ويب' أمريكي

المتعلمون ذوو المستوى المتقدّم

١- يجب أن تزيل شباك العنكَّبوت
شباك العنكبوت هو ماذا تفعله
العناكب...

٢- إزالة شباك العنكبوت
ما هو خيوط العنكبوت
هي*

هي
تعيش هناك
ما هي العناكب؟
هي حشرات بثماني أرجل
بعض الأمثلة هي ' الأرامل السوداء'

٣- إزالة شباك العنكبوت
ما هو شباك العنكبوت
أين يعيش العناكب
هههه ما هي العناكب
هي حشرات بثماني أرجل
أوكي أوكي
نعم
عادة هو سوداء

أين هي
عنكَّبوت هي حشرة بثمانية سيقان

٤- تحتاج إلى إزالة شباك العنكبوت
لا أعرف شباك العنكبوت
هو بيت العناكب
أنا آسف...لا أعرف العناكب
أووف..هي حشرة
أوكي...
مثل الرجل في الفيلم
هو بَطَال خارق
توبي ماغواير

الناطقون الأصليون

١- يجب أن تزيل شباك العنكبوت
ماذا تعني شباك العنكَّبوت؟
شباك العنكبوت هو "البيت" الذي
يصنعه حيوان، العنكبوت
هل تدري ما هو العنكبوت؟
لا، لا أعرف
هو حشرة
لديها العديد من الأرجل

٢- الآن يجب أن تزيل شباك العنكبوت
شباك العنكبوت هي الخيوط التي
تصنعها العناكب
ما معنى الخيوط؟
أنا آسف
هل تدري ما هي خيوط العنكبوت؟
لا
هو حيوان صغير لديه ثمان أرجل

يمكنه أن يكون صغير أو كبير
الرتيلاء نوع من العنكبوت مثلا
خيط العنكبوت حيث تعيش العناكب
تحصل على أكل

٣- رقم ٢. أزِل شباك العنكبوت
ماذا تعني شباك العنكبوت؟
هي خيوط حشرة ذات ثماني أرجل
في شكل عدّة خيوط مجتمعة
هناك حشرات ذات ثمانية أرجل تعيش
في الخيوط. أحتاج لإزالة الخيوط

من البحر؟
لا
العنكبوت يأكل الحشرات التي
يصطادها في شبكة
مصنوعة من خيوطه
خيط مثل حبل صغير

٤- يجب أن تزيل شباك العنكبوت
ماذا تعني شباك العنكبوت
شباك العنكبوت هي الخيوط البيضاء
التي تتركها
العناكب
العناكب هي حيوانات صغيرة لديها
ثماني أرجل

(٩, ١٢) مراجع الفصل

Bazeley, P. (2007). *Qualitative data analysis with NVivo*. London, England: Sage.

Borg, S. (2009). English language teachers' conceptions of research. *Applied Linguistics*, 30,358–88.

Chiu, Y. C. (2008). The discourse of an English teacher in a cyber writing course: Roles and autonomy. *Asian EFL Journal*, 10, 79–110.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research* (3rd ed.). London, England: Sage.

Edge, J., & Richards, K. (1998). May I see your warrant, please? Justifying outcomes in qualitative research. *Applied Linguistics*, 19, 334–356.

Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford, England: Oxford University Press.

Gwyn-Paquette, C., & Tochon, F. V. (2002). The role of reflective conversations and feedback in helping preservice teachers learn to use cooperative activities in their second language classrooms. *Modern Language Journal*, 86, 204–226.

Huang, L-S. (2010). Do different modalities of reflection matter? An exploration of adult second-language learners' reported strategy use and oral language production. *System*,38, 245–261.

Johnston, L. (2006). Software and method: Reflections on teaching and using QSR NVivo in doctoral research. *International Journal of Social Research Methodology*, 9, 379–391.

LeCompte, M., & Schensul, J. (1999). *Analyzing and interpreting ethnographic data*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Morrison, B. (2008). The role of the self-access centre in the tertiary language learning process. *System*, 36, 123–140.
Murday, K., Ushida, E., & Chenoweth, A. (2008). Learners' and teachers' perspectives on language online. *Computer Assisted Language Learning*, 21, 125–142.
Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380–390.
Richards, L. (2002). Qualitative computing: A methods revolution? International *Journal of Social Research Methodology*, 5, 236–276.
Séror, J. (2005). Computers and qualitative data analysis: Paper, pens, and highlighters vs.screen, mouse and keyboard. *TESOL Quarterly*, 39, 321–328.
Song, Y., & Fox, R. (2008). Using PDA for undergraduate student incidental vocabulary testing. *ReCALL*, 20, 290–314.
Xie, X. (2010). Why are students quiet? Looking at the Chinese context and beyond. *ELTJournal*, 64, 10–20.

الفصل الثالث عشر

في كيفية إجراء التحليلات الإحصائية

جينفر لارسن-هول

(١٣,١) المهاد

الإحصاءات الاستدلالية جزء مهم في كثير من التقارير البحثية، ومن ثَمّ في منهجية البحث، لأنها تجعل القارئ يعرف إن كان يمكن تعميم النتائج التي قد تم الحصول عليها على مجتمع أوسع، أم لا[١]. وبحكم الضرورة فإن هذا الفصل مجرد استعراض موجز لكيفية فهم اختبارات الإحصاء الاستدلالية الأكثر أساسية والأوسع استخداما في حقل اكتساب اللغة الثانية، وأدائها. والفصل موجه للقراء الذين ليس لديهم الكثير من الخبرة في الإحصاء. وينبغي أن تحصل للقارئ المهتم، بعد قراءته لهذا الفصل، فكرة عن الكيفية التي يستخدم بها الإحصاء في التقارير البحثية الفعلية في حقل اكتساب اللغة الثانية، وأن يمتلك أيضا الأدوات التي تمكنه من إجراء بعض الاختبارات الإحصائية الأساسية بنفسه، مستخدما بعض الموارد المتاحة على الشبكة.

ولمعرفة الاختبارات التي سيكون فهمها أكثر إفادة بالنسبة إلى باحثي اكتساب اللغة الثانية، رجعت إلى غاس (Gass, 2009)، التي قامت باستعراض تاريخي للإجراءات الإحصائية المستخدمة في

(١) الإحصاء الاستدلالي أحد فرعي المعالجة الإحصائية للبيانات عموما، إلى جانب الإحصاء الوصفي. وفي حين أن مهمة الإحصاء الوصفي هي تلخيص البيانات لاستخراج خصائصها الأساسية من ناحية تمركزها وتشتتها وعلاقتها ببعضها ونحو ذلك، فإن مهمة الإحصاء الاستدلالي كما أشارت المؤلفة هي النظر في مدى إمكانية تعميم نتائج العينة إلى مجتمع الدراسة من خلال مفاهيم وطرق إحصائية معينة قائمة على نظرية الاحتمالات الرياضية بواسطة توزيعات المعاينة. وستشرح المؤلفة أهم المفاهيم الأساسية في هذا الصدد (المترجمان).

أربع دوريات علمية في مجال اكتساب اللغة الثانية (وهي: دراسات في اكتساب اللغة الثانية/ Studies in Second language Acquisition، وتعلّم اللغة/ Language Learning، وأبحاث اللغة الثانية/ Second Language Research، واللسانيات التطبيقية/ Applied Linguistics). وقد كانت الإجراءات الإحصائية الخمسة الأكثر استخداما في هذه الدوريات بين عامي ٢٠٠١ و٢٠٠٦ (ومن ثم يفترض أن تكون هي الأكثر استخداما في ميدان اكتساب اللغة الثانية بأجمعه) هي: تحليل التباين (المعروف اختصارا بـ'أنوفا')، والارتباط والانحدار، ومربع كاي، واختبار 'ت'، وتحليل التباين للقياسات المتكررة. وسيركز هذا الفصل على مساعدة القارئ على فهم العناصر الأساسية للإجراءات الإحصائية الأربعة الأولى، وهي: تحليل التباين الأحادي، والارتباط، واختبار مربع كاي، واختبار 'ت'. ومن أجل مساعدة القارئ أيضا على تنفيذ تحليلاته الإحصائية الخاصة، سأقدم في هذا الفصل بعض الروابط لعدد من المواقع الإلكترونية حيث يمكن للمرء تنفيذ بعض الاختبارات الإحصائية الأساسية (ولن نتطرق هنا إلى تحليل التباين للقياسات المتكررة لأنه لا توجد مصادر متاحة على الشبكة بالنسبة إلى هذا الإجراء الأكثر تعقيدا)[٢]. وسأقدم أيضا بالنسبة إلى كلّ اختبار منها معلومات عن الأشكال البيانية التي تلخص بيانات ذلك الاختبار وتوضحها على النحو الأمثل.

(١٣,٢) مهاد إحصائي

لفهم تقرير إحصائي من المهم فهمُ عدد من القضايا الإحصائية. وقد كُتِبت فصول كاملة (في: Hatch & Lazaraton, 1991، وفي: Larson-Hall, 2010)، بل كُتُبٌ مفردة، (Perry, 2005) لمساعدة القراء على فهم كيفية تفسير التقارير الإحصائية في ميدان اكتساب اللغة الثانية، ولذا يكفي أن نقول إن هذه اللمحة لا يمكن أن تكون شاملة. ولكن هذا الفصل سيحاول المساعدة في هداية القارئ إلى الممارسات الإحصائية المستخدمة في الميدان من خلال مناقشة القضايا التالية: اختبار الفرضية، قيم p (=القيم الاحتمالية)، حجم العينة، حجم التأثير، وما البيانات التي ينبغي عرضها في الملخص الإحصائي.

---

(٢) لقد كانت كل الروابط تعمل في الوقت الذي كتب فيه هذا الفصل. ولكن لأن المواقع يمكن أن تتغير، فإني قد ذكرت ثلاثة مواقع على الأقل لتنفيذ كل اختبار (المؤلفة).

تمعن في النتائج المذكورة في تقرير عن دراسة تَجْرِبية أجراها أبراهامسون وهيلتنستام (Abrahamsson & Hyltenstam, 2009). إذ درس الباحثان ما إذا كان متعلمو السويدية لغة ثانية، ممن يَعُدّون أنفسهم مقاربين أو مشابهين للناطقين الأصليين (العدد = ١٩٥)، سيُعَدّون مشابهين للناطقين الأصليين كذلك فيما يبدو لـ (١٠) محكمين. وقد تم أيضا إدراج ناطقين أصليين بالسويدية في التجربة[٣]. فأظهرت النتائج ما يلي:

"لقد حصل الناطقون الأصليون، بالنسبة إلى السليقية المتصورة[٤] [بحسب تقييم المحكمين]، على درجات تبلغ في المتوسط ٩,٩...وحصل متعلمو اللغة الثانية المبكرون على درجة ٧,٩، والمتعلمون المتأخرون على درجة ٢,٥... وهذه الفروق كلها دالّة إحصائيا [تحليل التباين الأحادي: (F(2, 215)=111.61,p<.0001)، واختبار المقارنات البعدية للمجموعات باستخدام 'اختبار فيشر المحصّن لأقل فرق دالّ']. وسن بداية الاكتساب هو المتغير ذو الارتباط الأقوى بـ'السليقية المتصورة'، r=−.72,df (=193,p<.001)، ولذا فإنه يمكن أن يفسر أكثر من نصف التباين: (r^2 = .52)".

إنّ كل نتيجة إحصائية مرتبطة بفرضية. ولم تكن الفرضية مذكورة ذكرا صريحا في دراسة أبراهامسون وهيلتنستام المذكورة أعلاه، ولكن الدراسة تفحص بكل وضوح مسألة ما إذا كانت السليقية (الصواتية) المتصورة، بالنسبة إلى متكلّمي اللغة الثانية، تعتمد على العمر الذي يبدأون به تعلم السويدية لغة ثانية، الأمر الذي يقاس بكل مجموعة من المجموعات الثلاث المضمّنة في الدراسة (المتعلمون المبكرون، والمتعلمون المتأخرون، والناطقون الأصليون).

---

(٣) في مثل هذه التجارب يتم إخفاء الناطقين غير الأصليين عن المحكمين بإدراجهم ضمن عدد من الناطقين الأصلين، ثم ينظر هل يكون بينهم فرق جوهري من الناحية الإحصائية، ويكون المحكمون كلهم بطبيعة الحال من الناطقين الأصليين، وانظر: 'المصطلحات المفاتيح' ص ١٢ (المترجمان).

(٤) السليقية المتصورة هي مقدار إحساس المحكمين بأن المتحدث ناطق أصلي، وما يصدرونه في هذا الصدد من حكم أو تقييم (المترجمان).

ويختبر الإجراء الإحصائي ما يسمى بـ'فرضية العدم'[٥]. أمّا بالنسبة إلى 'تحليل التباين الأحادي' المذكور في دراسة أبراهامسون وهيلتنستام، ففرضيّة العدم هي أنه لا يوجد فرق بين المجموعات الثلاث من المتكلمين من ناحية سليقيتهم المتصوّرة. وأمّا بالنسبة إلى الارتباط في الدراسة نفسها (الذي تم إيراده باستخدام إحصائية r[٦])، ففرضية العدم هي أنه لا توجد علاقة بين 'سن بداية التعلم' و'السليقية المتصورة'. وإذ لا يجعل معظم الباحثين فرضيتهم العدمية في متناول القارئ صراحة، فإنّ هذه الفرضية تكون ماثلة في البحث على أية حال. أما بالنسبة إلى اختبار 'ت'، فستقول فرضية العدم بعدم وجود فرق بين مجموعتين من الدرجات، وأما بالنسبة إلى 'تحليل التباين الأحادي'، فستقول بعدم وجود فرق بين ثلاث مجموعات أو أكثر من الدرجات. وأما بالنسبة إلى الارتباط، فستقول فرضية العدم بعدم وجود علاقة بين متغيرين، مثل 'حجم المفردات' و'درجات اختبارٍ للقراءة'. وقد لا يعتقد الباحث أبدا أو لا يتوقع أن تكون فرضية العدم صادقة، ولكن ذلك هو ما سيتم اختباره من الناحية الرياضية[٧].

ويُعبّر عن نتائج الاختبار الاحصائي بلغة الاحتمالات. فأنت تعلم أنه إذا كان ثمة احتمال ٨٠٪ أنها ستمطر غدا، فالمرجح هو أنك ستحتاج إلى مظلتك. وقيمة p تخبرك باحتمال عثورك على ما قمت بإجرائه من نتائج، لو أن فرضية العدم كانت صادقة. ومن ثم فإنه من الحقائق البدهية أن

(٥) كل الاختبارات الإحصائية ترجع في المحصلة الأخيرة إلى اختبار أحد أمرين: إما وجود علاقة بين المتغيرات، أو وجود اختلاف بين بيانات المجموعات المختلفة (أو كلا الأمرين كما في الدراسة التي تناقشها المؤلفة). و'فرضية العدم' هي المنطلق المنطقي للحصول على إجابة بهذا الخصوص. وتقوم على افتراض عدم وجود شيء من ذلك (أي عدم وجود علاقة بين المتغيرات، أو عدم وجود اختلاف بين المجموعات). وفرضية العدم لا بد أن تكون حاضرة في كل اختبار إحصائي سواء أذكرت صراحة أم لا (المترجمان).

(٦) الارتباط بين المتغيرات يمكن أن يقاس بطرق عديدة، وr هو رمز معامل بيرسون، وهو من أكثر الأساليب الإحصائية استخداما لقياس الارتباط كما ستشرح المؤلفة لاحقا (المترجمان).

(٧) الباحث بطبيعة الحال سيكون معنيا بالفرضية البحثية التي تذهب إلى وجود علاقة بين المتغيرات المبحوثة أو فرق بين المجموعات المختلفة، ولكن ذلك لا يمكن اختباره بشكل مباشر. ولذا فإنه يتحتم البدء بفرضية العدم لأنها هي التي يمكن أن تختبر اختبارا إحصائيا مباشرا (المترجمان).

الإحصاء لا يمكن أبدا أن يبرهن على الفرضية، ولكن يمكن أن يخبرك باحتمالية نتائجك[٨]. ولذلك فإن احتمالية أن يعثر أبراهامسون وهيلتنستام على تلك النتائج في دراستهما بالنسبة إلى 'تحليل التباين الأحادي'، لو لم يكن ثمة فرق بين المجموعات الثلاث، ضئيلة جدا، فهي أقل من نسبة ١/ ١٠ ,٠٠٠ (p<.0001). وبالمثل، فإن احتمالية عثورهما على النتائج التي حصلا عليها بالنسبة إلى الارتباط، لو لم يكن ثمة علاقة بين 'سن بداية الاكتساب' و'السليقية الصواتية المتصورة' هي أقل من نسبة ١/ ١٠٠٠ (p<.001). ونقطة القطع المعتادة في أدبيات اكتساب اللغة الثانية لاستخلاص أن النتيجة إحصائية (وتعرف أيضا بأنها 'دالّة إحصائيا'، ولكنني قد تحاشيت هذا المصطلح بناء على توصية كلين 'Kline, 2004') هي أن تكون قيمة p أقل من α=.05، حيث تكون α هي نقطة القطع المحددة مسبقا لتحديد الدلالة الإحصائية. فإذا كانت القيمة أقل من هذا المستوى، فإنّ المرء يمكنه أن يستنتج نقيض فرضية العدم. ولذا فقد استنتج أبراهامسون وهيلتنستام أنه يوجد فرق في 'السليقية المتصورة' فيما بين المجموعات الثلاث من المتكلمين بالسويدية، وأنه يوجد أيضا علاقة بين 'سن البداية في الاكتساب' و'السليقية المتصورة'[٩].

إن منطق الاختبار الإحصائي منطق ملتوٍ نوعا ما، ولذا فلنلخصه مرة أخرى. أولا يتم تقديم 'فرضيةَ عدم'. ولنقل هذه المرة أن فرضية العدم هي أنه لا توجد علاقة بين حجم المفردات والدرجات التي يتم تحصيلها في اختبار للقراءة. فيقوم الإجراء الإحصائي عندئذ باختبار هذه الفرضية اختبارا رياضيا، ويستخرج قيمة p، وهي احتمالية أن يحصل المرء على النتائج نفسها لو

(٨) يتعين منطقيا، كما ذكر أعلاه، الانطلاق من الفرضية العدمية، ولكن الفرضية العدمية أيضا لا يمكن دحضها ولا إثباتها بشكل قاطع، بل يبقى دائما ثمة مقدار محتمل من الخطأ ناتج عن الصدفة أو ظروف عرضية خاصة بالدراسة. وقيمة p هي القيمة الاحتمالية لظهور النتائج على ما هي عليه، لو لم تكن العينة ممثلة حقا لمجتمع الدراسة. وأغلب البرامج الإحصائية توفر هذه القيمة مباشرة عند إجراء الاستدلال الإحصائي على مجموعة البيانات بمسمى 'p-value' أو 'p' أو 'Sig.' (المترجمان).

(٩) رغم أن المستوى الذي يتم تعيينه عادة في الميدان هو α=.05، فإنني قد ذكرت في مكان آخر (Larson-Hall, 2010) أن تعيين مستوى أعلى من ذلك، كـ (.10)، على سبيل المثال، سينتج عنه قوة أكبر، وسيكون أكثر مناسبة لمجالنا. ومثل هذا المستوى يعني أننا سنسمح بإمكانية ١٠٪ أن نعثر على إحصائية كالتي حصلنا عليها أو أكبر عن طريق محض الصدفة، ولكن المردود هو أننا سنكسب قوة أكبر في الحصول على الوضع الحاصل فعلا (المؤلفة).

كانت فرضية العدم صادقة. ولنقل أن اختبار الارتباط بين حجم المفردات ودرجات اختبار القراءة قد استخرج لنا قيمة (r = .48, p = .03). فإن كانت قيمة p أقل من نقطة القطع المحددة مسبقا، وهي غالبا ما تكون α = .05، فإنه يمكن للمرء حينئذ أن يرفض فرضية العدم، ويستنتج في هذه الحالة أنه توجد علاقة بين حجم المفردات والدرجات التي يتم تحصيلها في اختبار للقراءة. ولكن إن استخرجت اختباراتُ الارتباط قيمةَ (r=.18,p=.15)، فإننا سنقبل فرضية العدم، ونستنتج أنه لا يوجد ارتباط بين القيمتين، لأن قيمة p أكبر من '.05'.

والحد الأدنى لما يورد عادة في تقرير البيانات هو القيمة الرياضية للاختبار [المستخدم] (وهي قيمة 't' بالنسبة إلى اختبار (ت)، وقيمة 'r' بالنسبة إلى الارتباط، وقيمة 'F' بالنسبة إلى تحليل التباين، وقيمة 'χ ' بالنسبة إلى مربّع كاي)، وعدد يشير إلى حجم العينة (إما 'درجات الحرية'، أو 'عدد المشاركين')، وقيمة p. والعرف المستخدم في أسلوب جمعية علم النفس الأمريكية لصياغة البحوث هو أن تورد أيضا أية إحصائيات وصفية يمكن أن تدعم الاستنتاجات، مثل: متوسطات الدرجات (M)، والانحرافات المعيارية (SDs)(١٠). ولاحظ أن أسلوب جمعية علم النفس الأمريكية يحتم إيراد قيم p بالضبط، ما لم تكن أقل من '.001' (APA, 2010).

ولم يحتو تقرير دراسة أبراهامسون وهيلتنستام على كل هذه العناصر، لأن بعضها كان مدرجا في جدول مرفق (وهي بالتحديد حجم العينة، والانحرافات المعيارية عن المتوسطات). لاحظ أن الوصف النثري المذكور أعلاه يشتمل على إحصائية F الخاصة بتحليل التباين الأحادي، وإحصائية r الخاصة بالارتباط، وما يرتبط بهما من احتمال (قيمة p). ومتوسطات الدرجات بالنسبة إلى تحليل التباين الأحادي مذكورة كذلك في التقرير. وأما الرقمان 2 و215 الواردان عقب حرف (F) الرامز لتحليل التباين فهما درجتا الحرية (df). إذ يتم بالنسبة إلى تحليل التباين إيراد رقمين يمثلان درجتين مختلفتين من درجات الحرية. فالرقم الأول يمثل عدد درجات الحرية الموجودة بالنسبة إلى اختيار المجموعات (ويسمى 'درجة الحرية بين المجموعات'). إذ توجد ثلاث مجموعات، فيمكن أن تختار مجموعتين

---

(١٠) للاطلاع على متطلبات صياغة البحوث وتوثيقها في أسلوب الجمعية الأمريكية لعلم النفس، انظر: بينز، برنارد (٢٠١٦) تبسيط أسلوب الجمعية الأمريكية لعلم النفس للكتابة في علم النفس والتربية والتمريض وعلم الاجتماع، ترجمة: السيد محمد أبوهاشم حسن، الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

اثنتين (وثالثتهما يمكن ان تترك فلا يتم اختيارها)، وبذلك فإنه توجد درجتان من الحرية بالنسبة إلى المجموعات. وأما الرقم الثاني فهو 'درجة الحرية داخل المجموعات'، وهو مجموع درجات الحرية المفردة لكل عينة مطروحا منها عدد المجموعات، ولذا فإن درجة الحرية البالغة ٢١٥ تخبرنا بوجود ٢١٨ مشاركا مشمولا في الحساب (٢١٥ = ٢١٨ – ٣ للمجموعات). وبذا فإنه حتى لو لم يتم إيراد القياسات الأخرى لحجم العينة، فإن درجة الحرية يمكن أن تمنحنا تقديرا تقريبيا لحجم العينة.

ومعرفة حجم العينة وملاحظته أمر مهم جدا. والمقصود بحجم العينة هو عدد الناس أو العناصر التي تم اختبارها (وبما أن الغالب في بيانات اكتساب اللغة الثانية هو أن يكون المختبرون من البشر، فإنني سأشير إلى حجم العينة باعتباره عدد المشاركين في الدراسة). وكلما كان عدد المشاركين في الدراسة أكبر، زاد احتمال أن تكون نتائجُ الاختبار الإحصائي متضمنةً لنتيجة إحصائية. وذلك عائد إلى طبيعة فرضية العدم. إذ تفترض فرضية العدم أن الفرق بين المجموعتين (أو المجموعات) هو صفر تماما. فإن اختبرت ١٠ أشخاص وكانت نتائجهم هي الانزياح بنقطة واحدة فقط عن الصفر في اختبار مكون من ٥٠ نقطة، فإن هذه النتيجة قد تعني صمود فرضية العدم لأن الانزياح بنقطة واحدة فقط عن الصفر قريب جدا من الصفر. ولكنك إن اختبرت ١٠٠ شخص، فإن نتائج فرضية العدم هي أن الانزياح بنقطة واحدة عن الصفر أمر مختلف عن العدم (الصفر)، وبذا يمكنك رفض الفرضية التي تقول إن الفرق بين المجموعتين هو صفر تماما. ولذا فإنه من المرجح أن يؤدي حجم العينة الأكبر إلى قيمة p أكثر إحصائية[١١].

ومن المعلومات الأخرى التي يود المرء أن يراها واردة في التقرير في كثير من الأحيان 'حجم التأثير'. وينص دليل النشر الخاص بجمعية علم النفس الأمريكية على أن إيراد الإحصائيات وقيم p هو "نقطة البداية" فقط، وأن ثمة "عناصر إضافية أخرى، مثل أحجام التأثير، وفترات الثقة، والوصف الموسع لا بد من ذكرها لنقل تقرير عن النتائج أكثر اكتمالا" (APA, 2010, p. 33). وحجم التأثير هو مقياس لمدى أهمية الفروق بين المجموعات، ولمدى قوة العلاقة بين المتغيرات.

---

(١١) المقصود هو أن دلالة الاختبار، أو قدرته على الكشف عن وجود فروق أو ارتباطات، تتأثر تأثرا كبيرا بحجم العينة. فكلما زاد حجم العينة زاد احتمال رفض فرضية العدم (حتى ولو كان ذلك غير صحيح في الواقع)، والعكس بالعكس (المترجمان).

ويكون حجم التأثير بالنسبة إلى الارتباط متضمنا في النتائج في الحقيقة – فقيمة r تصف مدى قوة الارتباط على مقياس بين 0–1. ولذا فإن قيمة r لـ (r=.5) تعني أن الارتباط هو 50٪، وأن ذلك يفسر 25٪ من التباين في الدرجات (وهذا يحسب من خلال تربيع قيمة r، ويسمى 'قيمة R^2'). وقد تضمن التقرير المقتبس من دراسة أبراهامسون وهيلتنستام قيمة r البالغة (72.-)، وهي قيمة أشار المؤلفان إلى أنها تتمخض عن قيمة R^2 البالغة (52.)، فتفسر جزاء كبيرا من التباين الموجود في العلاقة بين 'السليقية الصواتية المتصورة' و'سن بداية الاكتساب'، حتى لدى متكلمي اللغة الثانية ذوي الموهبة الاستثنائية[١٢].

وللحصول على أحجام التأثير بالنسبة إلى اختبارات (ت)، فإننا بحاجة إلى النظر في مقدار الفروق فيما بين مجموعتين. وبذا فإن الفرق بين صفر وواحد، في المثال المذكور سابقا بشأن حجم العينة، هو ١/ ٥٠ (إذ يوجد ٥٠ نقطة في الاختبار)، وهو ما يساوي (٠,٠٢). فحجم التأثير سيكون هو نفسه سواء كان عدد الأشخاص المختبرين هو ١٠ أم ١٠٠. ولكننا لمقارنة حجم التأثير هذا بدراسات أخرى، نحتاج إلى معيرته، لأنه ليس كل دراسة ستتضمن اختبارا يحتوي على ٥٠ نقطة. فعادة ما يتم احتساب 'd كوهين'[١٣] لحجم التأثير من أجل إجراء مقارنة بين مجموعتين (كما هي الحال مع اختبار (ت)، والاختبارات البعدية من تحليل التباين). و'd كوهين' تبين مدى عِظَم الفرق بين المجموعات بحسب الانحرافات المعيارية. ولذا فإن قيمة 'd = 1.5' تعني أن متوسطي المجموعتين يختلفان بـ1.5 في الانحراف المعياري. والانحراف المعياري المنزاح برقم واحد عن

(١٢) قيمة R^2 يسميها بعضهم 'معامل التحديد' وتقيس ما يسمى بـ'نسبة التباين المفسر' أي نسبة التباين الموجودة في أحد المتغيرين التي يمكن عزوها إلى التباين الموجود في قيم المتغير الآخر، ولذا فإن ٥٢٪ من نسبة التباين الحاصل في مشابهة الناطق الأصلي في الدراسة التي تناقشها المؤلفة يمكن عزوها أو إرجاعها إلى سن بداية الاكتساب (المترجمان).

(١٣) ويسمى مؤشر كوهين، ويقيس الفرق بين المجموعتين من خلال بعد متوسط المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة بوحدات معيارية، كما ستشرح المؤلفة. وللمزيد عن هذا الموضوع، انظر: رشدي فام منصور (١٩٩٧). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١ (١٦)، ٥٧–٧٥ (المترجمان).

متوسط الدرجات (سواء في الاتجاه السلبي أم الإيجابي) يحتوي في المنحنى الطبيعي ٦٨٪ من المشاركين، ولذا فإن الفرق في الانحراف المعياري برقم واحد يعد فرقا كبيرا جدا. ولم يتضمن التقرير الموجود في دراسة أبراهامسون وهيلتنستام شيئا عن أحجام التأثير من أجل المقارنة بين المجموعات، ولكن بما أن جدولهما رقم ٢ قد أورد المتوسطات والانحرافات المعيارية، فإن أحجام التأثير تلك يمكن حسابها بسهولة. فالفرق بين مجموعة الناطقين الأصليين ومجموعة المتعلمين المبكرين للغة الثانية هو (d=0.97)، وبين مجموعة الناطقين الأصليين والمتعلمين المتأخرين للغة الثانية هو (d = 3.47)، وبين المتعلمين المبكرين والمتأخرين هو (d=1.8). ولاحظ أن هذه كلها تأثيرات كبيرة. فهذه المعلومات المجاوزة لقيم p توضح لنا أنه توجد فروق مهمة بين المجموعات في دراسة أبراهامسون وهيلتنستام.

وأحجام التأثير بالنسبة إلى نتائج تحليل التباين مشابهة في نوعها أيضا للارتباط، ولكنها تستخدم الحرف اليوناني إيتا (η)، وتسمى مربع إيتا، أو مربع إيتا الجزئي. فقيمة (η^2=.58) تعني أن المتغير الفارق بين المجموعتين (وليكن نوعا معينا من التعامل) يفسر ٥٨٪ من التباين في الدرجات. وفي دراسة أبراهامسون وهيلتنستام، كان يمكن إيراد مربع إيتا الجزئي بالنسبة إلى تأثير المجموعة في تحليل التباين الأحادي (ولكن كثيرا ما تبين أن إيراد أحجام التأثير للمقارنة بين مجموعتين فقط بقيمة 'd كوهين' أكثرُ فائدة وإثارة للاهتمام، كما وضحتُ في الفقرة السابقة).

وثمة قضية أخيرة أود أن أتناولها هنا. وهي الحالة التي تكون فيها قيمة p أكبر من (.05)، ولكن حجم التأثير يكون كبيرا. فقيمة p الأكبر من (.05) عادة ما تؤدي إلى أن يقول المؤلف إن النتائج ليست إحصائية، ولكن ذلك يمكن أن يكون مضللا، إنْ كان حجم التأثير كبيرا في الحقيقة. فمن المشكلات أن نقطة القطع (α=.05) خط تقسيم اعتباطي. ولكن المشكلة الأكبر هي أن لأحجام العينات دورا كبيرا في تحديد قيم p (Cohen, 1994; Kline, 2004). فإن كانت دراسة تتضمن عينة صغيرة الحجم، ولكنها تتضمن حجم تأثير كبير، فإنه يمكن أن نتوقع أنه إذا كُرِّرت الدراسة بمشاركين أكثر، فإن قيمة p يمكن أن تكون أقل. فمن المشروع تماما، في مثل هذه الحالات، لباحث أن يدعي أنه من المرجح أن تكون قيمة p أقل من نقطة القطع فيما لو كانت أحجام العينات أكبر،

وبذا يكون ثمة أهمية يمكن إضفاؤها على النتيجة. إذ يكون ثمة حاجة لإجراء المزيد من البحوث، فوجود حجم تأثير كبير يعني أنه لا ينبغي اطراح النتيجة دون اكتراث. فحجم التأثير مؤشر أفضل بكثير على أهمية نتيجة معينة من قيمة p، لأنه لا يعتمد على حجم العينة (Kline, 2004).

(١٣,٣) اختبار (ت)

(١٣,٣,١) لأي شيء نستخدم اختبار (ت)؟

أول اختبار إحصائي سأقوم بوصفه، وهو اختبار (ت)، يقارن المتوسط لمجموعة معينة وانحرافها المعياري، بالنسبة إلى مجموعة أخرى، ويستخبر إن كانت المجموعتان تمثلان مجتمعا واحدا أم مجتمعين مختلفين. وتتكون البيانات من درجات عددية لمجموعتين اثنتين. ويجب أن تتألف هذه البيانات من بيانات مسترسلة، وهي البيانات المكونة من طيف واسع من القيم (لا فقط من عدد قليل من البيانات المعنونة بأسماء معينة، وهي البيانات المسماة بـ'البيانات الفئوية'). ففي دراسة تفحص، على سبيل المثال، ممارستين تدريسيتين تتعلّقان بالنطق (تتضمن إحداهما الإنتاج ولا تتضمّنه الأخرى)، سيكون هناك مجموعتان من المشاركين فقط. وستتم مقارنة درجات كل مجموعة (بيانات مسترسلة) في 'مهمة إعادة الجمل'[١٤] مع درجات المجموعة الأخرى، وسيدلّنا اختبار (ت) على ما إذا كانت المجموعتان مختلفتين أم متشابهتين من الناحية الإحصائية. ويتضمن الجدول (١٣,١) بعض الدرجات المتخيَّلة في اختبار للنطق مكون من ٥٠ نقطة.

(١٤) 'مهمة إعادة الجمل' نوع من الاختبارات يعرض فيه على المشاركين عدد من الجمل المتزايدة في صعوبتها وتعقيدها، ويطلب منهم إعادة كل جملة بعد سماعها. ثم تحسب الإجابات بناء على عدد الأخطاء التي يرتكبها المشاركون في إعادة الجملة. للمزيد، انظر: أبو الديار، مسعد (٢٠١٢). القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل (المترجمان).

جدول (١ ,١٣). درجات متخيلة في اختبار للنطق.

درجات النطق	
مجموعة الإنتاج	**مجموعة اللاإنتاج**
٢٨	٣٦
٤٦	٢٩
٣٧	٤٧
٣٢	٣٣
٢٩	٣٠
٣٣	٣٠
٢٧	٤١
٢٩	٤١
٣١	٣٢
٣٩	٤٠
٤٢	٤٢
٤٥	٣٨
٣٨	٣٦
٢٩	٣٣
٢٦	٣٧
٣٥	٣٠
٢٨	٣٣
٢٧	٤٢
٤٤	٤٥
٣١	٣٩
٣٠	٤٤
٤١	٤٠
٣٦	٣٣
٣٣	٣٨

وثمة في الحقيقة نوعان من اختبار (ت) يستخدمان في العادة، تحتاج إلى أن تقرر أي واحد منهما ينبغي عليك استخدامه. فإن كانت المجموعتان لديك مختلفتي الأشخاص تماما (كما هي الحال في الجدول ١٣,١ الذي يحتوي على مجموعتين مختلفتي الأشخاص ممن تلقوا مقاربتين تدريسيتين مختلفتين)، فاستخدم 'اختبار (ت) لعينتين مستقلتين'. وأضف 'إجراء ويلتش' إن كان للمجموعتين انحرافان معياريان يبدو أن أحدهما مختلف عن الآخر اختلافا كبيرا. فيضاف هذا التعديل حينما يكون للمجموعتين تباينان غير متجانسين، أي حينما يكون تبايناهما (والتباين هو مربع الانحراف المعياري) ليسا متماثلين. ومن الجيد بصفة عامة أن تستخدم هذا التعديل حتى لو كنت تظن أن التباينين متساويان (Dalgaard, 2002)[١٥]. وأما إن كانت المجموعتان تحتويان على بيانات مأخوذة من الأشخاص أنفسهم، بفاصل زمني (كتطبيق اختبار قبلي، وبعدي)، فاستخدم 'اختبار (ت) لعينتين مقترنتين'[١٦].

(١٣,٣,٢) إجراء اختبار (ت)

يعرض الجدول (١٣,٢) قائمة بعدد من المواقع الإلكترونية التي تمكنك من إجراء اختبارات (ت). وجميع اختبارات (ت) تستخرج لك المتوسط والانحراف المعياري في المجوعتين، وقيمة p.

---

(١٥) بعض البرامج الإحصائية (كـ'SPSS') تستخدم 'إجراء ويلتش' تلقائيا، فتستخرج قيمتين لـ(ت)، إحداهما متضمنة للتعديل المطلوب، والأخرى بدونه. وما على الباحث إلا اختيار القيمة المناسبة للبيانات التي هو بصددها. وللمزيد، انظر: القحطاني، سعد بن سعيد (٢٠١٥). الإحصاء التطبيقي. الرياض: معهد الإدارة العامة، ص ١٦٣ (المترجمان).

(١٦) العينتان المستقلتان هما العينتان المكونتان من مجموعتين مختلفتين، والعينتان المقترنتان هما العينتان المكونتان من المجموعة نفسها عندما تتعرض للاختبار نفسه مرتين متتاليتين لمعرفة ما طرأ على المجموعة من تغير في التطبيق الثاني للاختبار (المترجمان).

جدول (٢, ١٣). مواقع إلكترونية تمكنك من إدخال البيانات لإجراء اختبار (ت).

الموقع	إدخال البيانات	أنواع اختبارات (ت)	خدمات إضافية
http://www.graphpad.com/quickcalcs/ttest1.com	إدخال منفصل للبيانات، وإدخال الملخص (المتوسط، والانحراف المعياري، والعدد)	لمجموعتين مستقلتين (اختر: unpaired t-test)، ولمجموعتين مستقلتين 'مع التعديل' (اختر: Welch's unpaired t-test)، ولمجموعتين مقترنتين (اختر: paired t-test)	فرق المتوسطين، وفترات الثقة*، وقيمة (إحصائية) ت، ودرجة الحرية
http://studentsttest.com/	إدخال منفصل للبيانات	لمجموعتين مستقلتين (اختر: groups have equal variance، أو groups have unequal variance)؛ ولمجموعتين مقترنتين (groups are matched).	اختيار الاختبار بذيل واحد (1-tailed)، أو بذيلين (2-tailed)، وإن لم تكن تعرف ما الذي تختاره، فالتزم باختيار الذيلين
http://vassarstats.net/[١٧] ثم اختر " t-Tests & Procedures" في الشريط الأيسر، وبعدها اختر الخيار الأول في القائمة " Two-sample t-Test for Independent or Correlated Samples"	إدخال منفصل للبيانات في الأعمدة (واضغط على زر الإدخال بعد كل رقم)	لمجموعتين مستقلتين (اختر زر: independent samples)؛ ولمجموعتين مقترنتين (اختر زر: correlated samples)	فرق المتوسطين، وفترة الثقة لذلك الفرق، وقيمة (إحصائية) ت، ودرجة الحرية
*فترات الثقة تعطيك المدى الذي قد يكون للإحصائية (مثل فرق المتوسطات) عند تكرار الاختبار. ففترة الثقة المساوية لـ٩٥٪، على سبيل المثال، تمنحك المدى المتوقع لأن تجد فيه الإحصائية في ٩٥ مرة من أصل ١٠٠ مرة.			

(١٧) الرابط الذي وضعته المؤلفة في الأصل لم يعمل، فبحثنا عن رابط بديل للموقع المقصود، ووضعناه مكانه (المترجمان).

(١٣,٣,٣) نتائج اختبار (ت)

عند إيراد النتائج في التقرير، ستحتاج إلى متوسط الدرجات والانحراف المعياري لكل مجموعة، وعدد الأشخاص (N) في كل مجموعة، وقيمة p، وكذلك إحصائية t، ودرجات الحرية. ولنفترض الآن أننا نرغب في أن نفحص ما إذا كان يَنْتُج عن تعامل معيَّن مع مجموعتين اثنتين أيّةُ فروق بينهما. ولنفترض، باستخدام المثال المذكور أعلاه، أن التعامل متعلق بطريقة النطق، وأنه يتضمن مجموعتين: إحداهما يتبع فيها الطلاب مقاربة تقليدية تتضمن إنتاج الأصوات والجمل وتكرارها، ومجموعة أخرى يستمع فيها الطلاب إلى اللغة فقط، ولا ينتجونها أبدا. والنتائج معروضة في الجدول (١٣,٣).

جدول (١٣,٣). نتائج اختبار (ت).

