الفصل السابع

المدرسون غير الناطقين باللغة والوعي بصعوبة المفردات في النصوص الدراسية

Non-Native Speaker Teachers and Awareness of Lexical Difficulty in Pedagogical Texts

آرثر ماك نيل - جامعة هونغ كونغ الصينية
Arthur Mcneil, The Chinese University of Hong Kong

١- المقدمة

Introduction

يسود الافتراض أن لمدرسي اللغة الذين يدرسون لغتهم الأم عدة مزايا على المدرسين من غير الناطقين باللغة (NSs) التي يدرسونها. إن تخمينات الناطقين باللغة بشأن اللغة من المفترض أن تؤدي إلى إنتاج ألفاظ صحيحة واصطلاحية وكذلك إعطاء القدرة على تمييز الصور اللغوية المقبولة وغير المقبولة. ويعتقد المدرسون من غير الناطقين باللغة (NNS) غالباً أن إتقانهم للغة التي يدرسونها غير كافٍ وأن افتقارهم لإستبصارات الناطقين باللغة (NS) يمكن أن يجعل أداءهم لوظيفتهم بالشكل الذي يريدونه أكثر صعوبة. إن المدخل الاتصالي لتدريس اللغة (Communicative Approach)، بتشديده على التفاعل الشفهي في الصف أثار تحديات خاصة أمام المدرسين من غير الناطقين باللغة (NNST). ومع ذلك، فإن السلبية المحتملة التي من الممكن أن يوجهها المدرسون

الناطقون باللغة NST، وبشكل خاص مدرسو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ممن يأخذهم عملهم عادة إلى أنحاء مختلفة من العالم هي المسافة اللغوية بين المعلم والمتعلم. هل من المحتمل أن يكون المدرسون الناطقون باللغة NST أقل حساسية للاحتياجات اللغوية لطلبتهم بسبب استخدام الطلبة المحدود للغة الأولى L1، وإذا توسعنا أكثر، بسبب استخدامهم المحدود للطريقة التي يعالج بها الطلاب اللغة الثانية؟ يدرس هذا الفصل جانباً من تدريس اللغة والذي حاز على القليل من اهتمام أبحاث تعليم اللغة: حساسية المدرس الناطق للغة وغير الناطق للغة للصعوبة اللغوية من وجهة نظر المتعلم.

إن الصعوبات التي ينطوي عليها تعريف ماهية تكوين الناطق باللغة NS كانت لوقت طويل محل اهتمام اللغويين التطبيقيين. على سبيل المثال، يرى دافيس (Davies, 1991) أن الفروقات أبعد ما تكون عن الحسم وهنالك إمكانية الانتقال من منزلة غير الناطق باللغة NNS إلى منزلة الناطق باللغة NS. وجادل ميدجايز (Medgyes, 1994) وبايكداي (Paikeday, 1985) أن طريقة تصور الناطقين باللغة وغير الناطقين للغة، وبشكل خاص، الطريقة التي ينظر بها المدرسون والزملاء إليهم، من وجوه كثيرة، أكثر أهمية من محاولات تعريف خصائص كل منهم. وهذا الفصل لن يحاول القيام بأي تحليل لفكرة الناطقين باللغة NS، لأن البحث الذي يتطرق إليه يقوم على مجموعات من المدرسين الذين لا تشكل بالنسبة إليهم حالة الناطق باللغة/ أو غير الناطق للغة أي قضية. وبنفس درجة الإثارة في تعريف ووصف الناطقين باللغة NS، من المهم الاعتراف أن غالبية الدارسين للغة يتلقون حدسهم اللغوي من المدرسين غير الناطقين باللغة NNST ممن لا يزعمون أنهم يعتبرون ناطقين للغة NS. وليس هناك شك أن الانتشار العالمي للغة الإنجليزية حديثاً قد زاد من الطلب على الناطقين باللغة الإنجليزية NS في المدارس والجامعات حول العالم. ومع ذلك، فإن نفس الظاهرة العالمية للغة

الإنجليزية قادت كذلك إلى التوسع في أعداد غير الناطقين باللغة NNS الذين يجري تدريبهم ليصبحوا مدرسين للغة الإنجليزية في بلدانهم. وفي حين أنه سيستمر "استقطاب" المدرسين الناطقين باللغة NST للعمل إلى جانب المدرسين المحليين، ففي معظم النظم التربوية سيبقى معظم تدريس اللغة الإنجليزية في أيدي المدرسين غير الناطقين باللغة NNS.

يستعرض هذا الفصل بعض الأبحاث العملية التي تقوم على الدراسة المقارنة لمدرسي اللغة الإنجليزية الناطقين بها وغير الناطقين بها. ويقوم البحث على تجربة شاركت فيها أربع مجموعات من المدرسين في مهمة اتخاذ قرار، حيث طلب منهم التعرف على مصادر الصعوبة في نص تعليمي. وتم تحديد مستوى الصعوبة الفعلي للمحتوى اللغوي عن طريق اختبار مفردات موضوعي تم توزيعه على ٢٠٠ مدرس لغة. وكانت نقطة الاهتمام الرئيسة المقارنة بين المدرسين الناطقين باللغة وغير الناطقين بها. وكانت نقطة التركيز الأخرى دور "الخبرة" في تطوير حساسية المدرسين للصعوبة اللغوية. كان نصف المدرسين في العينة مدرسين ذوي خبرة يحملون شهادات عليا ومؤهلات ما بعد الدكتوراه في التربية، بينما النصف الآخر كانوا حديثي عهد في التدريس. وكان الدافع لإجراء البحث في هذا المجال هو افتراض أن المدرسين الذين يعرفون اللغة التي يجدها طلابهم صعبة أكثر احتمالاً لأن يكونوا مدرسين فاعلين في التدريس بسبب قدرتهم على تركيز انتباههم على الاحتياجات الفعلية للمتعلمين. وبالعكس، افترضنا أن المدرسين الأقل معرفة بالمشكلات اللغوية لطلابهم سيكونون أقل فاعلية بسبب تكريسهم لوقت التدريس للغة التي قد لا يحتاجها الطلاب وإهمال المجالات التي قد تكون مساعدة المعلم فيها مفيدة. ويقال إن الحساسية تجاه الصعوبة في

تعلم اللغة هي جانب هام من المهنية ويجب تضمينها في أي وصف أو نموذج للمعرفة اللغوية للمعلم.

٢- مراجعة الأدبيات

Literature Review

(٢,١) مدرسو اللغة والمعرفة باللغة

قبل الانتقال إلى الدراسة بالتفصيل، سيكون من المفيد أن نتطرق بإيجاز إلى الطرق التي جرى بها صياغة الوعي اللغوي مفاهيمياً. وقد وصف جيمس و جاريت (James & Garrett, 1991) بشكل مميز مدى الاهتمام والمجالات التي تميل لأن تندرج ضمن نطاق الوعي اللغوي. وفي نطاق حركة المعرفة اللغوية البريطانية، على الأقل فيما يتعلق باللغة الإنجليزية كلغة أم، فإن الدافع وراء نشاط الوعي اللغوي يبدو أنه العلاقة بين المعرفة الضمنية والصريحة للغة الإنجليزية. ونفترض أن جميع مستخدمي اللغة الأولى L1 لديهم معرفة ضمنية بلغتهم الأم لأنهم يتقنونها بنجاح. والسؤال الذي شغل اهتمام الأبحاث في اللغة الأولى L1 هو ما إذا كانت المعرفة الضمنية مؤشراً مفيداً للوعي اللغوي للفرد أم لا. ويقدم الشكل (١).شرحاً للوعي اللغوي (LA) وهو محل تركيز معظم الدراسات التي تدرس اللغة الأولى L1.