المجموعة	المتوسط (من ٥٠)	الانحراف المعياري	العدد	قيمة p	إحصائية t	درجة الحرية
مجموعة الإنتاج	٣٤,٠	٦,٢	٢٤	٠,٠٧	١,٨٤	٤٤,٧ باستخدام تعديل ولش
مجموعة اللاإنتاج	٣٧,٠	٥,٢	٢٤			

(١٣,٣,٤) أحجام التأثير بالنسبة لاختبار (ت)

الموقعان التاليان يوجدان 'd كوهين' لحجم التأثير إذا ما أدخلت متوسط الدرجات والانحراف المعياري لكل مجموعة:

- http://www.uccs.edu/~faculty/lbecker
- http://www.cognitiveflexibility.org/effectsize/

ويقدم أوسوالد وبلونسكي (Oswald & Plonsky, 2010) قاعدة عرفية لتأويل 'd كوهين' لأحجام التأثير في مجال اكتساب اللغة الثانية: فإن كان (d=.4) فالتأثير ضئيل، وإن كان (d=.7) فالتأثير متوسط، وإن كان (d=1.0) فالتأثير كبير. وقد وجدت بالنسبة إلى بياناتي المتخيلة أن (d=1.05)، وهو ما يعني أن متوسطي المجموعتين يختلفان بحوالي انحراف معياري واحد، وذلك تأثير كبير.

(١٣,٣,٥) إيراد نتائج اختبار (ت) في التقرير

هاك مثالا على طريقة كتابة تقرير بالنتائج، باستخدام المعلومات الواردة في الجدول (١٣,٣):

وجد 'اختبار (ت) لعينتين مستقلتين' أنه لا يوجد فرق إحصائي بين المجموعتين (t(44.7)=1.84,p=.07)، ولكن 'd كوهين' لحجم التأثير البالغ (d=1.05) قد كان كبيرا. ولذا فثمة أسباب وجيهة للاعتقاد بأن طريقة اللاإنتاج (M=37.0,SD= 5.2) قد كانت أكثر نجاعة من الطريقة التقليدية (M=34.0,SD=6.2)، رغم أن ذلك ينبغي أن يتم اختباره باستخدام عينة أكبر، لزيادة قوة اختبار (ت).

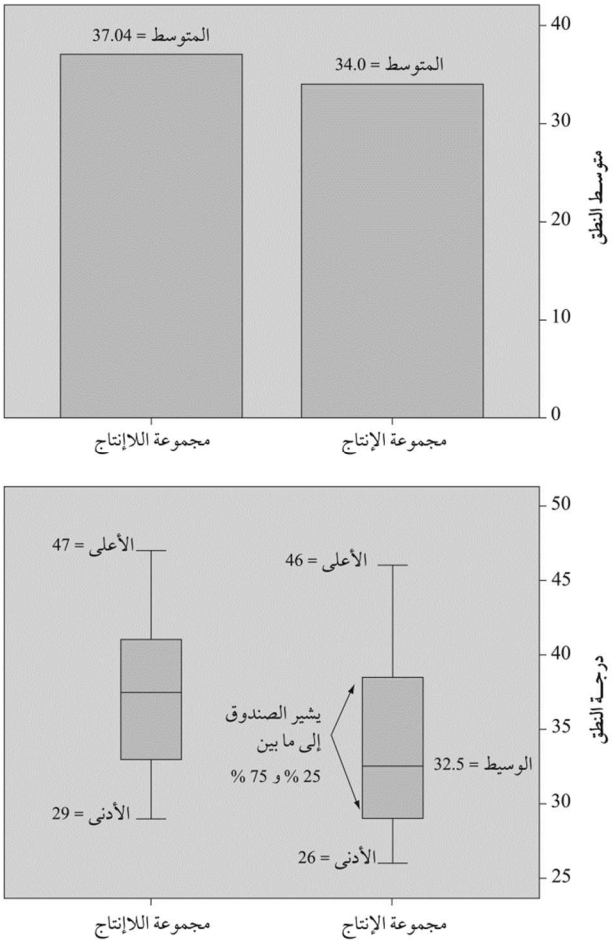
عليك أن تورد في التقرير كل هذه المعلومات، سواء أكان الاختبار متضمنا لفرق إحصائي أم لا. وكما هو واضح في هذه الحالة فإنني قد ذكرت في تقريري أنه رغم أن قيمة p لم تكن أقل من (.05)، وأن الاختبار لهذا السبب لم يكن متضمنا لفرق إحصائي، فإن المنهجية المستحدثة قد كانت مفيدة لأن حجم التأثير قد كان كبيرا جدا. ولاحظ كيف قمت بتضمين المعلومات المتعلقة بمتوسطي درجات المجموعتين وانحرافهما المعياري في التقرير أيضا.

(١٣,٣,٦) الرسومات البيانية لاختبار (ت)

في اختبار (ت) يكون لديك بيانات مستقاة من مجموعتين، وتكون البيانات مسترسلة. ومن الطرق التقليدية في مجال اكتساب اللغة الثانية للتمثيل البياني لهذه البيانات استخدام شكل الأعمدة. ولكن شكل الأعمدة لا يورد في العادة إلا جزءا واحدا من المعلومات – وهو متوسط الدرجات لمجموعة معينة. ومثل هذا الشكل يفتقر بشدة إلى جانب من المعلومات المفيدة (Tufte, 2001). ولذا فإنني أوصي باستخدام شكل الصناديق لإظهار طيف الدرجات في المجموعتين اللتين تقارن بينهما في اختبار (ت) (وللمزيد من المعلومات، انظر: Larson-Hall & Herrington, 2010).

ويعرض الشكل ١٣,١ مقارنة بين شكل الأعمدة وشكل الصناديق بالنسبة إلى البيانات المتخيلة المتعلقة بدراسة النطق التي ناقشتها في هذا القسم. ولاحظ أن شكل الأعمدة لا يعرض إلا متوسط الدرجات عن طريق ارتفاع العمود. وأما شكل الصناديق فيشير إلى وسيط الدرجات عن طريق الخط الأسود الأفقي داخل الصندوق، ويشير كذلك إلى مدى الدرجات في المجموعة. إضافة

إلى ذلك، يحتوي الصندوق على الـ٥٠٪ الوسطى من الدرجات في كل مجموعة. ويمكن الإشارة إلى القيم الشاذّة (وهي غير موجودة هنا) باستخدام دائرة خارج مدى الدرجات.



الشكل (١٣,١). شكل الأعمدة (في الأعلى) في مقابل شكل الصناديق (في الأسفل)، بالنسبة إلى الدراسة المتخيلة عن التدريب على النطق. ومعظم الرسومات البيانية في هذا الفصل تم إنشاؤها باستخدام البرنامج الإحصائي R، فيرجى طلب الرمز إن كنت مهتما (وأما عناوين الرسومات فقد تمت إضافتها باستخدام مايكروسوفت بيليشر).

(١٣ ,٤) تحليل التباين

(١٣ ,٤ ,١) لأي شيء نستخدم تحليل التباين؟

تحليل التباين (المعروف اختصارا بـ'أنوفا') إجراء يتحقق من الفروق بين المجموعات. وحينما تقوم بالتحقق من آثار متغير واحد فقط، كالانتماء لمجموعة معينة (كما هي الحال بالنسبة إلى اختبار 'ت')، فإن هذا النوع من تحليل التباين يسمى: 'تحليل التباين الأحادي'. ولذا فإن 'تحليل التباين الأحادي' امتداد لاختبار (ت) في الحالات التي تتم فيها المقارنة بين أكثر من مجموعتين. فهو يختبر فرضية كون الدرجات المستقاة من ثلاث مجموعات أو أكثر متساوية. فقد يكون لديك، على سبيل المثال، فرضية عن أثر الموضوع الكتابي في درجات الكتابة، وتريد أن ترى إن كان ثمة فروق في الدرجات حينما تكتب مجموعة من الطلاب 'مقالا في المقارنة والموازنة'، وتكتب مجموعة أخرى 'مقالا سرديا شخصيا'، وتكتب مجموعة ثالثة 'مقالا وصفيا'. ويعرض الجدول (١٣ ,٤) درجات متخيلة لمثل هذه التجربة. وتتكون البيانات من درجات على قطعة كتابية تم تقييمها من قبل مقيِّمَين مستقلَين، وهي درجات من أصل ١٠٠.

الجدول (١٣ ,٤). درجات متخيلة في اختبار كتابي.

المقارنة والموازنة	السرد الشخصي	الوصف
٥٠	٨٥	٨٥
٧٣	٧٣	٧٩
٤٩	٦٩	٩٣
٦٢	٩٠	٨٨
٨٤	٧٧	٩٣
٧٠	٨٠	٧٥
٦٢	٨٢	٨٣
٥٥	٨٠	٨٣
٦٧	٧٣	١٠٠
٦٠	٦٦	٩٤
٥٨	٨٠	٧٩
٧٠	٧٢	٨٢
٦٣	٧٨	٨٥
٦٨	٨٨	٩٤

واحرص حينما تستخدم هذا الاختبار على التأكد من أن كل شخص ينتمي إلى مجموعة واحدة فقط من المجموعات. أما في الحالات التي يكون فيها للشخص نفسه درجات في أكثر من مجموعة واحدة، فإن 'تحليل التباين الأحادي' غير مناسب. فإن كنت تريد، على سبيل المثال، مقارنة درجات الطالب نفسه في الموضوعات الثلاثة كلها، فإن ذلك لن يكون من خلال 'تحليل التباين الأحادي'، لأن المجموعات ليست مستقلة. وستكون في هذه الحالة، بحاجة إلى استخدام 'تحليل التباين للقياسات المتكررة' بدلا من ذلك. وإن كنت تقارن الدرجات عبر الزمن، كما هي الحال فيما لو كنت تنظر في الدرجات على قطعة كتابية في بداية الفصل وفي نهايته، فإنك بحاجة أيضا إلى 'تحليل التباين للقياسات المتكررة'، لأن الأشخاص أنفسهم هم الذين تتم معاينتهم في كلتا الحالتين. وكذلك، إذا كنت تقارن مدى قدرة المستمعين على إدراك أنواع مختلفة من التقابلات الصوتمية (مثل [b] في مقابل [v] في أحد التقابلين، و[b] في مقابل [p] في تقابل آخر)، حيث يكون الأشخاص أنفسهم مشاركين في كل تقابل منهما، فإن 'تحليل التباين للقياسات المتكررة' سيكون هو الاختبار المناسب.

ويلخص صندوق الدراسة (١٣,١) بيانات مستقاة من دراسة حقيقية في اكتساب اللغة الثانية، قامت باستخدام 'تحليل التباين الأحادي'، لبحث فعالية مقاربة تعليمية معينة.

صندوق دراسة (١٣,١)

جاليليفار، أ. (٢٠٠٩). أثر أساليب التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الكلية. سيستم، ٣٨(١)، ٩٦-١٠٨.

Jalilifar, A. (2009). The effect of cooperative learning techniques on college students' reading comprehension. System, 38(1), 96–108.

سؤال البحث

هل يمكن أن تؤثر مقاربات التعلم التعاوني المختلفة لتدريس الاستيعاب القرائي في درجات الطلاب في الاختبار الفصلي للاستيعاب القرائي في أحد المستويات الجامعية؟

المشاركون

٩٠ طالبة إيرانية يدرسن الإنجليزية، وحضرن ١٦ حصة مدة كل واحدة منها ٤٥ دقيقة أثناء فصل دراسي في الكلية.

المنهج

كان يوجد ثلاث مجموعات: مجموعة ممن تلقين مقاربة من مقاربات التعلّم التعاوني في القراءة تسمى 'فريق اقتسام الإنجاز الطلابي'، ومجموعة أخرى ممن تلقين مقاربة مختلفة من مقاربات التعلم التعاوني تسمى 'التحقيق الجماعي'،

ومجموعة ثالثة ضابطة مارسن القراءة من خلال 'التعليم التقليدي'. تتطلّب مقاربة 'فريق اقتسام الإنجاز الطلابي' جعل الطالبات يعلم بعضهن بعضا في المواد المقررة، ويعملن معا في التحضير للامتحانات القصيرة، ويرسمن أهدافا جماعية للفريق ككل. وتتضمّن مجموعة 'التحقيق الجماعي' فرقا تعمل معا لتوليف المعلومات من أجل إخراج منتج نهائي يُقَدم للفصل كله. وقد تم تشكيل فرق من الطالبات في مجموعتي التعلم التعاوني. فكان كل فريق يتضمن ثلاث مشاركات، فرزن بحيث تكون الطالبات ذوات المستويات المختلفة من الكفاءة في الإنجليزية معا.

النتائج

تُبيّن متوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية في الاختبار الفصلي للاستيعاب القرائي أن أعلى الدرجات كانت من نصيب 'فريق اقتسام الإنجاز الطلابي' (M=12.3,SD=3.3)، تليها مجموعة 'التحقيق الجماعي' (M=11,SD=3.14)، وأدناها كان من نصيب المجموعة الضابطة (M=10.23,SD=2.76). وتم إجراء اختبار لـ'تحليل التباين الأحادي'، (F(2,87=3.46,p=.036)، فكان يشير إلى أن أداء كل المجموعات لم يكن متماثلا في مهمة الاستيعاب القرائي. وعثرت اختبارات المقارنات البعدية على فرق إحصائي بين مجموعة 'فريق اقتسام الإنجاز' والمجموعة الضابطة فقط.

(لاحظ أنه يمكنني حساب أحجام التأثير لأن المتوسطات والانحرافات المعيارية كانت مدرجة. فـ'd كوهين' لأحجام التأثير بالنسبة إلى المقارنة بين المجموعات كالتالي: مجموعة 'فريق اقتسام الإنجاز' في مقابل مجموعة 'التحقيق الجماعي'، (d=.40)، فحجم التأثير ضئيل، ومجموعة 'فريق اقتسام الإنجاز' في مقابل 'المجموعة الضابطة'، (d=.68)، فحجم التأثير متوسط، ومجموعة 'التحقيق الجماعي' في مقابل المجموعة الضابطة، (d=.26)).

الخلاصة

يبدو أن استخدام مقاربات التعلم التعاوني طريقة فعالة لزيادة الاستيعاب القرائي لدى هذا المجتمع من الطالبات، مع كون مقاربة 'فريق اقتسام الإنجاز' هي المقاربة الأفضل، وكون مقاربة 'التحقيق الجماعي' أقل فعالية نوعا ما.

(١٣,٤,٢) إجراء تحليل التباين

ستُستخدَم متوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية، كما هي الحال مع اختبار (ت)، لحساب إحصائية 'تحليل التباين الأحادي' أيضا، وهي إحصائية F. ويعرض الجدول (١٣,٥) مواقع يمكن استخدامها لإدخال البيانات وإجراء 'تحليل التباين الأحادي'. وكل هذه المواقع تستخرج ملخص تحليل التباين، المتضمن لمجموع المربعات، ودرجات الحرية، ومربعات المتوسطات، وإحصائية F لتحليل التباين، وقيمة p المرتبطة بإحصائية F تلك.

ومن افتراضات هذا الاختبار، كما هي الحال في اختبار (ت)، أن يكون للمجموعات تباينات متجانسة (وبعبارة أخرى، أن تكون تبايناتها هي نفسها). ولكن 'تحليل التباين الأحادي'، بخلاف اختبار (ت)، ليس له تعديل إن لم تكن التباينات هي نفسها. وتؤدي التباينات غير المتساوية إلى زيادة احتمال عدم العثور على فروق بين المجموعات حتى ولو كانت موجودة في الحقيقة (Wilcox, 2001).

جدول (٥, ١٣). مواقع إلكترونية تمكنك من إدخال البيانات وإجراء اختبار أنوفا أحادي الاتجاه.

الموقع	إدخال البيانات	خدمات إضافية
http://faculty.vassar.edu/lowry/anova1u.html (لاحظ أن الجزء الأخير من هذا العنوان يتضمن الرقم 1، وليس الحرف I، ولذا فإنه anova + الرقم 1 + الحرف u) استخدم زر 'المجموعات المستقلة' بالضغط على 'Idependent samples'، عليك الانتقال إلى الأسفل من أجل الوصول إلى النافذة	قم بإدخال البيانات في النافذة المسماة 'data entry'، بحيث تكوّن كل مجموعة عينة مختلفة. فإن كان لديك ثلاث مجموعات، فإنك ستستخدم نافذة 'sample 1' للمجموعة الأولى، و'sample 2' للمجموعة الثانية، و'sample 3' للمجموعة الثالثة. وعند إدخال بيانات المجموعات، قم بإدخال درجة كل فرد واحد في سطر ثم اضغط زر الإدخال (أدخل البيانات المتعلقة بكل شخص في سطر منفصل داخل نافذة العينة المقصودة).	ملخص البيانات بالنسبة إلى كلّ مجموعة: العدد، والمتوسط، والانحراف المعياري. إلخ، والمقارنات البعدية للمجموعات كلها
http://www.danielsoper.com/statcalc/calculator.aspx?id=43[١٨]	يستخدم ملخص البيانات فقط، فأنت بحاجة إلى معرفة عدد المشاركين، ومتوسط الدرجات، والانحراف المعياري لكل مجموعة قبل استخدام هذا الموقع	لا يوجد
http://www.physics.csbsju.edu/stats/anova_NGROUP_NMAX_form.html	تدخل أولا عدد المجموعات، وعدد المشاركين في أكبر المجموعات. وعندها ستحصل على صناديق مفردة لإدخال البيانات الخاصّة بكلّ فرد في كل مجموعة	ملخص البيانات لكل مجموعة: عدد المشاركين، ومتوسط الدرجات، والانحراف المعياري، والمدى، وفترات الثقة البالغة ٩٥٪ بالنسبة إلى المتوسط، والوسيط

(١٨) الرابط الموجود في الأصل لم يعمل، ولذا فقد بحثنا عن الرابط الصحيح ووضعناه بدلا منه (المترجمان).

(١٣,٤,٣) نتائج تحليل التباين

يعرض الجدول (١٣,٦) نتائج حساب 'تحليل التباين الأحادي'. فباستخدام بياناتنا المتخيلة، سنحاول أن نقرر ما إذا كان الكاتبون، الذين كتبوا في موضوعات مختلفة، مختلفين في درجاتهم التي حصلوا عليها في اختبار الكتابة. ويمكننا أن نرى أن قيم متوسطات درجاتهم مختلفة من الناحية العددية. ولكننا باستخدام الإحصاء سنكون قادرين على معرفة ما إذا كانت هذه الدرجات مجرد تقلبات عشوائية في الدرجات، ينبغي أن تكون متوقعة (فأنت في نهاية المطاف إن خضعت لاختبار من اختبارات القبول القياسية مرتين، فإنك من الممكن أن تحصل على درجتين مختلفتين بعض الشيء)، أو ما إذا كانت تعني أن هذه المجموعات تمثل مجتمعات مختلفة (فيمكننا في هذه الحالة أن نستنتج أن الموضوع الذي يتم التعامل معه في الكتابة مؤثر في الدرجات الكلية).

ولاحظ أنّه يوجد رقمان بالنسبة إلى درجات الحرية في كل إحصائية من إحصائيات تحليل التباين: الأولى درجة الحرية بين المجموعات، والثانية درجة الحرية داخل المجموعات. ولابد أن تذكر في التقرير درجتي الحرية هاتين. وجميع المواقع المذكورة أعلاه تستخرج الأرقام الأخرى المستخدمة لحساب إحصائية F، مثل مجموع المربعات، ومربعات المتوسطات. غير أن إيراد هذه الأرقام في التقرير ليس ضروريا بحسب دليل نشر جمعية علم النفس الأمريكية (APA, 2010).

جدول (١٣,٦). نتائج تحليل التباين الأحادي.

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	عدد المشاركين	قيمة p	إحصائية F	درجة الحرية
المقارنة والموازنة	٦٣,٦	٩,٤	١٤	٠,٠٠٠	٣٠,١٤	بين المجموعات =٢ (وأحيانا تسمى درجة حرية 'التعامل')، داخل المجموعات = ٣٩ (وأحيانا تسمى درجة حرية 'الخطأ')
السرد الشخصي	٧٨,١	٧,٠	١٤			
الوصف	٨٦,٦	٧,٢	١٤			

وثمة قضية أخرى يتعين علينا مراعاتها قبل كتابة تقرير بالبيانات. إذ نتبين من الجدول (١٣,٦) أن أداء المجموعات كلها لم يكن متساويا، وأنّ ثمة فرقا فيما بين المجموعات (حيث أن قيمة p منخفضة جدا. ولكن لا تذكر في التقرير أن قيمة p تساوي صفرا، لأن الاحتمال لا يكون

صفرا أبدا – بل اذكر أن 'p<.001'). غير أنه توجد ثلاث مجموعات، ولذا فإننا لا نعلم أي المجموعات بالضبط هي المجموعة المختلفة عن البقية. ويمكننا في هذه الحال إجراء اختبارات مقارنات بعدية، وهي في الأساس اختبارات (ت) لمقارنة كل مجموعة بالأخرى، مع اتخاذ التعديلات الإحصائية لإجراء اختبارات متعددة. فإذا وجدت نتيجة دالّة إحصائيا بالنسبة إلى 'تحليل التباين الأحادي'، فإنه يمكنك في الحقيقة العودة وإجراء اختبارات (ت) على المجموعات لمعرفة اختلاف كل منها عن الأخريات. والموقع الأول المذكور في الجدول (٥ , ١٣) يقوم تلقائيا بإجراء الاختبارات البعدية حينما تكون قيمة p أقل من (.05)[١٩]. وتشير المقارنات البعدية (باستخدام طريقة أدنى فرق دالّ، وهي طريقة لا تقوم بتعديل قيم p، وأوصى بها هويل (Howell, 2002) في المقارنات المتضمنة لثلاث مجموعات فقط) بالنسبة إلى هذه البيانات أن درجات مقال المقارنة والموازنة مختلفة عن درجات مقال السرد الشخصي (p<.005)، وعن المقال الوصفي (p<.005)، وأن درجات مقال السرد الشخصي والمقال الوصفي مختلفة أيضا (P=.007).

(٤ , ٤ , ١٣) أحجام التأثير بالنسبة لتحليل التباين الأحادي

تستخرج المواقع نفسها التي ذُكِرت في اختبار (ت) 'd كوهين' لحجم الأثر بالنسبة إلى المقارنات بين مجموعتين في كل مرة. وقد كانت أحجام التأثير التي تم إيجادها عن طريق إدخال متوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية المذكورة في الجدول (٦ , ١٣) كالتالي: (d=1.75) في المقارنة بين مقال المقارنة والموازنة ومقال السرد الشخصي، و(d=2.75) في المقارنة بين مقال المقارنة والموازنة والمقال الوصفي، و(d=1.20) في المقارنة بين السرد الشخصي والمقال الوصفي (ويمكنك تجاهل علامة السالب في حساب حجم التأثير). وهذه كلها أحجام تأثير كبيرة جدا. إن أحجام التأثير بالنسبة إلى تحليل التباين يمكن، كما ذكر في المهاد الإحصائي أعلاه، أن يتم إيرادها أيضا

(١٩) ويحتوي برنامج 'SPSS' على عدد من الاختبارات البعدية التي يمكن الاختيار من بينها بحسب ما يناسب البيانات، وللمزيد، انظر: القحطاني، سعد بن سعيد (٢٠١٥). الإحصاء التطبيقي. الرياض: معهد الإدارة العامة، ص ١٦٩ (المترجمان).

باستخدام مربع إيتا لحجم التأثير. وهذا النوع من حجم التأثير يتراوح بين الصفر والواحد، ويشير إلى نسبة التباين التي يفسرها المتغير المستقل مع استبعاد تأثير المتغيرات الأخرى.

(١٣,٤,٥) إيراد نتائج تحليل التباين في التقرير

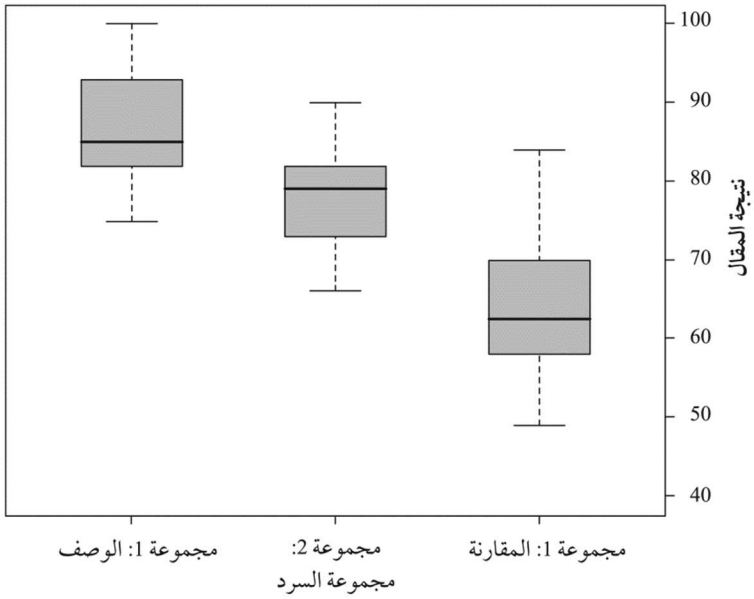
هاك مثالا على كتابة تقرير عن البيانات المتخيلة التي نظرنا فيها في هذا القسم، باستخدام البيانات الواردة في الجدول (١٣,٦)، والقسم المتعلق بأحجام التأثير:

"وجدت دراسة عن آثار الموضوع الكتابي في درجات الكتابة فروقا كبيرة بين الموضوعات. فكان متوسط الدرجات والانحراف المعياري بالنسبة إلى مقال المقارنة والموازنة هو (M=63.6,SD=9.4)؛ وبالنسبة إلى السرد الشخصي (M=78.1,SD=7.0)، وبالنسبة إلى المقال الوصفي (M=86.6,SD=7.2). ووجد تحليل التباين الأحادي المختبر للفروق في موضوع الكتابة فرقا إحصائيا بين الموضوعات (F(2,39)=30.14,p<.001). ووجدت الاختبارات البعدية لأدنى فرق دالّ أن درجات كل موضوع كتابي منها مختلفة إحصائيا عن درجات الموضوعات الأخرى (p<.05)، وأن حجم التأثير كبير بالنسبة إلى كلّ تقابل من هذه التقابلات (فـ'd كوهين' بالنسبة إلى مقال المقارنة والموازنة في مقابل مقال السرد الشخصي هو (d=1.75)، وبالنسبة إلى مقال المقارنة والموازنة في مقابل المقال الوصفي هو (d=2.75)، وبالنسبة إلى مقال السرد الشخصي في مقابل المقال الوصفي هو (d=1.20))، مما يشير إلى أنه قد كان لموضوع الكتابة دور كبير في الدرجات التي حصل عليها الطلاب في هذه العينة الكتابية".

(١٣,٤,٦) الرسومات البيانية لتحليل التباين

أفضل تمثيل بياني لتحليل التباين الأحادي هو شكل الصناديق لكل مجموعة. ويظهر الشكل (١٣,٢) رسما بيانيا للبيانات الواردة في الجدول (١٣,٤). فيبين هذا الرسم بشكل واضح أن وسيط الدرجات لكل مجموعة مختلف جدا عنه في بقية المجموعات (الوسيط مختلف عن المتوسط في أنه يمثل النقطة التي يكون فيها ٥٠٪ من البيانات فوقه، و٥٠٪ منها دونه). وتوضح الصناديق أيضا

أنه يوجد مدى محدود من التباين حول الوسيط في كل مجموعة. وبعبارة أخرى، فإننا لا نرى مقدارا كبيرا من التباين في كل مجموعة، بل إن الدرجات مُلْتَمَّة إلى حد ما حول الوسيط. وقد جعلتُ البيانات على هذه النحو، ولكن البيانات الحقيقية قد تكون على الأرجح أكثر تشوُّشا، حيث يوجد الكثير من التباين في كل مجموعة، مما يعني أنه حتى لو كان الوسيط مختلفا في كل مجموعة، فإنه قد يكون من الصعب أن نجد فروقا إحصائية بين المجموعات[٢٠]. فرسم الصناديق يسهّل فحص مدى التباين والدرجات الوسيطة في نفس الوقت.



الشكل (٢ , ١٣). شكل الصناديق للبيانات المتخيلة عن أثر نوع المقال في درجات الكتابة

(٢٠) ذلك لأن زيادة التباين تزيد من قياس الانحراف المعياري، والحسابات الإحصائية للاختبارات تستخدم الانحراف المعياري في مقام المعادلة الحسابية. وهذا يعني أنه كلما زاد الانحراف المعياري، نقص الرقم الإحصائي للاختبار (مثل قيمة اختبار t، أو قيمة F لتحليل التباين)، مما يؤدي إلى ارتفاع قيمة p. وللمزيد من المعلومات، انظر: Larson-Hall and Herrington, 2010؛ Wilcox, 2003 (المؤلفة).

(١٣,٥) الارتباطات

(١٣,٥,١) لأي شيء نستخدم الارتباط؟

يستخدم الارتباط لاختبار قوة العلاقة بين متغيرين. ولنقل إنك في ميدان اكتساب اللغة الثانية تود أن تعرف ما إذا كان الطلاب الذين يحصلون على درجات أعلى في الذاكرة العاملة يتعلمون مجموعة من المفردات بصورة أسرع من الطلاب الذين يحصلون على درجات أقل في الذاكرة العاملة. ففي هذه الحالة يكون الاختبار الإحصائي المناسب هو الارتباط بين الذاكرة العاملة ومقدار مفردات الكلمات التي تم تعلمها. ويكون الباحثون أحيانا أكثر دراية باختبارات تحليل التباين، فيقومون بهدر البيانات عن غير قصد عن طريق استخدامهم لتحليل التباين بدلا من الارتباط بالنسبة إلى هذا النوع من البيانات. فإن قام باحث، على سبيل المثال، بجمع البيانات التي وصفتها هنا، ولكنه قام بعد ذلك بتقسيم الطلاب إلى ذوي الذاكرة العاملة العالية وذوي الذاكرة العاملة المنخفضة، فإنه يمكنه أن يُجْري تحليل تباين أحاديا لفحص ما إذا كانت مجموعتا الذاكرة العاملة هاتان تختلفان في مقدار الكلمات التي تمّ تعلُّمها. ولكن قد يكون في ذلك هدر للبيانات، لأن الأشخاص القريبين من الخط الفاصل (بين الذاكرة العاملة العالية والمنخفضة) يمكن أن يعدوا مختلفين بقدر مساو لأولئك الذين حصلوا على درجات بعيدة جدا [عن الخط الفاصل]. وبعبارة أخرى، إذا كان الخط الفاصل هو الحصول على ٥٠ درجة، فإن المشارك الذي حصل على ٤٩ درجة، فوُضِع في مجموعة 'الذاكرة المنخفضة' سيُعَدّ مختلفا عن الشخص الذي حصل على ٥١ درجة بنفس اختلاف الشخص الذي حصل على درجتين. فالأحكم في مثل هذه الحالة أن يتم الاحتفاظ بالبيانات كلها، ويتم حساب الارتباط.

ويُحسب الارتباط حينما يكون ثمة متغيران يتكوّنان من بيانات مسترسلة. ويعرض الجدول (١٣,٧) متغيرين مسترسلين يتضمنان بيانات متخيلة مستقاة من اختبار للذاكرة العاملة واختبار لتعلّم المفردات، حيث أن الدرجة القصوى في كل اختبار منهما هي ١٠٠.

جدول (٧, ١٣). درجات متخيّلة لاختبار في الذاكرة العاملة واختبار في تعلم المفردات.

الطالب	درجات الذاكرة العاملة	درجات المفردات
١	٥٣	٧٠
٢	٧٤	٦٦
٣	٩٨	٦٣
٤	٤٧	٧٠
٥	٣٧	٧١
٦	٥٩	٥٣
٧	٧٥	٥٩
٨	٦٦	٦٨
٩	٤٢	٧٠
١٠	٦٨	٥٨
١١	١٨	٥٩
١٢	٢٩	٦٠
١٣	٧٠	٦٣
١٤	٧٣	٦٩
١٥	٧٢	٧٣
١٦	٥٠	٥٧
١٧	٣٦	٧٥
١٨	٥٧	٥٨
١٩	٥٤	٥٨
٢٠	٧٣	٦٠
٢١	٤٦	٥٥
٢٢	٢٩	٥٣
٢٣	٧٩	٦٨
٢٤	٨٠	٧١
٢٥	٤٧	٧٤
٢٦	٨٦	٤٨

تابع الجدول (٧, ١٣).

الطالب	درجات الذاكرة العاملة	درجات المفردات
٢٧	٦٨	٥٨
٢٨	٩٥	٥٦
٢٩	٨٣	٦٦
٣٠	٥٨	٧٢
٣١	٣٣	٦٠
٣٢	٨٥	٥٣
٣٣	٦٨	٥٩
٣٤	٦٩	٦٢
٣٥	٥٢	٧٢
٣٦	٦٠	٧٠
٣٧	٧٧	٧٣
٣٨	٦٩	٦٩
٣٩	٤٧	٥٨
٤٠	٧٨	٥٨
٤١	٥٠	٦٦
٤٢	٥٥	٦٤
٤٣	٥٢	٦٨
٤٤	٧٩	٧٠
٤٥	٨٠	٧٠
٤٦	٦٨	٧١
٤٧	٥٨	٦٥
٤٨	٢٧	٥٠
٤٩	٣٨	٦٢
٥٠	٧٩	٧٠

(١٣,٥,٢) إجراء الارتباط

يُورد الجدول (١٣,٨) بعض المواقع الإلكترونية التي تمكنك من إجراء اختبار الارتباط. وكل المواقع تستخرج معامل الارتباط (وهو r بيرسون)، وقيمة p المرتبطة به، وعدد المشاركين في الارتباط. وحجم التأثير بالنسبة إلى الارتباط موجود مسبقا في حجم إحصائية r المستخرجة. وكنقطة انطلاق، فإن كوهين (Cohen, 1988) يقترح أنه إذا كانت (r=.1) فإن حجم التأثير ضئيل، وإن كانت (r=.3) فإن حجم التأثير متوسط، وإن كانت (r=.5) فإن حجم التأثير كبير. ولكن ما قد يعد حجم تأثير كبير سيعتمد على مجال الدراسة المعين. ولاحظ أن الارتباطات قد تكون سلبية أو إيجابية، ولكنها تتراوح دائما بين صفر و±١.

جدول (١٣,٨). مواقع إلكترونية تمكنك من إدخال البيانات لإجراء اختبار الارتباط.

الموقع	إدخال البيانات	خدمات إضافية
http://faculty.vassar.edu/ lowry/corr_big.Html أو http://faculty.vassar.edu/ lowry/corr_stats.html	مرر المؤشر للأسفل حتى ترى صندوق إدخال البيانات، ثم ألصق البيانات التي تم تنسيقها مسبقا (مفصولة بمسافات) في هذا الموقع قم بإدخال نقاط البيانات إدخالا منفصلا في كل صندوق (وسيطلب منك إدخال عدد المشاركين أولا)، مرر المؤشر حتى ترى صندوق إدخال البيانات.	ملخص البيانات لكل مجموعة: المتوسط، والتباين، والانحراف المعياري، والخطأ المعياري الميلان، والخطأ المعياري درجة الثقة بالنسبة لإحصائية r
http://www.wessa.net/ rwasp_correlation.wasp	أدخل نقاط البيانات بحيث تكون كل نقطة منها مفصولة بالضغط على زر الإدخال	ملخص البيانات: المتوسط، والتباين، والانحراف المعياري، وشكل الانتشار
http://easycalculation.com/statistics/ correlation.php	أدخل نقاط البيانات (اضغط على زر 'add more' لإضافة المزيد من الصناديق لإدخال البيانات)	لا يوجد
http://www.stattucino.com/ calculate/correlations.html	احذف البيانات السابقة، وأضف بياناتك الخاصة في الصفوف، وغير أسماء المتغيرات إن رغبت بذلك	حسابات متعددة في نفس الوقت (ملاحظة: هذا الموقع لا يستخرج قيمة p)

ومن الافتراضات المهمة بالنسبة إلى الارتباط افتراض أن البيانات خطية. وبعبارة أخرى، فإنك إذا اطلعت على شكل الانتشار لنقاط البيانات، فإن الطريقة المثلى لوصفها ستكون بواسطة خط أو انتشار عشوائي للنقاط، لا بواسطة منحنى أو غيره من الأشكال[٢١].

(١٣,٥,٣) نتائج الارتباط وإيرادها في التقرير

بإدخال البيانات الواردة في الجدول ١٣,٧ في أحد المواقع المذكورة في الجدول ١٣,٨ تم استخراج معامل الارتباط البالغ (r=0.06)، وقيمة p البالغة (p=.66). ولاحظ أنني يمكن أن أورد هذه الإحصائية في التقرير كالتالي:

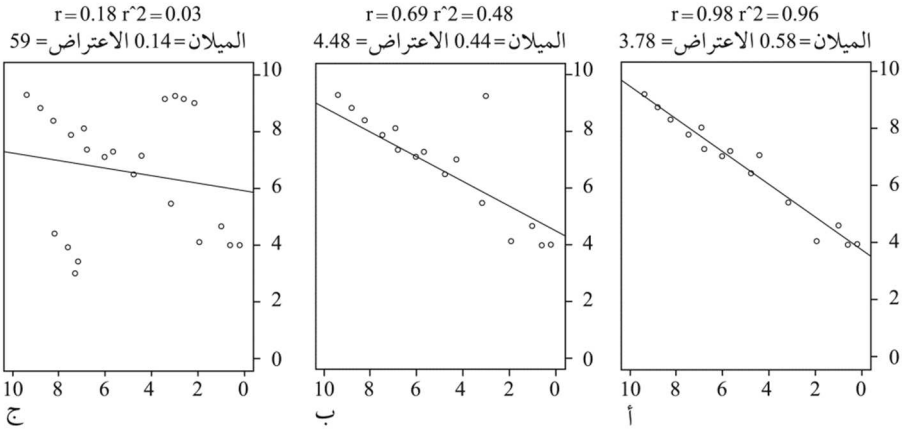
> تم استخرج معامل ارتباط بيرسون البالغ ((r=.06,p=.66(N=50) بين اختباري 'الذاكرة' و'الاستدعاء المؤقت للمفردات' اللذين خضع لهما الطلاب. وذلك يعني أن درجات اختبار الذاكرة تفسر (R^2=4%) من التباين في اختبار المفردات، وهو حجم تأثير ضئيل جدا.

(١٣,٥,٥) أحجام التأثير بالنسبة إلى الارتباط

إنّ حجم التأثير بالنسبة إلى الارتباط ملازم لقيمة r التي يتم استخراجها عند حساب الارتباطات كما ذُكِر في فقرة 'المهاد الإحصائي' أعلاه. ومن أجل فهم ما تعنيه هذه الإحصاءات، أنشأتُ الشكل رقم ١٣,٣.

---

(٢١) المقصود بخطية البيانات هو أنها تميل إلى التشكل بشكل خط مستقيم، وإن لم يكن مستقيما تماما. أما إن اتخذ انتشار النقاط شكل المنحنى فإن معامل بيرسون للارتباط ليس مناسبا لوصف العلاقة بين المتغيرين، لأنها حينئذ لن تكون علاقة خطية بسيطة. ولذا فإنه يوصى بالتمثيل البياني للبيانات للتعرف على شكل التوزيع الخاص بها قبل البدء بدراسة الارتباط، ويمكن رسم شكل الانتشار عن طريق أحد المواقع التي ستذكرها المؤلفة لاحقا (المترجمان).



الشكل (٣, ١٣). ثلاثة رسومات بيانية للانتشار تظهر درجات متفاوتة من التلاؤم مع الخط.

لاحظ أن إحصائية r في الشكل(٣, ١٣أ) قريبة من الحد الأقصى المساوي لـ١ (فيذكر السطر الأول فوق الشكل أن 'r=0.98'). والخط متلائم تلاؤما تاما تقريبا مع نقاط البيانات، وبذلك فإن حجم التأثير بـ'R^2' (المكتوب 'r^2' فوق الشكل) يوضح أن المتغير س يفسر معظم التباين الموجود في المتغير ص (٩٦٪). وأما في الشكل (٣, ١٣ب) ، فإنني قد أدخلت نقطة بيانات واحدة فقط، ولكنها كانت بعيدة عن الخط، وهو ما قلل بشكل كبير من إحصائية r (لتكون 'r=.69')، وقلل من حجم التأثير. فغدا المتغير س لا يفسر إلا ٥٠٪ (أو ٤٨٪ لكي نكون أكثر دقة) مما يحدث في المتغير ص، ولكن هذا في الحقيقة يظل قدرا كبيرا. وأما بالنسبة إلى الشكل (٣, ١٣ج) فإنني قد أدخلت نقاطا أكثر على مقربة من النقطتين البعيدتين عن الخط. فأصبح ثمة ميلان قليل جدا في خط التلاؤم، وأصبحت إحصائية r ضئيلة جدا (r=.18)، ولم يعد المتغير س يفسر إلا ٣٪ من التباين الموجود في المتغير ص. وبذا فإن الشكل (٣, ١٣) يوضح توضيحا بيانيا أنه كلما كانت إحصائيتا r وR^2 أكبر، كانت نقاط البيانات أكثر تلاؤما مع الخط المرسوم فوق البيانات.

ويوضح صندوق الدراسة (٢, ١٣) استخدام الارتباط في دراسة بحثية حديثة عن اكتساب اللغة الثانية.

صندوق دراسة (١٣,٢)

هارينغتون، م.؛ وكاري، م. (٢٠٠٩) اختبار نعم/ لا عبر الإنترنت باعتباره أداة لتحديد المستوى. سيستم، ٣٧، ٦١٤-٦٢٦.

Harrington, M., & Carey, M. (2009). The on-line yes/no test as a placement tool. System, 37, 614–626.

سؤال البحث

هل يمكن تسريع تحديد مستوى الكفاءة باللغة الإنجليزية لغة ثانية عن طريق استخدام اختبار نعم/ لا عبر الإنترنت حيث يذكر الطلاب إن كانوا يعرفون كلمة معينة أم لا؟ فإن كانت التحليلات الأخرى لمستوى الكفاءة ترتبط ارتباطا كبيرا بدرجات اختبار نعم/ لا فإن تحديد المستوى يمكن تسريعه عن طريق استخدام أداة لذلك عبر الإنترنت بدلا من الاختبارات المكلفة التي تستخدم حاليا في برنامج الإنجليزية لغة ثانية في كلية ميلتون.

المشاركون

٨٨ متعلما ملتحقين ببرنامج الإنجليزية لغة ثانية في كلية ميلتون. ويتضمن تحديد المستوى واحدا من خمسة مستويات: مبتدئ، ابتدائي، متوسط أدنى، متوسط أعلى، متقدم.

المنهج

تم إجراء اختبار نعم/ لا في البداية. إذ اطلع الطلاب على ٢٠٠ كلمة، وكان عليهم أن يذكروا فقط ما إذا كانوا يعرفون الكلمة أم لا. وتم حساب الدرجة بطرح نقاط التخمين (فقد تم تضمين الاختبار كلمات زائفة). ثم أدى الطلاب الاختبارات الأربعة التي كانت تُجرى تقليديا لتحديد مستويات الطلاب في البرنامج. وهذه الاختبارات تشمل اختبارات الاستماع، والنحو، والكتابة، والكلام.

النتائج

يقدم الجدول رقم (٦) في الدراسة المذكورة ارتباطات 'rho سبيرمان' بين درجات اختبار نعم/ لا، ودرجات اختبارات ميلتون الأربعة، وتحديد المستوى (لاحظ أن 'rho سبيرمان' بديل غير معلمي لـr بيرسون في الارتباط الذي ذكرته أعلاه، ولكن نتائجه يمكن أن تفسر بالطريقة نفسها التي يفسر بها r بيرسون[٢٢]).

"لقد كان لاختبارات ميلتون ارتباط أقوى بقرارات تحديد المستوى (٠,٧٢-٠,٨٠) مما كان لدرجات اختبار نعم/ لا (٠,٥٤-٠,٦٤). ورغم أن نتائج اختبار نعم/ لا لم تكن بمثل قوة ارتباطات برنامج ميلتون، فإنها كانت جديرة بالملاحظة...فتقدير المعرفة المفرداتية أرضية أساسية للأداء الجيد في كافة المجالات الأخرى...وهو بعد يمكن قياسه بفعالية للأغراض المتعلقة بتحديد المستوى" (ص. ٢٦٢).

---

(٢٢) معامل سبيرمان لارتباط الرتب حالة خاصة من معامل ارتباط بيرسون يستخدم حينما يكون المقياس المستخدم في قياس المتغيرين مقياسا رتبيا. وللمزيد، انظر: القحطاني، سعد بن سعيد (٢٠١٥) الإحصاء التطبيقي. الرياض: معهد الإدارة العامة، ص ٢٣١ (المترجمان).

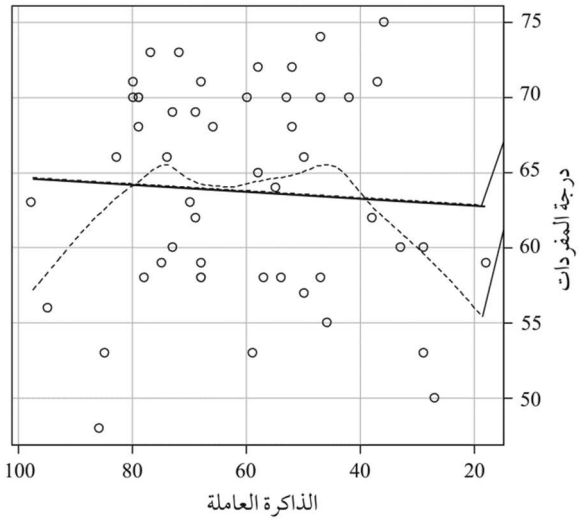
المستخلص

كانت كل الارتباطات قوية، فوق مستوى (.50)، مما يشير إلى وجود علاقة قوية بين مدى نجاح الطلاب في اختبار نعم/ لا، ودقة تصنيفهم (تحديد مستوياتهم) في البرنامج (بمقارنة ذلك مع تحديد المستوى عن طريق استخدام الطريقة التقليدية من الاختبارات المستخدمة سابقا). وخلص المؤلفان إلى أن هذا الاختبار عبر الإنترنت وسيلة فعالة لإجراء اختبارات تحديد المستوى.

(١٣,٥,٥) الرسومات البيانية للارتباط

أفضل رسم بياني لفهم الارتباط هو شكل الانتشار. فشكل الانتشار رسم بياني ممتاز لأنه يعرض جميع البيانات المشمولة في التحليل. ويمكن للنظر في شكل الانتشار أن يساعدك أيضا على فهم إحصائية r، لأنك يمكن أن ترى مدى تراصّ البيانات حول خط الانحدار (خط الانحدار هو الخط المستقيم المرسوم فوق البيانات ويكون متلائما مع النقاط جميعها على أفضل وجه). وشكل الانتشار أيضا وسيلة بصرية لتحديد ما إذا كانت البيانات تفي بافتراض الخطية الإحصائي كذلك. ويعرض الشكل (١٣,٤)شكل انتشار للبيانات المتخيلة الواردة في الجدول (١٣,٧).

وسيكون شكل الانتشار أكثر إفادة إن كان يشتمل على خط انحدار مستقيم، وخط ترسب في الرسم البياني أيضا (وخط الترسب يعطي أفضل تلاؤم مع البيانات بالنسبة إلى كتل صغيرة فقط من البيانات في الوقت الواحد، مما يؤدي إلى خط قد لا يكون مستقيما). وفي الشكل (١٣,٤) خط الترسب هو الخط المنقط في حين أن خط الانحدار هو الخط المصْمَت. فخط الترسب يتبع نسق البيانات، في حين أن خط الانحدار يحاول أن يحقّق أفضل تلاؤم مع مجموعة البيانات بأكملها. فإذا تطابق هذان الخطان تطابقا جيدا إلى حد ما، فإن ذلك يعني أن البيانات خطية. وخط الترسب في الشكل (١٣,٤) لا يحذو حذو خط الانحدار، ويشير إلى أنه قد يكون ثمة أمر مختلف يحدث مع الطلاب ذوي الذاكرة العاملة المرتفعة للغاية أو المنخفضة للغاية.



الشكل (١٣, ٤). شكل انتشار يتضمن خطي انحدار وترسب.

(١٣, ٦) مربع كاي

(١٣, ٦, ١) لأي شيء نستخدم مربع كاي

حينما يكون لديك بيانات تتضمن متغيرين، كل منهما متغير فئوي، وتريد أن تعرف ما إذا كان ثمة علاقة بين المتغيرين، فإنك ينبغي أن تستخدم اختبار مربع كاي لتحليل البيانات. و'البيانات الفئوية' هي البيانات التي لا تحمل فئاتها قيما عددية في داخلها، كاللغة الأولى، أو المجموعة التجريبية، أو البيانات التي يكون فيها شيء من الترتيب، ولكن قلّة عدد المستويات ضمنها تعني أنه لا يمكن التعامل معها كمتغير مسترسل[٢٣]. ولنتخيل، على سبيل المثال، دراسة تفحص ما إذا كانت

(٢٣) المتغيرات الفئوية هي المتغيرات التي تتمايز مدلولاتها بالفئة والنوع أو المستوى فقط وليس بالكم والمقدار كالبيانات المسترسلة. ومن أمثلتها الجنس الذي يتضمن الذكورة والأنوثة، فهما يمثلان فئة واحدة لمن يتصف بهما، ولا يتضمنان مقدارا كميا. ويدخل ضمن المتغيرات الفئوية بعض الموازين الرتبية، حينما يكون عدد الرتب فيها قليلا كما ستشرح المؤلفة (المترجمان).

مستويات الرهبة لدى الطلاب المتعلمين للغة الألمانية في المستوى الجامعي ممن حصلوا على فرصة الدراسة في الخارج تصبح أقل في سنتهم الجامعية الثالثة. إن الدراسة في الخارج، كما هو واضح، فئة من فئات إما/ أو (ولذا فإنها فئوية). ولنقل إنه قد تم قياس الرهبة بسؤال الطلاب عما إذا كان لديهم مستوى منخفض، أو متوسط، أو مرتفع من الرهبة أثناء الفصل الدراسي (عدد المستويات في هذه الحالة قليل جدا، ولذا فإننا سنعتبر ذلك متغيرا فئويا أيضا رغم أنه يوجد بعض الترتيب لمستويات الرهبة). وسيجيب مربع كاي عن سؤال ما إذا كان ثمة علاقة بين مستويات الرهبة والدراسة في الخارج. ومن الأمثلة الأخرى للتحليلات المتخليّة التي يمكن أن تستخدم مربع كاي تصميمُ دراسة تستخدم طريقتين من طرائق التدريس لترى إن كان الطلاب يقومون بإنتاج الجُمَيْلات الموصولة أم لا خلال الفصول الدراسية. فهذان المتغيران كلاهما – طريقة التدريس وإنتاج الجُمَيْلات الموصولة – متغيران فئويان، ويتضمنان في هذه الحالة مستويين فقط. وهذا التصميم قد يجيب عن سؤال ما إذا كان ثمة علاقة بين طريقة التدريس وازدياد إنتاج الجُمَيْلات الموصولة.

والبيانات المناسبة لمربع كاي مختلفة عن كل البيانات التي سبق أن رأيناها في هذا الفصل (في الجداول (١٣,١)، و(١٣,٤)، و(١٣,٧)). فمجموعات البيانات السابقة تتكون من أفراد الدرجات. وأفراد الدرجات ستكون بطبيعة الحال متضمنة في جمع البيانات الخاصة بهذا الاختبار أيضا، ولكن حساب اختبار مربع كاي على الإنترنت يتطلب جداول الاقتران التي تلخص الأعداد في كل فئة. والجدول (١٣,٩) يتضمن ملخص الأعداد، لا نقاط أفراد البيانات، بالنسبة إلى المثالين اللذين ذكرناهما في الفقرة السابقة.

الجدول (١٣,٩). جداول الاقتران للبيانات الفئوية.

الألمانية	الرهبة			طريقة التدريس	الجُمَيْلات الموصولة	انعدام الجُمَيْلات الموصولة
	منخفضة	متوسطة	مرتفعة			
الدراسة في الخارج	١٤	٣٨	٤	أ	١٢	١٨
عدم الدراسة في الخارج	٤٤	٥٨	٢١	ب	٠	١٦

لفهم البيانات الواردة في الجدول (١٣,٩) تمعن في النقاط التالية. أحد الأشياء التي يبينها الجدول (١٣,٩) هو أنه من بين طلاب اللغة الألمانية الذين لم يدرسوا في الخارج ثمة ٥٨ طالبا قالوا

إن لديهم مستوى متوسطا من الرهبة. ولكن من بين الذين درسوا في الخارج ثمة ٣٨ طالبا كان لديهم مستويات متوسطة من الرهبة. ولاحظ أن كل شخص لن يكون مناسبا إلا لخلية واحدة فقط من خلايا العد. أي أن الشخص بالنسبة إلى الدراسة المتعلقة باللغة الألمانية إما أن يكون قد درس في الخارج أو لا يكون كذلك، وبعد ذلك جرى قياس مستويات الرهبة لديهم. وبالنسبة إلى الدراسة المتعلقة بطريقة التدريس، فإن الجدول يظهر عدد الطلاب الذين أنتجوا الجُمَيْلات الموصولة بالنسبة إلى كلّ طريقة من الطريقتين. وقد كان هنالك ما مجموعه (١٢ + ١٨ + ٠ + ١٦ =) ٤٦ مشاركا في الدراسة. وبعبارة أخرى، فإن الذي تم عده لم يكن عدد الجُمَيْلات الموصولة، بل عدد الطلاب الذين قاموا بإنتاجها. ومربع كاي ليس مناسبا لبيانات يتم فيها تلخيص البيانات المتعلقة بالشخص الواحد وعدها في أكثر من خلية من خلايا جدول الاقتران. وتسمى بيانات الدراسة المتعلقة باللغة الألمانية 'جدول ٢×٣'، لأنه يوجد صفان وثلاثة أعمدة، في حين أن بيانات الدراسة المتعلقة بطريقة التدريس تسمى 'جدول ٢×٢'.

(١٣,٦,٢) إجراء اختبار مربع كاي

لا بد أن تكون عارفا بأنك محتاج، بالنسبة إلى مربّع كاي، إلى إدخال البيانات في الإنترنت في شكل جدول اقتران، وهي مجمل الأعداد الخاصة بكل فئة. ويعرض الجدول (١٣,١٠) مواقع إلكترونية تمكنك من إجراء تحليل مربع كاي على البيانات. وبعض المواقع في الجدول (١٣,١٠) لا تنفذ اختبار مربع كاي إلا على بيانات لـ'جدول ٢×٢'. وكل المواقع ستستخرج لك إحصائية مربع كاي (χ^2)، وقيمة p المرتبطة بها، ودرجات الحرية إذا استخدمت اختبار مربع كاي. غير أنه لا يمكنك أن تستخدم مربع كاي إن كان ثمة خلايا في جدول الاقتران تتضمن عددا أقل من ٥. ولذا فإن البيانات المتعلقة بطريقة التدريس لا يمكن أن تستخدم مع حساب مربع كاي (لأن العدد في أحد الخلايا هو صفر). فتعطيك بعض المواقع خيارات لأنواع أخرى من الاختبارات التي يمكن أن تستخدمها في مثل هذه الحالة، مثل قيمة p المضبوطة لفيشر، وهي لا تستخرج إحصائية مربع كاي، ولكن يمكن أن تستخرج قيمة p التي تشير إلى مدى العلاقة بين المتغيرين.

جدول (١٠ ,١٣). مواقع إلكترونية تمكنك من إدخال البيانات لإجراء اختبار مربع كاي.

الموقع	إدخال البيانات	خدمات إضافية
http://www.physics.csbsju.edu/stats/contingency_NROW_NCOLUMN_form.html	يتيح لك اختيار عدد الصفوف (الظروف)، وعدد الأعمدة (المخرجات)، ويمكن أن يكون ذلك أكبر من ٢×٢	جدول اقتران بالقيم المتوقعة
http://faculty.vassar.edu/lowry/odds2x2.html (ولمزيد من الخيارات، اذهب إلى الصفحة الرئيسية، وانتقل بالمؤشر إلى الأسفل حتى تجد "Frequency data" في الشريط الأيسر، واضغط عليه، وفي تلك الصفحة انتقل إلى الأسفل حتى تجد " Fisher Exact Probability Test for Tables Larger than 2 × 2" واختر المناسب من تكوينات ٢×٣، أو ٢×٤، أو ٣×٣	لا يوجد في هذه الصفحة إلا جدول ٢×٢، ولكن انظر إرشادات الموقع للحصول على جداول أوسع	نسبة الترجيح، ونسبة المخاطرة، ومعامل فاي (جميع أحجام التأثير).
http://www.graphpad.com/quickcalcs/contingency1.cfm	٢×٢ فقط	

(١٣ ,٦ ,٣) نتائج اختبار مربع كاي

بالنظر إلى الجدول (١٣ ,٩) يمكننا أن نرى أن الطلاب الذين يكون لديهم مستويات عالية من الرهبة ممن لم يدرسوا في الخارج هم أكثر من الناحية العددية من نظرائهم الذين درسوا في الخارج. غير أنه يوجد من الناحية العددية أيضا عدد أكبر من الطلاب الذين لم يدرسوا بالخارج (١٢٣)، مقارنة بأولئك الذين قد درسوا في الخارج (٥٦). وتستعلم اختبارات مربع كاي عما إذا كانت نسبة المستجيبين في خلية من خلايا الجدول هي ما نتوقعه بافتراض وجود توزيع متساو في جميع الخلايا. فإن كان التوزيع غير متساو، فإنه يمكننا أن نستنتج أنه يوجد نوع من العلاقة بين المتغيرات.

وبإجراء اختبار مربع كاي على بيانات اللغة الألمانية باستخدام موقع فاسار[٢٤]، حصلتُ على النتيجة (χ^2=7.17,df =2,p=.03). وهذا يعني أنه يمكننا رفض فرضية العدم التي تقول إنه لا توجد علاقة بين متغيري الدراسة في الخارج ومستوى الرهبة. وبعبارة أخرى، فإن الطلاب الذين درسوا في الخارج في مجموعة البيانات هذه مختلفون، فيما أوردوه عن أنفسهم من مستويات الرهبة في السنة الثالثة من دراسة اللغة الألمانية، عن الطلاب الذين لم يدرسوا في الخارج. وبالنسبة إلى بيانات طريقة التدريس، فإن موقع فاسار استخرج قيمة p المضبوطة لفيشر: (p=.004) (وذكر أن مربع كاي لا يمكن حسابه إلا إذا كانت الخلايا كلها تتضمن عدد ٥ في الأقل). وهذا يعني أنه يمكننا رفض فرضية العدم التي تقول إنه لا توجد علاقة بين المتغيرين، فنستنتج بذلك أن المجموعتين مختلفتان. وبعبارة أخرى، فإن لطريقة التدريس بكل تأكيد دور في إنتاج الطلاب للجُمَيْلات الموصولة من عدمه.

(٤, ٦, ١٣) أحجام التأثير بالنسبة إلى اختبار مربع كاي

لقد استخرج موقع فاسار أيضا بالنسبة إلى بيانات طرق التدريس حجم تأثير يبلغ (Phi=.43). وفاي حجم تأثير يستخدم مع اختبار مربع كاي[٢٥]، ويمكن أن يتم تربيعه للإشارة إلى 'نسبة التباين المفسر'، مثل r تماما في اختبار الارتباط. وبذلك فإن طريقة التدريس تفسر (.43²=18%) من التباين في إنتاج الجُمَيْلات الموصولة. ولاحظ أن أحجام التأثير بالنسبة إلى اختبار مربع كاي يمكن حسابها لجداول اقتران ٢×٢ فقط. وأما الجداول التي تزيد على ٢×٢ فإنه يمكن تقسيمها إلى جداول ٢×٢ من أجل الحصول على أحجام التأثير (وهذا من الناحية التصورية مشابه لإجراء اختبار بعدي على مجموعتين فقط في 'تحليل التباين الأحادي')، ولكن شرح كيفية عمل ذلك أمر خارج نطاق هذا الفصل (انظر: Larson-Hall, 2010، للمزيد من التفاصيل).

---

(٢٤) هو الموقع الثاني من المواقع المذكورة في الجدول أعلاه (المترجمان).

(٢٥) معامل فاي (Phi) ويسمى 'معامل الاقتران' أيضا أحد معاملات الارتباط المشتقة من معامل بيرسون، ويمكن حسابه من جداول الاقتران مباشرة (جدول ٢×٢ فقط)، أو بالاعتماد على قيمة مربع كاي، وللمزيد، انظر: الجضعي، خالد (٢٠٠٥) تقنيات صنع القرار: تقنيات حاسوبية. الرياض: دار الأصحاب للنشر والتوزيع. ج١/ ص٢٢٦ (المترجمان).

(١٣,٦,٥) إيراد نتائج اختبار مربع كاي في التقرير

يمكنني أن أقدم تقريرا عن نتائج هاتين الدراستين على النحو التالي:

وجد اختبار كاي الذي يفحص العلاقة بين زمن الدراسة في الخارج والرهبة (التي تم قياسها بمقياس فئوي مكون من ثلاث فئات 'منخفضة' إلى 'متوسطة' إلى 'مرتفعة') لدى الطلاب الدارسين للغة الألمانية في السنة الثالثة أنه توجد علاقة بين هذين المتغيرين (χ^2=7.17,df=2,p=.03).

لقد تم استخدام اختبار فيشر المضبوط لتقييم العلاقة بين طريقة التدريس وإنتاج الطلاب للجُمَيْلات الموصولة. وقد كانت قيمة p المضبوطة لفيشر هي: (p=.43)، مما يشير إلى وجود علاقة بين هذين المتغيرين. وحجم التأثير لهذه العلاقة هو: (phi=.43)، مما يعني أن أثر طريقة التدريس يتراوح بين حجم تأثير متوسط وكبير بالنسبة إلى إنتاج الجُمَيْلات الموصولة.

وبالنسبة إلى الإحصاء الوصفي، لا بد أن تتأكد من تضمين جدول الاقتران في مكان ما من تقريرك. ويعرض صندوق الدراسة (١٣,٣) سؤال البحث والنتائج التي تم العثور عليها في دراسة حقيقة استخدمت تحليل مربع كاي في مجال اكتساب اللغة الثانية.

صندوق الدراسة (١٣,٣)

براون، أي (٢٠٠٩) طلاب اللغات الأقل تدريسا واللغات الأكثر تدريسا: مقارنة ديموغرافية وأكاديمية، دورية اللغة الأجنبية[٢٦]، ٤٢(٣)، ٤٠٥-٤٢٣.

Brown, A. V. (2009). Less commonly taught language and commonly taught language students: A demographic and academic comparison. *Foreign Language Annals*, *42*(3), 405-423.

سؤال الدراسة

ما وجوه الشبه والاختلاف بين الطلاب الذين يلتحقون بصفوف اللغات الأقل تدريسا، والطلاب الذي يتعلّمون اللغات الأكثر تدريسا؟ وقد ذكر براون أنه في الوقت الذي أصبحت فيه الحاجة إلى متكلمي اللغات الأقل تدريسا أكثر من أي وقت مضى، فإنه لا يُعْرَف إلا القليل عن الجوانب الديموغرافية للطلاب الذين يدرسون لغات مثل العربية والصينية.

(٢٦) عنوان الدراسة الذي ذكرته المؤلفة في هذا الموضع خاطئ، لأنه عنوان لدراسة أخرى لا تتطابق مع الوصف الذي قدمته عن الدراسة المقصودة. ولذا فإننا قد بحثنا عن العنوان الصحيح للدراسة المطابقة للوصف الذي قدمته المؤلفة، ووضعناه مكان العنوان الخاطئ، مع تغيير ما يلزم في قائمة المراجع (المترجمان).

المشاركون

تم إجراء استطلاع على طلاب يبلغ عددهم ١٥٠٢، يدرسون في جامعة حكومية كبيرة في الجنوب الغربي من الولايات المتحدة، في السنة الأولى أو الثانية من دراستهم اللغوية. وقد تم تصنيف الطلاب الذين يدرسون اللغات الإسبانية، والفرنسية، والألمانية باعتبارهم طلابا للغات الأكثر تدريسا، في حين أنه قد تم تصنيف الطلاب الذين يدرسون العربية، والعبرية، واليابانية، والتركية، واليونانية، والإيطالية باعتبارهم طلابا للغات الأقل تدريسا.

المنهج

قام المشاركون بتعبئة استبانة تستعلم عن البيانات الديموغرافية (العمر، والجنس)، والأكاديمية (معدل الدرجات، وأسباب الالتحاق بالبرنامج الدراسي)، وبيانات اللغة الثانية/ الأجنبية (التعرض للغة في مرحلة الطفولة، مدة الدراسة في الخارج، مقدار دراسة لغة ثالثة، ونحو ذلك).

النتائج

لقد تم إخضاع كل سؤال ورد في الاستبانة لتحليل منفصل لمربع كاي (مما أدى إلى تطبيق صحيح لهذا الإجراء الإحصائي). وسأركز هنا على التقرير المذكور عن سؤال واحد فقط، وهو: "هل درست لغة أخرى غير هذه اللغة ولغتك الأم؟". وقد أورد براون جدول الاقتران التالي بالنسبة إلى هذا السؤال:

اللغة الثالثة	نعم	لا	المجموع
اللغات الأكثر تدريسا (الفرنسية، الإسبانية، الألمانية)	٥١٠ (٤٢٪)[٢٧]	٧١٧ (٥٨٪)	١٢٢٧ (١٠٠٪)
اللغات الأقل تدريسا (غيرها)	٢٥٤ (٩٢٪)	٢١ (٨٪)	٢٧٥ (١٠٠٪)

ونتيجة مربع كاي هي: (χ^2=231.956,df=1,p< .001). وذلك يعني أنه ثمة بالفعل علاقة بين اختيار اللغات الأقل تدريسا ودراسة لغة ثالثة. فجدول الاقتران يبين بوضوح أن معظم طلاب اللغات الأقل تدريسا قد درسوا لغة أخرى، في حين أن نسبة من فعلوا ذلك من طلاب اللغات الأكثر تدريسا أقل بكثير.

الخلاصة

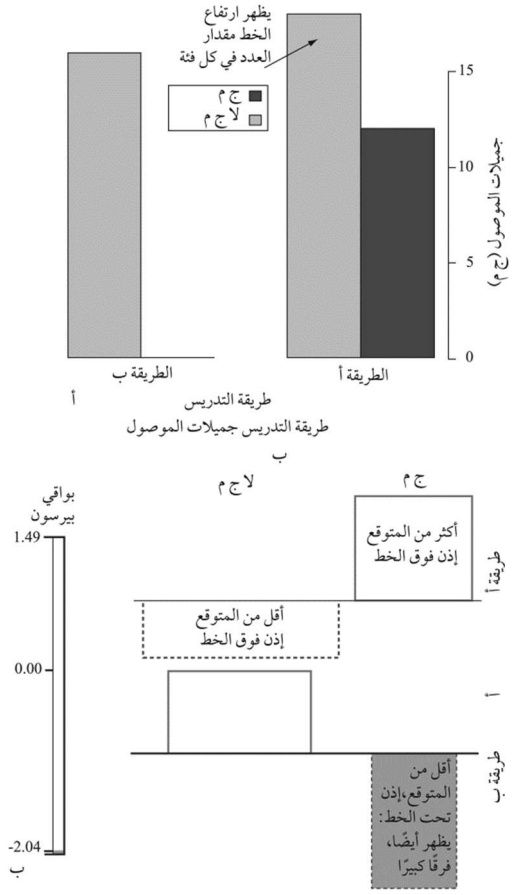
لقد خلص براون إلى أنه نظرا إلى أن معظم الطلاب الذين يدرسون اللغات الأقل تدريسا هم من ذوي الخبرة في تعلم اللغات (وقد وجد أيضا أنهم ذوو دافعية أكبر، وممن ينتظر أن يحصلوا على درجات أعلى)، فإن المدرسين يزيدون من صعوبة الدروس، ويعدلون أساليب التدريس بحسب ذلك في الحصص الدراسية.

---

(٢٧) وردت النسبة خطأ في الأصل بسبب قلب الرقمين، فعدلناها (المترجمان).

(١٣,٦,٦) الرسومات البيانية لمربع كاي

الرسم البياني الأكثر استخداما لفهم البيانات الفئوية هو شكل الأعمدة. وليس هذا النوع من الرسوم البيانية بمفيد إفادة الرسومات البيانية الأخرى كما ذكرناه سابقا، [ولذا] فإني اقْتَرح استخدام رسم بياني جديد يدعى 'شكل التقارن'. ولتوضيح فائدة شكل التقارن، سأقارن بين شكل أعمدة لبيانات طريقة التدريس وشكل تقارن للبيانات نفسها في الشكل (١٣,٥).



الشكل (١٣,٥). مقارنة شكل الأعمدة بشكل التقارن بالنسبة إلى البيانات الفئوية.

يوضح شكل الأعمدة الموجود في الشكل (٥, ١٣) أ بيانيا أنه لم يمكن لطالبٍ من طلاب طريقة التدريس ب أن ينتج جُمَيْلات موصولة، ولكنه لا يقدم الكثير من المعلومات وراء ملخص البيانات الموجود مسبقا في جدول الاقتران. ولكن شكل التقارن الموجود في الشكل (٥, ١٣ب) يرسم البيانات بطريقة تشير إلى انحرافها عن التوزيع (المثالي) المتوقع (Zeileis, Meyer & Hornik, 2007). وبذلك، فإن هذا الرسم البياني لا يختلف عن شكل الأعمدة بعدم إظهاره للعدد الفعلي للبيانات، بل بتقديمه معلومات عما قد يوجد بين المتغيرات من تفاعل بطريقة غير متوقعة لو لم يكن ثمة علاقة بين تلك المتغيرات. فيظهر شكل التقارن الموجود في الشكل (٥, ١٣ب) توزع الأعداد بالنسبة إلى المجموعتين بالتقاطع مع الفئتين الممثلتين لطريقتي التدريس، مما يسفر عن أربع مناطق مثيرة للاهتمام. ولو كانت البيانات موزعة بطريقة متوازنة تماما عبر المجموعتين وطريقتي التدريس كلتيهما (وهو ما يعني أنه لم يكن هناك أثر للمجموعة ولا لطريقة التدريس)، فإن شكل التقارن سيتضمن خطين أفقيين فقط، دون صناديق. فوجود صندوق يعني إما أن العد قد كان أكثر مما هو متوقع (وعندها سيكون الصندوق فوق الخط الأفقي)، أو أنه أقل مما هو متوقع (وعندها يكون الصندوق تحت الخط الأفقي). فالصناديق المعروضة بالخطوط المصْمتة فوق خط المنتصف الأسود تشير إلى أن العد قد كان أكثر مما هو متوقع فيما لو كان المتغيران مستقلا أحدهما عن الآخر (ولذا فإن عدد الأشخاص الذين أنتجوا الجُمَيْلات الموصولة أكثر مما هو متوقع بالنسبة إلى الطريقة أ، وعدد الأشخاص الذين لم ينتجوا الجُمَيْلات الموصولة أكثر مما هو متوقع بالنسبة إلى الطريقة ب). وتشير الصناديق المعروضة بخط متقطع تحت خط المنتصف أن العد قد كان أقل مما هو متوقع فيما لو كان المتغيران مستقلا أحدهما عن الآخر. غير أن الفرق لا يكون فرقا إحصائيا حتى يكون المربع مظللا بعمق. وثمة صندوق واحد مظلل في الشكل (٥, ١٣)، ولكنه غير مظلل بعمق، وهذا يشير إلى وجود فرق بين العد المتوقع والواقع أكبر مما في الصناديق غير المظللة. ولكن الفرق لا يكون إحصائيا حتى تكون بواقي بيرسون أكبر من +٤.

ولا يمكن لبرنامج إس بي إس إس (SPSS) حتّى الآن، إنشاء شكل التقارن. ويمكن للقارئ المهتم أن يستخدم برنامج آر (R) الإحصائي، وهو قد يستفيد من الرجوع إلى دليل R على النت المصاحب لكتابي (Larson-Hall, 2010).

(١٣,٧) خاتمة

لقد قام هذا الفصل للضرورة بخفض بعض مستويات التعقيد المتعلقة بالتحليل الإحصائي، رغم أهميتها. غير أنّه، بالنسبة إلى إجراء التحليلات الإحصائية الممثلة لبعض مما يكثر وروده في مجال اكتساب اللغة الثانية، ينبغي أن يقدّم هذا الفصل عونا مستعجلا لإتمام تحليل البيانات وكتابة تقرير عنها (انظر من فضلك فقرة 'قراءات إضافية' أدناه للحصول على معلومات عن كتب تتضمن مزيدا من التفاصيل للاسترشاد بها). وينبغي كذلك أن يزود القارئ بفهم لأنواع الرسومات البيانية الأكثر مناسبة لإيراد البيانات بالنسبة إلى كل نوع من أنواع الاختبارات الإحصائية.

(١٣,٨) أفكار ومصادر لمشروعات بحثية

(١٣,٨,١) قراءات إضافية

(١٣,٨,١,١) كتب في الإحصاء مع إيضاحات مستقاة من مجال علم النفس:

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Thousand Oaks, CA: Sage.

ضخم ومفصل، ومتضمن للكثير من المعلومات حول استخدام برنامج (SPSS) الإحصائي.

Howell, D. C. (2009). Statistical methods for psychology (7th ed.). Pacific Grove, CA: Duxbury/Thomson Learning.

ضخم ومفصل، ومتضمن لمقدار مناسب من المعلومات عن كيفية تنفيذ التحليلات بالحاسوب باستخدام عدد من البرامج الإحصائية (وهو كتابي المدرسي المفضل في هذا المجال).

Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*. Maidenhead, England: Open University Press.

مكتنز، ومتضمن لمقدار ضخم من المعلومات عن استخدام برنامج (SPSS) الإحصائي.

(١٣,٨,١,٢) كتب في الإحصاء مع إيضاحات مستقاة من مجال اكتساب اللغة الثانية:

Hatch, E. M., & Lazaraton, A. (1991). The research manual: Design and statistics for applied linguistics. New York, NY: Newbury House.

ضخم ومفصل، ولكن لا يتضمن معلومات عن كيفية تنفيذ التحليلات بالحاسوب، وهو حاليا نافدة طبعته.

Larson-Hall, J. (2010). A guide to doing statistics in second language research using SPSS.

متوسط الحجم، ومتضمن لمقدار كبير من المعلومات عن استخدام برنامج (SPSS) الإحصائي (وروابط إلكترونية لاستخدام برنامج (R) الإحصائي).

[بالنسبة إلى القارئ العربي يمكن الاستعانة بالكتب التالية لمزيد من المعلومات عن عدد من الاختبارات الإحصائية المختلفة:

المركز العربي للبحوث التربوية بدول الخليج. (١٩٨٦). الإحصاء التربوي (٢ مج.). الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

قسم الإحصاء بجامعة الملك عبدالعزيز. (٢٠١٧). مبادئ الإحصاء للتخصصات النظرية: الإدارية والإنسانية (ط ١٠). جدة: خوارزم المعرفة ناشرون ومكتبات.

القحطاني، سعد بن سعيد. (٢٠١٥). الإحصاء التطبيقي: المفاهيم الأساسية وأدوات التحليل الإحصائي الأكثر استخداما في الدراسات والبحوث الاجتماعية والإنسانية باستخدام SPSS. الرياض: معهد الإدارة العامة.

فهمي، محمد شامل بهاء الدين (٢٠٠٥). الإحصاء بلا معاناة: المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج SPSS (٢ مج.). الرياض: معهد الإدارة العامة.

الجضعي، خالد بن سعد. (٢٠٠٥). تقنيات صنع القرار: تطبيقات حاسوبية (٢ مج.). الرياض: دار الأصحاب للنشر والتوزيع].

(٩, ١٣) أسئلة للدراسة

١- ما هي الاختبارات الإحصائية الخمسة الأكثر استخداما في أدبيات أبحاث اكتساب اللغة الثانية، ولماذا لم يغطّ هذا الفصل كل هذه الاختبارات؟

٢- لنفترض أنه ورد في تقرير إحدى الدراسات أن اختبار (ت) كان إحصائيا، حيث أن (p=.03). ما الذي يعنيه ذلك؟ (استخدم كلمة 'احتمال' في إجابتك).

٣- هل يكون لدى كل باحث فرضية عدم؟ وإن كان الأمر كذلك، فهل يصرح الباحثون دائما بفرضية العدم في أوراقهم البحثية؟ وإن لم يكونوا يصرحون، فما هي الفرضية التي يتم اختبارها في الاختبار الإحصائي؟

٤- ما السبب في ظنك في كون الدليل الإرشادي لجمعية علم النفس الأمريكية ينص على أنه يجب إيراد قيم p بالضبط (مالم تكن أقل من 001.).

٥- لنفترض أن دراسة تحاول أن تجد ارتباطا بين السن والأداء في اختبار معين، فوجدت ارتباطا يبلغ (r=.48). اشرح ما الذي يعنيه ذلك فيما يخصّ العلاقة بين السن والأداء في الاختبار.

٦- لنفترض أن دراسة تحاول أن تنظر في الكيفية التي تؤثر بها ثلاث طرق تدريسية مختلفة في السلامة النحوية، فوجدت فرقا بين الطريقة ١ والطريقة ٢ بحجم تأثير يبلغ (d=2.4)، وأن الدرجات الرقمية للطريقة ٢ أعلى من درجات الطريقة ١. ما الذي يمكن أن تستنتجه عن مدى أهمية هذا الفرق بين طريقتي التدريس هاتين؟

٧- لنفترض أنك أجريت دراسة تتضمن ١٠ مشاركين في كل مجموعة من مجموعتين. وتريد أن ترى ما إذا كان تقديم ترجمة على الشاشة للأفلام (أو عدم ذلك) سيؤثر في اكتساب المفردات لدى مجموعة من متعلمي الفرنسية لغة ثانية. ولنفترض أن اختبار (ت) وجد أن (t=1.79,p=.08) وأن d كوهين تبلغ (d=1.3). ما الاستنتاجات التي يمكن أن تستخلصها عن أثر الترجمة النصية للأفلام في اكتساب المفردات؟

(١٠, ١٣) مراجع الفصل

Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2009). Age of onset and nativelikeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny. *Language Learning*, 59(2), 249–306.

American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

Brown, A. V. (2009). Less commonly taught language and commonly taught language students: A demographic and academic comparison. *Foreign Language Annals*, *42*(3), 405-423.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Newbury Park, CA: Sage.

Cohen, J. (1994). The earth is round (p < .05). *American Psychologist*, 49(12), 997-1003.

Dalgaard, P. (2002). *Introductory statistics with R*. New York, NY: Springer.

Gass, S. (2009). A historical survey of SLA research. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The new handbook of second language acquisition* (pp. 3–27). Bingley England: Emerald.

Harrington, M., & Carey, M. (2009). The on-line yes/no test as a placement tool. *System*, 37, 614–626.

Hatch, E. M., & Lazaraton, A. (1991). *The research manual: Design and statistics for applied linguistics*. New York, NY: Newbury House.

Howell, D. C. (2002). *Statistical methods for psychology* (6th ed.). Pacific Grove, CA: Duxbury/Thomson Learning.

Jalilifar, A. (2009). The effect of cooperative learning techniques on college students' reading comprehension. *System*, 38(1), 96–108.

Kline, R. (2004). *Beyond significance testing: Reforming data analysis methods in behavioral research*. Washington, DC: American Psychological Association.

Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. New York, NY: Routledge.

Larson-Hall, J., & Herrington, R. (2010). Examining the difference that robust statistics can make to studies in language acquisition. *Applied Linguistics*, 31(3), 368–390.

Oswald, F. L., & Plonsky, L. (2010). Meta-analysis in second language research: Choices and challenges. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 85–110.

Perry, F. L. (2005). *Research in applied linguistics: Becoming a discerning consumer*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Tufte, E. R. (2001). *The visual display of quantitative information* (2nd ed.). Cheshire, CT: Graphics Press.

Wilcox, R. (2001). *Fundamentals of modern statistical methods: Substantially improving power and accuracy*. New York, NY: Springer.

Wilcox, R. (2003). *Applying contemporary statistical techniques*. San Diego, CA: Elsevier.

Zeileis, A., Meyer, D., & Hornik, K. (2007). Residual-based shadings for visualizing (conditional) independence. *Journal of Computational and Graphical Statistics*, 16(3), 507–525.

الفصل الرابع عشر

في كيفية إنجاز التحليل التّلوي

لوك بلونسكي وفريدريك ل. أوزوالد

(١٤,١) المهاد

سنعمد، قبل أن نُجمل الخطوات الكبرى والاعتبارات الأساسية المرعيّة لدى إجراء تحليل تلوي، إلى تعريف المصطلح بمعنيين مضيّق وموسّع. يشير التحليل التّلوي بالتعريف المضيّق إلى طريقة إحصائية لحساب المتوسّط والتباين لمجموعة من أحجام التأثير في عدد من الدراسات، وعادة ما يتعلّق ذلك بالارتباطات (r) أو الفروق بين المتوسطات الـمُمَعْيَرة (d). ولا يقتصر المفهوم الموسّع للتحليل التّلوي على هذه الحسابات الإحصائية، بل يتضمّن كذلك التكامل المفهومي الذي يعطي التحليل التّلوي معناه الجوهري. ويتضمّن هذا التكامل فهم الخبير، ونقل الدراسات البحثية والعيّنات المشمولة ضمنها، وتداولها، بالإضافة إلى أفضل ما يمكن أن تقدّمه النظرية بالنسبة إلى كافة ما تم إجراؤه من دراسات، وفيما يتجاوزها. وسيركز الفصل الحالي في المقام الأول على الجوانب العملية من التحليل التّلوي بالمفهوم الموسّع، حيث يتعامل التحليل التّلوي مع ثلاث مشكلات كبرى موجودة في المراجعات السردية والكيفية لأبحاث اكتساب اللغة الثانية (بل ربما يجد حلا لها).