المشارك	متعلم اللغة	معلم اللغة
اللغة	اللغة الأولى L1	اللغة الأولى L1
تركيز الوعي اللغوي LA	معرفة ضمنية - معرفة صريحة	معرفة ضمنية معرفة - صريحة

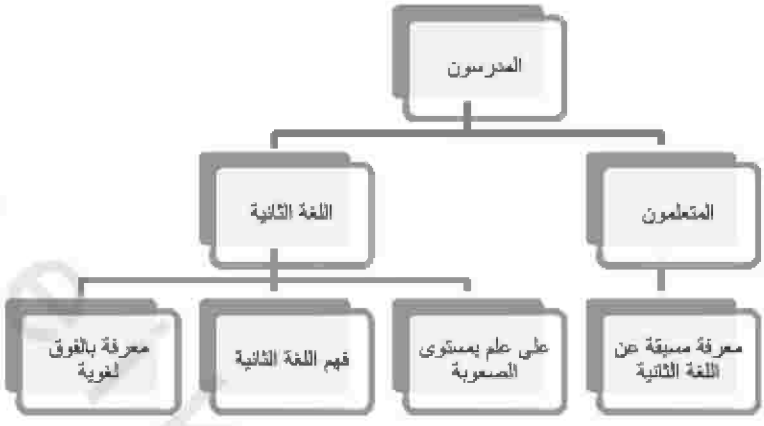
الشكل (١). التعريف الإجرائي للوعي اللغوي (LA) في دراسات اللغة الأولى L1

بالنسبة للمتعلمين والمعلمين للغة الثانية أو اللغة الأجنبية فإن المنهج لمعرفة اللغة يتطلب تركيزا مختلفا لان متعلمي اللغة الثانية لا يظهرون معرفة صريحة باللغة التي يتعلمون. إن الدراسات القليلة التي تم عرضها (مثل: Andrews, 1994; Berry,1995) يعتمدون على المؤشرات التالية فيما يخص المعرفة اللغوية للمدرسين و الطلاب: المعرفة المصطلحية للمعرفة الما وراء لغوية و قدرتهم على تصحيح الأخطاء القواعدية. (الشكل ٢).

المشارك	متعلم اللغة	مدرس اللغة
اللغة	اللغة الثانية	اللغة الثانية
تركيز الوعي اللغوي	تصحيح الأخطاء	المعرفة الما وراء لغوية

الشكل (٢). التعريف الإجرائي للوعي اللغوي في دراسات اللغة الثانية

تتألف النماذج السابقة بشكل أساسي من عنصرين فقط: (أ) مستخدم أو دارس للغة (ب) اللغة. بالنسبة للمدرسين المهتمين بتسهيل تعلم اللغة بالنسبة للطلاب، فإن اكتساب الوعي اللغوي ومعالجته مهم كذلك، بالإضافة إلى فهم اللغة التي تجري دراستها. إحدى الأفكار التي يجري استكشافها في البحث الحالي هي أن الوعي اللغوي للمدرسين قد يضم ليس فقط القدرة على تحليل وشرح اللغة، ولكن كذلك الوعي بالعلاقة بين اللغة التي يجري تعليمها ومجموعات محددة من الدارسين. إن مثل هذا التوسع في تعريف الوعي اللغوي ينطوي على انتقال من النوع ألسكوني للمعرفة اللغوية إلى معرفة أكثر ديناميكية تربط اللغة كموضوع للدراسة بسياقات تدريسية محددة. ويقدم الشكل (٣) إطاراً للوعي اللغوي لمدرسي اللغة الثانية L2 والذي يتجاوز المعرفة الماوراء لغوية ويشمل وعياً بمستوى الصعوبة الذي تمثله عناصر لغوية مختلفة وبالمعرفة والقدرات السابقة للطلاب.



الشكل (٣) نموذج الوعي اللغوي لمدرسي اللغة الثانية

يفترض النموذج أعلاه أنه كلما كانت المعرفة اللغوية للمدرس في المستويات الدنيا من الشكل (أي، مستوى صعوبة المفردات اللغوية ومعرفة الطالب السابقة باللغة الثانية L2)، كانوا أكثر فعالية في التعرف على المحتوى اللغوي المناسب لمساقاتهم. ويفترض النموذج كذلك، ربما كتعبير عن الوضوح، أن فهم المدرسين للغة التي يتوجب عليهم تدريسها (أي، ما يسمى اللغة المستهدفة) هو مكون هام من معرفتهم اللغوية.

(٢,٢) الخبرة في التدريس Expertise in teaching

إن الافتراض الذي من المعقول أن نقدمه هو أن الخبرة في التدريس تتأثر بعوامل مثل الخبرة التدريسية، ومعرفة المبحث الذي يجري تدريسه، ومقدار ونوع التخصص الذي تم الحصول عليه. وحاول عدد من الباحثين التعرف على ووصف خصائص المدرسين الذين يعتبرهم زملاؤهم مدرسين "خبراء". وبحسب نظرية بيرلينر (1992 Berliner,) لتطور خبرة التدريس فإن أداء المدرسين و اتجاهاتهم تتطور عبر عدة مستويات والتي حددها برلينر كالتالي: ليسوا ذو خبرة، متقدمين، مبتدئين، كفؤين، فعالين، وخبراء. كل مستوى يرتبط بكفاءة محددة من صناعة القرار. و قد

وصف بيرلينر من هم ليسو بذوي خبرة كأولئك الذين لديهم شيء من المعرفة بنظرية التدريس، ولكن لم تكن لديهم فرصة كبيرة لوضع النظرية موضع التطبيق. إن اتخاذ القرار التعليمي لهذا النوع من المدرسين، بحسب بيرلينر، يعتمد بشكل تام تقريباً على النظرية. ويفترض أن كفاية المدرسين تتأثر بخبرتهم في التدريس الفعلي. وعلى المدرسين "الخبراء" أن يقوموا باتخاذ قرارات ليس في صفوفهم فقط، ولكن كذلك خارجها، على سبيل المثال، اتخاذ قرارات حول المنهاج المدرسي، وتوزيع الطالب على المستويات المختلفة، واختيار المقررات، الخ. إن اتخاذ المدرسين لهذا النوع من القرارات، بحسب بيرلنر، يتأثر بالخبرة الشمولية في الميدان وبالمستوى المرتفع من المعرفة بالمبحث الدراسي، التي تستقى من تدريبهم الرسمي في التعليم ودرجة الماجستير في المجالات ذات الصلة.

(٢,٣) تخمينات المدرسين حول الصعوبة Teacher's intuitions about difficulty

إننا نعلم القليل نسبياً بخصوص إلى أي مدى يمكن للمدرسين أن يتنبأوا بشكل جيد بالمشكلات اللغوية للطلاب. واحدة من أوائل الدراسات التي درست قدرة المدرسين على تحديد صعوبة المفردات في نصوص اللغة الثانية L2 قام بها بروتن (Brutten, 1981) مع مدرسين للغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL ناطقين باللغة NSفي الولايات المتحدة. طلب بروتن من مجموعتي المدرسين والطلاب استعراض نفس النص ووضع خط تحت الكلمات الصعبة. وكشفت المقارنة بين الاختيارات عن تشابه عال بين المدرسين والطلاب. وعند إجراء دراسة مماثلة بوجود مدرسين غير ناطقين باللغة NNSTs في هونغ كونغ (McNeil, 1992)، وجد أنه على الرغم من وجود مستوى مرتفع من الاتفاق بين المدرسين والطلاب حول صعوبة الكلمات، فقد وجدت فروقات كبيرة بين المدرسين كأفراد. وخلصت الأبحاث التي أجريت على مدرسي اللغة

الإنجليزية كلغة أوروبية ثانية ESL أن من غير المحتمل أن تتفق مجموعات المدرسين بعضها مع بعض حول مصادر صعوبة المفردات في النصوص الدراسية (Bulteel, 1994; Goethals, 1992).

٣- أسئلة البحث

Research Questions

تحاول الدراسة الإجابة عن أربع أسئلة:

ما هي أوجه الشبه والاختلاف التي يمكن الكشف عنها في طريقة تنبؤ المدرسين الناطقين باللغة NS وغير الناطقين بها NNS بالمفردات الصعبة التي يجدها الدارسون عند قراءة النصوص؟

إلى أي مدى تختلف القدرة على التنبؤ بالمفردات الصعبة لدى الدارسين باختلاف المدرسين؟

ما هي أوجه الشبه والاختلاف التي يمكن الكشف عنها في طريقة تنبؤ المدرسين "الجدد" و"ذوي الخبرة" بالمفردات الصعبة في قراءة النصوص؟

إلى أي مدى يمكن أن تحسن الخبرة من أحكام المدرسين من غير الناطقين باللغة NNS؟

٤- تصميم الدراسة

Design of the Study

كان المشاركون أربع مجموعات من مدرسي اللغة الإنجليزية (العدد =٦٥) و(٢٠٠) طالب في المرحلة الثانوية يتكلمون الكانتونية Cantonese في هونغ كونغ كان مستواهم في اللغة الإنجليزية فوق المتوسط. طلب من المدرسين التنبؤ بالمفردات الصعبة

في نص قرائي فوق المتوسط مخصص للطلبة وتبرير قراراتهم. وجرى فحص فهم الطلاب لمضمون مفردات النص ومقارنة تنبؤات المدرسين مع الصعوبات الفعلية لدى الطلاب في نفس المادة. وعلى الرغم من أن الدراسات حول اتخاذ القرار من قبل المدرسين ليست نادرة في الأدبيات، ففي معظم الحالات ليس هناك مقياس موضوعي لتقييم نوعية قرارات المدرسين.