(١٤,١,١) لمَ التحليل التّلوي؟

تتمثل المشكلة الأولى في أن المرجعات السردية لا تأخذ في الحسبان التباين الناتج عن أخطاء أخذ العينة في تفسير التباين الموجود في نتائج البحث. فالعيّنات الصغيرة بحد ذاتها يمكن أن تفضي إلى تقلّبات في آثار الدراسة بصرف النظر عن النظريات المخصوصة أو العيّنات أو القياسات أو

الوضعيات التي أدّت إلى تلك الآثار[١]. وبدلا من التعامل مع أحجام التأثير والسرد المصاحب له في الدراسات المختلفة بطريقة كيفية، يمثل التحليل التّلوي طريقة موضوعيّة تكون فيها آثار الدراسات ذات العينات الأكبر أكثر مساهمة في النتائج التّلوية. وأما المشكلة الثانية في المراجعات السردية فهي اعتمادها المفرط عموما على تقليد اختبار دلالة فرضية العدم. وعندما تركز مراجعة سردية تركيزا ضيقا على نتائج اختبار دلالة فرضية العدم، سيؤدي ذلك إلى نشوء خطرين محتملين: أوّلهما، أنّ بعض النتائج الدالّة إحصائيّا ستحظى باهتمام زائد عن الحدّ (أي، عندما يكون الأثر الفعلي طفيفا، ولكنّه دالّ بسبب ارتكازه على عيّنات كبيرة)؛ وثانيهما، أنّ النتائج غير الدالّة قد تُهمل (أي، عندما يكون هناك العديد من النتائج غير الدالة التي قد تكون موحية بأثر دال علميّا أو إحصائيا متى ما دُمِجت معا في تحليل تلوي). وأما المشكلة الثالثة للمراجعات السردية فهي أنّ الخبراء في مجال اكتساب اللغة الثانية، على الرغم من حيازتهم على حصيلة كبيرة من المعرفة التخصصية، غير معصومين، باعتبارهم بشرا، ومعرّضون لعيوب الذاكرة البشرية والعاطفة، فيتخذون قرارات منقوصة ومتضاربة في شأن بعض الأبحاث. والحق أنّ تقديرات الباحثين في اكتساب اللغة الثانية تظلّ أمرا جوهريّا في أيّ عمليّةٍ مراجعة للأدبيّات، غير أن التحليل التّلوي بمثابة أداة مهمة تتسم بالموضوعية والمنهجية بطبيعتها؛ فيمكن للتحليل التلوي أن يسند مهارات الخبير ويكمّلها على نحو لا يقدّر بثمن عندما يفسر طائفة من بحوث اكتساب اللغة الثانية. فمن دون أدوات من هذا القبيل، قد يولي الباحثون عناية أكبر للنتائج التَجْرِبية المصحوبة بتعليلات لفظيّة أكثر جاذبيّة أو المنشورة في مجلاّت مرموقة. فإذا كان من البديهي أنّه يتعيّن على الباحثين الذين ينجزون بحوثهم الخاصّة التعويل على الإحصاء لتلخيص بياناتهم، فإنّه ليس من الأقلّ شأنا أن تُستخدم الطرق الإحصائيّة في تلخيص البيانات فيما بين الدراسات، وما التحليل التّلوي إلاّ طريقة من هذا القبيل.

وفضلا عن التعامل مع هذه المشكلات الثلاث بمقاربة أكثر شمولا وأمتن منهجية فيما يخص التوليف بين البحوث الأولية، يمكن للتحليل التّلوي أيضا أن يجيب عن أسئلة بحثية جوهرية مركّزة

(١) المقصود هو أن العينات مهما كانت دقة الإجراءات المتبعة في اختيارها لا يمكن أن تمثل المجتمع تمثيلا مطابقا تماما. فلا بد أن يكون ثمة مقدار من الخطأ يتمثل في الفرق الموجود بين عينة وأخرى. والعينات الصغيرة أكثر عرضة لخطأ المعاينة من غيرها، فكلما زاد حجم العينة قل التقلب في نتائجها. ويستطيع التحليل التلوي التعامل مع ذلك بطريقة إحصائية (المترجمان).

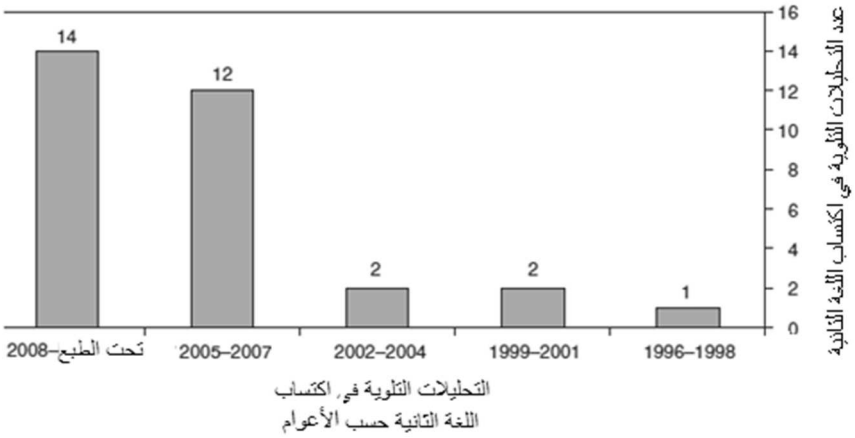
لا يمكن الإجابة عنها في أيّ دراسة مفردة، من قبيل "ما الأثر الإجمالي لمعاملة أو تدخّل مخصوصين (مثل: أثر تعليم إستراتيجيات القراءة في القدرة القرائية باللغة الثانية؛ Taylor, Stevens & Asher, 2006)؟ و"ما مدى متانة العلاقة بين متصوّرين أو أكثر (مثل: الدافعية والنجاح في اللغة الثانية؛ Masgoret & Gardner, 2003)؟".

(٢, ١, ١٤) بروز التحليل التِّلوي

لقد انخرط الباحثون منذ وقت طويل، كما يتبين من أعمال بيرسون ومعامل ارتباطه الشهير المسمى باسمه منذ أكثر من قرن من الزمان (Pearson, 1940)، في العمل على تحصيل متوسطات التأثير الموجودة عبر مجموعة من الدراسات أو عمليات الرصد؛ غير أن التحليل التِّلوي بصفته طريقة إحصائية مُشَكلنة للقيام بذلك لم يتطور إلا منذ فترة حديثة نسبيّا. وقد أصبح التحليل التِّلوي، على امتداد الخمس وثلاثين سنة الفائتة، أمرا أساسيا في التخصصات التي استُعمِل فيها هذا التحليل أول ما اسْتُعمِل: وهي علم النفس والتربية والطبّ. فلقد نُشرت آلاف من التحليلات التِّلوية بمعنى الكلمة منذ تدشين هذه الطريقة (Dalton & Dalton, 2008)، وغالبا ما ينتهي بها المطاف إلى أن تكون اقتباسات متداولة في الأدبيّات.

أما في حقل اكتساب اللغة الثانية، فلم يتم إدخال التحليل التِّلوي بصورة منهجية حتّى عهد قريب جدا (Ross, 1998 ثم بعد ذلك، Norris & Ortega, 2000)، ولكنّ تطبيقه في التخصّص قد اتسع على نحو متسارع منذئذ (انظر الشكل ١, ١٤). وتقدّمُ الأوراق المنهجية العديدة عن التحليل التِّلوي في اكتساب اللغة الثانية شواهدَ إضافية على أهميته في المجال (من مثل، Norris & Ortega, 2007, 2010; In'nami & Koizumi, 2010; Oswald & Plonsky, 2010, Plonsky, 2011)، فضلا عن إيثار التحليلات التِّلوية المعبّر عنه صراحة في دعوات المشاركة في أعمال منتدى أبحاث اللغة الثانية[٢] لسنتي ٢٠٠٩ و٢٠١٠.

(٢) منتدى أبحاث اللغة الثانية/ Second Language Research Forum مؤتمر سنوي في مجال اكتساب اللغة الثانية يُعقد في أمريكا الشمالية بشكل متواصل منذ عام ١٩٧٧م حتى الآن (المترجمان).



الشكل (١ , ١٤) نموّ التحليل التّلوي في أبحاث اللغة الثانية

(٢ , ١٤) في كيفيّة إنجاز تحليل تلوي

للتحليل التّلوي قواسم مشتركة كثيرة مع الدراسات الأولية[٣] التي يجتهد في تلخيصها. إذ يتعيّن على الباحث في الحالتين أن يحدد مجال الاهتمام، وأن يضَع القياسات، وأن يجمع البيانات ويحلّلها، وأن يفسّر الدلالات النظرية والعملية للنتائج.

(١ , ٢ , ١٤) تحديد مجال البحث

إنّ تحديد مجال البحث في التحليل التّلوي هو الخطوة الأولى الحاسمة التي تؤثّر في كل ما يليها من خطوات. وغالبا ما ينطوي ذلك على ربط ما تدّعيه نظريّة (أو نظريات) معينة بما هو محقق وقد جرى تناوله تَجْرِبيا. ولكن ذلك قد يكون مهمة عويصة. لنتدبّر، لتوضيح هذه النقطة، عددا من التحليلات التّلوية التي نظرت في آثار الرجع التصويبي في مجال اكتساب اللغة الثانية. فلقد وسّع

(٣) يشير مصطلح الدراسات الأولية إلى الدراسات القائمة على جمع البيانات بشكل مباشر بالأدوات المعروفة وتحليلها وفقا للمنهجيات الأساسية المتبعة. ويشير التحليل التّلوي إلى التحليل اللاحق أو الثانوي الذي ينطلق من نتائج هذه الدراسات للموازنة فيما بينها واستخلاص دلالاتها العامّة بالنسبة إلى مسألة معينة أو موضوع معين (المترجمان).

التحليل التِّلوي الذي أجراه لي (Li, 2010) من شباكه بأن ضمّ الدراسات الأولية التي تقيس آثار الرجع الشفوي أو الرجع بوساطة الحاسوب في أيّ جانب من اللغة الثانية. وأما راسل وسبادا (Russell & Spada, 2006) فقد قصرا تحليلهما التِّلوي على الأشكال النحوية، في حين توخّى آخرون منظورا أضيق من ذلك، فاكتفوا بفحص آثار الرجع إما في السياقات الصفّيّة (Lyster & Saito, 2010) أو في الكتابة باللغة الثانية (Truscott, 2007; Poltavtchenko & Johnson, 2009). بل عمد آخرون إلى إجراء التحليل التلويّ بالنسبة إلى آثار الأنواع المختلفة من الرجع التصويبي باعتبارها أقساما فرعيّة من بحوث تأليفية أوسع بشأن تدريس اللغة الثانية (Norris & Ortega, 2000) والتفاعل بها (Machey & Goo, 2007). فرغم أنّ آثار الرجع التصويبي قد حُلّلت تِلويّا في عدّة مناسبات، فإنّ كل دراسة [من هذه الدراسات] قد حددت النطاق بطريقة فريدة فانتهت، بالتالي، إلى نتيجة متفردة.

ومقدار الأبحاث المشمولة بالتحليل التلوي قد يكون أحيانا محكوما بالمسألة الإحصائية المتعلقة بالحدّ الأدنى المطلوب من الدراسات الأوّلية لإجراء تحليل تلوي مناسب. وكما هي الحال بالنسبة إلى الأبحاث الأولية، تمدّ العيّنةُ الأوسع الباحثَ بقوّة إحصائية أكبر، ونتائج عامّة أكثر، وتحليلات أكثر تنقيحا للمتغيرات الوسيطة (Cohn & Becker, 2003; Valentine, Pigott, & Rothstein, 2010). بيد أنّه من النافع أيضا أن يُنْجز تحليل تلوي موضعي لمجموعة أصغر من البحوث الاستعادية المحصورة (Oswald & McCloy, 2003)(٤)، التي تكون أيسر تفسيرا عندما يكون الهدف فهم العلاقات في دراسات متماثلة في القياس والوضعية وسؤال البحث. ونحن نوصي بأن تجد البحوث التِّلوية توازنها بين هذين الحدّين الأقصيين: فيمكن أن تأخذ التحليلات التلوية بمقاربة أوسع في مرحلة البحث عن الأدبيات وتحليلها، تعقُبها تحليلات فرعيّة أضيق مدى وأكثر تركيزا. وبذلك يستطيع التحليل التِّلوي أن يحوز على السعة المفهومية والإحصائية المستوعبة للأدبيّات، بالإضافة إلى الحصول على فرضيّات وتحليلات أكثر دقة بحسب ما تسمح به بيانات الدراسة.

(٤) البحوث الاستعادية هي الدراسات التي تعيد دراسات أخرى، وللمزيد انظر: الفصل الخامس عشر من هذا الكتاب (المترجمان).

(١٤ ,٢ ,٢) البحث عن الأدبيّات

يتطلّب تعيينُ اتساع نطاق أبحاث اكتساب اللغة الثانية المرادِ تحليلها تحليلا تِلوِيّا الموازنةَ بين أهداف الباحث المسبقة وما هو متاح فعليّا من أدبيّات البحث. وحتى المهام الاعتيادية من قبيل البحث في قاعدة بيانات أكاديمية تتطلّب من المحلّل التِّلوي أن يختار أيّة قواعد بيانات وأيّة كلمات مفاتيح سيعتمد، وكلا الاختيارين سيؤثّران في [حجم ونوع] الدراسات التي يتمّ العثور عليها في نهاية المطاف. وقواعد البيانات الأشهر بين المحلّلين التِّلويين في ميدان اللغة الثانية هي: مركز معلومات المصادر التربوية، المعروف اختصارا بـ'إيريك'[٥] (http://www.eric.ed.gov)، وملخصات اللسانيات والسلوك اللغوي (http:// www.csa.com/factsheets/llba-set-c.php)[٦]، وسايك إنفو/ PsycINFO (http://www.apa.org/pubs/ databases/psycinfo/index.aspx) (In'nami & Koizumi, 2010; Oswald & Plonsky, 2010). وبالإضافة إلى قواعد البيانات هذه وقواعد أخرى (مثل: البحث الأكاديمي الرئيسي / Academic Search Premier ، وداعم التنقيب عن الرسائل والأطاريح 'بروكوست'/ ProQuest Dissertations and Theses)، فإنّنا ننصح أيضا بقواعد البيانات التي تشير إلى من اقتبس من مقال بعينه، مثل: 'شبكة العلوم/ Web of Science ' وباحث غوغل (انظر: White, 2009 للمزيد من إستراتيجيات البحث).

ويمكن لقواعد البيانات وغيرها من المصادر الحاسوبية، مع تَيسُّرها وقابليّة النفاذ إليها، أن تكون ناقصة، فيتعيّن استخدامها دائما بالتعاضد مع إستراتيجيات أخرى لتقصّي الأدبيّات (انظر: McManus et al., 1998). فقد يُعثَر على الدراسات المناسبة من خلال البحث "يدويّا" في فصول الكتب وأرشيفات المجلاّت وبرامج المؤتمرات، والتقارير الفنيّة، ومواقع الويب الخاصّة بالوكالات الحكومية وغير الحكومية (من مثل: مركز اللسانيات التطبيقية، العنوان السادس عن مراكز البحث في اللغة)، بالإضافة إلى المواقع الشخصية و/ أو التفاعلية التي يشير إليها كوبر (Cooper, 1998) مجتمعة باسم" المجامع غير المرئيّة" (ص.٤٩)، من قبيل خدمة النقاش الأكاديمي على الإنترنت، ومواقع الويب المهنيّة للباحثين المرموقين في ميدان مخصوص، والباحثين الأفراد ممّن يمكن التواصل معهم للحصول على المخطوطات التي لا يمكن النفاذ إليها بطريقة أخرى.

---

(٥) اسمه بالإنجليزية هو Education Resources information center ويعرف اختصارا بـ'ERIC' (المترجمان).

(٦) اسمه بالإنجليزية Linguistics and Language Behavior Abstracts ويعرف اختصارا بـ'LLBA' (المترجمان).

(١٤,٢,٣) ترشيح الأدبيّات: معايير الإدراج والاستبعاد

يجدر بالمحلّل التِّلوي، في الحد الأدنى، أن يُرتّب الخطوات ويصفها، بما يتيح لغيره استعادة عمليّة تقصّي الأدبيّات، [ويشمل ذلك]: قواعد البيانات والكلمات المفاتيح التي استُعملت، والموارد الأخرى التي تم التفتيش فيها (برامج المؤتمرات والتقارير الفنية)، والباحثين الذين جرى الاتصال بهم، والخطوات التي اعتُمِدت إمّا للتوسّع في عمليّة تقصّي الأدبيّات أو لتجويدها في أثناء حدوثها، والمعايير التي طُبِّقت فأدّت إلى تضمين دراسة ما أو استبعادها من التحليل التِّلوي. ولئن تبدو المناهج والمعايير التي جرى تطويرها وتطبيقها أثناء تقصّي الأدبيّات ذات طبيعة آليّة إلى حدّ ما، فإنّها يمكن أن تؤثّر في مخرجات الدراسة بصورة كبيرة. فقد استخدم تروسكوت (Truscott, 2007) ٥٤٨ كلمة ليصف معايير إدراج مخصوصة جدّا في تحليله التِّلوي للرجع في الكتابة باللغة الثانية (d = - 0.16)[٧]. [وفي المقابل] استخدم تحليل تلوي مماثل أجراه بولتافتشنكو وجنسن (Poltavtchenko & Johnson, 2009) ٤٢ كلمة ليصفا معاييرهما الأوسع في الإدراج فحصلا على نتيجة تختلف في الحجم والاتجاه (d = 0.33).

إننا نقترح إجمالا أنّ الاسترسال في تقصّي الأدبيّات أحسن بكثير من الإمساك فيه. والتقصّي المُسهِب سينتهي على الأرجح إلى عدد من الدراسات التي تبدو صالحة في البداية، ولكنها تفشل في الاستجابة لواحد أو أكثر من معايير البحث. غير أن هذه الدراسات قد تكون نافعة لأنّ مراجعها يمكن أن تتضمّن إحالات على أدبيّات إضافيّة نافعة. ويتعيّن، على الرغم من أنّ الأمر قد يكون شاقّا نوعا مّا، أن تُوَثّق هذه الإجراءات وكل الإجراءات الأخرى سواها المشمولة في عمليّة تقصّي الأدبيّات في أثناء إنجاز البحث، من خلال الاحتفاظ بسجلّ لأيّة قواعد بيانات ومواقع ويب وما إليها ممّا قد جرى البحث فيه، وأيّة مصطلحات بحث وكلمات مفاتيح قد جرى استعمالها. ويساعد هذا في الاحتفاظ بسجلّ لمسار البحث وتجنّب إعادة التقصّي، وتوثيق نسبة الدراسات التي جرى اعتمادها بعد تطبيق معايير الإدراج، ويفيد القرّاء في تقييم شموليّة البحث. والحقّ أن هذا موضع تُقصِّر فيه كثير من البحوث التِّلوية (فتحليل روس التِّلوي (Ross, 1998) لصلاحية التقييم الذاتي في اللغة الثانية قد اقتصر على عرض معايير الإدراج فقط، ولم يقدّم أيّة تفاصيل عن طريقة البحث عن الدراسات الأوّلية

(٧) d هنا يرمز إلى مؤشر كوهين لقياس حجم التأثير كما سبق شرحه في الفصل السابق (المترجمان).

أو مكان البحث عنها. وراجع [في المقابل] الوصف التفصيلي للعملية التي جرى بمقتضاها البحث عن التقارير الأولية وانتخابها في دراسة إنّامي و وكوزومي (In'nami & Koizumi, 2009, p. 223-225)).

(١٤ ,٢ ,٤) تصميم صحيفة ترميز

تعمل صحيفة الترميز، في معظم التحليلات التِّلوية، عمل أداة جمع البيانات. ولذا فإنها تتطلب تصميما متأنّيا وشاملا يتضمّن أبوابا على قدر من الاتساع لتستوعب البيانات من مجموعة دراسات قد تستند إلى مقاربات مفهومية ومنهجيّة مختلطة، ولكنّها على قدر من الدقّة بما يتيح إجراء تحليلات للمجموعات الفرعيّة أنّى تجمّعت بيانات بحثيّة كافية. وربما كانت هذه المرحلة متوقفة أكثر من أية مرحلة أخرى على سعة دراية المحلّل التِّلوي وقدرته على الإبداع في تمييز الخصائص التي سيتمّ ترميزها. وإنّنا لنوصي، على غرار ما فعلنا في الخطوات السابقة، بتوخيّ مقاربة احتوائيّة، ترمّز أكبر قدر من المتغيّرات التي تتنبأ بها الأدبيّات النظرية والاختبارية وليس أقلّه.

يصنّف ليبسي وويلسن (Lipsey & Wilson, 2001) البنود في صحيفة الترميز للتحليل التِّلوي إلى صنفين عاميّن: واصفات الدراسة، ومخرجات الدراسة. وعادة ما يجري ترميز أربعة أنواع من واصفات الدراسة هي: (أ) مُعرّفات الدراسة، و(ب) عيّنة الدراسة وسياقها، و(ج) تصميم البحث، و(د) المقاييس. وتمثّل جودة الدراسة بابا خامسا يمكن أن يُرمّز ويُستخدم في مرحلة التحليل لوزن الدراسات، على نحو تُسهم معه الدراسات ذات الجودة العالية إسهاما أكبر في متوسّط التحليل التِّلوي أو في تقييم العلاقة بين جودة الدراسة المقيسة ومخرجات الدراسة (انظر: Plonsky & Gass, 2011; Plonsky, 2011; Plonsky, in press)، لتقييمات جودة الدراسات الأوليّة في اكتساب اللغة الثانية). وأما مخرجات الدراسة فهي أحجام التأثير (قيم d والارتباطات) أو الإحصاءات الوصفية التي تتيح حسابَها (مثل: متوسّطات المجموعات، والانحرافات المعيارية، وأوزان الانحدار).

وعلى الرغم من أنّه لن توجد صحيفة ترميز واحدة تناسب الجميعَ، فإنّ بعض المعلومات ستكون مشتركة بين جميع التحليلات التِّلوية (انظر الجدول ١٤ ,١؛ وراجع: Libsey & Wilson, 2001 للاطلاع على مثال غير خاص بمجال معين، وAbraham, 2008، لمثال من أدبيّات اللغة الثانية). وثمة حاجة أيضا لترميز معلومات أخرى خاصّة بنطاق ما يجري تحليله تلويا. فقد يُرمِّز تحليل تلويّ

لدراسات التدخّل في الاستيعاب القرائي، على سبيل المثال، متغيّرات من قبيل طول النصّ المستخدم في الدراسات وجنسه، ومعرفة المتعلّمين بمفردات اللغة الثانية، والقدرة القرائية باللغة الأولى. وثمة حاجة أيضا لدليل ترميز يُعَرّف كلّ متغيّر وما يرتبط به من قيم من أجل تدريب المرمِّزين، ورفع اللبس بين المرمِّزين، والتحقّق عموما من أنّ مرحلة الترميز تفضي إلى مجموعة بيانات موثوقة وقابلة للتبرير (راجع: Wilson,2009، من أجل مناقشة معمّقة للقرارات والإجراءات المتصلة بتطوير خطاطة ترميز موثوقة للتحليل التِّلوي).

الجدول (١ , ١٤). أبواب مقترحة للترميز ضمن التحليلات التِّلوية لبحوث اللغة الثانية.

باب الترميز	*البنود*
التعريف	المؤلّف، السنة، المصدر/ الموقع، المجلّة، العنوان
سياق الدراسة	اللغة الثانية/ اللغة الأجنبية، الصفّ/ المختبر، نوع التعليم (مثل: أساسي، جامعي)، السنّ، اللغـ(ـة/ـات) الهدف، اللغة الأولى، مستوى الكفاءة في اللغة الثانية، مكان الدراسة.
التصميم والمعالجة	رصديّة أو (شبه) تجريبية؛ اختبار قبلي (نعم/ لا)؛ اختبار بعدي مؤجل (نعم/ لا)؛ عدد الاختبارات البعدية المؤجلة؛ المدّة أو المدد بين التجربة والاختبار(ات) البعدية؛ مجموعة المقارنة (نعم/ لا)؛ التعيين العشوائي بالنسبة إلى المجموعات أو الصفوف (نعم/ لا)؛ التعيين العشوائي بالنسبة للأفراد (نعم/ لا)؛ العدد في مجموعـ(ـة/ـات) المقارنة، العدد في المجموعـ(ـة/ـات) التجريبية؛ طول التدخّل: بالدقائق/ الساعات؛ طول التدخّل: بالأيّام/ الأسابيع؛ تدخّل المدرِّس أو الباحث أو المدرِّس الباحث؛ معادلة المجموعات في ما قبل المعاملة.
المقاييس	المتغير(ات) التابعـ(ـة)، أنواع مقاييس المخرجات (مثل: مقياس منفتح، مقياس ليكرت، مهمة تذكر، مهمّة احتكام نحوي)، الموثوقية (ألفا، الاختبار وإعادته، ما بين المقيّمين)
المخرجات	المتوسّطات والانحرافات المعيارية لكلّ من المجموعات الضابطة والمجموعات التجريبية، أحجام التأثير (قيمة d، الارتباط، مربّع إيتا، مربّع إيتا الجزئي)، التكررات، النسب المئوية، قيم p ، نتائج الاختبار الإحصائي (مثل: قيم 'ت' أو قيم 'ف')

وختاما، فـإنّ "نسخة صحيفة الترميز الأولى يتعيّن أن لا تكون أبدا هي الأخيرة" (Cooper, 1998, p. 30). إذ يجدر بالمحلِّل التِّلوي أن يكون مستعدّا لاستكشاف صحيفة الترميز ومراجعتها وإعادة استكشافها قبل– بل وأثناء– عمليّة الترميز.

(١٤,٢,٥) عمليّة الترميز

إن تكن النتائج في التحليل التِّلوي هي الوجبة التي يتّخذها القرّاء لمأدبتهم، فإنّ الترميز هو ما يحدث خَلْفا في المطبخ لإعداد طعام الوجبة. فالترميز هو العملية الأساس في التحليل التِّلوي، حيث تترجم المعلومات الواردة في صيغ متنوعة – رسومات بيانية وجداول ونصوص وما إليها – من كلّ دراسة على حدة إلى صيغة موحدة في صحيفة الترميز الموصوفة آنفا. وهي كذلك العملية التي تستغرق أكثر الوقت. وقد يكون لكل دراسة صحيفة ترميزها الخاصة التي تدرج بعد ذلك في جدول للبيانات؛ وقد يختار المحلّل التِّلوي ترميز الدراسات مباشرة في جدول بيانات.

وستكون لدراية الخبير منفعتها الخاصة أثناء عملية الترميز حينما يكتشف المحلّل التِّلوي خصائص بحثيّة مهمّة لم تكن متوقعة. ويؤدي ذلك في بعض الأحيان إلى الارتداد إلى الوراء وإعادة ترميز مجموعة أولى من الدراسات. وبهذا المعنى، فإن عملية الترميز غالبا ما تكون عملية تعاودية. ومن ناحية أخرى، سيكون من الواضح، أثناء ترميز الدراسات الأوّلية، أنّ بعض المتغيّرات سيتم ترميزها بطريقة سهلة جدا (مثل: اللغة الهدف)، بينما سيتطلب ترميز متغيرات أخرى تدبّرا أكبر (مثل: تعقيد المهمّة). وقد تبدو بعض المتغيّرات الأخرى واضحة ذات قيم منصوص عليها صراحةً في الدراسات الأوّلية، ولكنّ ترميز هذه المتغيّرات قد يكون أكثر تعقيدا في الواقع. ولنتدبّر على سبيل المثال كيفية ترميز مستوى الكفاءة في اللغة الثانية في تحليل تلويّ. فهل يتعيّن أن يستند الترميز إلى عدد شهور التعرّض إلى اللغة، أم إلى عدد فصول تدريس اللغة الهدف، أم إلى درجات المعرفة بالمفردات، أم إلى الصفوف الدراسية، أم إلى توليفة من هذه العناصر مجتمعة؟ وما العمل إن لم يكن إيراد هذه المعلومات متساويا فيما بين الدراسات؟ إنّ هذا لمثال واحد يبيّن لنا لمَ يكون من حسن التدبير أن نحتفظ بسجلّ (ورقي أو إلكتروني) لتسجيل كل القرارات التي قد تعيّن اتخاذها أثناء عمليّة الترميز، لا سيّما حيثما نجد قيمة مسجّلة في صحيفة الترميز لم يُنص عليها صراحة في الدراسة، فتعيّن الاستدلال عليها (راجع: Orwin & Cordary, 1985). فيمكن للمحلل التِّلوي، من خلال الاحتفاظ بسجل، أن يورد المدى الذي تكون فيه البيانات الخاصة ببعض المتغيرات قد جرى استنباطها، أو إلصاقها، أو إهمالها.

ويتعيّن تدريب مُقيِّم إضافيّ واحد على الأقلّ، ثمّ يُطلب منه بعد ذلك أن يُرمّز أكبر عدد ممكن من الدراسات التي سيتمّ تحليلها تِلويّا. ويوصي لبسي (Lipsey, 2001) بالترميز المضاعف لـ٢٠ دراسة في الأقلّ و٥٠ أو أكثر بالأمثل. ولكن من الممكن، نظرا لكون وسيط العينة في الـ ٢٧ تحليلا

تلويّا في اللغة الثانية التي راجعها أوزوالد وبلونسكي (Oswald & Plonsky, 2010) يبلغ ١٦ دراسة فحسب، أن يتم ترميز جميع الدراسات المشمولة بالتحليل التِّلوي ترميزا مضاعفا. ومن المهم جدا حينئذ أن يتم إيراد شيء من مقاييس التوافق فيما بين الـمُرَمِّزين من أجل تحديد دقة الترميز (مثل: الارتباط داخل الفئات، وكابا كوهين، ونسبة التوافق)، إلى جانب شيء من الوصف عن عدد حالات التعارض في الترميز وطبيعتها، والكيفية التي تم بها حلها، مع بيان الكيفية التي تم بها التعامل مع الاختلافات في هذا الصدد. ونحث المحللين التِّلويين إضافة إلى ذلك على أن يجعلوا إجراءات الترميز الخاصة بهم وصحائف الترميز كلها متاحة للقارئ بصورة مباشرة من خلال تضمينها كمواد ملحقة (إما على صورة جداول إكسل، أو على صورة ملفات بي دي إف ممسوحة ضوئيا، على سبيل المثال). ويمكن أن يتم توفير هذه الوثائق عن طريق المواقع الإلكترونية للمجلات أو المواقع الإلكترونية لأفراد الباحثين من خلال تقديم رابط إلكتروني في التقرير المكتوب أو هامش من قبيل الهامش الموجود في دراسة بلونسكي (Plonsky, in press) الذي ينص على التالي: "من أجل تيسير الاستعادة و/ أو إعادة التحليل، ستكون مجموعة البيانات التي استخدمت في هذه الدراسة متاحة عند الطلب".

(٦, ٢, ١٤) التحليل

ينطوي التحليل التِّلوي في الأساس، كما ذكرنا في بداية هذا الفصل، على حساب متوسط حجم التأثير والتباين المتعلق به في طائفة معينة من أبحاث اكتساب اللغة الثانية. ولئن كانت مرحلتا البحث في الأدبيات والترميز تساعدان على ضمان أن تكون تلك الطائفة المشمولة مناسبة، فإن مرحلة التحليل هي المرحلة التي يقرر فيها المحلل التِّلوي الكيفية المثلى لمراكمة البيانات من أجل تقدير المتوسط الإجمالي والتباين.

ويمكن أن يكون ثمة بعض التحديات في عملية المراكمة. إذ قد تورد بعض الدراسات، على سبيل المثال، أحجام تأثير متعددة للعلاقة نفسها، بحسب الوضعيات المتعددة، و/ أو المجموعات المتعددة، و/ أو المقاييس المتعددة، و/ أو النقاط الزمنية المتعددة. وربما يكون من السائغ أن يُكتفى باستخراج متوسط أحجام التأثير هذه قبل إجراء التحليل التِّلوي. ولكن غالبا ما تكون متعلّقات البيانات في الدراسات المشابهة لهذه الدراسات أكثر تعقيدا. فيجب، على سبيل المثال، توخي الحذر عند

التعامل مع مجموعة من الدراسات يتبنى بعضها تصميم الاختبار القبلي والبعدي [على نفس المجموعة]، ويتبنى بعضها الآخر تصميم ما بين المجموعات. ورغم أن أغلب التحليلات التِّلوية في اكتساب اللغة الثانية قد تعاملت مع التأثيرات الناتجة عن هذين النوعين من الدراسات باعتبارها متماثلة، فإنه ينبغي بصفة عامة أن يتم التعامل مع هذين النوعين كلاّ على حدة، لأن تصاميم الاختبار القبلي والبعدي تميل إلى إحداث تأثيرات أكبر (انظر: Morris, 2008). ومن المسائل المتصلة بذلك المسألة المتصلة بالكيفية الخاطئة التي طَبّقت بها التحليلات التِّلوية في اكتساب اللغة الثانية صيغة حساب قيمة d الخاصة بتصميم ما بين المجموعات على تصاميم الاختبار القبلي والبعدي. فهذا خطأ لأن حساب قيمة d المناسبة في الحالة الأخيرة يتطلب حساب الارتباط بين الاختبارات القبلية والبعدية. وهذا الارتباط لا يتم إيراده أبدا (في الغالب) في الدراسات الأوّلية، ولكن بدون قيمته (أو تقدير معقول لها)، سيكون حجم التأثير متحيزا (Cheung & Chan, 2004; Gleser & Olkin, 2009).

ومن المسائل الأخرى الشائعة في مرحلة التحليل المسألة المتعلقة بكيفية التعامل مع البيانات المفقودة. فغالبا ما تكون الدراسات مفتقرة إلى شيء من المعلومات الحاسمة بالنسبة إلى التحليل التِّلوي. فأحيانا يكون الخيار الوحيد هو أن يتم استبعادها، وقد اضطرت معظم التحليلات التِّلوية في اكتساب اللغة الثانية إلى شيء من ذلك مع بعض الدراسات التي تدخل ضمن مجالها. غير أنه إذا كان عدد الدراسات المتاحة للتحليل التِّلوي صغيرا جدا منذ البداية، فقد يكون الخيار الثاني هو أن يتم تقدير القيم التي لم يتم إيرادها (قارن بـ: Higgins, White & Wood, 2008). ويتعين على المحلل التِّلوي أن يوازن بين فوائد الاحتفاظ بالدراسات التي تورد على الأقل جزءا من المعلومات من خلال تقدير ما هو مفقود فيها من بيانات، والعيوب المحتملة في اللجوء إلى التقدير أو الافتراض بالنسبة إلى البيانات المفقودة. والخيار الثالث هو أن يتم طلب البيانات المفقودة طلبا مباشرا من الباحثين الذين قاموا بالدراسة المعنية (ثمة تحليلان تلويان في اكتساب اللغة الثانية ذكرا أن هذه المقاربة قد زادت زيادة متواضعة في البيانات المتاحة). ورغم أن هذا الخيار الأخير قد يكون هو الحل الأمثل، فإنه قد يكون من الصعب الاتصال بالباحثين، وجعلهم يتجاوبون مع الطلبات المتعلقة بالبيانات (انظر: Orwin, 1994؛ McManus et at., 1998).

(١٤,٢,٧) وزن أحجام التأثير

ما إن تُجمّع أحجام التأثير أو تُحسَبَ أو تُحوّل إلى نفس المقياس (كأن تحوّل الارتباطات إلى قيم d)، حتّى يحين الوقت لحساب متوسّط التحليل التِّلوي وتباينه، وكلاهما يقتضي وزن أحجام التأثير. ويمكن للمرء أن يكتفي بحساب متوسّط أحجام التأثير، غير أنّ هذا سيكون غير مناسب لأنّ بعض أحجام التأثير أدقّ من بعضها الآخر. فيتعيّن، بالحدّ الذي لا نزول تحته، أن يزن التحليل التِّلوي في اكتساب اللغة الثانية أحجام التأثير بحسب حجم العيّنة. ويفضي هذا إلى الإعمال الإجرائي للفرضيّة القاضية بأنّ للعيّنات الأوسع قوّةً إحصائية أكبر، فينبغي لذلك أن تسهم مساهمة أكبر في تقديرات التحليل التِّلوي للمتوسّط والتباين. ويُحْسَب متوسّط التحليل التِّلوي في هذه الحالة بطريقة بسيطة من خلال ضرب حجم التأثير بحجم العيّنة المرتبط به في كل دراسة، وقسمة ذلك على إجماليّ حجم العيّنة في كلّ الدراسات. وثمة أساليب أخرى في وزن أحجام التأثير أشدّ تعقيدا بكثير، من قبيل تلك التي تجتهد في أن تأخذ بالحسبان الآثار الـمُضْعِفة لعدم موثوقية القياس والجوانب المتعلقة بانحصار نطاق [الدراسة]: فالدراسات ذات الموثوقية الأعلى أو ذات القيود الأدنى على نطاقها تساهم مساهمة أكبر في التحليل التِّلوي من تلك التي هي أقلّ موثوقيّة أو ذات نطاق أكثر تقييدا (Hunter & Schmidt, 2004؛ وراجع من أجل مثال من اكتساب اللغة الثانية: Masgoret & Gardner, 2003). ويمكن للمحلّل التِّلوي أيضا أن يصطنع وزنا يقوم على ضرب الأوزان الفردية للتباين الناتج عن المعاينة، والموثوقيّة، فيدمج عوامل أخرى محتملة من قبيل درجة جودة الدراسة (راجع: Hunter & Schmidt, 2004; Schmidt, Le & Oh, 2009، لمعلومات تفصيلية عن هذه المقاربة). والحقّ أنّ هذه الطريقة أشدّ تعقّيدا، وربّما يتعيّن الأخذ بها في المستقبل، متى ما نضج استخدام التحليل التِّلوي في أبحاث اكتساب اللغة الثانية واستقرّت الدراسات على إيراد معلومات عن موثوقية القياس. وعلى العموم، فإنّه من مسؤولية المحلّل التِّلوي أن يقيم توازنا بين اختياره منهجا سهل المأخذ في التحليل التِّلوي واختياره آخر أشدّ تعقيدا من أجل التأليف بين البيانات على نحو موثوق وأكثر إفادة إلى أقصى حد ممكن.

(٨,٢,١٤) اختيار نموذج التحليل التِّلوي

إن اختيار نموذج التحليل التِّلوي الذي يقرر الباحث في اكتساب اللغة الثانية استخدامه هو الذي يحدد المقاربة التي يتعين اتباعها في تقدير متوسط التحليل التِّلوي وتباينه. أما 'نموذج الآثار الثابتة' فيقوم على الافتراض بأنه لا يوجد إلا مجتمع واحد لحجم التأثير، وأن جميع أحجام التأثير تحققات لعينة من مجتمع التأثير ذلك. ولذا فإن أي تنوع ملحوظ في التأثيرات عبر الدراسات سيُفترض أنه متوقع ضمن هذا النموذج، إما نتيجة للتباين في خطأ أخذ العينة، أو للمصنوعات الإحصائية (مثل: الاختلافات في موثوقية القياس)، أو لمتغيرات وسيطة. واختبار 'كيو/Q' لتجانس أحجام التأثير اختبار تحليل بعدي لهذه الفرضية(٨). فحينما تكون نتيجة هذا الاختبار دالة من الناحية الإحصائية، فإن ذلك سيُعَدّ دليلا على أن نموذج الآثار الثابتة ليس صحيحا تماما، نتيجة لتباين غير داخل في النموذج. وأما 'نموذج الآثار العشوائية' في التحليل التِّلوي فيقوم على التقدير المباشر للتباين التِّلوي في أحجام التأثير بدلا من افتراض أنه صفر. وتقدير التباين هذا يمكن أن يستخدم لتحديد عدم تجانس 'الدلالة العملية': خذ الجذر التربيعي لاستخراج الانحراف المعياري، ثم احسب فترة مصداقية تبلغ ٩٠٪ أو ٩٥٪ لتقدير مدى التأثيرات عبر مجتمعات الدراسة.

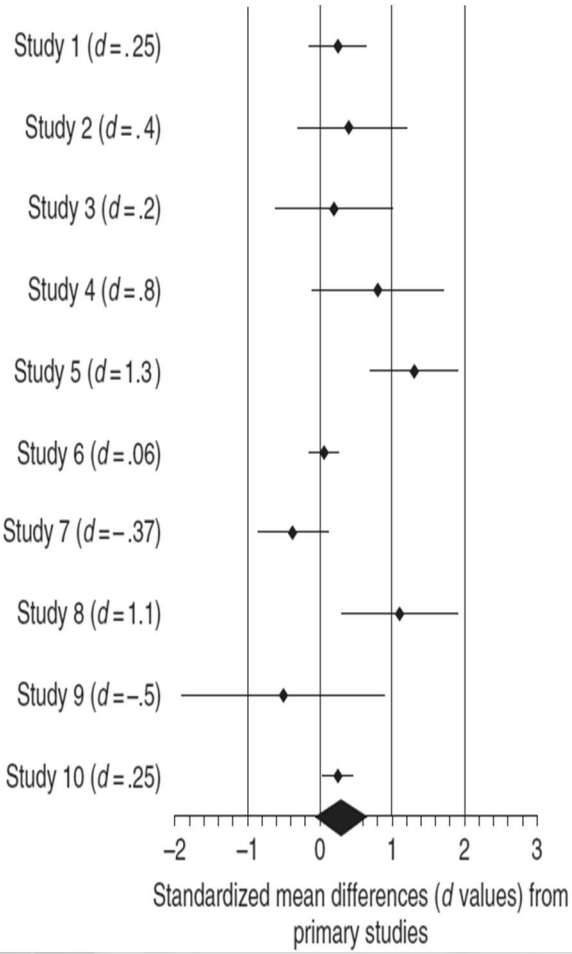
ونموذج التأثيرات العشوائية مفضل على نموذج التأثيرات الثابتة لأنه أكثر مرونة (Schmidt, Oh & Hayes, 2009). فعلى وجه التحديد، إذا توصل نموذج التأثيرات العشوائية إلى تقدير للتباين يساوي صفرا، فإن نموذج التأثيرات العشوائية سيكون نموذجا للتأثيرات الثابتة. ولكن اختبار كيو الدال إحصائيا في نموذج التأثيرات الثابتة لا يشير إلى تباين دال من الناحية العملية كما يشير إليه تقدير التباين وفترة المصداقية في نموذج التأثيرات العشوائية. ونحن قد شعرنا بحاجة إلى تقديم هذه اللمحة عن نموذجي 'التأثيرات الثابتة' و'التأثيرات العشوائية' لأنهما راسخان حاليا في أدبيات التحليل التِّلوي. ولكننا من ناحية الفائدة العملية نعتقد أن التحليل التِّلوي في اكتساب اللغة الثانية يكون أكثر إنتاجية وفائدة بالنسبة إلى حساب المتوسطات الموزونة داخل المجموعات الفرعية وفيما

(٨) اختبار 'كيو' ويسمى أيضا اختبار كوكران هو البديل اللامعلمي لتحليل التباين للقياسات المتكررة، ويستخدم لقياس النسب في الفروق بين العينات المرتبطة. وللمزيد، انظر: الجضعي، خالد (٢٠٠٥) تقنيات صنع القرار: تطبيقات حاسوبية. الرياض: دار الأصحاب. ج٢ ص ٧٢٢ (المترجمان).

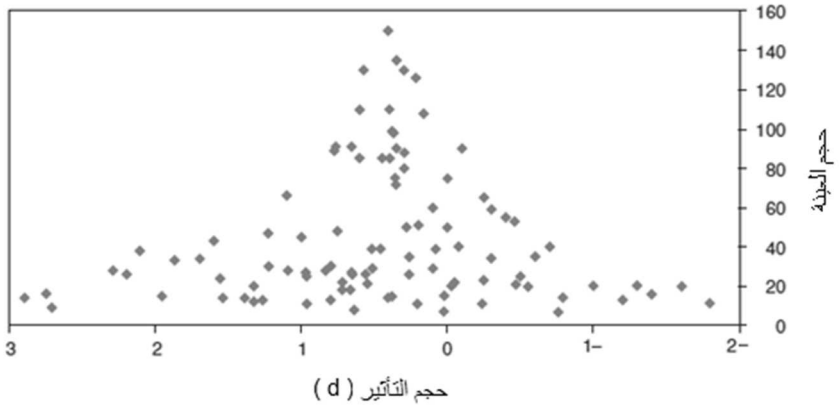
بينها، وأن اختيار نموذج التحليل التِّلوي لا يغير هذا المتوسط كثيرا. ورغم جاذبية نماذج التأثيرات العشوائية من الناحية المفهومية، فإن تقديرات التباين التي تنتجها معروفة بعدم دقتها، وذلك يعني أننا إن وثقنا بها، فإننا قد ننتهي في الغالب إلى استدلال خاطئ على وجود التجانس في حين أن الأمر ليس كذلك، أو إلى أن تأثيرات الدراسة غير متجانسة في حين أنها ليست كذلك (Oswald & Johnson, 1998؛ Hedges & Pigott, 2001؛ ولكن انظر أيضا: Sutton & Higgins, 2008). فمن الأفضل اتباع مقاربة قبلية لفهم التباين في أحجام التأثير بتقسيم تأثيرات الدراسة إلى مجموعات فرعية قبلية تتحدد بحسب النظرية و/ أو المتغيرات الـمُرَمَّزة، وتحليل تلك المجموعات الفرعية تحليلا تلويا، ومقارنة تأثيرات المتوسط الموزون بحسب ذلك التحليل التِّلوي. إن هذه المقاربة أفضل بكثير من مقاربات التحليل البعدي لتقدير أحجام التأثير في نموذج التأثيرات العشوائية، ومن اختبار عدم تجانس حجم التأثير باختبار 'كيو/ Q'.

أخيرا، نرى، مسايرةً للقول السائر 'الصورة تساوي ألف كلمة'، أنّ الرسومات والأشكال البيانية أدوات هامة جدا في أي تحليل للبيانات (Wilkinson & Task force on statistical inference)، فشكلا الغابة والقِمع هما الأداتان التصويريتان الأكثر استخداما في التحليل التِّلوي (Borenstein, Hedges, Higgins, & Rothstein, 2009). أما 'شكل الغابة' فيعرض حجم التأثير على المحور السيني، مع ترتيب أسماء الدراسات (إما أبجديا أو بحسب مقدار التأثير) على المحور الصادي (انظر: الشكل ١٤,٢). وعادة ما تَشْطِر النقطُ المرسومة بيانيا شريطا أفقيا متناظرا يمثل فترة الثقة البالغة ٩٥٪، والصف السفلي [من الشكل] يمثل متوسط التحليل التِّلوي وفترة ثقته البالغة ٩٥٪. وأما 'شكل القِمع' فيقدم معلومات مماثلة للمعلومات التي يقدمها 'شكل الغابة': فهو شكل انتشار لحجم التأثير على المحور السيني، مع إظهار دالة معيِّنة لدقة القياس المرتبط بالتأثير على المحور الصادي (كحجم العينة، أو معكوس التباين في أخذ العينة). فإن كان مستوى عدم الدقة في بعض الدراسات أكبر بكثير من التباين في تأثيرات المجتمعات التي استندت إليها الدراسة (كما هي الحال في العادة)، فإن الشكل سيميل إلى اتخاذ شكل القِمع، ومن هنا جاء اسمه (انظر الشكل ١٤,٣). واللاتناظر في شكل القِمع يمكن أن يكون بمثابة مؤشر على 'تحيز النشر'، الذي يحدث عندما يلغي مؤلفو الأبحاث العلمية، أو محرروها، أو مراجعوها نشر الآثار الضئيلة أو غير الدالة إحصائيا (انظر الشكل ١٤,٤). ويمكن أن

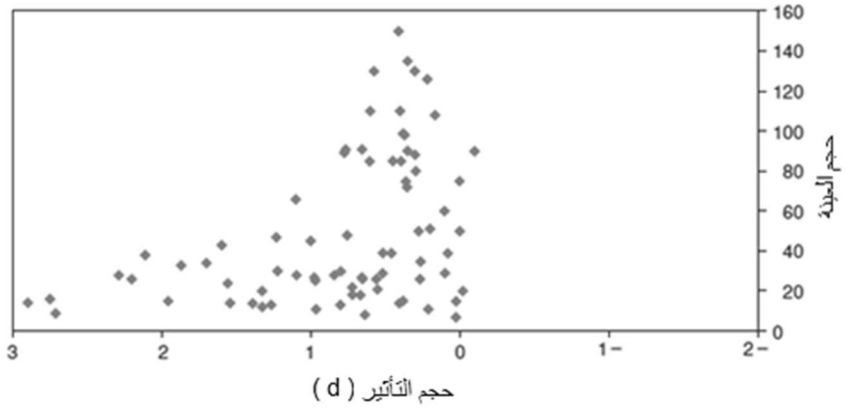
يشير اللاتناظر أيضا إلى الحاجة إلى فحص المتغيرات الوسيطة (تحليلات المجموعات الفرعية)، أو وجوه أخرى من الشذوذ، من قبيل ما إذا كانت أحجام التأثير لدى فريق بحث واحد تميل لأن تكون أكبر بكثير من البقية. والخلاصة هي أن شكلي الغابة والقِمع أداتان تصويريتان لا غنى عنهما فيما يخص تحيز النشر، يمكن أن يشيرا إلى أنماط ذات مغزى في قاعدة بيانات التحليل التِّلوي.



الشكل (٢, ١٤). مثال على شكل الغابة.



الشكل (٣, ١٤). مثال على شكل القِمع دون وجود لتحيز النشر.



الشكل (٤, ١٤). مثال على شكل القِمع مع وجود تحيز النشر.

ونود في ختام هذا القسم عن مرحلة التحليل [الفعلي] من التحليل التِّلوي أن نشير إلى مقصدنا الأساسي. إن هدفنا هو أن يفهم باحثو اكتساب اللغة الثانية الكيفية التي يتم بها وزن الدراسات في التحليل التِّلوي، والكيفية التي يقوم بها نموذجا 'التأثيرات الثابتة' 'والتأثيرات العشوائية' في التحليل التِّلوي بافتراض التباين عبر أحجام التأثير في الدراسات، أو تقديره. ونوصي في نهاية المطاف مع ذلك أن يُنظر إلى تقديرات التحليل التِّلوي نظرا مصحوبا بالرسومات البيانية للتأثيرات (شكلي الغابة أو

القِمع)، ومصحوبا بطبيعة الحال بمعرفة متينة بالبحث المرتبط بالتأثيرات التي تكون قيد الدراسة. حينئذ فقط يمكن للمحللين التِّلويين أن يحاولوا إلقاء نظرة جزئية على ثلاثة أسئلة أساسية: (١) هل الدراسات كلها متشابهة بالقدر الكافي لاعتبارها استعادات لبعضها البعض، (٢) هل تختلف أحجام التأثير في المجموعات الفرعية اختلافا ذا مغزى (مثلا: الدراسات المختبرية في مقابل الدراسات الصفية)، (٣) هل ثمة أحجام تأثير ناشزة أو مُظهرة لخصائص فريدة من وجوه أخرى (مثلا: دراسة واحدة ذات عينة كبيرة عن تعلم اللغة لأغراض عسكرية ضمن عينة من الدراسات الصفية في المستوى الجامعي).

(٩, ٢, ١٤) تفسير النتائج

عندما يكتمل التحليل، لا بد أن تُعرض النتائج العددية بطريقة مفيدة. والإفادة أمر مختلف عن حجم التأثير: فليست كل التأثيرات الكبيرة مفيدة، وليست كل التأثيرات الضئيلة خالية من الإفادة. بل يتوقف ذلك بشكل حاسم على سياق البحث (Prentice & Miller, 1992; Kirk, 1996; Volker, 2006).

وقيمة d هي مقياس حجم التأثير المستخدم في معظم الأحيان في التحليلات التِّلوية لأبحاث اللغة الثانية (Oswald & Plonsky, 2010)، وتفسر حرفيا بأنها متوسط الفرق بين متوسطات المجموعات الضابطة ومتوسطات المجموعات التجريبية بالقياس إلى وحدات الانحراف المعياري في التحليل التِّلوي. وقد اتخذت العديد من التحليلات التِّلوية لأبحاث اللغة الثانية هذه المقاربة الحرفية في تفسير النتائج (مثل: Taylor et al., 2006). غير أنه قد أصبح من قبيل العرف – بل الأصل – في العلوم الاجتماعية أن يتم تفسير مقدار قيم d بحسب نقاط كوهين (Cohen, 1998) الإرشادية بالنسبة إلى فروق المتوسطات الـمُمَعْيَرة (أي: 20. للتأثير الضئيل، و50. للتأثير المتوسط، و80. للتأثير الكبير؛ وقد قدم كوهين مجموعة من النقاط الإرشادية المشابهة بالنسبة إلى مؤشرات حجم التأثير الأخرى كمعاملات الارتباط ومربع إيتا). ورغم أن هذه النقاط الإرشادية تمثل نقطة انطلاق مفيدة في مناقشة الدلالة العملية في مقابل التركيز حصرا على الدلالة الإحصائية، فإنه لم يقصد منها أبدا أن تطبق في جميع الحالات. فالحق أن كوهين (Cohen, 1998) وغيره (مثل: Hedges, 2008) قد جادلوا لسنوات ضد هذه المقاربة القائمة على المقياس الواحد المناسب للكلّ. ومن أجل التجاوب مع هذه الحاجة إلى معايير

خاصة بالحقل بالنسبة إلى أحجام التأثير، قام أوزوالد وبلونسكي (Oswald & Plonsky, 2010) بتلخيص النتائج الكمية لـ ٢٧ تحليلا تلويا لأبحاث اللغة الثانية، واقترحا مجموعة أولية من النقاط الإرشادية لتفسير قيم d في اكتساب اللغة الثانية، حيث أن 40. تمثل على وجه العموم تأثيرا ضئيلا، و70. تأثيرا متوسطا، و1.00 تأثيرا كبيرا. ونحن لا ندعو إلى تطبيق هذه المجموعة الجديدة من النقاط الإرشادية على كل أبحاث اكتساب اللغة الثانية تطبيقا عامّا. بل اقترحنا ذلك باعتباره خطوة واحدة نقطعها بعيدا عن كوهين نحو تفسير أكثر خصوصية للدلالة العملية لأحجام التأثير بالنسبة إلى التحليلات التّلوية للغة الثانية. ونأمل أن تُتَّخذ خطوات أخرى أكثر في المستقبل، بينما تصبح الدلالة العملية على نحو متزايد أكثر أهمية في أبحاث اكتساب اللغة الثانية.

إن نتائج التوليفات السابقة، على سبيل المثال، يمكن أن تقدم مصادر إضافية للمقارنة الخاصة بتفسير المقدار النسبي لأحجام التأثير في أبحاث اللغة الثانية. فقد ناقش بلونسكي (Plonsky, in press)، على سبيل المثال، نتائج تحليله التّلوي لتدريس إستراتيجيات اللغة الثانية بالنظر إلى التحليلات التّلوية لتدريس الإستراتيجيات في سياقات تعليم اللغة الأولى (مثل: Hattie, Biggs & Purdie, 1996). ومن الطرق الأخرى لتجويد النقاط الإرشادية أن يتم فحص المسار التاريخي للتأثيرات في المجال الذي يجري التحقيق فيه. فأحجام التأثير التي تنخفض بمرور الوقت قد تشير إلى أنّ المتغيرات المقصودة قد أصبح يجري بحثها على مستوى متزايد من الدقة (Kline, 2004)، على ضوء التنقيحات النظرية المتزايدة، وبسبب من تحول البحث من الوضعيات المختبرية (حيث يتم التصرف بقوة أكبر في المتغيرات المستقلة) إلى الوضعيات الصفية (حيث تكون المتغيرات المستقلة أكثر طبيعانية). فلقد قام بلونسكي وغاس (Plonsky & Gass, 2011)، على سبيل المثال، بمراجعة ١٧٤ دراسة عن التفاعل باللغة الثانية، فوجدا أن متوسط قيم d تميل إلى الانخفاض بشكل مطرد بمرور الوقت (١٩٨٠–١٩٨٩، d = 1.62؛ ١٩٩٠–١٩٩٩، d=0.82؛ ٢٠٠٠–٢٠٠٩، d= 0.52). وقد تم عزو هذه النتيجة جزئيا إلى نماذج التفاعل المتزايدة في دقتها التي تم إدخالها، وتطويرها، واختبارها على مدى الثلاثين عاما الماضية. وفي سياق مماثل، قامت ماكاي وغوو (Mackey & Goo, 2007) وبلونسكي (Plonsky, in press) بحساب الآثار بالنسبة إلى مجموعات فرعية بالنظر إلى سياق البحث، فوُجِد في التحليلين التّلويين كليهما أن قيم d

في الدراسات المختبرية قد كانت أكبر بكثير منها في الدراسات الصفية (96. مقابل 57. و79. مقابل 43. على التوالي، انظر صندوق الدراسة ١ , ١٤).

صندوق دراسة (١ , ١٤)

بلونسكي (قيد النشر) نجاعة تدريس إستراتيجيات اللغة الثانية: تحليل تلوي. تعلم اللغة[٩].

Plonsky, L. (in press). The effectiveness of second language strategy instruction: A meta-analysis. Language Learning.

المهاد

لقد كانت الأبحاث حول تدريس إستراتيجيات اللغة الثانية مستفيضة، ولكنّ المناهج والنتائج في هذا الميدان جاءت متباينة. وقد كان الهدف من هذه الدراسة تلخيص النتائج الراهنة وفحص الوسائط النظرية لتأثيرات تدريس الإستراتيجيات.

أسئلة البحث

- ما مدى نجاعة تدريس إستراتيجيات اللغة الثانية؟
- إلى أي مدى يتأثر تدريس الإستراتيجيات بسياقات التعلم، وطرق التعليم، ومتغيرات النتائج، ومناهج البحث المختلفة؟

المنهج

تم استخدام عمليات البحث المتعارف عليها في قواعد البيانات التقليدية، وتم استخدام 'شبكة العلوم/ Web of science' والباحث العلمي لمحرك غوغل لتحديد ما مجموعه ٩٥ عينة متفردة من ٦١ دراسة (العدد = ٦,٧٩١)، تستوفي معايير الإدراج [في التحليل التّلوي]. ثم تم ترميز كل دراسة منها بناء على ٣٧ متغيرا. وقد قدم خمسة باحثين من الخمسة عشر باحثا الذين تم الاتصال بهم البيانات المفقودة بالنسبة إلى الدراسات التي أوردت معلومات غير كافية لحساب حجم التأثير.

الأدوات الإحصائية

لقد تم وزن أحجام التأثير (d كوهين) بحسب حجم العينة، ثم تم تجميعها لحساب المتوسط التّلوي، والخطأ المعياري، وفترات الثقة. وتم فحص تحيز النشر باستخدام شكل القِمع. وتم كذلك حساب ملخص التأثيرات بالنسبة إلى المجموعات الفرعية بناء على خصائص كل دراسة.

(٩) لقد تم نشر الدراسة في المجلة المذكورة عام ٢٠١١. ورجعنا إليها في أثناء إعدادنا لهذه الترجمة (المترجمان).

النتائج

لقد كانت قيمة d التَّلوية بالنسبة إلى تأثيرات تدريس إستراتيجيات اللغة الثانية هي 49.، وهي قيمة أصغر من معظم التأثيرات في مجال اللغة الثانية، ولكنها مشابهة لنتائج التحليلات التَّلوية لهذا الموضوع في سياقات تعليم اللغة الأولى. وأظهرت النتائج وجود علاقات واضحة بين تأثيرات تدريس الإستراتيجيات وسياقات البحث، ونوع الإستراتيجيات المدرّسة وعددها، ومدة التدخل، والمجال المهاري، وعدد من المؤشرات المتعلقة بالجودة المنهجية [للدراسة].

ومن الحالات الأخرى التي تتغير بها أحجام التأثير عبر الزمن الحالة التي يؤدي فيها التحسن في وسائل التصميم والقياس في مجال معين من مجالات البحث إلى تجاوز عيوب البحوث السابقة، مما يؤدي إلى الحصول على أحجام تأثير أكبر (Fern & Monroe, 1996). فقد وجدت التحليلات التَّلوية التي أجرتها سبادا وتوميتا (Spada & Tomita, 2010) وماكاي وغوو (Mackey & Goo, 2007) أن الدراسات الأحدث تفضل استخدام صيغ الاختبارات المنفتحة، التي وجد أنها تنتج أحجام تأثير أكبر مما تنتجه صيغ الاختبارات المقيدة المحللة في دراسة لي (Li, 2010، انظر صندوق الدراسة ٢, ١٤) ودراسة ليستر وسيتو (Lyster & Saito, 2010) (ولكن لم يتم العثور على تأثيرات أكبر للصيغ المنفتحة في التحليلين التَّلويين اللذين أجرتهما ماكاي وغوو (Mackey & Goo, 2007) ونوريس وأورتيغا (Norris & Ortega, 2000). وتجدر الإشارة إلى أن هذين الاتجاهين اللذين تم وصفهما هنا قد يحدثان معا، فإما أن يؤدي أحدهما إلى إلغاء الآخر، أو أن يؤديا إلى مزيد من التنوع في التأثيرات عبر الزمن. والحق أن تحديد الأنماط المتعلقة بنضج مجال معين وتفسيرها أمر معقد، والبيانات لا تتحدث بذاتها، مما يستلزم مرة أخرى المعرفة الفنية الراسخة للمراجع الخبير.

صندوق الدراسة (٢, ١٤)

لي، س (٢٠١٠) نجاعة الرجع التصويبي في اكتساب اللغة الثانية: تحليل تلوي. تعلم اللغة، ٦٠(٢)، ٣٠٩-٣٦٥.

Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. Language Learning, 60(2), 309–365.

المهاد

لقد أدت المركزية النظرية والعملية للرجع التصويبي إلى بحوث مستفيضة لاختبار تأثيراته، ومع ذلك ما يزال ثمة خلاف حول ما يمكن أن تفيده النتائج التَجْرِبية من الناحيتين النظرية والعملية في مجال اكتساب اللغة الثانية. وليس من الواضح أيضا الكيفية التي ترتبط بها الأنواع المختلفة من الرجع، وسياقات التعلم، والسمات اللغوية بنجاعة الرجع التصويبي.

أسئلة البحث

- ما التأثير الإجمالي للرجع التصويبي في تعلم اللغة الثانية؟
- هل تؤثر الأنواع المختلفة من الرجع في تعلم اللغة الثانية تأثيرا مختلفا؟
- هل تستمر نجاعة الرجع التصويبي بمرور الزمن؟
- ما المتغيرات الوسيطة بالنسبة إلى نجاعة الرجع التصويبي؟

المنهج

لقد قام لي بالبحث في قاعدتين من قواعد البيانات الأكاديمية، وبحث بحثا يدويا في أرشيفات عدد من المجلات العلمية في أبحاث اللغة الثانية، ومسح قائمة المراجع في الدراسات الاستعراضية. وتتضمن هذه الدراسة أيضا ١١ أطروحة علمية من بين ما مجموعه ٣٣ تقريرا دراسيا متفردا.

الأدوات الإحصائية

لقد مكن 'برنامج التحليل التِّلوي الشامل' الإلكتروني من إجراء تحليل تلوي متطور نسبيا، من الناحية الإحصائية. فلقد تم حساب جميع النتائج وعرضها باستخدام نموذجي 'التأثيرات الثابتة' و'التأثيرات العشوائية' كليهما، ولقد تم التعامل مع تحيزي النشر والمتاحية باستخدام شكل القِمع و'تحليل التقليم والتعبئة' (التقليم والتعبئة أسلوب إحصائي لامعلمي يقوم بتعديل متوسط التحليل التِّلوي. ويفعل ذلك عن طريق تقدير التأثيرات التي يبدو أنها مفقودة بناء على افتراض نموذج التأثيرات الثابتة وعدم وجود تحيز منهجي). وقام لي إضافة إلى ذلك باختبار عدد من اختلافات المجموعات الفرعية فيما بين الدراسات.

النتائج

لقد كانت قيمة d الإجمالية للرجع التصويبي بحسب نموذج التأثيرات الثابتة هي 61. (وبحسب نموذج التأثيرات العشوائية 64.). وقد تم العثور على نتائج متعلقة بالمتغيرات الوسيطة بالنظر إلى نوع الرجع، واستمرار التأثيرات، واختلاف السياقات (مثلا: السياق الصفي في مقابل المختبر، انظر أيضا: Lyster & Saito, 2010). وكان ثمة دليل على تحيز النشر، ولكن أحجام التأثير في الـ١١ أطروحة غير المنشورة قد كانت أكبر في المتوسط منها في الدراسات المنشورة.

وثمة اعتبار أخير فيما يتعلق بتفسير أحجام التأثير، هو درجة التصرف في المتغيرات المستقلة في البحوث الأوليّة. فقد يكون تدخل معين، على الرغم من تأثيره الكبير، غير ممكن من الناحية العملية، إذا كان ذا استتباعات كثيرة أو شاقا. وبالضد من ذلك، قد يكون تدخل تعليمي معين جديرا بإدماجه في أصول تدريس اللغة الثانية، رغم أنه لا يؤدي إلا إلى تأثيرات ضئيلة، إن كان الجهد المتضمن في تطبيقه قليلا. على سبيل المثال، وجد لي وهونغ (Lee & Haung, 2008) أن قيمة d

التِّلوية هي 22. بالنسبة إلى تأثير تحسين الدخل[١٠] في تعلم نحو اللغة الثانية. ورغم أن هذا التأثير ضئيل بكل المعايير، فإن فوائد الدخل المحسَّن قد تبرر التكلفة القليلة المطلوبة لتحقيقها.

(١٤,٣) خاتمة

التحليل التِّلوي ذو إمكانات هائلة في تلخيص أبحاث اكتساب اللغة الثانية بطريقة منهجية، وفيه مزيد إيضاح للوضع الحالي المتعلق بدعاواه النظرية مع توفيره لاستبصارات نقديّة وآفاق للبحث. غير أن الأخذ بمقاربة التحليل التِّلوي، مع فوائده، ينطوي على مجموعة من التحديات، بعضها متأصل بالمنهج نفسه، وبعضها خاص بميدان اكتساب اللغة الثانية. فنختم ببعض الاقتراحات التي تلخص، في ضوء تلك التحديات، المقاربة والمنظور الذي قدمناه في هذا الفصل. أولا، لا توجد، رغم ما يوحي به عنوان هذا الفصل، طريقة واحدة مثلى لإجراء التحليل التِّلوي. إذ تنطوي كل خطوة من الخطوات على العديد من القرارات التي يجب اتخاذها وفقا لأهداف الباحث، والمجال الموضوعي الذي يتم تجميع نتائجه، والقيود العملية على ما هو متاح من البيانات. ونعتقد من حيث المبدأ أن أفضل القرارات هو أبسطها في العادة، من قبيل التحليلات التي تكون واضحة ومفهومة في مقابل التحليلات الأكثر تعقيدا التي تكون صحيحة من الناحية الفنية، ولكنها مربكة، وبلا فائدة عملية. ثانيا، من الضروري أثناء اتخاذ كل واحد من هذه القرارات المهمة أن يحتفظ المحلل التِّلوي في مجال اكتساب اللغة الثانية بسجلات دقيقة على نحو يجعل النتائج مفهومة فهما مناسبا في سياق كامل العملية التي أدت إليها. ثالثا وأخيرا، لقد حاولنا التعريف بالاستبصارات التي اكتسبتها التخصصات الأخرى عبر عقود من الخبرة في التحليل التِّلوي، وترجمتها إلى هذا المجال، ونأمل أن يفعل باحثو اكتساب اللغة الثانية الآخرون الشيء نفسه في هذه السنوات الحاسمة لتبلور التحليل التِّلوي في حقل اكتساب اللغة الثانية. ويمكننا بشيء من الثقة أن نتنبأ بأن يحدث لحقل اكتساب اللغة الثانية ما حدث للتخصصات الرئيسية الأخرى التي تعرضت للتحليل التِّلوي: فالسنوات القادمة ستشهد ازديادا متضاعفا في نشر نتائج التحليل التِّلوي. وسيكون التحليل التِّلوي

(١٠) تحسين الدخل يتم عن طريق جعل السمة اللغوية المطلوبة تعلمها بارزة بشكل أكبر للمتعلم، كأن يتم تلوين الوحدات الصرفية المراد تعلمها بلون مختلف، على سبيل المثال (المترجمان).

هو المجهر الذي تفسر من خلاله أبحاث اكتساب اللغة الثانية الماضية، والمنظار الذي يتم من خلاله توجيه التطورات النظرية والجهود البحثية المستقبلية في اكتساب اللغة الثانية. ثمة أوقات مثيرة أمامنا عندما يصبح التحليل التِّلوي أداة أساسية من ضمن أدوات الباحثين في اكتساب اللغة الثانية.

(١٤, ٤) أفكار ومصادر لمشروعات بحثية

(١٤, ٤, ١) قراءات إضافية

(١٤, ٤, ١, ١) تاريخ

- مقدمة للتحليل التِّلوي في حقل التربية: Glass, 1976
- مقدمة للتحليل التِّلوي في علم النفس الصناعي/ التنظيمي: Schmidt & Hunter, 1977
- عمل مبكر على التوليف بين النتائج الكمية عبر الدراسات: Rosenthal, 1978
- التحليل التِّلوي باعتباره بديلا عن المراجعات الكيفية: Cooper & Rosenthal, 1980
- من أوائل الكتب الكاملة المخصصة لتناول التحليل التِّلوي: Hedges & Olkin, 1985

(١٤, ٤, ١, ٢) المناهج الراهنة

- مدخل سهل للتحليل التِّلوي: Lipsey & Wilson, 2001
- أساليب متقدمة في التحليل التِّلوي (مثل: تعديل الخطأ في القياس وانحصار النطاق): Hunter & Schmidt, 2004
- تحيز النشر في التحليل التِّلوي: Rothstein, Sutton & Borenstein, 2005
- معايير جمعية علم النفس الأمريكية في كتابة التقرير عن الدراسة الأولية والتحليلات التِّلوية: APA Publication and Communications Board Working Group on journal Article Reporting Standards, 2008
- تناول شامل ومستفيض لأساليب التحليل التِّلوي: Borenstein et al., 2009
- دليل مرجعي متخصص في التحليل التِّلوي: Cooper, Hedges & Valentine, 2009

(١٤, ٤, ١, ٣) مناهج التحليل التِّلوي في أبحاث اللغة الثانية

- أول كتاب محرر عن التحليل التِّلوي في اكتساب اللغة الثانية: Norris & Ortega, 2006a

- مقدمة للتحليل التّلوي وتوليف الأبحاث في اكتساب اللغة الثانية: Norris & Ortega, 2006b, 2007
- البحث في قاعدة البيانات من أجل التحليل التّلوي: In'nami & Koizumi, 2010
- مقدمة في توليف الأبحاث: Ortega, 2010
- الجدول الزمني لتوليف الأبحاث والتحليل التّلوي: Norris & Ortega, 2010
- مراجعة للتحليل التّلوي في أبحاث اللغة الثانية: Oswald & Plonsky, 2010
- التحليل التّلوي والاستعادة: Plonsky, in press
- كشاف بلونسكي عن التحليل التّلوي في اللسانيات التطبيقية على النت

(٢, ٤, ١٤) برمجيات وموارد

- صفحة ديفيد ويلسون عن 'لوازم التحليل التّلوي': http://mason.gmu.edu/~dwilsonb/ma.html
- برنامج بورنستن الإلكتروني 'التحليل التّلوي الشامل/ Comprehensive meta-analysis: https://www.meta-analysis.com/
- التحليل التّلوي في إكسل باستخدام ميكس ٢,٠: https://www.meta-analysis-made-easy.com/
- برنامج للتحليل التّلوي قائم على ويندوز، تم تطويره في الميدان الطبي: http://tuftscaes.org/meta_analyst.

[بالنسبة للقارئ العربي يمكن الرجوع إلى المرجع التالي للاطلاع على تعريف مجمل بالتحليل التلوي:

عبدالحميد، محمد جمال الدين (١٩٨٧) أسلوب التحليل البعدي لنتائج البحوث والدراسات السابقة، حولية كلية التربية، قطر، ٥(٥)، ٣١٧-٣٥٧.

وللاطلاع على نموذج للتحليل التلوي في ميدان التربية، يمكن الرجوع إلى:

الميهي، رجب السيد (١٩٩٥) التحليل البعدي لنتائج بحوث التعليم الإفرادي في مجال العلوم، دراسات تربوية واجتماعية، مصر، ١(٢)، ٧٣-٩٦.

وللاطلاع على أساليب حجم التأثير، يمكن الرجوع إلى:

رشدي، فام منصور (١٩٩٧). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١(١٦)، ٥٧-٧٥.

نصار، يحيى حياتي (٢٠٠٦) استخدام حجم الأثر لفحص الدلالة العملية للنتائج في الدراسات الكمية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، ٧(٢)، ٣٥-٥٩].

(١٤,٥) أسئلة للدراسة

(١٤,٥,١) خاصة

١- **تحديد المجال**: تمعن في تحليلين أو ثلاثة من التحليلات التِّلوية للرجع التصويبي. كيف تختلف هذه الدراسات من حيث مجال اهتمامها ومعايير الإدراج أو الاستبعاد؟ وكيف ترتبط طرق الإعمال الإجرائي المختلفة في كل منها بأسئلة البحث ونتائجه؟

٢- **العثور على الدراسات الأولية**: افحص إستراتيجيات البحث المستخدمة في ثلاثة من التحليلات التِّلوية في اكتساب اللغة الثانية. هل هي متماثلة أم مختلفة؟ هل يبدو بعضها أكثر شمولية من بعض؟

٣- **تصميم صحيفة ترميز**: اختر أحد مجالات البحث التي تعرفها جيدا في اكتساب اللغة الثانية. ضع قائمة بالمتغيرات الموضوعية والمنهجية التي سترمز بحسبها لو أنك كنت ستجري تحليلا تلويا على حشد من الأبحاث في ذلك المجال.

٤- **الترميز**: باستخدام قائمة الترميزات المتحصل عليها من السؤال السابق، ما هي البنود التي ترى أنها قاصية الاستنباط ودانية الاستنباط؟ حاول أن تكتب تعريفا لكل بند من البنود قاصية الاستنباط، ثم حاول أن ترمز دراسة من ذلك المجال بحسب صحيفة الترميز لديك. وتفكر في دقة تعريفاتك وفائدتها.

٥- **التحليل**: افحص أشكال القِمع في دراسة نوريس وأورتيغا (Norris & Ortega, 2000, p. 452)، ودراسة لي (Li, 2010, p. 331)، ودراسة بلونسكي (Plonsky, in press)، وقارن بينها. هل ترى أي دليل على تحيز النشر في هذه الأشكال؟ وإن كان الأمر كذلك، ففي أي منها؟ هل ترى أي وجه آخر من وجوه عدم الاطراد؟ وكيف يمكن تفسير ذلك؟

٦- **تفسير النتائج**: لقد تم تفسير النتائج الإجمالية في تحليل بلونسكي (Plonsky, in press) التِّلوي عن تدريس الإستراتيجيات بعدد من الطرق (وهي: مقارنتها بالتحليل التِّلوي لتدريس الإستراتيجيات في اللغة الأولى، ونقاط كوهين الإرشادية، ونقاط أوزوالد وبلونسكي (Oswald & Plonsky, 2010) الإرشادية، ووحدات الإنحراف المعياري). أي منها ترى أنه أكثر فائدة أو صلة بموضوع النقاش؟ ولم؟

(١٤,٥,٢) عامة

٧- ما الخطوات المتضمنة في التحليل التِّلوي الأكثر/ الأقل موضوعية وذاتية؟ كيف يمكن أن تؤثر كل خطوة من خطوات التحليل التِّلوي في النتائج التي يتم الحصول عليها؟

٨- مع من تود أن تتعاون في إجراء تحليل تلوي (عضو هيئة تدريس في تخصص من التخصصات الأخرى أم مع طالب من طلاب الدراسات العليا)، علّل إجابتك؟

٩- ما مجالات البحث في اكتساب اللغة الثانية التي تظن أنها مرشحات جيدة لإجراء تحليل تلوي؟

١٠- صف أهم أوجه الشبه بين البحث الأولي والتحليل التِّلوي.

١١- يعتمد التحليل التِّلوي اعتمادا تاما على الأبحاث السابقة، ولكنه يمكن أيضا أن يوجّه الأبحاث المستقبلية. اختر تحليلا تِلويا في اكتساب اللغة الثانية، وتمعن في استتباعاته بالنسبة إلى الأبحاث المستقبلية.

١٢- تخيل أنك ستقوم بتحليل تلوي في مجال معين من أبحاث اللغة الثانية، وتود أن تحقق في جودة الدراسات في عيّنتك. كيف يمكنك أن تقوم بالإعمال الإجرائي لجودة الدراسة، وتقيسها في ذلك المجال. وما الذي ستفعله بهذه البيانات المتعلقة بجودة الدراسة؟

١٣- ما هي فوائد وعيوب استخدام النقاط الإرشادية، مثل نقاط كوهين (Cohen, 1988)، ونقاط أوزوالد وبلونسكي (Oswald & Plonsky, 2010)، لتفسير مقدار التأثيرات التي يتم العثور عليها في التحليل التِّلوي؟

(١٤, ٦) مراجع الفصل

Abraham, L. B. (2008). Computer-mediated glosses in second language reading comprehension and vocabulary learning: A meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 21(3), 199–226.

APA Publications and Communications Board Working Group on Journal Article Reporting Standards. (2008). Reporting standards for research in psychology: Why do we need them? What might they be? *American Psychologist*, 63, 839–851.

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. Chichester, England: Wiley.

Cheung, S. F., & Chan, D. K-S. (2004). Dependent effect sizes in meta-analysis: Incorporating the degree of interdependence. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 780–791.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cohn, L. D., & Becker, B. J. (2003). How meta-analysis increases statistical power. *Psychological Methods*, 8(3), 243–253.

Cooper, H. (1998). *Synthesizing research: A guide for literature reviews*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (Eds.). (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd ed.). New York, NY: Russell Sage Foundation.

Cooper, H. M., & Rosenthal, R. (1980). Statistical versus traditional procedures for summarizing research findings. *Psychological Bulletin*, 87(3), 442–449.

Dalton, D. R., & Dalton, C. M. (2008). Meta-analyses: Some very good steps toward a bit longer journey. *Organizational Research Methods*, 11(1), 127–147.

Fern, E. F., & Monroe, K. B. (1996). Effect-size estimates: Issues and problems in interpretation. *Journal of Consumer Research*, 23(2), 89–105.

Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5, 3–8.

Gleser, L. J., & Olkin, I. (2009). Stochastically dependent effect sizes. In H. Cooper, L. V. Hedges, & J. C. Valentine (Eds.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd ed., pp. 357–376). New York, NY: Sage.

Hattie, J. A., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99–136.

Hedges, L. V. (2008). What are effect sizes and why do we need them? *Child Development Perspectives*, 2(3), 167–171.

Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Orlando, FL: Academic Press.

Hedges, L. V., & Pigott, T. D. (2001). The power of statistical tests in meta-analysis. *Psychological Methods*, 6(3), 203–217.

Higgins, J. P. T., White, I. R., & Wood, A. M. (2008). Imputation methods for missing outcome data in meta-analysis of clinical trials. *Clinical Trials*, 5(3), 225–239.

Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (2004). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings*. Thousand Oaks, CA: Sage.

In'nami, Y., & Koizumi, R. (2009). A meta-analysis of test format effects on reading and listening test performance: Focus on multiple-choice and open-ended formats. *Language Testing*, 26(2), 219–244.

In'nami, Y., & Koizumi, R. (2010). Database selection guidelines for meta-analysis in applied linguistics. *TESOL Quarterly*, 44(1), 169–184.

Kirk, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 746–759.

Kline, R. B. (2004). *Beyond significance testing: Reforming data analysis methods in behavioral research*. Washington, DC: American Psychological Association.

Lee, S-K., & Huang, H-T. (2008). Visual input enhancement and grammar learning: A metaanalytic review. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(3), 307–331.

Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 309–365.

Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage. Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265–302.

Mackey, A., & Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp. 407–451). New York, NY: Oxford University Press.

Masgoret, A-M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 123–163.

McManus, R. J., Wilson, S., Delaney, B. C., Fitzmaurice, D. A., Hyde, C. J., Tobias, R. S., Jowett, S., & Hobbs, F. D. R. (1998). Review of the usefulness of contacting other experts when conducting a literature search for systematic reviews. *British Medical Journal*, 317, 1562–1563.

Morris, S. B. (2008). Estimating effect sizes from pretest–posttest-control group designs. *Organizational Research Methods*, 11(2), 364–386.

Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417–528.

Norris, J. M., & Ortega, L. (2006a). *Synthesizing research on language learning and teaching*. Philadelphia, PA: John Benjamins.

Norris, J. M., & Ortega, L. (2006b). The value and practice of research synthesis for language learning and teaching. In J. M. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 3–50). Philadelphia, PA: John Benjamins.

Norris, J. M., & Ortega, L. (2007). The future of research synthesis in applied linguistics: Beyond art or science. *TESOL Quarterly*, 41(4), 805–815.

Norris, J. M., & Ortega, L. (2010). Research timeline: Research synthesis. *Language Teaching*, 43, 461–479.

Ortega, L. (2010). Research synthesis. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), *Companion to research methods in applied linguistics* (pp. 111–126). London, England: Continuum.

Orwin, R. G. (1994). Evaluating coding decisions. In H. Cooper & L. V. Hedges (Eds.), *Handbook of research synthesis* (pp. 139–162). New York, NY: Russell Sage Foundation.

Orwin, R., & Cordray, D. S. (1985). Effects of deficient reporting on meta-analysis: A conceptual framework and reanalysis. *Psychological Bulletin*, 97(1), 134–147.

Oswald, F. L., & Johnson, J. W. (1998). On the robustness, bias, and stability of statistics from meta-analysis of correlation coefficients: Some initial Monte Carlo findings. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 164–178.

Oswald, F. L., & McCloy, R. A. (2003). Meta-analysis and the art of the average. In K. R. Murphy (Ed.), *Validity generalization: A critical review* (pp. 311–338). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Oswald, F. L., & Plonsky, L. (2010). Meta-analysis in second language research: Choices and challenges. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 85–110.

Pearson, K. (1904). Report on certain enteric fever inoculation statistics. British Medical Journal, 3, 1243–1246.

Plonsky, L. (2011). *Study quality in SLA: A cumulative and developmental assessment of designs, analyses, reporting practices, and outcomes in quantitative L2 research*. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing, MI.

Plonsky, L. (2011). Replication, meta-analysis, and generalizability. In G. Porte (Ed.), *A guide to replication in applied linguistics*. New York, NY: Cambridge University Press.

Plonsky, L. (in press). The effectiveness of second language strategy instruction: A meta-analysis. *Language Learning*.

Plonsky, L., & Gass, S. M. (2011). Quantitative research methods, study quality, and outcomes: The case of interaction research. *Language Learning*, 61, 325–366.

Poltavtchenko, E., & Johnson, M. D. (2009, March). *Feedback and second language writing: A meta-analysis*. Poster session presented at the annual meeting of TESOL, Denver, CO.

Prentice, D. A., & Miller, D. T. (1992). When small effects are impressive. *Psychological Bulletin*, 112(1), 160–164.

Rosenthal, R. (1978). Combining results of independent studies. *Psychological Bulletin*, 85(1), 185–193.