(٤,١) المدرسون Teachers

مجموعتان من المدرسين كانتا غير ناطقتين باللغة الإنجليزية NNS (جميعهم يتكلمون الكانتونية Cantonese كلغة أولى) والمجموعتان الأخريان كانتا ناطقين باللغة الإنجليزية NS. ويقدر أن حوالي ٩٨٪ من سكان هونغ كونغ ناطقون باللغة الكانتونية Cantonese. وكان جميع المدرسين من غير الناطقين باللغة الإنجليزية NNST في هذه الدراسة مدرسين محليين في هونغ كونغ ممن درسوا اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المدرسة والجامعة. على الرغم من أن معظمهم كانوا قد تعلموا في مؤسسات متوسطة إنجليزية، فقد استخدموا الكانتونية Cantonese في التواصل اليومي تقريباً. ولا أحد من المدرسين يرغب أن يدعي أنه ناطق باللغة الإنجليزية NS. والمدرسون في مجموعة الناطقين باللغة الإنجليزية NS نشأوا في بلدان ناطقة باللغة الإنجليزية (المملكة المتحدة، أستراليا، كندا، أو الولايات المتحدة) وعندما أصبحوا بالغين جاؤوا للعمل في هونغ كونغ. وتألفت مجموعتان من مدرسين ذوي خبرة وتدريب ويحملون شهادات عليا، بينما المجموعتان الأخريان تألفتا من مدرسين بدون خبرة ممن كانوا ملتحقين بتدريس أساسي ليصبحوا مدرسين للغة الإنجليزية. والجدول (١) يلخص تكوين مجموعات المدرسين.

الجدول (١) تفاصيل أفراد الدراسة من المدرسين.

	غير ناطقين باللغة NNS	ناطقين باللغة NS
مدرسون "ذوي خبرة"	٢٠ مدرس خبير غير ناطق باللغة NNE	١٥ مدرس خبير ناطق باللغة NSE
مدرسون "جدد"	١٥ مدرس جديد غير ناطق باللغة NNN	١٥ مدرس جديد غير ناطق باللغة NSN

كان المدرسون في مجموعة المدرسين غير الناطقين باللغة ذوي الخبرة NNE يحملون مؤهل دكتوراه في التدريس ودرجة الماجستير تدريس اللغة الانجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) أو ما يوازيها. وجميعهم كانوا يدرسون اللغة الإنجليزية في هونغ كونغ طوال سنتين على الأقل. وكان جميع أعضاء مجموعة المدرسين الجدد غير الناطقين باللغة (NNN) متخصصين في مبحث اللغة الإنجليزية في السنة الأولى من دراسة درجة البكالوريوس في التربية منتظم (B.Ed.) في جامعة هونغ كونغ. وحصلوا جميعاً على جزء من تعليمهم الثانوي في مدارس هونغ كونغ.

وكانت خبرتهم الوحيدة في تدريس اللغة الإنجليزية تقديم تعليم خاص موسمي لطلبة المدارس. ولا أحد من المشاركين من غير الناطقين باللغة NNS يرغب اعتباره كناطق باللغة NS. وعلى الرغم من أنهم جميعاً نشئوا في هونغ كونغ وتلقوا تعليمهم في الغالب هناك بوسيلة اللغة الإنجليزية، فإن لغتهم السائدة كانت الكانتونية Cantonese. ويميل استخدامهم للغة الإنجليزية لأن يكون محصوراً في المدرسة والجامعة، مع استخدام الكانتونية Cantonese بشكل حصري في البيت والمناسبات الاجتماعية غالباً.

كان جميع أعضاء مجموعة الخبراء الناطقين باللغة NSE (الخبراء الناطقين باللغة) يحملون درجات عليا ممن أكملوا مؤهلاً عالياً في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وأكملوا كذلك (أو كانوا على وشك استكمال) درجة الماجستير في اللغويات

التطبيقية/ TESOL أو ما يوازيها. وفي حين أن جميع المدرسين الخبراء الناطقين باللغة NSE كانوا قد درّسوا في هونغ كونغ لمدة سنتين على الأقل وكانوا على معرفة بالخطة الدراسية في المدارس الثانوية لـ هونغ كونغ، فإنه لا أحد منهم درس الكانتونية بشكل رسمي، ولا أحد منهم كانت كفاءته في الكانتونية أكثر من المستوى الأساسي.أما مجموعة المبتدئين الناطقين باللغة (NSN)(المدرسين المبتدئين الناطقين باللغة) كانوا جميعهم ملتحقين في UCLES/شهادة الجمعية الملكية للآداب في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المجلس الثقافي البريطاني في هونغ كونغ. وهذه عبارة عن دورة تدريبية قبل الخدمة يستهدف المدرسين المهتمين في متابعة مهنة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية TEFL. كذلك لم يكن أحد من المدرسين المبتدئين الناطقين باللغة (NSN) يتقن اللغة الكانتونية Cantonese أكثر من المستوى الأساسي. ومع ذلك، كانوا جميعهم قد عاشوا في هونغ كونغ لمدة سنتين على الأقل وكانت خبرتهم محدودة في تدريس اللغة الإنجليزية، والتي تقتصر غالباً على تدريس خصوصي واحد لواحد.

(٤,٢) الطلاب Students

أخذ مائتا طالب من طلبة المرحلة الثانوية (٦٠٪ منهم تقريباً كانوا إناثا و٤٠٪ ذكورا) من عشر مدارس مختلفة اختبارات المفردات. كان الطلاب جميعاً ما بين سن ١٥ و١٦ سنة وكانوا ضمن النموذج (٦) من فرع "الفنون" من نظام المرحلة الثانوية.

(٤,٣) المواد Materials

كان النص القرائي عبارة عن نص علوم عامة ذات ٦٠٠ – كلمة عن الجراحة بالليزر، بعنوان "السيف الذي يبرئ" (ويظهر في الملحق A). ويمثل النص قطع القراءة المستخدمة في النماذج العليا من نظام المرحلة الثانوية في هونغ كونغ. وبالتعاون مع اثنين من مدرسي المرحلة الثانوية الخبراء، تم فحص المضمون المفرداتي للنص وتم التعرف

على ٤٠ - كلمة باعتبارها الأكثر صعوبة من وجهة نظر الطلاب العاديين. ثم استخدمت هذه الكلمات لبناء اختبار مفردات بسيط من ٤٠- فقرة (الملحق B). وتم ترتيب الكلمات الإنجليزية الأربعين ببساطة في قائمة مع وجود فراغ إلى جانب كل منها بحيث يعطي الطالب المعنى باللغة الصينية.

(٤,٤) الإجراء Procedure

أولاً أعطي الاختبار للطلاب (الاختبار ١) وسمح لهم بـ ٢٠ دقيقة لتحديد المرادفات باللغة الأولى. وتم جمع أوراق الاختبار المكتملة ثم أخذ الطلاب نسخة من القراءة، إلى جانب نسخة نظيفة من اختبار المفردات (الاختبار ٢). أعطي الطلاب ٢٩ دقيقة لإعادة أخذ اختبار المفردات، والرجوع إلى النص عدد المرات الذي يشاؤون لأخذ الكلمات منه. والاختبار ١، من ثم، أعطي مؤشراً لمعرفة الطلاب بالكلمات الأربعين بشكل مستقل (أي، المفردات الديناميكية).

وطلب من المعلمين قراءة النص وتخيل أن بإمكانهم استخدامه في حصة القراءة مع طلبة النموذج ٦. وطلب منهم اختيار (١٢) كلمة غير مألوفة للطلاب، ومن وجهة نظرهم، كانت أساسية في فهم المعنى العام للنص. كذلك طلب من المدرسين شرح مبرراتهم للاعتقاد أن الكلمات المختارة يمكن أن تمثل مصدراً للصعوبة بالنسبة للمتعلمين.

٥- تحليل البيانات

Data Analysis

تم حساب درجة/علامة لكل كلمة من الكلمات الأربعين بناءً على عدد مرات اختيارها من قبل مجموعة المدرسين. وباستخدام علامات الطلاب في اختبار المفردات، تم إعطاء كل كلمة علامتين أخريين بناء على عدد الطلاب الذين أجابوا بشكل صحيح

على الفقرة في كل اختبار من الاختبارين. وتم حساب معامل ارتباط سبيرمان للترتيب التراتبي لتحديد قوة العلاقة بين اختيار المدرسين للكلمات ومستويات الصعوبة الفعلية للكلمات كما حددتها اختبارات المفردات.