Ross, S. (1998). Self-assessment in second language testing: A meta-analysis and analysis of experiential factors. *Language Testing*, 15(1), 1–20.

Rothstein, H. R., Sutton, A. J., & Borenstein, M. (Eds.). (2005). *Publication bias in metaanalysis: Prevention, assessment and adjustments*. Chichester, England: Wiley.

Russell, J., & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar: A meta-analysis of the research. In J. M. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 133–164). Philadelphia, PA: John Benjamins.

Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1977). Development of a general solution to the problem of validity generalization. *Journal of Applied Psychology*, 62(5), 529–540.

Schmidt, F. L., Le, H., & Oh, I-S. (2009). Correcting for the distorting effects of study artifacts in meta-analysis. In H. Cooper, L. V. Hedges, & J. C. Valentine (Eds.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd ed., pp. 317–333). New York, NY: Russell Sage Foundation.

Schmidt, F. L., Oh, I-S., & Hayes, T. (2009). Fixed versus random effects models in metaanalysis: Model properties and an empirical comparison of differences in results. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 62(1), 97–128.

Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 263–308.

Sutton, A. J., & Higgins, J. P. T. (2008). Recent development in meta-analysis. *Statistics in Medicine*, 27(5), 625–650.

Taylor, A., Stevens, J. R., & Asher, J. W. (2006). The effects of explicit reading strategy training on L2 reading comprehension: A meta-analysis. In J. M. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 213–244). Philadelphia, PA: John Benjamins.

Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 255–272.

Valentine, J. C., Pigott, T. D., & Rothstein, H. R. (2010). How many studies do you need?: A primer on statistical power for meta-analysis. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 35(2), 215–247.

Volker, M. A. (2006). Reporting effect size estimates in school psychology research. *Psychology in the Schools*, 43(6), 653–672.

White, H. D. (2009). Scientific communication and literature retrieval. In H. Cooper, L. V. Hedges, & J. C. Valentine (Eds.), *The handbook of research synthesis* (2nd ed., pp. 51–71). New York, NY: Russell Sage Foundation.

Wilkinson, L., & Task Force on Statistical Inference. (1999). Statistical methods in psychology journals: Guidelines and explanations. *American Psychologist*, 54(8), 594–604.

Wilson, D. B. (2009). Systematic coding. In H. Cooper, L. V. Hedges, & J. C. Valentine (Eds.), *The handbook of research synthesis* (2nd ed., pp. 159–176). New York, NY: Russell Sage Foundation.

الفصل الخامس عشر

لِمَ ومتى وكيف يُستعاد العمل على البحث

ربيكّا أبوهل

(١, ١٥) المهاد

دعونا نبدأ بفكرة عن دراسة متخيَّلة. قام فريق من الباحثين، خلال السنة الماضية، بدراسة تأثير نوع مخصوص من التدريس في مهارات الكتابة باللغة الثانية. وباستعمال تصميم بحثي مدروس بعناية، وأدوات إحصائية ملائمة، وحجم عيّنة مناسب (عددهم =٢٠)، وجد الباحثون أن مجموعتهم التجريبية قد حقّقت مكاسب دالّة في مهارات الكتابة مقارنة بما حقّقته مجموعة ضابطة. ومرت الدراسة عبر تحكيم علمي دقيق، ثم نُشِرت في واحدة من أفضل المجلاّت في الحقل المعرفي. قد يرى البعض أنّ المسألة قد حُسِمت، وأنّه لا ضرورة لإجراء بحوث إضافية في الموضوع. فقد يعتقدون، على وجه الخصوص، أنّ استعادة هذه الدراسة – وهو ما يعني، بصورة عامة، تكرارها لاختبار ما إذا كان سيتم الحصول على نفس النتائج – هدر لوقت البحث، واستهانة بفريق الباحثين الأوّل، وأنه، بصفة عامّة، خطوة قد لا تؤدي إلى تقدّم الميدان المعرفي. غير أنّه لا شيء أبعد عن الحقيقة من هذا. فـ"ليس في العلم مطلب أكثر أساسيّة من أن تتكرّس قابليّة استعادة النتائج"، مثلما يقول إبستاين (Epstein, 1980, p. 796).

إنّ قابليّة الاستعادة لواحدة من أحجار الزاوية في المنهجية العلمية إذ تساعد جزئيا على تلافي النوعين الأول والثاني من الأخطاء (وهما الرفض أو القبول الخاطئين لفرضية العدم على التوالي؛ Schmidt, 2009). فالنتائج الدالّة إحصائيّا المتحصّل عليها من دراسة مفردة غالبا ما ينظر إليها على أنّها "حقيقية" و"ممكنة الاستعادة" (أي أنّ الدراسات المثيلة ستفضي إلى النتيجة نفسها؛

Goodman, 1992; Hubbard & Amstrong, 1994). ولكن يتعيّن ألاّ يعزب عن البال أنه حتى في دراسة ذات نتيجة دالّة إحصائيا، فإنه يوجد خطر، وإن كان ضئيلا، أن النتائج [المتحصّل عليها] راجعة إلى محض الصدفة. فـ"اختبار الدلالة لا يخبرنا بأكثر من أنّ النتيجة الـمُلاحظَة هي في الواقع حقيقية على *وجه الاحتمال* -كما لو كان قد جرى قياس كل المجتمع المعني - وأنّه من المستبعد أن يكون ذلك نتيجة لخطأ في أخذ العيّنة"، كما ذكر ليندسي وإهرنبيرغ (Lindsay & & Ehrenberg, 1993, p. 208، والخط المائل من إضافتنا). فدراسات الاستعادة ضرورية للتوثُّق من أنّ نتائج الدراسة الابتدائية لم تكن في الواقع راجعة إلى الصدفة أو إلى خطأ في أخذ العيّنة (Levin, 1998; Kelly, 2006).

وتساعد الاستعادة أيضا، على تقييم صلاحية الدراسة الابتدائية (الداخلية والخارجية معا). فتشير الصلاحية الخارجية إلى مدى إمكانية تعميم النتائج على مجتمع أوسع؛ وتشير الصلاحية الداخلية إلى مدى السيطرة على التداخلات المحتملة في دراسة ما (Abbuhl & Mackey, 2008). فإذا أيّدت الاستعادة نتائجَ الدراسة الابتدائية، فإنه يمكننا أن نثق أكثر في أنّ للنتائج الابتدائية صلاحية خارجية، وأنها لذلك لم تكن ناجمة بكلّ بساطة عن ظروف تجريبية موضعيّة[1]. إنّ عمليّات الفحص الشّامل و/ أو التصميمات المحكمة و/ أو النتائج الدالّة لا يمكنها بحدّ ذاتها أن تضمن الصلاحية الخارجية. فقط عندما تُجرى عمليّات الاستعادة يمكننا أن نثق في قابليّة نتائجنا للتعميم (Lindsay & Ehrenberg, 1993; Ottenbacher, 1996; Schmidt, 2009). وقد لاحظ عدد من الباحثين، فيما يخص الصلاحية الداخلية، أن احتمال "تلويث" المتغيّرات يُعدّ أكبر بكثير في أيّ بحث يتعامل مع السلوك البشري (شأن اكتساب اللغة الثانية؛ Valdman, 1993; Easley, Madden & Dunn, 2000). فقد تساعد عمليّات الاستعادة، بما قد تسمح به من تحرير للمتغيّرات المشوِّشة، على تحصيل فهم أفضل لشروط إجراء تعميم مخصوص (Amir & Sharon, 1990).

---

(١) المراد بالظروف التجريبية الموضعية، الظروف المحيطة بإجراء تجربة معيّنة بما في ذلك العناصر الداخلة في تكوينها، من مثل حجم العيّنة ونوع الاختبارات وحدود النفاذ إلى بعض البيانات والموادّ المستعملة في مثل حالتها. وهي ظروف قد تؤثّر في نوع النتائج التي يتوصّل إليها البحث (المترجمان).

ويمكن للمرء، بالنظر إلى أهميّة الاستعادة بالنسبة إلى المنهج العلمي، أن يفترض أنّ الاستعادة شائعٌ إجراؤُها وبارز حضورُها على صفحات المجلاّت الأفضل في حقلنا. ولكنّ الأمر ليس كذلك لسوء الحظّ. فعلى مدى أكثر من عشرين عاما، كان الباحثون في اكتساب اللغة الثانية يشيرون إلى الحاجة إلى دراسات الاستعادة (والافتقار إليها) (انظر، مثلا: Santos, 1989, Polio & Gass, 1997; Language Teaching Review Panel, 2008). والحقّ أن المدّ يتغيّر ببطء – كما تشهد عليه، مثلا، الدعوات الصريحة لدراسات الاستعادة في مجلاّت من قبيل "دراسات في اكتساب اللغة الثانية/ Studies in Second Language Acquisition" و"تعليم اللغة/ Language Teaching"، وتناول الاستعادة في كتب مفردة لذلك في حقلنا (Porte, in press)[٢]، بالإضافة إلى المؤتمرات المخصصة لهذا الموضوع (Porte et al., 2009) – ولكن ثمة حاجة لمزيد من الجهد من أجل توعية الباحثين العاملين والمتدربين على حد سواء بماهيّة دراسات الاستعادة وكيفية إنجازها ومبرّرات ذلك.

(١٥,١,١) أنواع دراسات الاستعادة

لقد جرى، على مدى الأعوام وفيما بين التخصّصات، استعمال تسميات مختلفة في الإشارة إلى أنواع مختلفة من دراسات الاستعادة. ويمكن للمرء أن يعثر على مصطلحات من قبيل "الاستعادات الحَرْفية" و"الاستعادات الكاملة" و"الاستعادات التصورية" و"الاستعادات المنهجية" و"الاستعادات الحقيقية"، وما إليه، فيتساءل كيف تختلف هذه الأنواع فيما بينها (وما إذا كانت تختلف أصلا). وما يجعل الأمر أكثر تعقيدا أن المصطلحات لا تُستعمل بصورة مطردة، حتّى ضمن التخصّص الواحد. وستستند المناقشة الحالية إلى التصنيف الذي اقترحته لجنة مراجعة تعليم اللغات (Language Teaching Review Panel, 2008)، وأبوهل (Abbuhl, 2009) والتصنيف المستعمل لدى بورت (Porte, in press).

---

(٢) صدر الكتاب عن منشورات جامعة كمبريدج بعنوان (البحث الاستعادي في اللسانيات التطبيقية/ Replication Research in Applied linguistics) سنة ٢٠١٢م وهو عنوان مختلف قليلا عن العنوان الذي أثبتته مؤلفة الفصل في قائمة المراجع (المترجمان).

إنّ أوّل ما يجب أن يؤخذ في الاعتبار هو أنّ دراسات الاستعادة إنّما تقع على امتداد مسترسل، يتوقّف موقعها منه على كيفية احتذائها بالدراسة الابتدائية (Hendrick, 1990; Polio & Gass, 1997). فتستلزم الاستعادة طبق الأصل (المعروفة أيضا بالاستعادة الحَرْفية أو الكاملة أو الحقيقية) اعتماد دراسة سابقة سليمة منهجيّا وإعادة إجرائها بالتمام والكمال (أو على قدر المستطاع)، كما يشير إليها اسمها (Beck, 1994). وهذا النوع من استعادة الدراسة يكاد أن يكون غير موجود في اللسانيات التطبيقية وفي العلوم الاجتماعية الأخرى بالنظر إلى أنّه من غير الممكن انتساخ مجتمع الدراسة موضوع البحث، بكلّ خصائصه وتجاربه المتفردة، انتساخا تامّا. إنّ غاية ما يمكن بلوغه من الاستعادة طبق الأصل في حقلنا هو أن يقوم نفس الباحث_(ين) بإجراء نفس الدراسة مرّة أخرى على كلّ المشاركين أو جلّهم (مع هذا، يجب أن يُؤخذ في عين الاعتبار أنّ الفجوة الزمانية بين الدراستين الابتدائية والاستعادية ستتكفّل غالبا بجعل المشاركين لا يمتلكون نفس المستوى من المعرفة أو الخبرة في اللغة الثانية كما كانوا عليه عندما أُجريت الدراسة الابتدائية، ممّا يجعل المقارنة موضع إشكال). ومن البدائل أن يكون ثمة باحثون آخرون يتقيّدون بمناهج الدراسة الابتدائية بأقصى قدر مستطاع من أجل الهدف الأساسي المتمثّل في التحقّق من النتائج (مثل دراسة بيردسونغ ومولیس Birdsong & Molis, 2001 المذكورة في صندوق الدراسة ١ , ١٥ أدناه).

صندوق دراسة (١ , ١٥)

بيردسونغ، د.، ومولیس، م. (٢٠٠١). في الشواهد على أثر قيود النضج في اكتساب اللغة الثانية. مجلة الذاكرة واللغة، ٤٤، ٢٣٥-٢٤٩.

Birdsong, D., & Molis, M. (2001). On the evidence for maturational constraintsin second-language acquisition. *Journal of Memory and Language, 44*,235–249.

المهاد

أجرى بيردسونغ ومولیس (Birdsong & molis, 2001) استعادة طبق الأصل لدراسة جونسون ونيوبورت (Johnson & Newport, 1989). وقد فحصت الدراسة الابتدائية العلاقة بين سنّ القدوم ونتائج اختبار الاحتكام النحوي في الإنجليزية. وكانت نتيجة الدراسة الابتدائية – وهي أن سنّ القدوم مؤشر مهم بالنسبة إلى أداء القادمين المبكرين (الناطقين الأصليين بالكورية والصينية الذين قدموا إلى الولايات المتحدة الأمريكية قبل سن الخامسة عشر (١٥) ولكنه ليس كذلك بالنسبة إلى أداء القادمين المتأخرين (بعد سن ١٧)– موضع جدال، ولكنّها في نفس الوقت كثيرا ما تساق شاهدا على وجود "فترة حرجة" ذات أساس عصبي أحيائي في اكتساب اللغة الثانية.

ورغم إقرارهما بالإضافات التي قدّمتها الاستعادات الجزئية السابقة لدراسة جونسون ونيوبورت، لاحظ بيردسونغ ومولیس أنّه "بسبب الاختلافات الإجرائية، أو بسبب استعمال مجموعات فرعيّة أو تنويعات من المثيرات الأصلية، فإنّ مقارنة هذه النتائج مباشرة بالنتائج التي توصّل إليها [جونسون ونيوبورت، ١٩٨٩] غير ممكنة" (Birdson & Molis, 2001, p. 237).

سؤال البحث

- عمد بيردسونغ ومولیس، من أجل تيسير المقارنة مع الدراسة الابتدائية، إلى معالجة نفس سؤال البحث المتعلّق بآثار السنّ في تعلّم نحو اللغة الثانية، مستعملين نفس المناهج التي أجرتها الدراسة الابتدائية.

المنهج

كان المشاركون في دراسة بيردسونغ ومولیس ٦١ ناطقا أصليّا بالإسبانية (٢٩ وصلوا قبل سنّ ١٦ و٣٢ بعد سنّ ١٧)، ممن لهم مستويات تعليمية مماثلة لمستويات المشاركين في دراسة جونسون ونيوبورت. وقد زُوِّد المشاركون بالاختبار الأصلي الذي استُخْدِم في دراسة جونسون ونيوبورت وجرى اتباع نفس الإجراءات.

النتائج

وجد بيردسونغ ومولیس من بين أمور أخرى أنّ (أ) سنّ القدوم لم يكن مؤشّرا مهما بالنسبة إلى أداء القادمين الـمُبكرين (بسبب آثار بلوغ السقف[٣]) وأنّ (ب) سنّ القدوم كان مؤشّرا مهما بالنسبة إلى أداء القادمين المتأخرين، وهو ما دفع الباحثَين إلى القول بأنّ فرضيّة الفترة الحرجة قد تكون في حاجة إلى تعديل أو استبعاد.

إن نوع الاستعادة الأكثر شيوعا في العلوم الاجتماعية هي الاستعادة التقريبية (المعروفة أيضا بالجزئية أو المنهجية). ويتضمّن هذا النوع من الدراسات استعادة الدراسة الابتدائية استعادة طبق الأصل من معظم النواحي، ولكن مع تحوير واحدٍ من المتغيّرات غير الأساسية (على نحو يجيز المقارنة بين الدراستين الابتدائية والمستعادة). فقد يعمد الباحثون، على سبيل المثال، إلى فحص مجتمع دراسة مختلف (كأن يكون سنّ الطلاب أو مستوى كفاءتهم مختلفا)، وربّما في وضعيّات مختلفة (كالإنجليزية لغة ثانية في مقابل الإنجليزية لغة أجنبية على سبيل المثال)، أو ربّما باستخدام مهمّة مختلفة (كأن تكون مكتوبة بدلا من شفهية). والهدف من هذا النوع "المحوَّر" من الاستعادة هو

(٣) آثار بلوغ السقف هي الظاهرة التي يسجل فيها معظم الخاضعين للاختبار أو كلهم درجات عالية تبلغ الحد الأقصى في مقياس القياس، فلا يعود الاختبار قادرا على التمييز بين الاختلافات في السمة المقيسة لدى المتقدمين للاختبار (المترجمان).

التحقّق ممّا إذا كانت نتائج الدراسة الابتدائية قابلة للتعميم، على مجتمع جديد أو وضعية أو واسطة جديدة، على سبيل المثال. ومن أمثلة هذا النوع من الاستعادة في حقل اكتساب اللغة الثانية أعمال إيدج (Edge, 1991)، وليو (Leow, 1995)، وكوبفربرغ (Kupferberg, 1999)، ووونغ (Wong, 2001)، وماكاي وأوليفر (Mackey & Oliver, 2002)، وبيغلو ودلماس وهنسن وتارون (Bigelow, Delmas, Hansen & Tarone, 2006)، وترمبلاي (Tremblay, 2006)، وكروسلاي وماك نامارا (Crossley & McNamara, 2008)، وإيكريث (Eckerth, 2009).

والاستعادات التصوّرية (المعروفة أيضا بالابتنائية) تكون أقل شبها بالدراسة الابتدائية. إذ تنطلق الاستعادات التصورية من صياغة لمشكلة شبيهة بها في الدراسة الابتدائية، ولكنّها تستخدم تصميما بحثيا مستحدثا بهدف التحقّق من النتائج الأصلية. فقد تستخدم الاستعادة التصورية إجراءات جمع بيانات مختلفة، ولكنّها ذات صلة [بما هو مستخدم في الدراسة الابتدائية]، كأن تلجأ إلى الرصد بدلا من التقرير الذاتي، أو تستخدم مناهج كيفية إلى جانب المناهج الكميّة التي اعتمدت عليها الدراسة الابتدائية. وفي حال نجاحها، تقدم دراسات الاستعادة التصورية تأييدا أقوى للنتائج الابتدائية إذ تقدم دليلا على أنّ المخرجات لم تكن مجرّد صنيعة للمناهج المجراة في الدراسة الابتدائية. ومن أمثلة دراسات اكتساب اللغة الثانية التي يمكن أن تعدّ ضمن دراسات الاستعادة التصورية دراسات ألن (Allen, 2000)، وغاس ولويس (Gass & Lewis, 2007)، وهنري وكولمان وفان باتّن (Henry, Culman & VanPatten, 2009). والحق أنّ "عددا من الدراسات أكبر من تلك التي تنتسب صراحة [إلى الاستعادة]، هي في الواقع ضرب من الاستعادة... فمن الواضح أنّ خيطا رفيعا يقع بين الاستعادة وتوسيع البحث"، كما ذكر بوليو وغاس (Polio & Gass, 1997, p. 501).

(٢, ١٥) في كيفيّة إجراء دراسات الاستعادة

سيقدّم القسم الآتي معلومات عن الخطوات الأساسية التي يستلزمها اختيار دراسة لاستعادتها وانتقاء نوع الاستعادة، وتفسير النتائج (وكتابتها).

(١, ٢, ١٥) الخطوة الأولى: أجْرِ استعراضا نقديا واختر دراسة

على الرغم من أنّه قد قيل، نظريّا، بأن كل دراسة يمكن أن تُستعاد، فإنّ هناك بضع أسئلة أساسية ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند اختيار دراسة مرشّحة للاستعادة.

(١, ١, ٢, ١٥) هل ما يزال سؤال البحث الابتدائي متصلا باهتمامات الحقل وقضاياه؟

بحكم أن البحث العلمي ليس مسألةَ متابعة لاهتمامات شخصية بقدر ما هو مسألةٌ متعلقة بمساعدة مجال تخصصي أرحب على تحقيق فهم أفضل لقضيّة ما، فإنّك تحتاج أن تعرف ما إذا كانت القضيّة المطروقة في الدراسة الابتدائية ما تزال راهنة (Kugler, Fischer, & Russel, 2006). فـ"ما يتعيّن النص عليه هو الأهميّة المقدّرة *بالنسبة إلى الحقل المعرفي*، من ناحية ما يمكن أن يجنيه من البحث (المستعاد) الجديد، بمعزل عن إعادة التجربة فحسب" كما تُقرّر لجنة مراجعة تعليم اللغة (LTRP, 2008, p. 4). فاستعادة دراسات ضئيلة القيمة، ومقالات منشورة ضمن مجلاّت غير محكّمة، وتحقيقات ضعيفة الصلة بالسجالات الراهنة في الحقل لن تقدّم إلاّ القليل في الدفع بالحقل إلى الأمام (Kelly, 2006).

لنفترض، على سبيل المثال، أنّك تعتزم استعادة دراسة بعينها، ولتكن دراسة غيورا وأكتون وإرارد وستريكلاند (Guiora, Acton, Erard, & Strickland, 1981)، وهي دراسة نُشرت في المجلّة المحكّمة (تعلم اللغة/ Language learning)، وتتناول أثر الفاليوم في النطق باللغة الثانية. يمكنك، للتثبّت من أن القضية ما تزال راهنة (العلاقة بين العقاقير والنطق باللغة الثانية)، أن ترجع إلى محرّك غوغل للبحث العلمي (www.scholar.google.com) وتدخل هذا العنوان:

("The effects of benzodiazepine (valium) on permeability of language ego boundaries").

إنك ستجد أنّ الدراسة قد أُشير إليها ٣٤ مرّة فقط خلال الثلاثين (٣٠) سنة الماضية، وقام بذلك في الغالب كتّاب مقالات غير تَجْرِبية. وستُظهر لك البحوث الإضافية في عدد من المجلاّت المحكّمة في الحقل المعرفي (مثل: دراسات في اكتساب اللغة الثانية/ Studies in Second Language Acquisition، ومجلّة الصوتيّات/ Journal of Phonetics ، وأبحاث تعليم اللغة/ Language Teaching Research، ومجلّة اللغات الحديثة/ Modern Language Journal) أنّه لا وجود لمؤلفين

أشاروا إلى هذه الدراسة أو عالجوا نفس القضيّة، ما يدفعك إلى استخلاص أنّ أثر الموادّ المتشرّبة في النطق باللغة الثانية قد يكون طريقا مسدودا في البحث. وعليه، فإنّك تستنتج أن استعادة هذه الدراسة المخصوصة (على الأقل في الوقت الحالي) من غير المحتمل أن تثري نقاشا راهنا في الحقل.

(١٥,٢,١,٢) هل دعا الباحثون إلى إعادة العمل على بعض الدراسات؟

عادة ما يناقش الباحثون، في أواخر دراساتهم، حدود عملهم، بما في ذلك حجم العيّنة، ومدّة التعامل، والمتغيّرات المشوشة. وقد يقدّمون أيضا توصيات محدَّدَةً لإجراء دراسات استعادية في المستقبل (انظر مثلا: Mackey, 1999؛ Nassaji & Swain, 2000؛ Sasaki, 2000؛ Carpenter, Jeon, Macgregor & Mackey, 2006؛ Sheen, Wright & Moldawa, 2009 ؛ على سبيل المثال لا الحصر). فإن كان سؤال البحث الابتدائي ما يزال راهنا (انظر الفقرة الفرعية السابقة)، فإنّ تعليقاتهم يمكن أن تكون مصدر إلهام لك. ويمكن للتحليلات التّلوية والمقالات الاستعراضية (انظر مثلا: Norris & Ortega, 2000; Ferris, 2004; LTRP, 2008) أن تدلّك على مجالات بحث محددة في حاجة إلى استعادة.

(١٥,٢,١,٣) ماهي مواضع القوّة ونقاط الضعف في الدراسة؟

من المهمّ، زيادة على القراءة المتأنية للتعليقات التي عادة ما يبديها الباحثون حول حدود دراساتهم، أن تجري تقييما نقديّا لمواطن القوّة ونقاط الضعف في الدراسة الابتدائيّة (انظر، مثلا: Porte, 2002). هل توجد مخاطر تهدّد الصلاحية الداخلية أو الخارجية للدراسة؟ هل يوجد داع للشكّ في أنّ النتائج غير قابلة للتعميم على لغة أخرى أو مجتمع متعلمين آخر أو وضعية مختلفة؟ هل جرى ضبط المتغيّرات الأساسيّة؟ هل استعملت الدراسة الابتدائية عيّنةً صغيرة الحجم؟ هل توجد نتائج دالّة ولكن أحجام التأثير ضئيلة؟ إنّك إذ تسأل نفسك أسئلة من هذا القبيل، تستطيع أن تتخذ قرارات مستنيرة حول أيّ الجوانب من الدراسة تحتاج إلى تعديل، إن كان شيء منها يحتاج إلى ذلك، وأيّ نوع من الاستعادة ينبغي إجراؤه. فـ" كل الدراسات تنطوي على نقاط ضعف أو تتضمّن بطريقة أخرى، شيئا من التسويات، فتساعد الاستعادة على كشف نقاط الضعف ومعالجتها لا محالة" على حدّ ما لاحظت لجنة مراجعة تعليم اللغات (LTRP, 2008, p.60).

(٤ ,١ ,٢ ,١٥) هل استعادة دراسة مخصوصة أمر قابل للتنفيذ؟

يحتاج الباحث، من أجل القيام بدراسة استعادية، إلى معلومات تفصيلية حول المشاركين في الدراسة الابتدائية والمواد والإجراءات المستخدمة فيها (Santos, 1989). غير أنّه، بالنظر جزئيا إلى قيود المساحة، لا يَجْري غالبا إيراد كلّ التفاصيل المنهجية، ممّا يجعل إعادة بناء الدراسة الابتدائية أمرا صعبا (Polio & Gass, 1997). لكنّ قواعد البيانات الرقمية، والنفاذ إلى المواد الموجودة في مواقع المجلاّت (انظر مثلا المواد الإضافية المتاحة على الموقع الإلكتروني لمجلّة "اللسانيات التطبيقية/ Applied Linguistics")، ومعايير إيراد [بيانات البحوث] الأكثر صرامة، كلّها تساعد في تحسين قابلية التنفيذ لدراسات الاستعادة، ولكنّك يمكن أن تفكّر أيضا في الاتصال المباشر بالمؤلف(ين) لمزيد من المعلومات.

(٢ ,٢ ,١٥) الخطوة الثانية: قرّر في شأن نوع الاستعادة

تتمثّل الخطوة اللاحقة في اتخاذ القرار بشأن نوع الاستعادة الأنسب للدراسة التي اخترتها والفجوات التي تعرفت عليها. فإذا كنت معنيّا بـ"التثبت" من أن نتائج دراسة سابقة سليمة منهجيّا (لا سيّما دراسة كثيرا ما يستشهد بها في الأدبيات أو من ضمن عدد قليل من الدراسات التي تستخدم في دعم نظرية مركزية في الحقل) وكان لديك نفاذ إلى المواد والإجراءات نفسها التي استخدمت في الدراسة الابتدائية، فإنّ الاستعادة طبق الأصل قد تكون الخيار الأنسب لك (Lindsay & Ehrenberg, 1993; LTRP, 2008). والاستعادات طبق الأصل يمكن أن تكون مفيدة أيضا في التثبت من نتائج الدراسات التي انتهت إلى نتائج غير متوقعة (LTRP, 2008). ويقدّم صندوق الدراسة (١ ,١٥) معلومات عن دراسة بيردسونغ ومولیس (Birdsong & Molis, 2001)، وهي دراسة يمكن عدّها مثالا للاستعادة طبق الأصل.

وبينما تُستخدم الاستعادات طبق الأصل أساسا للتثبّت من نتائج دراسة ابتدائية، تُستخدم الاستعادات التقريبية عادة لمعرفة ما إذا كانت النتائج السابقة قابلة للتعميم على مجتمع دراسة جديد (مثل: Bigelow et al., 2006؛ انظر صندوق الدراسة ٢ ,١٥) أو وضعية جديدة (مثل: Loewen & Erlam, 2006؛ انظر صندوق الدراسة ٣ ,١٥). ويكون هذا النوع من البحث مفيدا على وجه خاص

عندما تكون أغلبية الدراسات في موضوع ما قد أجريت ضمن وضعية واحدة فقط أو مع مجتمع دراسة واحد فحسب (LTRP, 2008). فالاستعادات التقريبية "بحث عن الاستثناءات، وطريق نحو ضبط الشروط التي لا يستقيم ضمنها التعميم"، كما ذكر ليندسَي وإهرنبيرغ (Lindsay & Ehrenberg, 1993, p. 221).

أمّا في الاستعادات التصورية، فعادة ما تكون نقطة بداية الباحثين هي نتائج الدراسة الابتدائية، إذ يطوّرون، انطلاقا منها، طريقتهم الخاصّة في أخذ العيّنة، والقياسات، ومناهج تحليل البيانات (Kelly, 2006). فـ"في الاستعادة الابتنائية [= التصورية]، يتجنّب الدارسون عمدا محاكاة منهجية الدارسين الأصليين"، كما ذكر كونلّي (Connelly, 1986)؛ وهذا المنهج، على صورته هذه، مفيد على وجه الخصوص في معرفة ما إذا كانت النتائج الابتدائية صنيعة للمنهجية الخاصة المستعملة فيها. ويزوّدك صندوق الدراسة (١٥,٤) بمثال عن دراسة تتخذ موقعها في الطرف التصوري لمسترسل الاستعادة[٤].

ومهما يكن من أمر، فإنّ استخدام مناهج جديدة في الاستعادة التصورية رغم أنّه يساعد على تمييز النتائج المرتهنة بالمنهج من تلك التي يمكن أن تكون أساسا للتعميم، فإنّه لابدّ أن توجد قابلية للمقارنة بين الدراسة الاستعادية والدراسة الابتدائية. وبتزايد المتغيّرات التي يطالها التحوير، فإنّ هذه الاستعادة "تؤول إلى نوع من تطوير الدراسة الابتدائية وليس إلى تحقيق في صلاحيتها وموثوقيتها وقابليتها للتعميم" (LTRP, 2008, p.5). وفي مثل هذه الحالة، قد تعدّ الاستعادة التصورية غير قابلة للتفسير إذا أفضت إلى نتائج مختلفة عن نتائج الدراسة الابتدائية (راجع، على سبيل المثال، نقد سانز وفان باتن (Sanz & VanPatten, 1998) لاستعادة سالابري (Salaberry, 1997) لدراسة فان باتن وكاديرنو (VanPatten & Cadierno, 1993).

صندوق دراسة (١٥,٢)

بيجلو، م، وديلماس.ر.، وهنسن، ك.، وتارون، إ. (٢٠٠٦). الحرافة ومعالجة الصوغات الشفهية في اكتساب اللغة الثانية. فصلية التيسول، ٤٠، ٦٦٥-٦٨٩.

Bigelow, M., Delmas, R., Hansen, K., & Tarone, E. (2006). Literacy and the processing of oral recasts in SLA. *TESOL Quarterly, 40*, 665–689.

(٤) المقصود أن الاستعادة التصوّرية تقع على أحد طرفي مسترسل دراسات الاستعادة باعتبارها الأقل شبها بالدراسة الأصلية ويقابلها في الطرف الآخر الاستعادة طبق الأصل (المترجمان).

المِهاد

أجرت بيجلو وزملاؤها (Bigelow et at., 2006) استعادة تقريبية لدراسة فيلب (Philp, 2003) عن تذكر الصوغات الشفهية (وهي إعادة الصياغة لأقوال المتعلمين غير الشبيهة باللغة الهدف بما يماثل اللغة الهدف).

سؤال البحث

بناء على ملاحظتهم أنّ دراسة فيلب قد أجريت على متعلّمين حرافيين(٥)، واستندت إلى بحوث تقدّم شواهد على أنّ الأشخاص الحرافيين والأشخاص الأميين يعالجون المهامّ العرفانية الشفهية بطريقتين مختلفتين، أرادت بيجلو وزملاؤها أن يتحققوا ممّا إذا كانت نتائج دراسة فيلب (التي أظهرت أنّ الصوغات القصيرة ذات التغييرات القليلة هي التي حصلت على أعلى درجة من التذكر) قابلة للتعميم على مجتمع المتعلّمين الأميين الذي لم يحظ إلا بالقليل من الدراسة. وقد كان سؤال بحثهم تحديدا (ص.٦٥):

- هل ترتبط القدرة على تذكر الصوغات بالمستوى الحرافي في الأبجدية الطباعية للمتعلم؟

المنهج

تمّ انتداب ثمانية ناطقين أصليين بالصومالية (أربعة منهم من ذوي المستوى الحرافي المتوسّط وأربعة من ذوي المستوى المتدنّي) ليشاركوا في نفس المهامّ التي أُعطِيت لمتعلّمي فيلب (Philp, 2003): أربع مهامّ لاستكشاف الفَرْق وستّ مهامّ إتمام لقصّة. فإذا ارتكب المتعلّمون خطأ في صياغة السؤال، سمعوا صوتا سريعا غير لغوي (طرقة على الطاولة) مع الصوغة، التي يُطلب منهم تكرارها. وقد فحصت بيجلو وزملاؤها، مقتدين بمنهج فيلب في التحليل، درجة الدقّة في تذكر الصوغة والدور الوسيط لطول الصوغة وعدد التغييرات.

وبالنظر إلى صغر حجم العيّنة، استخدم الباحثون اختبارات تبديل دقيقة ليضبطوا ما إذا كانت توجد فروق دالّة بين مجموعتي ذوي المستوى الحرافي المتدنّي وذوي المستوى الحرافي المتوسّط من ناحية قدرتهم على تذكر الصوغات ذات الخصائص المختلفة.

النتائج

وجدت بيجلو وزملاؤها أنّ مجموعة المستوى الحرافي الأعلى تذكرت على نحو دالّ قدرا أكبر من الصوغات ممّا تذكرته مجموعة ذوي المستوى الحرافي المتدني. وفي تعارض مع دراسة فيلب، وجدت بيجلو وزملاؤها أنّه لا طول الصوغة ولا عدد ما فيها من التغييرات مؤشّر دال على درجة تذكر الصوغة، وهو ما قاد الباحثين إلى استخلاص أنّ "الملاحظة الواعية أثناء التفاعل الشفهي قد لا تكون سوى واحد من عدّة مسالك إلى اكتساب اللغة الثانية، وفائدتها لمجتمعات المتعلمين الحرافيين أكثر بكثير من فائدتها للأميين منهم" (ص.٦٨٥).

(٥) الحرافي هو من يحسن الكتابة والقراءة، أي ضد الأمي (المترجمان).

صندوق دراسة (١٥,٣)

لوين، س.، وإيرلام، ر (٢٠٠٦). الرجع التصويبي في غرف التحادث الإلكترونية: دراسة تجريبية. تعلم اللغة بواسطة الحاسوب، ١٩، ١-١٤.

Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Corrective feedback in the chatroom: An experimental study. Computer Assisted Language Learning, 19, 1–14.

المِهاد

أجرى لوين وإيرلام (Loewen & Erlam, 2006) استعادة تقريبية لبحث قام به إليس ولوين وإيرلام (Ellis, Loewen & Erlam, 2006). إذ قارن إليس وزملاؤه (Ellis et al., 2006) تأثير نوعين من أعمال الرجع الشفهي (الصوغات والمعلومات الورالغوية[٧]) في مستوى الدقّة في استعمال صيغة الزمن الماضي لدى ٣٤ متعلما للإنجليزية لغة ثانية، فوجدوا أنّ المجموعة التي تلقّت معلومات ورالغوية تفوّقت على المجموعة التي تلقّت صوغات، وعلى المجموعة الضابطة في اختبار لمحاكاة شفهية مستثارة، وفي مهمّة احتكام نحوي غير موقوتة.

أسئلة البحث

سعى لوين وإيرلام، مشدّدَين على ندرة البحث في العلاقة بين التواصل بوساطة الحاسوب وتعلّم اللغة الثانية، إلى معرفة ما إذا كانت نتائج الدراسة الابتدائية يمكن أن تعمّم على هذا السياق التعليمي المستجدّ. وكان سؤالا بحثهما الخاصين كالآتي (ص.٤):

- هل يؤديّ الرجع التصويبي الخاص بالزمن الماضي القياسي في الإنجليزية أثناء المهام الفورية المرتكزة على المعنى، إلى تحسّن أداء المتعلّمين في اختبارات الاحتكام النحوي الموقوتة وغير الموقوتة؟
- هل يوجد فرق في النجاعة بين أنواع الرجع الأكثر ضمنية والأكثر صراحة؟

المنهج

جرى انتداب واحد وثلاثين متعلّما للإنجليزية لغة ثانية للمشاركة في دراسة تتضمّن جلسات من المحادثات الفورية الإلكترونية، باختبار قبلي واختبار بعدي واختبار بعدي مرجأ. أنجز المتعلّمون خلال هذه الجلسات، مهامّ لإعادة سرد حكاية، فبعضهم لم يتلق من المعلّم أيّ نوع من الرجع (المجموعة الضابطة)، وبعضهم تلقى صوغات لكل الأخطاء التي ارتكبوها في صيغة الزمن الماضي البسيط، وبعضهم تلقى معلومات ورالغوية عن تلك الأخطاء. وقد

(٦) لقد تم تقديم معلومات مفصلة عن هذه الدراسة في الفصل الرابع، في صندوق الدراسة رقم ٤,٦، فراجعه هناك للمزيد من المعلومات (المترجمان).

(٧) المعلومات الورالغوية/ المعرفة الورالغوية، هي المعرفة الواعية باللغة التي تتجسّم في قدرة المتكلّم على الحديث عن ظواهرها وذلك فيما يتجاوز التمثيل الذهني للغة ذي الطابع الضمني. راجع المصطلحات المفاتيح، ص. ١٦١ (المترجمان).

جرى استخدام 'تحليل التباين للقياسات المتكررة' للتأكّد ممّا إذا كانت توجد فروق دالّة بين المجموعات في قياسات الكفاءة (في مهمّة احتكام نحوي موقوتة ومهمّة احتكام نحوي غير موقوتة).

النتائج

خلافا لإليس وزملائه (Ellis et al., 2006) لم يجد لوين وإيرلام (Loewen & Erlam, 2006) فروقات دالة بين المجموعات في أيّ من قياسَي الأداء، ولا تقدّما واضحا فيما بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي. ومع أنّهما لم يستبعدا أن يكون المتعلّمون غير جاهزين من حيث النمو لاكتساب صيغة الزمن الماضي، فقد رأى المؤلّفان أنّ السياق نفسه قد يكون سببا في جعل الرجع أقلّ بروزا بالنسبة إلى المتعلّمين (ففي التحادث الإلكتروني، تُنشَر المساهمات حسب الترتيب الذي تَرِد عليه، ما يؤدّي إلى ضعف التساوق بين الأقوال غير الشبيهة باللغة الهدف [التي ينتجها المتعلّمون] والرجع الذي يقدّمه المعلّمون).

(١٥,٢,٣) الخطوة الثالثة: صغ سؤال البحث

صياغة سؤال البحث خطوة يمكن أن تقوم بها إمّا قبل اتخاذك القرار بشأن نوع الاستعادة أو بعده. وفي كلتا الحالتين، تحقّق من أنّ سؤال/ أسئلة البحث مؤسسـ/ـة على تحليلك لمواطن القوّة ونقاط الضعف في الدراسة الابتدائية، وأنّ المتغيّرات التابعة والمستقلّة قد جرى تحديدها بدقّة. فإذا كنت تعهّدت بإجراء استعادة طبق الأصل، فتحقّق من أنّ سؤال/ أسئلة بحثك ليسـ/ ت مختلفـ/ـةً جوهريا عمّا في الدراسة الابتدائية. وتوثّق، في حالة الاستعادة التقريبية، من أنّ العنصر الجديد الذي تدرجه (مثل مجتمع دراسة جديد أو بنية هدف جديدة أو وضعية جديدة) واضح بالقدر الكافي، ومبرّر بشكل جيّد (Gass & Mackey, 2005). واحرص، بالمثل، متى تعلّق الأمر باستعادة تصوّرية، على قابلية المقارنة بين أسئلة البحث في ما بين الدراسة الاستعادية والدراسة الابتدائية وعلّل بوضوح كل تغيير تجريه.

(١٥,٢,٤) الخطوة الرابعة: فسّر النتائج

إنّ الخطوة التي تلي تنفيذك الدراسة (ملتزما بإرشادات البحث السليم منهجيّا، انظر: Porte, 2002; Mackey & Gass; 2005; Dörnyei, 2007)، هي تفسير النتائج. فإذا أيّدت دراسةٌ استعادية، بصرف النظر عن نوعها، نتائج الدراسة الابتدائية، فإنه يمكننا أن نثق أكثر في الصلاحيتين الخارجية والداخلية للدراسة الابتدائية. إنّ نتيجة واحدة دالةً إحصائيا لا يمكن، كما ذُكر سابقا، أن

يسلم بها باعتبارها هي "الحقيقة". فقط عندما تتكرّر النتائج نفسها في دراسات أخرى يمكننا أن نكون على ثقة أكبر من أنّ قرارنا قبول الفرضيّة أو رفضها قرار صحيح.

وبالنظر إلى مختلف أنواع الاستعادة، يُدّعَى أحيانا أنّ الاستعادات طبق الأصل التي تؤكد نتائج دراسة ابتدائية (وتسمّى "الاستعادات المؤكِّدة") ليس لها "قيمة الجِدّة ؟" (انظر مثلا: Kelly, 2006). غير أن حقل اكتساب اللغة الثانية قد بلغ مبلغا تتعيّن عنده الموازنة بين الانشغال بـ"الجِدّة" والانشغال بالعلم. وهو ما نوّه به بوليو وغاس (Polio & Gass, 1997, p. 500) في قولهما:

> لقد حظيت المناقشات في خصوص دراسات الاستعادة بالقليل من الاهتمام في حقل اكتساب اللغة الثانية حتّى إنّ المرء قد يجازف بالقول أنّها قد اعتبرت غير مهمّة نسبيّا. ولئن كان يجوز، إلى حدّ ما، اعتبار هذا حالة مقبولة في السنوات الأولى عندما كان حقلنا يجتهد في التعرّف على ذاته باعتباره تخصّصا شرعيّا ومجال دراسة وجيها...[فـ] إنّنا الآن قد بلغنا المبلغ الذي يبدو فيه من المناسب والضروري أن نتدبّر القضايا التي تحيط بالاستعادة بعناية أكبر. فالاستعادة حاسمة، بالتأكيد، من أجل تمييز الزائف من الحقيقي بل هي ستصبح، بلا شكّ، أكثر أهميّة لحقلنا كلّما حاولنا دفع نظرياتنا إلى الأمام.

وتعدّ الاستعادات التقريبية المؤكِدة هامّة أيضا، إذ إنها تقدم شواهد على أنّ نتيجة ما ليست قصرا على مجتمع دراسة بعينه، أو لغة بعينها، أو وضعية دون سواها، أو واسطة بذاتها. وهي بالمثل، تمنحنا ثقة أكبر في أنّ نتيجةً ما لم تكن مرتهنة بالمنهج أو راجعة إلى خطأ في أخذ العيّنة.

وعلى الرغم من أنّ "الاستعادات المؤكِّدة" تساعد على زيادة الثقة في النتائج، فإنّ هذا لا يدعو إلى القول بأنّ الاستعادات الناقضة (وهي التي لا تدعم نتائج الدراسة الابتدائية) "إخفاقات" و"عديمة الجدوى" (كما جرى أحيانا الإيحاء بذلك في الأدبيات، انظر: Hendrick, 1990، على سبيل المثال). فإذا تصوّرنا البحث ضربا من التحادث، قلنا إنّ الاستعادات الناقضة تشير إلى وجود حاجة إلى مواصلة النقاش حول قضيّة ما (Hubbard & Armstring, 1994, Eden, 2002). فما تدعى بالاستعادات طبق الأصل "غير الناجحة"، على سبيل المثال، يمكن أن تساعد الحقل على إعادة تقييم قبوله للنتائج السابقة، فهي بالتالي تساعد على صقل أسس أكثر متانة لنظرياتنا. ويمكن للاستعادات التصورية الناقضة أن تزوّدنا بمعلومات قيّمة حول ما إذا كان يمكن تعميم النتائج على مجتمعات

جديدة، ولغات ووضعيّات جديدة. فعلى سبيل المثال، تقدم الدراستان الاستعاديتان المستعرضتان في صندوقي الدراسة (٢, ١٥) و(٣, ١٥) أعلاه[٨]، شواهد على أنّ نتائج الدراستين السابقتين عن الرجع التصويبي في تعلّم اللغة الثانية قد لا تكون قابلة للتعميم على المتعلّمين الأميين (Bigelow et al., 2006) أو على التواصل بوساطة الحاسوب (Loewen & Erlam, 2006). ورغم أنه من البديهي أن ثمة حاجة إلى مزيد من الدراسات قبل التوصل إلى استنتاجات صلبة، فإن هاتين الدراستين، المنزَّهتين عن كونهما من الإخفاقات، تساعدان الحقلَ المعرفي على بلوغ فهم أعمق للطبيعة المتعددة الوجوه والمعقّدة لنمّو اللغة الثانية.

ومع هذا، فإنه من الممكن أن تكون الاستعادات التصورية الناقضة أعسر على التفسير. إذ إن الاستعادة التصورية هي الأقل شبها بالدراسة الابتدائية، فقد تختلف عنها في المنهجية واللغة الهدف ومجتمع الدراسة، وما إلى ذلك. وعليه، فإنه متى تفشل دراسة استعادية تصورية في تكرار نتائج الدراسة الابتدائية (انظر مثلا، صندوق الدراسة ٤, ١٥ أدناه)، يكن من الصعب معرفة ما إذا كانت النتائج الابتدائية "زيفا محضا" أو أنّ هناك "شيئا ما في المنهجية أو مجتمع الدراسة قد اختلف اختلافا دالاّ" بين الدراستين (Polio & Gass, 1997, p. 502). ولذا فإنّ استعادة تصورية ناقضة، بحدّ ذاتها، قد تثير من الأسئلة أكثر ممّا تجيب عنه.

صندوق دراسة (٤, ١٥)

آلن، ل. (٢٠٠٠) ارتباطات الشكل بالمعنى[٩] وحالة النصب في الفرنسية: تجربة في إرشادات المعالجة[١٠]. دراسات في اكتساب اللغة الثانية، ٢٢، ٦٩-٨٤.

Allen, L. (2000). Form–meaning connections and the French causative: An experiment in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition, 22*, 69–84.

(٨) حدث سهو في الكتاب الأصل فجرت الإشارة إلى الصندوقين ١, ١٥ و٢, ١٥، والصواب ما أثبتناه نحن في المتن (المترجمان).

(٩) يشير ارتباط الشكل بالمعنى إلى التناظر بين الخصائص الشكلية للغة والمعنى الذي تشفّره. فالشكل اللغوي الواحد قد تكون لها معان أو وظائف متعددة، كما أن المعنى الواحد يمكن أن يعبر عنه بأشكال مختلفة. فالتفريق بين الواحد والاثنين مثلا عائد إلى المعنى، ولكن التعبير عن ذلك بصيغة صرفية محددة كلاحقة 'المثنى' في العربية من مظاهر الشكل اللغوي. راجع المصطلحات المفاتيح ص. ١٢٧ (المترجمان).

(١٠) إرشادات المعالجة أسلوب معين في التدريس يوجه أذهان المتعلمين إلى معالجة الشكل اللغوي المقصود، وعدم تجاوزه في معالجة الدخل اللغوي من خلال الاعتماد على المعنى فحسب. انظر: المصطلحات المفاتيح ص ١٤٤ (المترجمان).

المِهاد

أجرت آلن استعادة تصوّرية لعمل فان باتن وكاديرنو (VanPatten & Cadierno, 1993). وكانا قد قارنا بين آثار كل من التدريس التقليدي (المنفّذ في صورة معلومات نحوية صريحة مع فرص لإنتاج البنية الهدف) وإرشادات المعالجة (تنبّه إرشادات المعالجة المتعلّمين إلى إستراتيجيات معالجة الدخل الخاطئة، مثل تأويل الاسم الأوّل في جملة على أنّه الـمُحْدِث[١١]، ولكنها لا تتضمّن إنتاجا للبنية الهدف)، ومجموعة ضابطة. وقد وجد الباحثان، بالتطبيق على ستّة فصول من المبتدئين في تعلّم الإسبانية لغة ثانية في المستوى الجامعي، أنّ مجموعة إرشادات المعالجة تفوّقت تفوّقا دالاّ على كلّ من مجموعة التدريس التقليدي والمجموعة الضابطة في مهامّ التأويل، وأنّ مجموعتي إرشادات المعالجة والتعليم التقليدي قد تفوّقتا على المجموعة الضابطة في مهامّ الإنتاج (رغم أنّه لم يكن هناك فروق دالّة بين مجموعتي إرشادات المعالجة والتدريس التقليدي في هذا التقييم الأخير).

حاولت آلن (Allen, 2000) أن تستعيد هذه الدراسة مستعملة لغةً وبنيةً مختلفتين (حالة النصب في اللغة الفرنسية)، ومهمّة إنتاج مُحوّرة (أسئلة مفتوحة في مقابل إتمام الجملة في الدراسة الابتدائية)، وحجم عيّنة أكبر من بين طلاّب المرحلة الثانوية. وكانت إجراءات التقييم مماثلة لتلك المستعملة في الدراسة الابتدائية.

سؤال البحث

- عالجت آلن نفس أسئلة البحث التي في الدراسة الابتدائية، مقارِنةً بين أثر أنماط التدريس المختلفة في قدرة المتعلّمين على تأويل جمل تحتوي على حالة النصب الفرنسية وإنتاجها على الفور، وبعد أسبوع، وبعد شهر من التدريس.

المنهج

أُخضِعت نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي والاختبار البعدي المرجأ في مهامّ الإنتاج والتأويل إلى 'تحليل التباين الأحادي'.

النتائج

خلافا للدراسة الابتدائية، لم تجد آلن فرقا دالاّ بين مجموعتي إرشادات المعالجة والتدريس التقليدي في مهامّ التأويل، مع تفوّقهما الاثنين على المجموعة الضابطة. وأمّا في مهمّة الإنتاج فقد تفوّقت مجموعة التدريس التقليدي على مجموعة إرشادات المعالجة والمجموعة الضابطة تفوّقا دالاّ. ومع إقرارها بالحاجة إلى المزيد من دراسات الاستعادة، رأت آلن أنّ "إرشادات المعالجة [قد تكون] فعّالة فقط بالنسبة إلى بعض البنى النحوية" (ص.٨٠، [والمعقوفتان في الأصل]).

(١١) يشير مصطلح المحدث/ Agent إلى الدور الدلالي المسند إلى منفّذ العمل الذي يدلّ عليه الفعل في الجملة، وعادة ما يطابق الفاعلَ النحوي في الجملة الأصلية غير المحوّلة (المترجمان).

إننا إذا رجعنا إلى ما ذكرناه من قياس البحث على المحادثة، فإن الاستعادة التصورية الناقضة يمكن أن يُنْظر إليها باعتبارها فرصة سانحة لمزيد من الحوار والردود. فقد ردّ فان باتّن وونغ (VanPatten & Wong, 2004)، على سبيل المثال، على استعادة آلن (Allen, 2000) لدراستهما، باستعادة قاما هما بها بأنفسهما. فطلبا من آلن مدّهما بالموادّ التي استعملتها سعيًا وراء تحديد المصدر الدقيق لاختلاف النتائج بين دراسة آلن (Allen, 2000) ودراسة فان باتّن وكاديرنو (VanPatten & Cadierno, 1993) (وأشارا إلى أن التفاصيل الكاملة عن كل من المنهجية والمواد لا تُقدم دائما في المقالات المكتوبة). وبفحص تلك الموادّ، وجدا بعض الفروق البارزة بين دراسة فان باتن وكاديرنو ودراسة آلن، بما في ذلك (أ) عدم مراعاة المواد المستعملة في الاستعادة لاحتمالات الأحداث (أي احتمال تعويل المشاركين في تأويلهم للجمل، على معرفتهم بالعالم الواقعي، وليس على معرفتهم بحالة النصب في الفرنسية)؛ و(ب) استعمال الدراسة الاستعادية للشخص الغائب المفرد في مهمّة التأويل في مقابل شخص المتكلم المفرد المفعول في مهمّة الإنتاج (ممّا يجعل المقارنة بين المهمّتين صعبة، بما أنّ البنية الأولى أصعب من الثانية)؛ و(ج) خلط الاستعادة بين إرشادات المعالجة والتدريس التقليدي. لقد وجد فان باتن وونغ (VanPatten & Wong, 2004)، في استعادتهما الخاصّة لدراسة فان باتن وكاديرنو (VanPatten & Cadierno, 1993)، مستعملين البنية الهدف التي اعتمدتها آلن (حالة النصب الفرنسية) ولكن بعد التعامل مع المشاكل المنهجية في بحثها، أنّ مجموعة إرشادات المعالجة قد تفوّقت على مجموعة التدريس التقليدي والمجموعة الضابطة في مهمّتي التأويل والإنتاج. فأيّدت هذه النتيجةُ نتائجَ دراسة فان باتّن وكاديرنو. ولـمّا كانت التباينات المنهجية بين الدراستين قد نوقشت بوضوح، فإنّ فان باتن وونغ قَدِرا لا على تفسير الاختلافات في النتائج فحسب، بل أيضا على مساعدة القرّاء في فهم الكيفية التي تؤثّر بها بعض التغييرات المنهجية في نتائج البحث. إنّ هذه المتوالية من الدراسة الابتدائية والاستعادة والتعقيب لمثال حسن على دور البحث الاستعادي في تجويد القاعدة المعرفية للحقل.

(١٥,٢,٥) الخطوة الخامسة: اكتب النتائج

يحتاج الباحث، عند الكتابة النهائية لدراسة استعادية، إلى أن يشرح بوضوح لمَ تحتاج الدراسة الابتدائية إلى الاستعادة. ويتعيّن أن تكون أهداف الاستعادة المخصوصة التي جرى

اختيارها مصاغة بوضوح ومعلّلة نظريّا ومنهجيا. ففي مراجعة الأدبيات، ينبغي تقديم قدر كاف من التفاصيل حول الدراسة الابتدائية، على نحو يجعل الاختلافات بين الاستعادة والدراسة الابتدائية، إن ظهرت، ممكنة التفسير. وفي القسم المنهجي، يحتاج الباحث أن يشرح بوضوح التغييرات (إن وجد شيء منها) التي أدخلت (ولِمَ أُدخلت)، وأن يضمّن عرضه لمناهج دراسته الخاصّة تفاصيلَ وافيةً بما يسمح بإجراء المقارنات والاستعادات (Polio & Gass, 1997). فإذا كانت قيود المساحة عائقا، فيمكن إدراج تفاصيل الاستبانات وأدوات الاستطلاع، وأدوات التقييم في الهوامش أو الملحقات أو مواقع الويب الخارجية؛ وإلا فإنه يُشار إلى أنّ موادّ البحث متوفرة لمن يطلبها من المؤلف(ين). وفي قسمي النقاش والنتائج، يتعيّن إجراء المقارنات مع الدراسة الابتدائية "بالتركيز على كيفية تماثلهما أو اختلافهما وعلّة ذلك" (LTRP, 2008, p. 6). فعلى هذا النحو، يمكن لنتائج الاستعادة، سواء أكانت مؤكِّدة أم ناقضة، أن تُنزّل في السياق تنزيلا أفضل وأن تُفسّر تفسيرا أنسب.

(١٥,٣) أفكار ومصادر لمشروعات بحثية

على الرغم من أنّ دراسات الاستعادة لم تحظ باهتمام كبير في حقل اكتساب اللغة الثانية، توجد بضع مقالات وكتب تصرِف عنايتها إلى الاستعادات حصرا، ويمكنها أن تقدّم معلومات مفيدة للباحث المهتم، ومنها كتاب بورت (Porte, in press)، وكتاب لجنة مراجعة تعليم اللغة (LTRP, 2008) وكتاب بوليو وغاس (Polio & Gass, 1997). وتوجد، بالإضافة إلى هذا، مؤلّفات مفردة عن المنهجية وقضايا التصميم في أبحاث اكتساب اللغة الثانية يمكنها أن تساعدك على التقييم النقدي للدراسات، وهي إحدى الخطوات الأساسية في تعيين الدراسات الجديرة بالاستعادة وضبط إستراتيجيات هذه الاستعادة. ومن هذه المؤلفات كتاب بورت (Porte, 2002) 'تقييم البحث في تعلّم اللغة الثانية: مقاربة عمليّة للتحليل النقدي للبحث الكميّ'، ومكّاي وغاس (Mackey & Gass, 2005)، 'البحث في اللغة الثانية: المنهجية والتصميم'.

وإذ ستساعد هذه المصادر (وكثير غيرها ممّا نرجوه مستقبلا) الباحثين المهتميّن بإجراء الدراسات الاستعادية، فإنّ المصادر وحدها لن تساعد على إنهاء معاملة الحقل للاستعادة معاملة التابع البليد. فالاستعادات، كما ألمحنا من قبل، لا تحظى إلا بأهمية محدودة عند محرري المجلاّت

ومنظمي المؤتمرات وأعضاء لجان التوظيف والترقية والتثبيت في العمل. ومن أجل تغيير هذه الوضعية يحتاج كل من الباحثين والجهات المستفيدة إلى الاعتراف بالدور النقدي الذي تنهض به دراسات الاستعادة في أي حقل يزعم أنّه علم.

(١٥, ٤) أسئلة بحث

١- تخيّل فريقا من الباحثين يدرس تأثير الرجع الكتابي في دقّة متعلّمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية لدى استعمال جُمَيْلات الموصول الإنجليزية. في دراستنا المتخيّلة، انتسب ١٥ متعلّما إلى مجموعة تجريبية حيث تلقّوا صوغات مكتوبة لكلّ أخطائهم في جُمَيْلة الموصول؛ وانتسب ١٥ متعلّما إلى مجموعة ضابطة لم تتلقّ رجعا نحويّا (بل تلقت رجعا خاصا بالمحتوى فحسب). وقد وجد الباحثون، باستخدام تصميم قائم على الاختبار القبلي والاختبار البعدي والاختبار البعدي المرجأ، أنّ المجموعة التجريبية قد حسّنت، على مدى ثلاثة شهور من الدراسة، دقّتها في استعمال جُمَيْلات الموصول بنسبة ٤٠٪. وقد تحسّن معدّل الدقّة لدى المجموعة الضابطة أيضا ولكن فقط بنسبة ٢٠٪. فأيّ مما يلي ستعدّه دليلا أكثر إقناعا على فعالية هذا النوع من التعامل؟ ولماذا؟

(أ) استخدم الباحثون اختبارات إحصائية فوجدوا أنّ الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كانت دالّة في كلّ من الاختبار البعدي والاختبار البعدي المرجأ (ولكن ليس في الاختبار القبلي)

(ب) وجد فريق بحث مختلف نفس النتائج مستخدما نفس المنهجية ولكن بحجم عيّنة أكبر وبنيةٍ هدفٍ مختلفة (زمن الماضي المركّب في الفرنسية).

٢- مع إبقاء النظر منصبا على الدراسة المتخيلة في السؤال الأوّل، ما الذي قد تستخلصه إذا كان باحثو الدراسة الاستعادية قد استخدموا نفس المنهجية وعيّنة أكبر، وبنية هدفا مختلفة (الماضي المركّب في الفرنسية) فوجدوا نتائج مختلفة (أي أنّه لا يوجد فرق دال بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الدقّة في استعمال البنية الهدف)؟

٣- لقد جرى الادعاء أحيانا بأنّ الاستعادة "تَثبُّت لا ابتكار فيه من بحث تجريبي قام به الغير، وهو ليس بالاستخدام الأمثل لوقت المرء. فاختيار مثل هذه المهمّة يُنظر إليه في بادي الرأي على أنّه دليل على الضحالة الفكرية، ينمّ عن افتقار إلى الإبداعية، بل ربما عن عقل مجترئ فوق ذلك" (Kane, 1984, p. 3). كيف يمكنك أن تردّ على هذا الادعاء؟ ما الذي ترى أنّ بمستطاع حقل اكتساب اللغة الثانية فعله للمساعدة على توطيد نظرة أكثر إيجابية إلى الاستعادة ؟

٤- لقد تركّز النقاش في هذا الفصل على البحث الكمي، لا سيّما دور الاستعادة في تعزيز قابلية التعميم. أمّا بالنسبة إلى البحث الكيفي، "فغالبا ما يقال أنّ [مثل] هذا البحث لا هو بالمهتمّ بقابلية التعميم ولا هو بالقادر على تحقيقها" ولكنّه "يقدم مدخلا إلى بيانات ثرية عن خبرات الآخرين يمكن أن تُيسّر فهم ظروف المرء وحياته الخاصّة بمثل ما تيسّر فهم ظروف الآخرين وحياتهم، من خلال أوجه التشابه وأوجه الاختلاف فيما بين الوضعيات والحالات" (Duff, 2006, pp. 73, 75). في اعتقادك، هل سيكون من الممكن أو المرغوب فيه إجراء دراسات استعادية للبحوث الكيفية، مثل دراسات الحالة؟ لـمَ ولِمَ لا؟

٥- تخيّل أنّك معنيّ باستعادة دراسة مكّاي (Mackey, 1999)، وهي دراسة مخبرية فحصت أثر أشكال التفاعل اللغوي المختلفة في نمو [اكتساب] أشكال الاستفهام في الإنجليزية لغة ثانية. تشمل مجموعة المشاركين ٧ مبتدئين و٢٧ متعلّما للإنجليزية لغة ثانية من ذوي المستوى المتوسّط الأدنى من خلفيات لغوية متنوّعة. (بسبب من ضعف تجمّع المشاركين الممكنين وتناقص عددهم، لم يكن ممكنا تحصيل حجم عينة أكبر). وقد جرى توزيع المشاركين على المجموعات الآتية:

- المتفاعلون (ناطقون غير أصليين من ذوي المستوى المتوسط الأدنى، أُعطوا دخلا تفاعليا محوّرا حيثما كان ذلك ضروريا لإتمام المهمّة) (٧ أفراد)؛
- المتفاعلون غير الجاهزين (ناطقون غير أصليين مبتدئون أعطوا دخلا تفاعليا محوّرا حيثما كان ذلك ضروريا لإتمام المهمّة) (٧ أفراد)؛
- ملاحظون (أُعطوا نسخا من المهّمة وطُلب منهم ملاحظة التفاعل؛ ولم يُسمح لهم بالتفاعل على أيّ صورة كانت) (٧ أفراد من ذوي المستوى المتوسّط الأدنى)؛

- مزوّدون بتوجيهات مكتوبة (أُعطوا توجيهات مُبسّطة تجعل الدخل التفاعلي المحوَّر غير ضروري) (٦ أفراد من ذوي المستوى المتوسط الأدنى).
- مجموعة ضابطة (٧ أفراد، من ذوي المستوى المتوسط الأدنى).

وقد وجدت الباحثة أنّ المشاركين في مجموعتي المتفاعلين والمتفاعلين غير الجاهزين قد حقّقوا التقدّم الأكبر في صياغة السؤال في الإنجليزية لغة ثانية، وهي نتيجة كثيرا ما تمّ الاستشهاد بها لدعم قيمة التفاعل في اكتساب اللغة الثانية.

(أ) إذا كنت تعتزم إجراء استعادة تقريبية لهذه الدراسة، فما التغييرات التي ستقوم بها ولـمَ؟ وماذا يمكن أن يكون الهدف من القيام بهذه التغييرات؟

(ب) إذا كنت تعتزم إجراء استعادة تصوّرية لهذه الدراسة، فما التغييرات التي ستقوم بها ولـمَ؟ وماذا يمكن أن يكون الهدف من القيام بهذه التغييرات؟

(١٥,٥) مراجع الفصل

Abbuhl, R. (2009). Practical methods of integrating replications into linguistic graduate programs. Paper presented at the invited colloquium "*Encouraging replication research in the field of AL and SLA*" (Convener G. Porte), American Association for Applied Linguistics Annual Conference, Denver CO.

Abbuhl, R., & Mackey, A. (2008). Second language acquisition research methods. In K. King & N. ornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education. Vol. 10: Research methods in language and education* (2nd ed., pp. 99–111). London, England: Kluwer.

Allen, L. (2000). Form–meaning connections and the French causative: An experiment in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 69–84.

Amir, Y., & Sharon, I. (1990). Replication research: A "must" for the scientific advancement of psychology. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 51–69.

Beck, C. (1994). Replication strategies for nursing research. *IMAGE: Journal of Nursing Scholarship*, 26, 191–194.

Bigelow, M., Delmas, R., Hansen, K., & Tarone, E. (2006). Literacy and the processing of oral recasts in SLA. *TESOL Quarterly*, 40, 665–689.

Birdsong, D., & Molis, M. (2001). On the evidence for maturational constraints in second language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 44, 235–249.

Carpenter, H., Jeon, K., MacGregor, D., & Mackey, A. (2006). Learners' interpretations of recasts. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 209–236.

Connelly, C. (1986). Replication research in nursing. *International Journal of Nursing Studies*, 23, 71– 77.

Crossley, S., & McNamara, D. (2008). Assessing L2 reading texts at the intermediate level: An approximate replication of Crossley, Louwerse, McCarthy & McNamara (2007). *Language Teaching*, 41, 409–429.

Drnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford, England: Oxford University Press.
Duff, P. (2006). Beyond generalizability: Contextualization, complexity, and credibility in applied linguistics research. In M. Chalhoub-Deville, C. Chapelle, & P. Duff (Eds.), *Inference and generalizability in applied linguistics: Multiple perspectives* (pp. 65–95). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
Easley, R., Madden, C., & Dunn, M. (2000). Conducting marketing science: The role of replication in the research process. *Journal of Business Research*, 48, 83–92.
Eckerth, J. (2009). Negotiated interaction in the L2 classroom. *Language Teaching*, 42, 109–130.
Eden, D. (2002). From the editors: Replication, meta-analysis, scientific progress, and AMJ's publication policy. *Academy of Management Journal*, 45, 841–846.
Edge, B. (1991). The production of word-final voiced obstruents in English by L1 speakers of Japanese and Cantonese. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 377–393.
Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339–368.
Epstein, S. (1980). The stability of behavior: II. Implications for psychological research. *American Psychologist*, 35, 790–806.
Ferris, D. (2004). The "grammar correction" debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (And what do we do in the meantime … ?) *Journal of Second Language Writing*, 13, 40–62.
Gass, S., & Lewis, K. (2007). Perceptions of interactional feedback: Differences between heritage language learners and non-heritage language learners. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction and second language acquisition: A series of empirical studies* (pp. 173–196). Oxford, England: Oxford University Press.
Gass, S., & Mackey, A. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
Goodman, S. (1992). A comment on replication, p-values and evidence. *Statistics in Medicine*, 11, 875–879.
Guiora, A., Acton, W., Erard, R., & Strickland, F. (1980). The effects of benzodiazepine (valium) on permeability of language ego boundaries. *Language Learning*, 30, 351–363.
Hendrick, C. (1990). Replications, strict replications, and conceptual replications: Are they important? *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 41–49.
Henry, N., Culman, H., & VanPatten, B. (2009). More on the effects of explicit information in instructed SLA: A partial replication and a response to Fernandez (2008). *Studies in Second Language Acquisition*, 31, 559–575.
Hubbard, R., & Armstrong, J. (1994). Replications and extensions in marketing: Rarely published but quite contrary. *International Journal of Research in Marketing*, 11, 233–248.
Johnson, J., & Newport, E. (1989). Critical period effects in second language acquisition: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60–99.
Kane, E. (1984). Why journal editors should encourage the replication of applied econometric research. *Quarterly Journal of Business and Economics*, 23, 3–8.
Kelly, C. (2006). Replicating empirical research in behavioral ecology: How and why it should be done but rarely ever is. *Quarterly Review of Biology*, 81, 221–236.
Kugler, C., Fischer, S., & Russell, C. (2006). Preparing a replication study. *Progress in Transplantation*, 16, 15–16.
Kupferberg, I. (1999). The cognitive turn of contrastive analysis: Empirical evidence. *Language Awareness*, 8, 210–222.

Language Teaching Review Panel. (2008). Replication studies in language learning and teaching: Questions and answers. *Language Teaching*, 41, 1–14.
Leow, R. (1995). Modality and intake in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 79–89.
Levin, J. (1998). What if there were no more bickering about statistical significance tests? *Research in the Schools*, 5, 43–53.
Lindsay, R., & Ehrenberg, A. (1993). The design of replicated studies. *American Statistician*, 47, 217–228.
Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Corrective feedback in the chatroom: An experimental study. *Computer Assisted Language Learning*, 19, 1–14.
Mackey, A. (1999). Input, interaction, and second language development: An empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 557–587.
Mackey, A., & Gass, S. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
Mackey, A., & Oliver, R. (2002). Interactional feedback and children's L2 development. *System*, 20, 459–477.
Nassaji, H., & Swain, M. (2000). A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness*, 9, 34–51.
Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417–528.
Ottenbacher, K. (1996). The power of replications and replications of power. *American Statistician*, 50, 271–275.
Philp, J. (2003). Constraints on "noticing the gap": Nonnative speakers' noticing of recasts in NS–NNS interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 99–126.
Polio, C., & Gass, S. (1997). Replication and reporting: A commentary. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 499–508.
Porte, G. (2002). *Appraising research in second language learning: A practical approach to critical analysis of quantitative research*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
Porte, G. (Ed.). (in press). *Replication studies in applied linguistics and second language acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
Porte, G. (Chair), Abbuhl, R., Fitzpatrick, T., Mackey, A., Robinson, R., Nassaji, H., & Ortega, L. (2009, May). Encouraging replication research in the field of applied linguistics and second language acquisition. *Colloquium conducted at the American Association of Applied Linguistics*, Denver, CO.
Salaberry, M. (1997). The role of input and output practice in second language acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 53, 422–451.
Santos, T. (1989). *Replication in applied linguistics research*. TESOL Quarterly, 23, 699–702.
Sanz, C., & VanPatten, B. (1998). On input processing, processing instruction, and the nature of replication tasks: A response to Salaberry. *Canadian Modern Language Review*, 54, 263–273.
Sasaki, M. (2000). Toward an empirical model of EFL writing processes: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 9, 259–291.
Schmidt, S. (2009). Shall we really do it again? The powerful concept of replication is neglected in the social sciences. *Review of General Psychology*, 13, 90–100.
Sheen, Y., Wright, D., & Moldawa, A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System*, 37, 556–569.
Tremblay, A. (2006). On the second language acquisition of Spanish reflexive passives and reflexive impersonals by French- and English-speaking adults. *Second Language Research*, 22, 30–63.
Valdman, A. (1993). Replication study. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 505.

VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225–243.
VanPatten, B., & Wong, W. (2004). Processing instruction and the French causative: Another replication. In B. VanPatten (Ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary* (pp. 97–118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
Wong, W. (2001). Modality and attention to meaning and form in the input. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 345–368.

ثبت المصطلحات

أولاً: عربي- إنجليزي

أ

ابتناء الرسالة	Message construction
اتساق	Consistency
إثنوغرافية	Ethnography
إثنوغرافية التواصل	Ethnography of communication
الاحتكام النحوي	Grammatical judgment
الاحتكام إلى المعقولية	Plausibility judgment
الاحتكام إلى المقبولية	Acceptability judgment
الاحتكام إلى قيمة الصدق	Truth-value judgment
الاحتمال اللوغارثمي	Log-likelihood
إحصاء استدلالي	Inferential statistics
إحصاء وصفي	Descriptive statistics
اختبار (ت)	t-test
اختبار (ز)	Z-test
اختبار الفرضية	Hypothesis testing
اختبار المقارنة البعدية	post-hoc test

Post-test	اختبار بعدي
Fisher's Protected LSD	اختبار فيشر المحصن لأقل فرق دال
Pre-test	اختبار قبلي
Data reduction	اختزال البيانات
Sampling	اختيار العينة (معاينة)
Stratified random sampling	اختيار العينة العشوائية الطبقية
Snowball sampling	اختيار العينة المتضاعفة
Convenience sampling	اختيار العينة المتيسرة
Quata sampling	اختيار العينة الحصية
Instrument	أداة
Test instrument	أداة الاختبار
Data Inputting	إدخال البيانات
Correlation	ارتباط
Explorative /exploratory	ارتيادي
Questionnaire	استبانة
Introspection	استبطان
Elicitation	استثارة
Attention to context	استصحاب السياق
Survey	استطلاع
Inductive	استقرائي
Open enquiry	استقصاء منفتح
Piloting	استكشاف
Deductive	استنتاجي
Comprehension	استيعاب

Replication	استعادة
Conceptual replication	استعادة تصورية
Approximate replication	استعادة تقريبية
Exact replication	استعادة طبق الأصل
Confirming replication	استعادة مؤكِّدة
Disconfirming replication	استعادة ناقضة
Decoding	إشفار
authenticity	الأصالة
Dependability	الاعتمادية
Operationalization	الإعمال الإجرائي
Instructed SLA	الاكتساب المدرس للغة الثانية
Cronbach Alpha	ألفا كرونباخ
Anthropology	الإناسة
Production	إنتاج
Elicited production	الإنتاج المستثار
Transcription	انتساخ
Broad transcription	انتساخ مجمل
Narrow transcription	انتساخ مفصل
Standard deviation	الانحراف المعياري
Linearization	انخطاط

ب

Action research	البحث الإجرائي
Etic (outsider)	براني
Outsider (etic)	براني

بناء الأساس النصي	Text-base building
بند	Item
بند حشو	Filler item
بند مستهدف	Target item
البيانات الخام	Raw data
بيانات فئوية	Categorical data
بيانات مرسلة (مفتوحة)	Open-ended data
بيانات مسترسلة	continuous data

ت

تأويلي	Interpretative
التباين غير المتصل بالمتصور	Construct-irrelevant variance
تَجْرِبي	Empirical
تجريبي	Experimental
التجنب	avoidance
تحشية البيانات	Data annotation
التحليل (الإعرابي)	Parsing
تحليل الأخطاء	Error analysis
التحليل الحاسوبي للأخطاء	Computer-aided error analysis
تحليل الانحدار	Regression analysis
تحليل التباين	Analysis of variance (ANOVA)
تحليل التباين الأحادي	One-way ANOVA
تحليل التباين للقياسات المتكررة	Repeated-measures ANOVA
تحليل التحادث	Conversation analysis
تحليل التحادث البحت	Pure conversation analysis

Applied conversation analysis	تحليل التحادث التطبيقي
Syntactic parsing	التحليل التركيبي
Contrastive interlanguage analysis	التحليل التقابلي للغة البينية
Trim and fill analysis	تحليل التقليم والتعبئة
Meta-analysis	التحليل التلوي
Genre analysis	تحليل الجنس (الكتابي)
Computer-assisted qualitative data analysis	التحليل الحاسوبي للبيانات الكيفية
Discourse analysis	تحليل الخطاب
Factor analysis	التحليل العاملي
Content analysis	تحليل المحتوى
Narrative analysis	تحليل المسرودات
Reliability analysis	تحليل الموثوقية
Critical discourse analysis	التحليل النقدي للخطاب
Member checking	تدقيق المشارك
Simulated recall	التذكر المستثار
Blocking	ترزيم
coding	ترميز
Selective coding	ترميز انتقائي
Initial coding	ترميز أولي
Axial coding	ترميز محوري
Pre-coding	ترميز مسبق
Double-coding	ترميز مضاعف
Researcher-imposed coding	ترميز مفروض من الباحث

Code	ترميزة
In-vivo code	ترميزة نسيجية
Saturation	التشبع
Encoding	تشفير
Data manipulation	التصرف في البيانات
Taxonomy	تصنيفة
Prosody	تطريز
Randomization	توزيع عشوائي
Generalization	تعميم
Mapping details	تفاصيل المضاهاة
Classroom interaction	التفاعل الصفي
Onset-rime phonological segmentation	التقطيع الصواتي للصدر-القافية
magnitude estimation	تقييم المقدار
Frequency	التكرر
Construct underrepresentation	التمثيل الناقص للمتصور
Syntagmatic	تناظمي
Data cleaning	تنقية البيانات
typology	تنميطة
Variation	التنوع
generative	توليدي

ث

Bilingualism	الثنائية اللغوية
Triangulation	ثولثة

ج

جماعة الممارسة	Community of practice
الجمل المضلة	Garden path sentences
جواني	Emic (insider)
جواني	Insider (emic)
جودة الدراسة	Study quality

ح

حجم التأثير	Effect size
حجم العينة	Sample size
حذف الصدر الصوتمي	Phoneme onset deletion
حذف المقطع	Syllable deletion
حذق الكتابة	Writing expertise
الحرافة	Literacy

خ

خطاطة ترميز	Coding scheme

د

الدخل الطباعي	Print input
دراسات الصرفم	Morpheme studies
دراسات المنهج المقارن	Comparative method studies
دراسات أولية	Primary studies
دراسات تدخلية	Interventionist studies
دراسات غير تدخلية	Non-interventionist studies
دراسة ابتدائية	Original study
دراسة استعادية	Replication study

دراسة الحالة	Case study
الدراسة في الخارج	Abroad study
درجة الحرية	Degree of freedom
الدقة (الصحة) اللغوية	Accuracy
دلالة إحصائية	Statistical significance
الدلالة العملية	Practical significance
دوراني	Cyclical

ذ

الذاتية الفاعلة	agency
الذاكرة العاملة	Working memory

ر

الرجع	Feedback
رصد	Observation
الرصد الصفي	Classroom observation
رصد المشارك	Participant observation

س

السليقية المتصورة	Perceived nativeness
سمعي	Auditory
السياق الإلزامي	Obligatory context
السياق النصي	Co-text

ش

الشعور الصواتي	Phonological awareness
شكلاني	formal

ص

صحيفة ترميز	Coding sheet

صرفم	Morpheme
صعودي	Bottom-up
صلاحية	Validity
صلاحية تبيؤية	Ecological validity
صلاحية خارجية	External validity
الصلاحية الداخلية	Internal validity
صلاحية المتصور	Construct validity

ط

طبيعاني	Naturalistic
طولي	Longitudinal

ع

عقدة	Node
عد الصواتم	Phoneme counting
عرفان	Cognition
عينة	Sample
عينة غَرَضية	Purposive sample

ف

فترات الثقة	Confidence intervals
فترة المصداقية	Credibility interval
فرضية العدم	Null hypothesis
فرضية النمو المتعالق	Developmental interdependence
فروق فردية	Individual differences
فئات دانية الاستنباط	Low-inference categories
فئات قاصية الاستنباط	High-inference categories

ق

القابلية للتعميم	Generalability
قراءة	Reading
القراءة التلقائية السريعة	Rapid automatized naming
قراءة الكلمات الزائفة	Pseudoword reading
قوائم التدقيق	checklists
قيم p (القيم الاحتمالية)	p-values
القيم الدالية	D-values
(قيم) ناشزة	Outliers

ك

كابا كوهين	Cohen’s kappa
الكفاءة	proficiency
كلاني	Holistic
الكليات القرائية	Reading universals
كمي	Quantitative
كوهين (d كوهين)	Cohen's d
كيفي	Qualitative

ل

لامعلمي	Non-parametric
اللسانيات النفسية	Psycholinguistics
لغة استجابية	Response language
اللغة البينية	Interlanguage
لغة غير استجابية	Non-response language
تدريس (أصول)	Pedagogy
لُـمَّة	Cluster

م

المبدأ الأبجدي	Alphabetic principle
المبدأ العام للمضاهاة	General mapping principle
شكل الأعمدة	barplot
شكل الانتشار	scatterplot
شكل التقارن	association plot
شكل الصناديق	boxplot
متصور	Construct
متعدد المنظورات	Multiple perspectives
متغير	Variable
متغيرات دخيلة	Extraneous variables
متغيرات فئوية	Categorical variables
متغيرات متدخلة	Interfering variables
متغيرات مشوشة	Confounding variables
متغيرات وسيطة	Moderator variables
المتوسط (الوسط الحسابي)	mean
مثير مرجعي	Baseline stimulus
مجتمع (بحثي)	Population
مُجَمّع البنود	Item pool
مجموعة تجريبية	Experimental group
مجموعة ضابطة	Control group
محاولة	Trial
مَحْرَف	Character
محضر التفكير الجهري	Think-aloud protocol

theme	محور
Study outcomes	مخرجات الدراسة
circumlocution	المداوة
Learner corpora	مدونات المتعلمين
corpus	مدونة
Range	المدى
Journals	مذكرات/ دفتر ملاحظات
Chi-square	مربع كاي
Phrase	مركب (عبارة)
Cross-sectional	مستعرض
Naming latency	مُسْتَغْرَق التسمية
Micro-level	مستوى مصغَّر
Macro-level	مستوى مكبَّر
Narrative	مسرودة
Focal participant	مشارك ركيزي
Distracter	مشتِّت
Collocates	مصاحبات
credibility	مصداقية
Processing	معالجة
Correlation coefficient	معامل الارتباط
Socialization	معايشة
agreement rate	معدل الاتفاق
Questionnaire return rate	معدل الراجع (من الاستبانات)
Parametric	مَعْلَمي

مغالطة المقارنة	Comparative fallacy
مفارقة الراصد	Observer's paradox
مقابلة	Interview
مقابلة شبه-مهيكلة	Semi-structured interview
مقابلة غير مهيكلة	Unstructured interview
مقابلة مهيكلة	Structured interview
مقاربة المهارات المكوِّنة	component skills approach
مقاربة مستندة إلى المدونة	Corpus-based approach
مقاربة منقادة للمدونة	Corpus-driven approach
مقبولية	Acceptability
مكشاف	Concordance
مُكْنة	Capacity
ملاحظات ميدانية	Field notes
ممثل	Representative
ممثلية	Representativeness
ممعير	Standardized
الـمُنتَسَخة	transcript
منظور براني	Outsider perspective
منظور جواني	Insider perspective
منغلقة	Closed-ended
المنهج المختلط	Mixed method
منهجية	Methodology
منهجية انبثاقية	Emergent methodology
مهام الاحتكام النحوي	Grammatical judgment tasks