وعند تحليل اختبارات المفردات للطلاب، وجد أن ثماني كلمات من الكلمات الأربعين كانت صعبة بشكل خاص وكانت معروفة لدى أقل من ١٥٪ من عينة الطلاب. وفي الطرف الآخر، كانت هناك ثماني كلمات أخرى والتي ثبت أنها سهلة؛ ومعانيها كانت معلومة لدى ٨٥٪ من الطلاب على الأقل. وأعطيت علامة من أصل ثماني لكل معلم بالنسبة لعدد الكلمات "الصعبة" التي تعرف عليها، وعلامة من أصل ثماني لعدد الكلمات "السهلة" التي تعرف عليها. واستخدمت هذه العلامات لإعداد سلسلة من الأشكال البيانية لشرح أداء المدرسين كأفراد في المهمة. وبشكل مثالي، على المدرس استهداف أعلى علامة ممكنة (الحد الأقصى=٨) في الكلمات "الصعبة"، وأقل علامة ممكنة (الحد الأقصى=٨) في الكلمات "السهلة".

ثم قورنت علامات المدرسين في المجموعات الأربع في مهمة صعوبة الكلمات من خلال اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA واختبار توكي Tukey للمقارنات البعدية المتعدد. وأخيراً، تم تنفيذ تحليل غير رسمي يقوم على المبررات التي قدمها المدرسون دعماً لقراراتهم.

٦- النتائج والمناقشة

Results and Discussion

(٦,١) العلاقات الارتباطية Correlations

يبين الجدول (٢) العلاقات الارتباطية بين اختيار المدرسين للكلمات من أجل شرحها ومستوى صعوبة الكلمات، كما أكدتها اختبارات المفردات للطالبين.

الجدول (٢) العلاقات الارتباطية بين اختيارات المدرسين (NSN, NNN, NSE, NNE) والصعوبة الفعلية للكلمة.

المجموعة	الاختبار الأول (الكلمات المنفصلة)	الاختبار الثاني (الكلمات في السياق)
مدرسون ناطقين باللغة مبتدئون NSN	٠,٤٨٧ (ns) غير دالة إحصائيا	٠,٠٧٩٦ (ns) غير دالة إحصائيا
مدرسون غير ناطقين للغة مبتدئون NNN	٠,٥٨٨٩ (P<0.001)	٠,٥١٩٩ (P<0.001)
مدرسون ناطقين باللغة خبراء NSE	٠,٢٠٠٢ (ns)	٠,٢٢٩٨ (ns)
مدرسون غير ناطقين باللغة خبراء NNE	٠,٥٠٦١ (P<0.001)	٠,٤٥٦٤ (P<0.01)

(na) غير دالة إحصائيا

كان أداء مجموعتي الناطقين باللغة NSE, NSN أقل من نظرائهم غير الناطقين باللغة. والعلاقة الارتباطية بين اختياراتهم لمفردات الكلمات ومستوى الصعوبة الفعلي للكلمات أخفق في الوصول إلى مستوى الدلالة. وبالمقارنة، أظهرت مجموعتا المدرسين من غير الناطقين باللغة علاقة ارتباطيه ذات دلالة مع مستوى صعوبة الكلمات. وبشكل عام، أخفق المدرسون الناطقون باللغة NST في التعرف على الكلمات التي وجدها الطلاب صعبة. وبالمقارنة، كان المدرسون من غير الناطقين باللغة NNST أكثر انسجاماً مع مشكلات المتعلمين. وبالعودة إلى سؤال البحث الأول، تشير نتائج العلاقات الارتباطية بالتأكيد إلى أن المدرسين غير الناطقين باللغة NNST، كمجموعة، كانوا أكثر نجاحاً من المدرسين الناطقين باللغة NST في التنبؤ بصعوبة المفردات لدى المتعلمين في النصوص القرائية.

وعند مقارنة أداء المجموعات حسب الخبرة، وجدنا أن مجموعتي الناطقين باللغة أي، المدرسين الناطقين باللغة الخبراء والمبتدئين على السواء أدت إلى علاقات ارتباطيه ذات دلالة مع بيانات الطلاب. وتشير هذه النتيجة إلى أن الخبرة بالنسبة للمدرسين من غير الناطقين باللغة NNST لا تقود إلى زيادة الحساسية نحو صعوبة المفردات. ومن بين الناطقين باللغة، أدت مجموعة المدرسين الخبراء (NSE) معامل ارتباط أعلى من مجموعة المدرسين المبتدئين (NSN). ومع ذلك، فقد أخفقت كلتا المجموعتين في الوصول إلى مستوى الدلالة. وكإجابة جزئية على السؤال الثالث من أسئلة البحث، تشير نتائج العلاقات الارتباطية إلى أن الخبرة لا تحسن بالضرورة من الوعي للصعوبة اللغوية. ومع ذلك، سيتم تقديم صورة أكثر تفصيلاً في المبحث التالي والذي يدرس أداء المدرسين بشكل فردي.

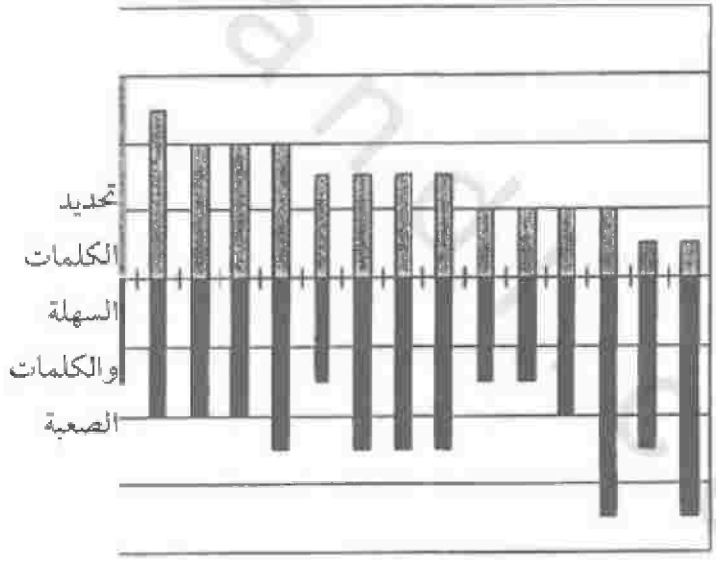
والشيء المثير في النتائج، هو أن الأكثر نجاحاً من بين المجموعات الأربع كان المدرسون غير الناطقين باللغة المبتدئين أي مجموعة المدرسين الذين لم يكن لديهم خلفيات حقيقية في التربية أو اللغويات التطبيقية. ومع ذلك، فإن تقارب أعمارهم وخبرتهم مع الطلاب بلا شك سمحت لهم بالتعاطف أكثر مع صعوبات طلابهم. وفي هذه الدراسة، جميع المدرسين من غير الناطقين باللغة المبتدئين NNN كانوا يتكلمون بنفس اللغة الأولى L1 للطلاب.

الاستنتاج الواضح تقريباً من النتائج (جدول٢) هو أن المدرسين الذين يتكلمون اللغة الأولى L1 لطلبتهم لديهم ميزة واضحة في معرفة أين تكمن الصعوبات اللغوية لطلبتهم. وحتى المدرسين الناطقين باللغة الخبراء (NSE) لم يكن أداؤهم حسناً في مهمة التعرف على الصعوبات، الأمر الذي يشير إلى أن خبرتهم وتدريبهم لم يكن له تأثير هام على قدرتهم في التركيز على الصعوبات التي يجدها الدارسون للنص. وفي الحقيقة، يمكن القول أن مجموعة المدرسين من غير الناطقين باللغة المبتدئين NNN كانوا يتفوقون على زملائهم المدرسين من غير الناطقين باللغة الخبراء NNE؛ لأنهم لم يكونوا متأثرين بأي نظرية تربوية أو لغوية والتي ربما تداخلت مع اختياراتهم أو ربما

حجبت حكمهم الصريح. وجدت كلتا المجموعتين من غير الناطقتين باللغة، معرفة معاني الكلمات غير المعروف معناها من خلال النص أكثر صعوبة من الكلمات المنفصلة بينما أظهرت مجموعتا الناطقين باللغة أداء أفضل في تحديد معاني الكلمات من خلال النص. بالرغم من عدم إظهار أي من المجموعتين الناطقتين باللغة نجاحا في تحديد كلمات المهام إلا أن مجموعة الخبراء أظهرت أداء أفضل من مجموعة الجدد وهذا يظهر أن خبرتهم والتدريب الذي تلقوه جعلهم يساهمون في خبراتهم في هذا المجال.