Interpretation tasks	مهام التأويل
Word-meaning inference task	مهمة استنباط معاني الكلمات
Truth-value judgment task	مهمة الاحتكام إلى قيمة الصدق
Self-paced listening task	مهمة الاستماع بالخطو الذاتي
Self-paced reading task	مهمة القراءة بالخطو الذاتي
Sentence selection task	مهمة انتقاء الجملة
Picture-word interference task	مهمة تداخل الصورة مع الكلمة
Picture matching task	مهمة مطابقة الصورة
Sentence preamble task	مهمة صدر الجملة
Task(s)	مهمة/ مهام
Multi-item scales	موازين متعددة البنود
Transcription conventions	مواضعات الانتساخ
Reliability	موثوقية
Internal reliability	الموثوقية الداخلية
Coder reliability (intra-coder reliability)	موثوقية الـمُرَمِّز
Inter-coder reliability	موثوقية ما بين الـمُرَمِّزين
Intercoder reliability	موثوقية ما بين الـمُرَمِّزين
Inter-rater reliability	موثوقية ما بين الـمُرَمِّزين
Attitude	موقف
Nominal scale	مقياس اسمي
Measurement scale	مقياس القياس
Ordinal scale	مقياس رتبي
Binary scale	مقياس شَطْري
Interval scale	مقياس فتري

مقياس ليكرت	Likert scale
مقياس نسبي	Ratio scale
ن	
ناطق أصلي	Native speaker
ناطق غير أصلي	Non-native speaker
النافذة المتحركة	Moving window
النافذة المتحركة	Stationary-window
النحو الكلي	Universal grammar
النحو الكلي للقراءة	Universal grammar of reading
نزولي	Top-down
نسبة الفرد إلى النوع	Type/token ratio
نظام (كتابة) شعاري	logographic system
نظام الكتابة	Writing system
النظرية الثقافية الاجتماعية	Sociocultural theory
النمذجة بالمعادلة البنائية	Structural equation modeling
نموذج	model
نموذج الآثار الثابتة	Fixed Effects (FE) Model
نموذج الآثار العشوائية	Random effects (RE) model
النموذج التقابلي المدمج	Integrated contrastive model
نهج	Paradigm
ه	
هوية المتعلم	Learner identity
و	
واسطة	Medium

واسمات أقسام الكلم	Part of speech taggers
واصفات الدراسة	Study descriptors
وحدات تحليل الكلام	AS-units
الوحدة التائية	t-unit
وراعرفاني	Metacognitive
ورالغوي	Metalinguistic
وسيط	Median
وصف كثيف	Thick description
الوقائع الراجعة للغة	language-related episodes

ي

يوميات	Diaries

ثانياً: إنجليزي-عربي

A

Abroad study	الدراسة في الخارج
Acceptability	مقبولية
Acceptability judgment	الاحتكام إلى المقبولية
Accuracy	الدقة (الصحة) اللغوية
Action research	البحث الإجرائي
agency	الذاتية الفاعلة
agreement rate	معدل الاتفاق
Alphabetic principle	المبدأ الأبجدي
Analysis of variance (ANOVA)	تحليل التباين
Anthropology	الإناسة
Applied conversation analysis	تحليل التحادث التطبيقي
Approximate replication	استعادة تقريبية
association plot	شكل التقارن
AS-units	وحدات تحليل الكلام
Attention to context	استصحاب السياق
Attitude	موقف
Auditory	سمعي
authenticity	الأصالة
avoidance	التجنب
Axial coding	ترميز محوري

B

barplot	شكل الأعمدة
Baseline stimulus	مثير مرجعي
Bilingualism	الثنائية اللغوية
Binary scale	مقياس شَطْري
Blocking	ترزيم
Bottom-up	صعودي
boxplot	شكل الصناديق
Broad transcription	انتساخ مجمل

C

Capacity	مُكْنة
Case study	دراسة الحالة
Categorical data	بيانات فئوية
Categorical variables	متغيرات فئوية
circumlocution	المداوة
Character	مَحْرَف
checklists	قوائم التدقيق
Chi-square	مربع كاي
Classroom interaction	التفاعل الصفي
Classroom observation	الرصد الصفي
Closed-ended	منغلقة
Cluster	لُـمَّة
Code	ترميزة
Coder reliability (intra-coder reliability)	موثوقية الـمُرَمّز

coding	ترميز
Coding scheme	خطاطة ترميز
Coding sheet	صحيفة ترميز
Cognition	عرفان
Cohen’s kappa	كابا كوهين
Cohen's d	d كوهين
Collocates	مصاحبات
Community of practice	جماعة الممارسة
Comparative fallacy	مغالطة المقارنة
Comparative method studies	دراسات المنهج المقارن
component skills approach	مقاربة المهارات المكوِّنة
Comprehension	استيعاب
Computer-aided error analysis	التحليل الحاسوبي للأخطاء
Computer-assisted qualitative data analysis	التحليل الحاسوبي للبيانات الكيفية
Conceptual replication	استعادية تصورية
Concordance	مكشاف
Confidence intervals	فترات الثقة
Confirming replication	استعادة مؤكِّدة
Confounding variables	متغيرات مشوشة
Consistency	اتساق
Construct	متصور
Construct-irrelevant variance	التباين غير المتصل بالمتصور
Construct underrepresentation	التمثيل الناقص للمتصور
Construct validity	صلاحية المتصور

Content analysis	تحليل المحتوى
continuous data	بيانات مسترسلة
Contrastive interlanguage analysis	التحليل التقابلي للغة البينية
Control group	مجموعة ضابطة
Convenience sampling	اختيار العينة المتيسرة
Conversation analysis	تحليل التحادث
corpus	مدونة
Corpus-based approach	مقاربة مستندة إلى المدونة
Corpus-driven approach	مقاربة منقادة للمدونة
Correlation	ارتباط
Correlation coefficient	معامل الارتباط
Co-text	السياق النصي
credibility	مصداقية
Credibility interval	فترة المصداقية
Critical discourse analysis	التحليل النقدي للخطاب
Cronbach Alpha	ألفا كرونباخ
Cross-sectional	مستعرض
Cyclical	دوراني

D

Data annotation	تحشية البيانات
Data Inputting	إدخال البيانات
Data cleaning	تنقية البيانات
Data manipulation	التصرف في البيانات
Data reduction	اختزال البيانات

Decoding	إشفار
Deductive	استنتاجي
Degree of freedom	درجة الحرية
Dependability	الاعتمادية
Descriptive statistics	إحصاء وصفي
Developmental interdependence	فرضية النمو المتعالق
Diaries	يوميات
Discourse analysis	تحليل الخطاب
Disconfirming replication	استعادة ناقضة
Distracter	مشتِّت
Double-coding	ترميز مضاعف
D-values	القيم الدالية

E

Ecological validity	صلاحية تبيؤية
Effect size	حجم التأثير
Elicitation	استثارة
Elicited production	الإنتاج المستثار
Emergent methodology	منهجية انبثاقية
Empirical	تَجْرِبي
Emic (insider)	جواني
Encoding	تشفير
Error analysis	تحليل الأخطاء
Ethnography	إثنوغرافية
Ethnography of communication	إثنوغرافية التواصل

Etic (outsider)	براني
Exact replication	استعادة طبق الأصل
Experimental	تجريبي
Experimental group	مجموعة تجريبية
Explorative /exploratory	ارتيادي
External validity	صلاحية خارجية
Extraneous variables	متغيرات دخيلة

F

Factor analysis	التحليل العاملي
Feedback	الرجع
Field notes	ملاحظات ميدانية
Filler item	بند حشو
Fisher's Protected LSD	اختبار فيشر المحصن لأقل فرق دال
Fixed Effects (FE) Model	نموذج الآثار الثابتة
Focal participant	مشارك ركيزي
formal	شكلاني
Frequency	التكرر

G

Garden path sentences	الجمل المضلة
General mapping principle	المبدأ العام للمضاهاة
generative	توليدي
Generalability	القابلية للتعميم
Generalization	تعميم
Genre analysis	تحليل الجنس (الكتابي)

Grammatical judgment	الاحتكام النحوي
Grammatical judgment tasks	مهام الاحتكام النحوي

H

High-inference categories	فئات قاصية الاستنباط
Holistic	كلاني
Hypothesis testing	اختبار الفرضية

I

Individual differences	فروق فردية
Inductive	استقرائي
Inferential statistics	إحصاء استدلالي
Inter-coder reliability	موثوقية ما بين الـمُرَمِّزين
Internal reliability	الموثوقية الداخلية
Internal validity	الصلاحية الداخلية
Interpretative	تأويلي
Interval scale	مقياس فتري
Interview	مقابلة
Instructed SLA	الاكتساب المدرس للغة الثانية
Insider (emic)	جواني
Insider perspective	منظور جواني
Instrument	أداة
Integrated contrastive model	النموذج التقابلي المدمج
Intercoder reliability	موثوقية ما بين الـمُرَمِّزين
Interfering variables	متغيرات متدخلة
Interlanguage	اللغة البينية

Interpretation tasks	مهام التأويل
Inter-rater reliability	موثوقية ما بين الـمُرَمِّزين
Interventionist studies	دراسات تدخلية
Initial coding	ترميز أولي
Introspection	استبطان
Item	بند
Item pool	مُجَمّع البنود
In-vivo code	ترميزة نسيجية

j

Journals	مذكرات/ دفتر ملاحظات

L

language-related episodes	الوقائع الراجعة للغة
Learner corpora	مدونات المتعلمين
Learner identity	هوية المتعلم
Likert scale	مقياس ليكرت
Linearization	انخطاط
Literacy	الحرافة
Log-likelihood	الاحتمال اللوغارثمي
logographic system	نظام (كتابة) شعاري
Longitudinal	طولي
Low-inference categories	فئات دانية الاستنباط

M

Macro-level	مستوى مكبَّر
magnitude estimation	تقييم المقدار

Mapping details	تفاصيل المضاهاة
mean	المتوسط (الوسط الحسابي)
Measurement scale	مقياس القياس
Median	وسيط
Medium	واسطة
Member checking	تدقيق المشارك
Message construction	ابتناء الرسالة
Meta-analysis	التحليل التلوي
Metacognitive	وراعرفاني
Metalinguistic	ورالغوي
Methodology	منهجية
Micro-level	مستوى مصغَّر
Mixed method	المنهج المختلط
model	نموذج
Moderator variables	متغيرات وسيطة
Morpheme	صرفم
Morpheme studies	دراسات الصرفم
Moving window	النافذة المتحركة
Multi-item scales	موازين متعددة البنود
Multiple perspectives	متعدد المنظورات

N

Naming latency	مُسْتَغْرَق التسمية
Narrow transcription	انتساخ مفصل
Native speaker	ناطق أصلي

Naturalistic	طبيعاني
Narrative	مسرودة
Narrative analysis	تحليل المسرودات
Node	عقدة
Nominal scale	مقياس اسمي
Non-interventionist studies	دراسات غير تدخلية
Non-native speaker	ناطق غير أصلي
Non-parametric	لامعلمي
Non-response language	لغة غير استجابية
Null hypothesis	فرضية العدم

O

Obligatory context	السياق الإلزامي
Observer's paradox	مفارقة الراصد
Observation	رصد
One-way ANOVA	تحليل التباين الأحادي
Onset-rime phonological segmentation	التقطيع الصواتي للصدر–القافية
Open enquiry	استقصاء منفتح
Open-ended data	بيانات مرسلة (مفتوحة)
Operationalization	الإعمال الإجرائي
Ordinal scale	مقياس رتبي
Original study	دراسة ابتدائية
Outliers	(قيم) ناشزة
Outsider (etic)	براني
Outsider perspective	منظور براني

P

Parsing	التحليل (التركيبي)
Paradigm	نهج
Parametric	مَعْلَمي
Part of speech taggers	واسمات أقسام الكلم
Participant observation	رصد المشارك
Phrase	مركب (عبارة)
Pedagogy	تدريس (أصول)
Perceived nativeness	السليقية المتصورة
Phoneme counting	عد الصواتم
Phoneme onset deletion	حذف الصدر الصوتمي
Phonological awareness	الشعور الصواتي
Picture matching task	مهمة مطابقة الصورة
Picture-word interference task	مهمة تداخل الصورة مع الكلمة
Piloting	استكشاف
Plausibility judgment	الاحتكام إلى المعقولية
Population	مجتمع (بحثي)
Purposive sample	عينة غَرَضية
post-hoc test	اختبار المقارنة البعدية
Post-test	اختبار بعدي
Practical significance	الدلالة العملية
Pre-coding	ترميز مسبق
Pre-test	اختبار قبلي
Primary studies	دراسات أولية

Print input	الدخل الطباعي
Processing	معالجة
Production	إنتاج
Prosody	تطريز
proficiency	الكفاءة
Pseudoword reading	قراءة الكلمات الزائفة
Psycholinguistics	اللسانيات النفسية
Pure conversation analysis	تحليل التحادث البحت
p-values	قيم p (القيم الاحتمالية)

Q

Qualitative	كيفي
Quantitative	كمي
Quata sampling	اختيار العينة الحصية
Questionnaire	استبانة
Questionnaire return rate	معدل الراجع (من الاستبانات)

R

Random effects (RE) model	نموذج الآثار العشوائية
Randomization	توزيع عشوائي
Range	المدى
Rapid automatized naming	القراءة التلقائية السريعة
Ratio scale	مقياس نسبي
Raw data	البيانات الخام
Reading	قراءة
Reading universals	الكليات القرائية

Regression analysis	تحليل الانحدار
Reliability	موثوقية
Reliability analysis	تحليل الموثوقية
Repeated-measures ANOVA	تحليل التباين للقياسات المتكررة
Representative	ممثل
Representativeness	ممثلية
Replication	استعادة
Replication study	دراسة استعادية
Researcher-imposed coding	ترميز مفروض من الباحث
Response language	لغة استجابية

S

Sample	عينة
Sample size	حجم العينة
Sampling	اختيار العينة (معاينة)
Saturation	التشبع
scatterplot	شكل الانتشار
Selective coding	ترميز انتقائي
Self-paced listening task	مهمة الاستماع بالخطو الذاتي
Self-paced reading task	مهمة القراءة بالخطو الذاتي
Sentence preamble task	مهمة صدر الجملة
Sentence selection task	مهمة انتقاء الجملة
Semi-structured interview	مقابلة شبه-مهيكلة
Simulated recall	التذكر المستثار
Snowball sampling	اختيار العينة المتضاعفة

Socialization	معايشة
Sociocultural theory	النظرية الثقافية الاجتماعية
Standard deviation	الانحراف المعياري
Standardized	ممعير
Stationary-window	النافذة المتحركة
Statistical significance	دلالة إحصائية
Stratified random sampling	اختيار العينة العشوائية الطبقية
Structural equation modeling	النمذجة بالمعادلة البنائية
Structured interview	مقابلة مهيكلة
Study descriptors	واصفات الدراسة
Study outcomes	مخرجات الدراسة
Study quality	جودة الدراسة
Survey	استطلاع
Syllable deletion	حذف المقطع
Syntactic parsing	التحليل التركيبي
Syntagmatic	تناظمي

T

Task(s)	مهمة/ مهام
transcript	الـمُنتَسَخة
Transcription	انتساخ
Transcription conventions	مواضعات الانتساخ
Target item	بند مستهدف
Taxonomy	تصنيفة
Test instrument	أداة الاختبار

Text-base building	بناء الأساس النصي
theme	محور
Thick description	وصف كثيف
Think-aloud protocol	محضر التفكير الجهري
Top-down	نزولي
Trial	محاولة
Triangulation	ثولثة
Trim and fill analysis	تحليل التقليم والتعبئة
Truth-value judgment	الاحتكام إلى قيمة الصدق
Truth-value judgment task	مهمة الاحتكام إلى قيمة الصدق
t-test	اختبار (ت)
t-unit	الوحدة التائية
Type/token ratio	نسبة الفرد إلى النوع
typology	تنميطة

U

Universal grammar	النحو الكلي
Universal grammar of reading	النحو الكلي للقراءة
Unstructured interview	مقابلة غير مهيكلة

V

Validity	صلاحية
Variable	متغير
Variation	التنوع

W

Word-meaning inference task	مهمة استنباط معاني الكلمات

Working memory	الذاكرة العاملة
Writing expertise	حذق الكتابة
Writing system	نظام الكتابة

Z

Z-test	اختبار (ز)

كشاف الموضوعات

أ

الابتنائية، ٢٧٢، ٤٤٧

آثار المهمة، ٢٩

آثار النقل من اللغة الأولى، ٦٩

الإثنوغرافيا النقدية، ٢٧٥

الإثنوغرافيا، ٢١١، ٢١٣، ٢٧٥، ٢٧٦، ٢٩٠، ٢٩٢

الإحالة، ١٩٨، ٢١٦، ٢٣٠، ٣٣٣، ٣٣٣

أحجام التأثير، ٣٦٦، ٣٦٧، ٣٦٨، ٣٧٣، ٣٧٧، ٣٨١، ٣٨٨، ٣٩٥، ٣٩٦، ٤٠٦، ٤٠٧، ٤١٤، ٤١٥، ٤١٧، ٤١٨، ٤١٩، ٤٢٠، ٤٢١، ٤٢٣، ٤٢٥، ٤٢٦، ٤٢٧، ٤٢٨، ٤٤٥

اختبار كيو، ٤٢٠

اختبارات (ت) للعينات المقترنة، ١٤٣، ٣١٢

اختبارات مربع كاي، ٣٩٥

أخذ العينة العشوائية، ١٢٢

الأدوات البرمجية، ١٦، ٣١، ٣٥

الإسبان، ٢٢٢، ٢٩، ٣١، ٤٢

الاستبانات، ١١٢، ١١٤، ١١٦، ١١٧، ١١٩، ١٢١، ١٢٥، ١٢٦، ١٣١، ١٣٢، ١٣٧، ١٤٣، ٢٠٩، ٢١٢، ٢٢٣، ٢٨٤، ٣٠٥، ٣٢٩، ٣٢٩، ٤٥٥

الاستطلاعات، ٤، ٧، ٨٣، ١١٢، ١١٣، ١١٦، ١٢٥، ١٢٩، ١٣٧، ١٤٧، ٢٠٩

الاستعادات، ٤٤٠، ٤٤١، ٤٤٣، ٤٤٧، ٤٥١، ٤٥٢، ٤٥٥

الاستعادة، ٦، ٣١٤، ٤١٦، ٤٣٩، ٤٤٠، ٤٤١، ٤٤٢، ٤٤٣، ٤٤٤، ٤٤٦، ٤٤٧، ٤٥٠، ٤٥١، ٤٥٢، ٤٥٤، ٤٥٥، ٤٥٦، ٤٥٧

الاستيعاب، ٤، ٤٩، ١٧٦، ١٧٩، ١٨٠، ١٨١، ١٨٢، ١٨٥، ١٨٩، ٢٠٢، ٢٠٣،

٢٤٠، ٢٦٠، ٢٦١، ٢٦٢، ٣١٤، ٣٧٧، ٤١٤
أسئلة البحث، ٢، ٥١، ٥٥، ٦٠، ٣١، ٨٥، ١٠٧، ١٣٢، ١٥٦، ١٥٩، ٢٠٩، ٢١٢، ٢١٣، ٢١٤، ٢١٦، ٢٧٤، ٢٧٨، ٢٧٩، ٢٨٢، ٢٩٧، ٣٠٤، ٣١٤، ٣٤٥، ٣٤٦، ٣٤٧، ٣٤٥، ٣٤٦، ٣٤٧، ٤٢٦، ٤٢٧، ٤٤٩، ٤٥٠، ٤٥٣
الأفعال الإحلالية، ٦٠
الأفعال اللازمة، ٥٥
اكتساب اللغة الأولى، ٥٦، ٥٩، ١٤٢، ٣٠٦
اكتساب اللغة الثانية، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٣، ٤٨، ٤٩، ٥١، ٥٢، ٥٦، ٦٦، ٦٨، ٦٩، ٧٠، ٧٥، ٨٨، ٩١، ٩٣، ٩٤، ٩٥، ١١٢، ١١٣، ١٢٨، ١٣٧، ١٤٠، ١٤٢، ١٤٣، ١٤٥، ١٤٦، ١٤٧، ١٤٨، ١٤٩، ١٥٠، ١٥١، ١٥٣، ١٥٤، ١٥٥، ١٥٧، ١٥٨، ١٥٩، ١٦٢، ١٦٤، ١٦٥، ١٦٦، ١٦٧، ١٦٩، ١٨١، ٢٧١، ٢٧٢، ٢٧٥، ٢٧٩، ٣٠١، ٣٠٨، ٣٠٩، ٣١٠، ٣١١، ٣٢٢، ٣٢٣، ٣٢٤، ٣٢٥، ٣٢٨، ٣٣١، ٣٣٧، ٣٤٦، ٣٥٠، ٣٥٢، ٣٢٨، ٣٣١، ٣٣٧، ٣٤٦، ٣٥٠، ٣٥٢، ٣٦٠، ٣٦١، ٣٦٤، ٣٦٦، ٣٧٣، ٣٧٤، ٣٧٧، ٣٨٤، ٣٨٩، ٣٩٧، ٤٠١، ٤٠٢، ٤٠٧، ٤٠٨، ٤٠٩، ٤١٠، ٤١١، ٤١٣، ٤١٦، ٤١٧، ٤١٨، ٤١٩، ٤٢٠، ٤٢٣، ٤٢٥، ٤٢٧، ٤٢٩، ٤٣٠، ٤٣١، ٤٣٢، ٤٣٣، ٤٤٠، ٤٤١، ٤٤٣، ٤٤٥، ٤٤٨، ٤٥١، ٤٥٣، ٤٥٥، ٤٥٧، ٤٥٨
الاكتساب، ٢، ٣، ٣٠، ٥٠، ٥١، ٥٣، ٦٩، ٨٢، ٨٣، ٨٥، ٨٨، ٩٠، ٩٢، ٩٧، ٩٨، ١١٠، ٣٠١، ٣١٧، ٣٣٠، ٣٣٠، ٣٦٢، ٣٦٤، ٣٦٧
الألمان، ١٨١
إنتاج الكلام، ١٩١، ١٩٢، ١٩٨، ١٩٩
الإنتاج، ١٣، ١٩، ٤٩، ١٧٦، ١٩١، ١٩٢، ١٩٣، ١٩٨، ١٩٩، ٢٠٢، ٣١٢، ٣١٥، ٣٦٩، ٣٧٠، ٣٧٣، ٤٥٣، ٤٥٤
انتساخ، ١٠٤، ١٦٠، ١٩٨، ٢٠٠، ٢٧٧، ٢٨٦، ٢٩١، ٣٢٤، ٣٣٨، ٤٤١
الانتساخ، ٨٨، ١٠٤، ١٦١، ٢٨٥، ٢٨٨، ٢٩٢، ٢٩٣، ٣٠٥، ٣٠٦، ٣٠٧، ٣٢٥، ٣٣٧، ٣٣٨، ٣٣٧، ٣٣٨
أنظمة الكتابة الأبجدية، ٢٥١
أنظمة الكتابة الشعارية، ٢٥١

ب

البحث الإجرائي، ٩٧، ٩٨، ٩٩، ١٠٢، ١٠٦، ١٠٩، ١١٠

البحث الصفي، ٢٨٢

البحث عن الأدبيات، ٤١١

البرامج الحاسوبية، ٣٣١

بنية الموضوعات، ٦٠

بيانات الاستطلاع، ١٢٩

البيانات الإكلينيكية، ١٢

بيانات الإنتاج، ١٣، ١٥، ٢٠، ٣١٢

البيانات الفترية، ٣٠٩

البيانات الكيفية، ٥، ١١٧، ١٦١، ٣٠٥، ٣٢٨، ٣٣٣، ٣٣٥، ٣٤٠، ٣٥٠، ٣٢٨، ٣٣٣، ٣٣٥، ٣٤٠، ٣٥٠

البيانات المفقودة، ١٢٧

البيانات المفقودة، ٤١٧، ٤٢٦

ت

التباين غير المتصل بالمتصور، ٣٠٢، ٣٠٣، ٣٠٤، ٣٠٥

تجميع، ١١، ١٨، ١٩، ٢٢، ٢٣٧، ٢٤٨، ٢٥٦، ٣٣٧، ٣٤٩، ٣٣٧، ٣٤٩، ٤٢٩

التحجر، ١٤٢، ١٤٨

تحليل الأخطاء، ١٤، ١٦، ٢٨، ١٩٣

تحليل البيانات، ٥، ٨٨، ١١٤، ١٢٨، ١٦، ٢٠، ٢٨، ١٦٠، ١٨١، ١٨٧، ٢٥٥، ٢٧٦، ٢٧٨، ٢٨٢، ٢٨٦، ٢٨٨، ٣١٢، ٣٢٨، ٣٣١، ٣٣٢، ٣٣٥، ٣٣٦، ٣٣٧، ٣٣٩، ٣٤٥، ٣٥٠، ٣٥١، ٣٥٢، ٣٢٨، ٣٣١، ٣٣٢، ٣٣٥، ٣٣٦، ٣٣٧، ٣٣٩، ٣٤٥، ٣٥٠، ٣٥١، ٣٥٢، ٤٠١، ٤٤٧

تحليل التباين للقياسات المتكررة، ٢٥٥، ٣٦١، ٣٧٧، ٤٤٩

تحليل التباين، ٥٣، ٥٥، ٥٨، ٦٠، ٧٤، ٩٥، ١٣٢، ١٨١، ١٨٧، ٢١٦، ٢٤٦، ٢٥٣، ٢٥٥، ٣٦١، ٣٦٢، ٣٦٣، ٣٦٤، ٣٦٥، ٣٦٧، ٣٦٨، ٣٧٦، ٣٧٧، ٣٧٨، ٣٧٩، ٣٨٠، ٣٨١، ٨٢، ٣٨٤، ٣٩٦، ٤٤٩، ٤٥٣

تحليل التحادث، ١٠٤، ٢٧٥، ٢٧٧، ٢٧٨، ٢٨٠، ٢٨٥، ٢٨٨، ٢٨٩، ٢٩٠، ٢٩٢، ٣٠٦

التحليل التقابلي للغة البينية، ١٦، ٢٨، ٣٢

التحليل التلوي، ٤٠٧، ٤١٠

التحليل الحاسوبي للأخطاء، ٢٨، ٣٢

تحليل الخطاب، ٢٩، ٨٨، ٩٤، ٢٨٨، ٢٨٩، ٢٩٢، ٢٩٣، ٢٩٦، ٣٠٦

التحليل العاملي، ١٢٤، ١٢٧

تحليل المتصور، ٢٤٠
تحليل المحتوى، ٢١١، ٢١٣، ٢٨٦، ٢٨٩، ٢٩٢، ٢٩٣، ٢٩٥
التحليلات الإحصائية، ٦، ١٣٢، ٣٠٩، ٣٦٠، ٤٠١
التحليلات التلوية، ٤١١
تحيز النشر، ٤٢١، ٤٢٣، ٤٢٦، ٤٢٧، ٤٣٠، ٤٣٢
تدقيق المشارك، ٢٧٤
ترميز البيانات، ٣، ٥، ١٠٥، ١٦١، ٢١٢، ٢٨٦، ٢٩٠، ٣٠١، ٣٠٩، ٣١١، ٣٢١، ٣٢٥، ٣٢٨، ٣٣٠، ٣٣٧، ٣٣٩، ٣٤٠، ٣٥٠، ٣٥١، ٣٢٨، ٣٣٠، ٣٣٧، ٣٣٩، ٣٤٠، ٣٥٠، ٣٥١
الترميز المسبق، ٢٧٣
الترميز المسبق، ٣٠٧، ٣٠٨، ٣١٠، ٣٢٥
الترميز المضاعف، ٣٢٢، ٣٢٤
الترميز المنفتح، ٢٨٧
الترميز المنفتح، ٣٣٩، ٣٤٠
الترميز المنفتح، ٣٣٩، ٣٤٠
الترميز، ٥، ٦، ٨٦، ٨٧، ٨٩، ١٠٥، ٢٤، ١٢٦، ٢٧٣، ٢٨٧، ٢٩٠، ٣٠١، ٣٠٢، ٣٠٣، ٣٠٥، ٣٠٦، ٣٠٧، ٣٠٨، ٣٠٩، ٣١٠، ٣١٢، ٣١٤، ٣١٦، ٣١٧، ٣١٩، ٣٢٠، ٣٢١، ٣٢٢، ٢٣، ٣٢٤، ٣٢٥، ٣٢٦، ٣٢٨، ٣٢٩، ٣٣١، ٣٣٢، ٣٣٣، ٣٣٥، ٣٣٦، ٣٣٧، ٣٣٨، ٣٣٩، ٣٤٠، ٣٤١، ٣٤٢، ٣٤٣، ٣٤٤، ٣٤٥، ٣٤٦، ٣٤٧، ٣٤٩، ٣٥٠، ٣٥٢، ٣٢٨، ٣٢٩، ٣٣١، ٣٣٢، ٣٣٣، ٣٣٥، ٣٣٦، ٣٣٧، ٣٣٨، ٣٣٩، ٣٤٠، ٣٤١، ٣٤٢، ٣٤٣، ٣٤٤، ٣٤٥، ٣٤٦، ٣٤٧، ٣٤٩، ٣٥٠، ٣٥٢، ٤١٣، ٤١٤، ٤١٥، ٤١٦، ٤٣٢
تصميم الاستبانة، ١١٩، ١٢٥، ١٣٢
تصميم البحث، ١٠٨، ١٤١، ١٥٦، ١٦٣، ٤١٣
تصميم المهمة، ٢٠٠
التصميم، ٧٦، ٩٥، ١٠٨، ١١٤، ١١٥، ١٤١، ١٥٦، ٣٩٣، ٤١٤، ٤٢٧، ٤٥٦
التعريف، ٣١، ٧٨، ٩٧، ١٣٧، ١٥٢، ١٥٧، ١٩٥، ٢٧٣، ٣٠٢، ٣٠٦، ٤١٤، ٤٢٩
التعقيد المعجمي، ٢٢٠
التعقيد، ٢١٦، ٢١٨، ٢١٩، ٢٢٠، ٢٢١، ٣١٢، ٣١٣، ٣١٥، ٣١٦، ٣١٧، ٣٢١، ٤٠١
التعلم التعاوني، ٣٧٧
التعليم التفكري، ٩٨

التعليم التواصلي للغة، ٨٧
تفاصيل المضاهاة، ٢٣٩، ٢٦٤
التفاعل الصفي، ٨٨، ٩٠، ٩١
تقييم المقدار، ٥١، ٦٧، ٧٥
التقييم، ٣٦، ٥١، ٥٣، ٥٥، ٦٦، ٧٨، ٨٤، ١٠٨، ٢٤١، ٢٩٠، ٣٠٢، ٤١٣، ٤٥٣، ٤٥٥، ٤٥٦
التكرر، ٣، ١١، ١٤، ١٦، ٢٥، ٣٠، ٣٥، ٣٦، ٢٥٥
التمثيل الناقص للمتصور، ٣٠٢، ٣٠٣، ٣١٥
التوجه التواصلي في تعليم اللغة، ٨٦، ٨٧، ٨٨، ٨٩، ١٠٢

ج

جمع البيانات، ٣، ٤، ٥، ٧، ١٣، ١٩، ٤٨، ٧٥، ٨٧، ١٠٤، ١٠٧، ١١٤، ١٤١، ١٤٣، ١٤٩، ١٥١، ١٥٦، ١٦٠، ١٦١، ١٦٤، ١٦٥، ٢٢٥، ٢٢٧، ٢٥٧، ٢٧١، ٢٧٢، ٢٧٣، ٢٧٤، ٢٧٦، ٢٧٧، ٢٧٩، ٢٨٠، ٢٨١، ٢٨٤، ٢٨٦، ٢٨٩، ٢٩٦، ٣٠١، ٣٠٧، ٣٠٨، ٣٤٦، ٣٤٧، ٣٤٩، ٣٤٦، ٣٤٧، ٣٤٩، ٣٩٣، ٤٠٩، ٤١٣
جمعية علم النفس الأمريكية، ١٢٩، ٣٦٥، ٣٨٠، ٤٣٠
الجمل المضلة، ١٧٩

د

دراسات الاستعادة، ٤٤٠، ٤٤١، ٤٤٣، ٤٤٧، ٤٥١، ٤٥٣، ٤٥٥، ٤٥٦
دراسات الحالة، ٣، ٧، ١٤٢، ١٤٣، ١٥٤، ١٦١، ١٦٤، ٢٠٩، ٢١١، ٢٨٢، ٤٥٧
دراسات الصرفم، ٢١
الدراسات الطولية، ٩٢، ٩٦
دراسات المنهج المقارن، ٨٣

ر

الرجع التصويبي، ٢٧٦
الرجع التصويبي، ٨٨، ٨٩، ٩١، ٩٥، ١٠٧، ٤١٠، ٤٢٧، ٤٤٩، ٤٥٢
الرجع، ٨٤، ٨٨، ٨٩، ٩١، ٩٥، ٩٩، ١٠٧، ٢٠٩، ٢١٦، ٢٣١، ٢٧٦، ٢٨٤، ٣١٧، ٣٢٩، ٣٤٩، ٣٥٢، ٣٢٩، ٣٤٩، ٣٥٢، ٤١٠، ٤٢٧، ٤٤٩، ٤٥٢، ٤٥٦
الرسوم البيانية، ٢٨٧
الرسومات البيانية، ٣٧٤، ٣٧٥، ٣٨٢، ٣٩١، ٣٩٩، ٤٠١
رصد المشارك، ١٤٣، ١٦٠، ٢٧٦

ش

الشعور الصواتي، ٢٤٥، ٢٤٦

ص

الصرف-تركيب، ٤٩، ٩٣

الصلاحية، ٥، ٩١، ١٠٨، ١٦١، ١٦٢، ١٦٣، ١٦٦، ١٩٥، ٢٢٠، ٢٢٧، ٢٩٠، ٢٩٧، ٣٠١، ٣٠٢، ٣٠٣، ٣١٦، ٣١٩، ٤٣٩، ٤٤٥
الصوغات، ٨٨، ٨٩، ٤٤٨، ٤٤٩

ض

الضمائر الانعكاسية، ٧٢

ع

عرض النتائج، ١٣١

ف

الفترة الصامتة، ١٦٧
فرضية العدم، ٣٦٣، ٣٦٤، ٣٦٦، ٣٩٦، ٤٠٧
فرضية النمو المتعالق، ٢٤٥
في البحث الكيفي، ٢٧٢، ٢٧٤، ٢٧٩، ٢٨٠، ٢٨٦، ٢٨٨، ٢٨٩، ٣٢٨، ٣٣١، ٣٣٢، ٣٣٦، ٣٩، ٣٢٨، ٣٣١، ٣٣٢، ٣٣٦، ٣٣٩
في البحث الكيفي، ٥

ق

قابلية التعميم، ٤٥٧
القراءة، ٤، ٧١، ٧٦، ٨٣، ١٠٩، ١٣٧، ١٥١، ١٧٧، ١٧٨، ١٧٩، ١٨٠، ١٨١، ١٨٢، ١٨٣، ١٨٤، ١٨٥، ١٨٨، ٢٠٣، ٢٢٣، ٢٣٦، ٢٣٧، ٢٣٨، ٢٣٩، ٢٤٠، ٢٤١، ٢٤٤، ٢٤٥، ٢٤٦، ٢٤٧، ٢٤٨، ٢٤٩، ٢٥٠، ٢٥٥، ٢٦٠، ٢٦١، ٢٦٢، ٢٦٣، ٢٦٥، ٣٢٩، ٣٥١، ٣٢٩، ٣٥١، ٣٦٥، ٣٧٧، ٤٠٨، ٤٤٥
قياس راش، ٣٠٩

ك

كابا كوهين، ١٠٥، ٣١٢، ٣١٧، ٣٢٣
الكتابة التآزرية، ٢٢٤
الكتابة، ٤، ١١، ٢٠، ٢٣، ٢٩، ٣٥، ٤٠، ١٧٧، ٢٠٨، ٢٠٩، ٢١١، ٢١٢، ٢١٣، ٢١٤، ٢١٥، ٢١٦، ٢١٩، ٢٢٠، ٢٢١، ٢٢٢، ٢٢٣، ٢٢٤، ٢٢٥، ٢٢٦، ٢٢٧، ٢٢٨، ٢٢٩، ٢٣٠، ٣١، ٢٣٢، ٢٣٨، ٢٣٩، ٢٤٨، ٢٤٩، ٢٥٠، ٢٥٢، ٢٥٣، ٢٦٤، ٣١٧، ٣٧٦، ٣٨٠، ٣٨٢، ٣٨٣، ٤١٠، ٤١٢، ٤٣٨، ٤٤٨، ٤٥٥
الكفاية اللغوية، ٤٩
الكوريون، ٢٤٩، ٢٥٥، ٢٥٨

ل

اللبس، ١٧٩، ١٨١، ١٨٧، ١٩٥
اللبس، ٣٢٠، ٤١٤
اللسانيات التوليدية، ٤٩
اللغة الجاهزة، ٢٨

م

ما بعد الحداثة، ٢٧٢

ما بعد الوضعانية، ٢٧٢، ٢٩٠
مبدأ المقولة الفارغة، ٥٣، ٥٤
المتصاحبات، ١٦، ٢٩
متعلمو الإنجليزية لغة ثانية، ٥٥، ٧٦، ٢١٣
متعلمو الفرنسية لغة ثانية، ٣١٤
المجموعات الضابطة، ٤١٥، ٤٢٤
محاضر التفكير الجهري، ٢٢٢، ٢٢٣، ٢٢٧
مدونات المتعلمين الشمولية، ١٨
مدونات المتعلمين الموضعية، ١٨
المدونة الدولية لمتعلمي الإنجليزية، ١٤، ١٦، ٢٢، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٣١، ٣٤، ٣٥، ٣٧، ٤٢، ٤٣
مراحل النمو، ٩٧
المشاركون، ٥٠، ٥١، ٥٣، ٥٥، ٥٨، ٦٠، ٦١، ٧٨، ١٠٦، ١٣٠، ١٥٩، ١٧٠، ١٧٨، ١٨١، ٨٥، ١٨٦، ١٨٧، ١٩١، ١٩٣، ١٩٨، ٢٢٤، ٢٤٢، ٢٤٦، ٢٥٣، ٢٥٥، ٢٥٧، ٢٥٩، ٢٧٣، ٢٧٧، ٢٧٨، ٢٨١، ٢٨٢، ٢٨٨، ٣٠٤، ٣٠٨، ٣١٢، ٣٤٦، ٣٤٧، ٣٤٩، ٣٤٦، ٣٤٧، ٣٤٩، ٣٦٩، ٣٧٧، ٣٩٠، ٣٩٧، ٤٤١
مشكلة الانفعال، ٢٢٣
المطابقة، ٥٩، ٧٢، ٤٢، ١٩٦، ١٩٨، ٢٠٠، ٢٠١، ٢٥٩، ٣٩٧
المظهر، ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٧٠، ١٥٥، ١٥٦
معامل ارتباط بيرسون لحاصل العزوم، ٣٢٣
معامل ارتباط سبيرمان للرتب، ٣٢٣
مغالطة المقارنة، ٣٢
مفارقة الراصد، ٢٨١
المقابلات، ١١٧، ١٤٩، ١٥٦، ١٦٠، ١٦٥، ١٦٧، ٢١١، ٢٢٩، ٢٧٤، ٢٧٦، ٢٧٩، ٢٨٢، ٢٨٣، ٢٨٤، ٢٨٩، ٢٩٥، ٣١٠، ٣١٤
المقابلة، ١١٢، ١٣٧، ١٦٠، ٢١٢، ٢٥٢، ٢٨٢، ٢٨٣، ٢٨٤، ٢٨٩، ٢٩١، ٢٩٣
المقاربة الإثنوغرافية، ١١٠
مقياس التفاضل الدلالي، ١١٦
المكشافات، ٣٩
المناهج التجريبية، ٥٠
المناهج الكيفية، ٢٩٥
مهام الاحتكام إلى المقبولية، ٦١، ٦٤، ٦٧، ٦٩، ٧٤
مهام الاحتكام إلى قيمة الصدق، ٥٧، ٦٩، ٧٤
مهام الاستماع، ٣١٤
مهام التأويل، ٣، ٥٦، ٦١، ٧٠
مهام مطابقة الصورة، ٦٩

موثوقية الـمُرَمِّز، ٣٠٥، ٣١٠، ٣٢١، ٣٢٣، ٣٢٤
الموثوقية، ١٠٥، ١٢٧، ١٣١، ٢٢٠، ٢٩٠، ٣٠١، ٣٠٣، ٣١٧، ٣١٩، ٣٢٠، ٣٢٤، ٤١٤، ٤١٨

ن

نسبة الفرد إلى النوع، ٢٥
نظام الكتابة الكوري (الهانغول)، ٢٤٩
نظام تشايلدز، ٢٤، ٣٠٧
النظرية المجذرة، ٢٨٧
النظرية النقدية، ٢٧٢
النقل من اللغة الأولى، ١٦، ٦٠، ٦٩

هـ

الهوية، ١٤٠، ١٤٣، ١٥٥

و

واسمات أقسام الكلم، ٢٣، ٣٩
الوصف الكثيف، ٢٧٦، ٢٩٠
الوصف المستفيض، ٢٧٣، ٢٧٤