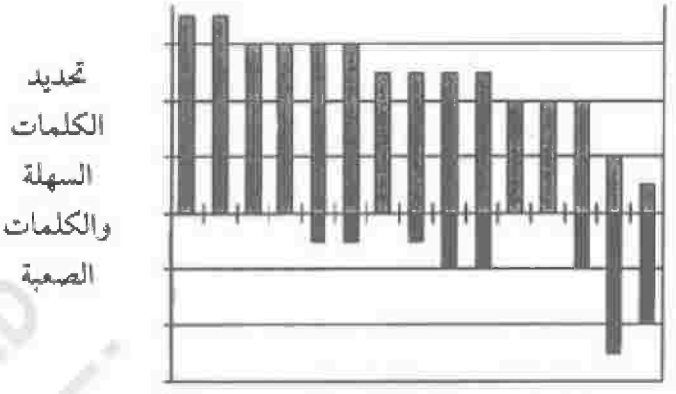
(٦,٢) الأداء الفردي للمدرسين Individual teachers' performances

من أجل رسم خريطة الأداء لأفراد كل مجموعة، تم إعداد أربعة أعمدة بيانية. والأشكال من (٤) إلى (٧) تشرح أداء المجموعات الأربع.



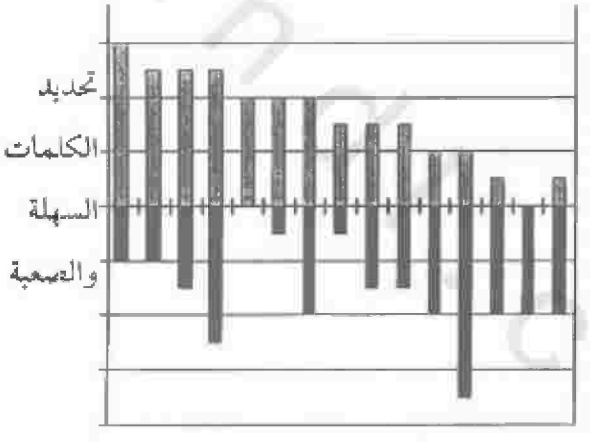
اختيارات المدرسين بشكل انفرادي

الشكل (٤) اختيارات مدرسي اللغة الانجليزية من غير الناطقين بها للكلمات الصعبة والكلمات السهلة.

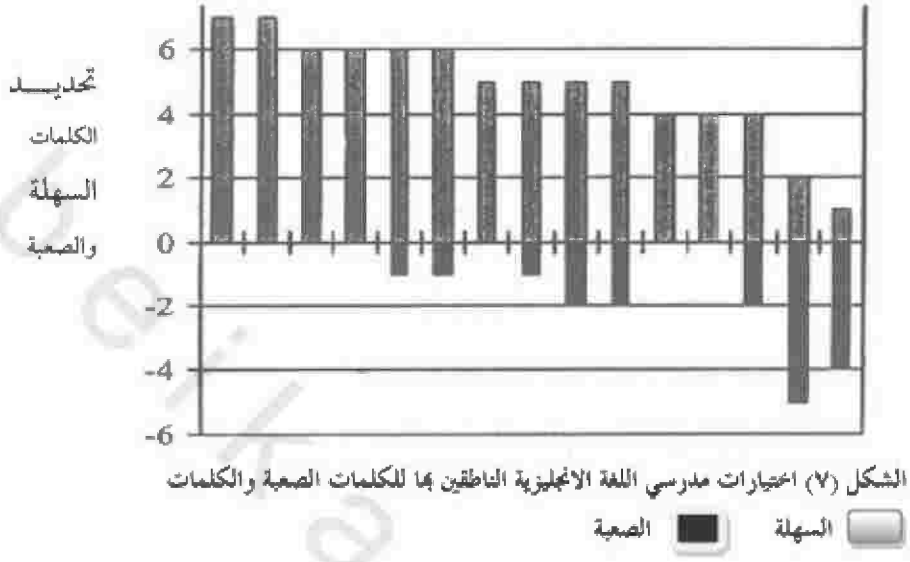


اختيارات المدرسين بشكل انفرادي

الشكل (٥) اختيارات مدرسي اللغة الانجليزية الناطقين بها للكلمات الصعبة والكلمات السهلة.



الشكل (٦) اختيارات مدرسي اللغة الانجليزية غير الناطقين بها للكلمات الصعبة السهلة الصعبة.



الشكل (٧) اختيارات مدرسي اللغة الانجليزية الناطقين بها للكلمات الصعبة والكلمات

تقدم الأعمدة البيانية انطباعاً بصرياً لكيفية أداء الأعضاء في كل مجموعة. وتشير الصور إلى أن مجموعتي غير الناطقين باللغة: المدرسين غير الناطقين باللغة الخبراء NNE، وغير الناطقين باللغة المبتدئين NNN كان أداؤهما يميل لأن يكون جيداً بشكل متسق في المهمة، باستثناء اثنين من الأفراد في كل مجموعة. وعلى الرغم من أن الغالبية قدموا اختيارات جيدة، فإن اثنان من الأعضاء في كل مجموعة أخفقا في التعرف على أكثر من كلمتين "صعبتين"، وأدرجا الكلمات "السهلة" في اختياراتهم (أسئلة البحث ١ و٢).

وفيما يتعلق بالناطقين الأصليين، فإن نمط الاختيار كان أقل نظامية بين المدرسين الناطقين باللغة الخبراء (NSE)، مع تركيز بعض المدرسين بشكل موفق على الكلمات "الصعبة" وتجاهل معظم الكلمات "السهلة"، بينما أخفق آخرون في التعرف على أكثر من زوج من الكلمات "الصعبة" وأدرجوا العديد من الكلمات "السهلة" في

اختياراتهم. وكان المدى في هذه المجموعة واسعاً جداً في الحقيقة، وقد حقق عدد محدود من المدرسين نجاحا في التوافق مع صعوبات الطلاب (أسئلة البحث ١ و٢).

بالنسبة للمدرسين المبتدئين الناطقين باللغة "" (NSN)، يمكن اكتشاف نمط أكثر نظامية؛ منتظم في تفضيله الكلمات "السهلة" على الكلمات "الصعبة" (سؤال البحث ٣). والسبب في أن هذه المجموعة جذبت أكثر أو أقل بشكل عام ليس واضحاً بشكل مباشر في الاتجاه المعاكس. ومع ذلك، فإن الأسباب التي لأجلها أعطى المدرسون المبتدئون الناطقون باللغة NSN دعماً لاختياراتهم تشير إلى أنهم كانوا بشكل عام متأثرين بردود فعلهم لكلمات معينة وليس لوعيهم للكيفية التي قد يتصورها بها الطلاب. إن المدخل الذي يركز على الكلمة وليس المدخل الذي يركز على الطالب في استعراض النصوص القرائية من أجل استخدامها في الصف قد يكون صفة مميزة لمدرسي الإنجليزية كلغة ثانية ESL المبتدئين. ومن حيث نظرية بيرلينر (Berliner, 1992) لتنمية المعلمين، فإن المدرسين الخبراء قادرون على التنبؤ بصعوبات الطلاب بسبب وعيهم لتفاعل المتعلمين مع مادة التعلم. وبالمقارنة، يتخذ المدرسون المبتدئين نظرةً أكثر واقعية لعملية التعلم ويميلون للحكم على المتعلمين والمواد بشكل منفصل، بدلاً من أن يتدبروا كيف يمكن للاثنين أن يتفاعلا مع بعضهما البعض. وفي حين أن الصعوبات التي تجدها مجموعة المدرسين الناطقين باللغة المبتدئين NSN في مهمة التنبؤ قد يبدو أنها تدعم هذه النظرة، فإن الأداء القوي لمجموعة المدرسين غير الناطقين باللغة المبتدئين NNN قد يبدو متناقضاً معها. ومع ذلك، من الممكن تماماً أن المدرسين المبتدئين غير الناطقين باللغة NNN كانوا متقاربين جداً مع مجموعة الطلاب من حيث الخبرة والكفاءة اللغوية وأن تنبؤهم

الملائم كان إلى حد كبير نتيجة لتقدير مفرداتهم الصعبة، وليس أي وعي حقيقي باحتياجات الطلاب.

وعند مقارنة المجموعات، يتبين أنه يمكن أن نجد تنبؤات قوية وضعيفة في كل مجموعة لغوية. ويظهر اختلاف آخر عندما ندرس مقدار الانتباه الذي لفتت إليه الفقرات "السهلة". وفي حين تجاهل غالبية المدرسين غير الناطقين باللغة الخبراء NNE الكلمات "السهلة"، فقد كان المدرسون الناطقون باللغة الخبراء NSE أكثر احتمالاً لافتراض أن هذه الكلمات قد تشكل مشكلة للطلاب. أحد التفسيرات الممكنة لذلك هو أن مجموعة المدرسين الخبراء الناطقين باللغة NSE لم تكن تعرف المرادفات باللغة الصينية وإلى أي مدى من السهولة كانت متوافرة في النظام المفرداتي الصيني. ومن جانب آخر، مجموعة المدرسين الخبراء غير الناطقين باللغة NNE كانت قادرة على أن تحكم، على سبيل المثال، ما إذا كانت الترجمة الحرفية موجودة في اللغة الصينية أم لا، وقد تكون في أفضل وضع لكي تحكم ما إذا كان بإمكان الطلاب إبراز المعنى أم لا. المبحث الأخير من هذا الفصل يدرس بعض القضايا اللغوية التي يظهر أنها تسببت في تشويش أذهان المدرسين. إن الفكرة العامة من التحليل غير الرسمي التي تستحق أن نذكرها هنا هي أن المدرسين الخبراء غير الناطقين باللغة NNE بشكل عام كانوا أكثر فصاحة من غيرهم في تقديم تبريرات لقراراتهم من ضمنها- للمفارقة-الحالات التي كانت فيها أحكامهم خاطئة.

(٦,٣) الفروقات بين المجموعات (تحليل التباين الأحادي أنوفا) Differences between groups (ANOVA)

جرت مقارنة علامات المجموعات الأربع على الكلمات "الصعبة" وعلى الحكم الكلي على المفردات (التي تم حسابها بطرح علامة كل معلم في الكلمات "السهلة" من

علامته في الكلمات "الصعبة") بمتوسطات اختبار التباين الأحادي ANOVA. والنتائج مبينة في الجدول (٣ و٤).

الجدول (٣). تحليل التباين الأحادي ANOVA للعلامات في مهمة التعرف على الكلمة "الصعبة" (مجموعة المدرسين المبتدئين غير الناطقين باللغة NNN، والمدرسين الخبراء غير الناطقين باللغة NNE، والمدرسين المبتدئين الناطقين باللغة NSN، والمدرسين الخبراء الناطقين باللغة NSE).

المصدر	Df درجات الحرية	SS مجموع المربعات	MS متوسط المربعات	F قيمة ف	P< مستوى الدلالة
بين المجموعات	3	128.3795	42.7932	19.6171	0.001
داخل المجموعة	61	133.0667	2.1814		

الجدول (٤). تحليل التباين الأحادي أنوفا ANOVA لعلامات الحكم على المفردات الكلية (مجموعات المدرسين المبتدئين باللغة غير الناطقين بها NNN، مدرسي اللغة الخبراء غير الناطقين بها NNE، مدرسي اللغة المبتدئين الناطقين بها NSN، المدرسين الخبراء الناطقين باللغة NSE).

المصدر	Df درجات الحرية	SS مجموع المربعات	MS متوسط المربعات	F قيمة ف	P< مستوى الدلالة
بين المجموعات	3	293.6449	97.8816	12.3768	0.001
داخل المجموعة	61	482.4167	7.9085		

تم الحصول على قيم – F ذات الدلالة على كلا المقياسين مما يشير إلى أن هناك فروقات حقيقية في أداء المجموعات الأربع. ومن أجل التأكد مما إذا كانت الفروقات موجودة بين أزواج محددة من المجموعات، تم إجراء اختبار توكي TUKEY للمقارنات المتعدد باستخدام علامات الحكم على المفردات الكلية ويبين والجدول (٥) النتائج.

وظهرت فروقات ذات دلالة بين كافة المجموعات عند مقارنتها حسب اللغة، بغض النظر عن الخبرة في التدريس. وبالمقارنة، لم توجد فروق ذات دلالة عند مقارنة المدرسين حسب الخبرة في نطاق نفس اللغة (سؤال البحث ٤).

الجدول (٥). اختبار توكي Tukey للمقارنات المتعدد للحكم الكلي على المفردات (مجموعة المدرسين المبتدئين من غير الناطقين باللغة NNN، المدرسين الخبراء من غير الناطقين باللغة NNE، المدرسين المبتدئين الناطقين باللغة NSN، والمدرسين الخبراء الناطقين باللغة NSE).

الفروقات بين المجموعات حسب اللغة		النتيجة
ناطق باللغة	غير ناطق باللغة	
خبير	خبير	جميعها ذات دلالة ($p<.05$)
مبتدئ	مبتدئ	
خبير	مبتدئ	
مبتدئ	خبير	
الفروقات بين المجموعات حسب الخبرة		النتيجة
خبير	مبتدئ	
ناطق باللغة	غير ناطق باللغة	
غير ناطق باللغة	غير ناطق باللغة	لا توجد فروقات ذات دلالة ($p<.05$)

(٦,٤) تحليل غير رسمي لأحكام المدرسين الخاطئة

An informal analysis of the teacher's misjudgments

عندما قام المدرسون باختياراتهم، طلب منهم شرح السبب الذي جعلهم يعتبرون أن الكلمات تمثل مصدراً للصعوبة بالنسبة للمتعلمين. والمبررات التي قدمها المدرسون دعماً لاختيار الكلمات التي أصبحت تمثل كلمات سهلة جرى تحليلها من أجل الحصول على استبصارات حول الكيفية التي تأثر بها اتخاذهم للقرار. والأسباب التي يتم ذكرها بشكل متكرر في هذه الفئة هي (أ) أن الكلمات المشتقة كان تمييزها

صعباً بالنسبة للمتعلمين (ب) كان من المحتمل أن تتسبب الكلمات التي لها أكثر من معنى التباسا (ج) "الشفافية" كانت مصدراً للمشكلات بالنسبة للطلاب. وفيما يلي نناقش أمثلة على هذه القضايا الثلاث.

اعتقد عدد من المدرسين أنه عندما تقع كلمة في النص كمشتقة، فان الطلاب الذين يكونون على معرفة بشكل جذر الكلمة قد لا يكونوا قادرين على التعامل مع الأشكال الصرفية الأخرى. على سبيل المثال، اعتُبر أن الطلاب الذين يعرفون كلمة صلب "solid" قد لا يكونوا قادرين على فهم "التصلب" "solidify". وفي الحقيقة، كلمة "يصلب" "solidify" كانت معروفة لدى أكثر من ٨٥٪ من الطلاب. ويعرض الجدول (٦) الأمثلة الأخرى على الكلمات المشتقة التي عرفها المدرسون على أنها صعبة، ومع ذلك يعرفها معظم الطلاب. إن المشكلات التي يواجهها المتعلمون مع الأشكال المختلفة من كلمات اللغة الثانية L2 اعترف بها عدد من الباحثين (مثلاً، Meara & Ingle, 1987; Zimmerman, 1986). إن التفسير المحتمل لقلق المدرسين بالنسبة للأشكال المشتقة قد يرتبط بالاهتمام المعطى للأشكال المشتقة في مساقات تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL المنهجة، حيث يتم توعية المدرسين بالأشكال الصرفية المختلفة للكلمات، وربما أيضا الافتراض أن الأشكال المشتقة تمثل مشكلة عامة بالنسبة للمتعلمين. ومع ذلك، قد يتبين من نتائج الدراسة الحالية أن الطلاب قد يكونوا قادرين بالفعل على فهم معنى الكلمات المشتقة بعكس توقعات مدرسيهم. لقد ثبت أن الطلاب في هونغ كونغ يميلون للتعامل مع المشكلات من إنتاج كلمات مشتقة خاصة في المقطع الأخير، حيث يقع الإعراب inflection بشكل متكرر في اللغة الإنجليزية (McNeill, 1990). ومع ذلك، يبدو أن لدى الدارسين مشكلات في التلقي أقل بكثير أي، في فهم الكلمات المشتقة.

الجدول (٦). أمثلة على كلمات مشتقة يعتقد خطأ إنها إشكالية

الجذر المعروف للطلاب		الشكل المشتق الذي يعتقد أنه صعب بالنسبة للطلاب	
Microspore	ميكروسكوب	Microscopic	ميكروسكوبي
Prefer	يفضل	Preferential	تفضيلي
Vapor	بخار	Vaporize	يبخر
Surgeon	جراح	Surgical, surgery	جراحي، جراحة

المجموعة الأخرى من الكلمات التي تم إبرازها بشكل خاطئ باعتبارها مصدراً للصعوبة كانت كلمات لها أكثر من معنى. على سبيل المثال، اعتقد عدد من المدرسين أن الطالب الذي يعرف كلمة "نسيج" "tissue" في معنى المحارم الورقية قد لا يكون قادراً على فهم أنها تشير إلى الأنسجة في الجسم. وفي الحقيقة، "النسيج" "tissue" بمعنى "أنسجة الجسم" كانت معروفة لأكثر من ٨٢٪ من الطلاب بحسب نتائج الاختبار الثاني. ويشدد عدد من اللغويين التطبيقيين (Carter, 1987a,1987b; Visser, 1990) على أهمية المفردات الأساسية ويروجون لفكرة أن للكلمات معنى جوهريا والذي يمكن توسعته ليشمل استخدامات قد تبدو بعيدة جداً عن المعنى الأساسي. إن الافتراض في الغالب هو أنه كلما كان مثال محدد من استخدام كلمة أكثر بعداً عن معناها الأساسي، كانت مفهومة بدرجة أقل بالنسبة لدارس اللغة الثانية L2. ومن المحتمل أن المدرسين الذين شاركوا في الدراسة بالغوا في الاستجابة لتلك الكلمات التي لم تكن مستخدمة بمعناها الأساسي، وقللوا من قدرة الطلاب على مواجهة المعاني الجديدة بأنفسهم. يقدم الجدول (٧) قائمة بالأمثلة الأخرى للعناصر التي تم الإشارة إلى أنها تمثل هذا النوع من الصعوبة في الدراسة الحالية.

الجدول (٧). أمثلة لكلمات لها أكثر من معنى تم الخطأ في الحكم عليها

المعنى الأساسي المعروف للطلاب		المعنى الذي يعتبر صعباً جداً بحيث يستخرجه الطلاب بأنفسهم
ليزر	Laser	حزمة ليزرية تستخدم في الجراحة
خلايا	Cells	خلايا الجسم
ألياف	Fibre	ألياف بصرية
تطبيق	Application	تطبيق تقنية معينة

الجانب الآخر من دراسة المفردات الذي تبين أنه يربك الكثير من المدرسين هو الشفافية وفكرة "الشفافية المضللة" deceptive transparency ذات الصلة (1988,1989 ،Laufer). وفي حين أنه يفترض على نطاق واسع أن الكلمات ذات التركيب الشفاف بشكل واضح (T) تكون سهلة الفهم على المتعلمين (على سبيل المثال "door"+"mat"="doormat" ؛ "car"+"park"="carpark")، والتراكيب الأخرى قد تكون مضللة، على سبيل المثال، كلمات مثل "discourse" و"outline" ليس من السهل فهمها من خلال تحليلها إلى أجزائها المكونة وقد تعتبر شفافة بشكل مضلل (DT) من وجهة نظر المتعلم. وفي الدراسة الحالية، تبين شفافية المعنى والشفافية المضللة على حد سواء تطلق إشارات تحذيرية في أذهان العديد من المدرسين، ربما بسبب أن المفهومين لم يكونا دائماً متمايزين في أذهان المدرسين. وتشمل الأمثلة على الكلمات "السهلة" من النص التي افترض الكثير من المدرسين أنها ربما تكون صعبة: birthmark (T)، pin-point (T)، Invaluable (DT). إن تعلم المفردات في مساقات تعليم المعلمين التي ربما تأثرت بدراسة لاوفر (Laufer 1988، 1989) يبدو أنها أعطت أهمية لأشكال مفرداتية مشابهة

(مرادفات) والشفافية في السنوات الأخيرة. وسواء كان زيادة ادراك المدرسين لظواهر مثل الكلمات الشفافة والشفافة المضللة، يقود إلى تدريس أكثر فعالية للغة أم لا فإن ذلك بحاجة لمزيد التأكيد والدراسة.

إن السمة المدهشة للمبررات التي يقدمها المدرسون لاختيارهم الكلمات هي الطلاقة والقناعة التي صيغت بها، خاصة ضمن مجموعتي الخبراء. ونظراً لأن هؤلاء المدرسين كافةً كان تعليمهم لدرجة الماجستير وكانوا يتولون وظائف تدريسية متقدمة، فقد كانوا على اطلاع بالقضايا الهامة في تعليم القراءة وتدريس المفردات. وللمفارقة، فإن معظم معرفة الخبراء كانت ترتبط بالأحكام الخاطئة. ومن المناسب القول أنه بحسب المبررات التي قدمها المدرسون تأييداً لقراراتهم، فإن أولئك الذين أحسنوا في أحكامهم حول صعوبة المفردات كانوا يميلون لربط قراراتهم بالمعرفة السابقة لطلابهم والعادات القرائية لطلبتهم. وبالمقارنة، فإن الذين كانوا ضعيفين في أحكامهم كانوا يميلون لتبرير اختياراتهم بالإشارة إلى خصائص الكلمات بأعيانها. إن مستوى صعوبة الكلمة لا يعتمد فقط على المتغيرات اللغوية، مثل الشفافية وتعدد المعنى، ولكنه ينطوي على متغيرات المتعلم مثل المعرفة اللغوية السابقة، ومعرفة المحتوى، والمهارات الأكاديمية، والميول، إلخ. وفي الأدبيات التي تتعلق بالخبرة التدريسية، توجد أدلة متزايدة على أن المدرسين ذوي الخبرة يعتمدون كثيراً على ما تعلموه من خبرتهم في التفاعل مع طلابهم (مثلاً Bereiter, & Scardamalia, 1993)، بينما كان الاعتقاد أن المدرسين الأقل كفاءة يعتمدون أكثر على معرفة محتوى المبحث. ولربط المناقشة بالقضية الأوسع وهي الوعي اللغوي للمدرسين، قد يبدو من المدرسين الذين يبرز نجاحهم في المهمة المستخدمة في الدراسة الحالية أن الوعي بما تعلمه الطلاب في السابق وقدراتهم هو جزء هام من

القدرة على التعرف على المفردات الصعبة. إن هذه الأدلة تضيف دعماً لوجهة النظر أن فكرتنا عن الوعي اللغوي لمدرسي اللغة ينبغي أن تشمل وعي المتعلمين، بالإضافة إلى معرفة اللغة الثانية L2 والكفاية فيها كما هو مقترح في نموذج الوعي اللغوي للمعلم المبين في الشكل (٣).

وعندما قدم المعلمون مبررات دعماً لاختياراتهم، من الممكن أن الكثير من المبررات المقدمة من قبل المدرسين الذين كانت أحكامهم ضعيفة تنطبق على تعلم المفردات والاستخدام المثمر للمفردات، ولكنها أقل ارتباطاً بتمييز الكلمة في أية مهمة قرائية حيث يكون مطلوباً من الطلاب فهم الأفكار الرئيسة فحسب. وقد تكون الحال أن المدرسين الذين كانت أحكامهم ضعيفة أفرطوا في التعميم بشأن سمات لغوية محددة وافترضوا أن هذه السمات كانت تمثل صعوبة بالمعنى المطلق نوعاً ما.

٧- الخاتمة

Conclusion

تشير نتائج الدراسة إلى أن مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL الذين يتكلمون نفس اللغة الأولى L1 لطلابهم بشكل عام يكونوا أكثر دقة في تحديد مصادر صعوبة المفردات في النصوص القرائية من المدرسين الذين لغتهم الأم الإنجليزية ولكنهم ليسوا على معرفة باللغة الأولى للطلاب L1. وعملياً، معظم مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL غير الناطقين باللغة يتشاركون اللغة الأولى L1 مع طلابهم وبالتالي فهم أكثر احتمالاً لأن ينجحوا في التركيز على مجالات الصعوبة المحتملة من وجهة نظر طلابهم. ومع ذلك، بين البحث أنه في نطاق كل مجموعة من مجموعات الطلاب الأربع، وجدت فروقات فردية كبيرة في القدرة على تحديد صعوبة المفردات. وبعد

التفسيرات الممكنة لضعف اتخاذ القرار قدمها المدرسون أنفسهم في المبررات التي قدموها دعماً لاختياراتهم من الكلمات. ويبدو أن هذه الاختيارات تقوم على تعميم مفرط لنتائج البحث في تعلم مفردات اللغة الثانية.

سمحت لنا مجموعات المدرسين الأربع في هذه الدراسة فحص الطرق التي تساهم بها متغيرات المدرسين مثل اللغة (لغة أولى L1/ لغة ثانية L2)، والخبرة في الوعي بصعوبة المفردات. ومع ذلك، فإن المدرسين المبتدئين لم يكونوا دوماً أصغر سناً (وبالتالي قريبين من طلابهم من حيث الخبرة) ولا يدرس المدرسون غير الناطقين باللغة دائماً الطلاب الذين يتكلمون نفس لغتهم. إن مزيداً من الأبحاث التي تشمل مدرسين مبتدئين أكبر سناً قد تبين أنهم لا يفهمون صعوبات المتعلمين بشكل جيد مثلما يفهمها المدرسون المبتدئون الأصغر سناً وأن التقارب في السن بين المدرسين المبتدئين في الدراسة الحالية والطلاب يفسر القدرة الملاحظة لدى المدرسين للتعرف على المفردات الصعبة. وفي حين أن الناطقين باللغة الإنجليزية يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL في كافة أنحاء العالم، فإن دارسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL غير الناطقين بها يميلون للعمل في بلدانهم، ويدرسون طلاباً من نفس خلفياتهم اللغوية. ومن المثير والمفيد إجراء بحث لمتابعة المدرسين من غير الناطقين باللغة NNST الذين يدرسون طلاباً لا يعرفون (أي المدرسين) لغتهم الأم أو يدرسون مجموعات متعددة لغوياً.

وعلى المستوى النظري، تثير نتائج الدراسة الحالية تخمينات حول العلاقة بين الخبرة التدريسية والوعي اللغوي. والسؤال الذي أثير منذ البداية هو ما إذا كان الوعي اللغوي مكوناً ضرورياً للخبرة التدريسية. وحاليا، فإن الخبرة في المهن لا تقاس بشكل موضوعي، ولكنها تميل للاعتماد على أحكام الأقران والمؤشرات الخاصة الأخرى. في الدراسة الحالية، وجد أن العديد من المدرسين المبتدئين من غير الناطقين باللغة (NNN)

أظهروا مستوى مرتفعاً جداً من الوعي بصعوبة المفردات لدى المتعلمين الأمر الذي يشير إلى أن أي علاقة يمكننا تأكيدها بين الوعي اللغوي والخبرة من غير المحتمل أن تكون علاقة خطية. ومع ذلك يبدو معقولاً افتراض أن الوعي اللغوي يمكن قياسه بشكل موضوعي بشرط إمكانية التوصل إلى وصف أو تعريف مقبول للوعي اللغوي لمدرسي اللغة. كذلك لا بد من الاعتراف أن الأفكار حول الخبرة في التدريس لا تزال كذلك في طور التطوير وإمكانية إنتاج مقاييس أكثر موضوعية للخبرة التدريسية لا تزال قائمة.

٨- المراجع

References

Andrews, S. (1994). The grammatical awareness and knowledge of Hong Kong teachers of English. In N. Bird, P. Falvey, A.B.M. Tsui, D.A. Allison & McNeill (Eds.), Language and learning. Hong Kong: Education Department. 508-520

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993. Surpassing ourselves. Chicago, IL: Open Court.

Berliner, D.C. (1992). The nature of expertise in teaching. In F.K. Oser, A. Dick & J.L. Patry (Eds). Effective and responsible teaching: The new synthesis. CA: Jossey-Bass, 227-248

Berry, R. (1995). Grammatical terminology: Is there a student/teacher gap? In D. Nunan, R. Berry & V. Berry (Eds.), language awareness in language education (vol2). Hong Kong: Department of Curriculum Studies, The University of Hong Kong, 51-68

Brutten, S.R. (1981). An Analysis of student and teacher indications of vocabulary difficulty. RELC Journal, 12(1), 66-71

Bulteel, J. (1992). Criteria for vocabulary selection for teaching purposes. Principles, lists and teaching practice. Licentiate thesis, Applied Linguistics. KU Leuven

Carter, R. (1987a). Is there a core vocabulary? Some implications for language teaching. Applied Linguistics, 8(2), 178-193

Carter, R. (1987b). vocabulary: Applied LINGUISTIC perspectives. London: Allen & Unwin.

Davis, A. (1991). The native speaker in applied linguistics. Edinburgh: University of Edinburgh Press

Goethals, M. (1994). Vocabulary management in foreign language teaching and learning. In K. Carlon, K. Davidse & B. Rudzka-Ostyn (Eds.) Orbis/Supplementa 2 (perspectives on English). Leuven: Peeters. 484-506

James, C. & Garret, P. (Eds.) (1991). Language awareness in the classroom. London: Longman

Laufer, B. (1988). The concept of "synforms" (similar lexical forms) in L2 learning. Language and Education. 2(2)113-132

Laufer, B. (1989). A factor of difficulty in vocabulary learning: Deceptive transparency. AILA Review, 6, 10-20

McNeil, A., (1990). Vocabulary learning and teaching: Evidence from lexical errors in the spontaneous speech of ESL learners. Institute of Language in Education Journal, 7, 141-153

McNeil, A., (1992). Helping ESL learners to read: Teacher and student perceptions of vocabulary difficulties. In N. Bird & J. Harris (Eds.), Quilt and quill: Achieving and maintaining quality in language teaching and learning. Hong Kong: Education Department. 150-165

Meara, P. & Ingle, S. (1986). The formal representation of words in an L2 speaker's lexicon. Second Language Research, 2(2), 160-171

Medgyes, P. (1994). The non-native teacher. London: McMillan. (1999) 2nd edition. Ismaning: Max Hueber Verlag

Paikeday, T.M. (1985). The native speaker is dead! Toronto: Paikeday Publishing Inc.

Visser, A. (1990). Learning vocabulary through underlying meanings: An investigation of an interactive techniques. RELC Journal, 21(1), 11-28

Zimmerman, R. (1987). Form-oriented and content-oriented lexical errors in L2 learners. International Review of Applied Linguistics, 25(1), 55-67

ملحق أ: النص القرائي المستخدم في الدراسة

Appendix A: Reading Text Used in the Study

السيف القادر على الشفاء The sword that can heal

في حين أن العلماء العسكريين يختبرون أشعة الليزر أمام الأقمار الصناعية، يستخدمها الجراحون كمشارط دقيقة بشكل مذهل. ويمكن حتى استخدامها لتفجير القنابل الهيدروجينية. ويمكن تركيز الحزمة للكشف عن خمس حجم شعرة بشرية، مع أن شدته كافية لقتل خلايا سرطانية أو النفاذ عبر العظام الأكثر رقة.

وقبل أكثر من عقد مضى، أدرك جراحو العيون أن بإمكانهم استخدام حزمة الليزر لرتق أوعية دموية مجهريه في الشبكية بشكل فردي. والحزمة دقيقة جداً بحيث لا يسخن إلا الهدف فقط. الآن تحولت قدرته الصاعقة ذات الرأس المدبب لتدمير الخلايا السرطانية وتقليل علامات الوحمات. بالنسبة لمعالجة السرطان، لا بد من قتل الخلايا المريضة بينما المجاورة لها السليمة تترك بدون أي أذى. وحيث يكون ممكناً مهاجمة السرطان بشكل مباشر ودقيق، تكون المعالجة الليزرية فعالة: والمراحل السرطانية المبكرة من سرطان العنق والجلد جرى معالجتها على نطاق واسع بنجاح. إن هذا النوع من السرطان لا يمكن الوصول إليه بسهولة. وبالنسبة لأنواع السرطانات التي يمكن الوصول إليها، هنالك تقنية جديدة و قيمة حيث يتم حقن المريض بمادة كيماوية تقوم بالالتصاق بالخلايا السرطانية. وعندما تلامس اشعة الليزر المادة الكيميائية، تطلق الاخيرة شكلا من أشكال الأكسجين الذي يقتل هذه الخلايا.

إن الدقة الرائعة لليزر الجراحي يمكن زيادتها من خلال إرسال الحزمة على طول ألياف زجاجية أكثر دقة من شعر الإنسان بكثير. وتحملها "الألياف البصرية" من حول الزوايا وتوجهها بدقة نحو منطقة صغيرة ؛ وبالتالي فإن القليل جداً من الحزمة ينفذ من

الزجاج وعليه فليس هناك خطر إتلاف الخلايا السليمة. وهذه التقنية مفيدة بشكل خاص في جراحة الأذن.

وفضلاً عن ذلك، يمكن لحزمة الليزر كذلك إزالة العظم، وبالتالي فهي عظيمة القيمة في جراحة الأذن. إن الأصوات التي نسمعها تنتقل من طبلة الأذن إلى أعصاب الأذن من خلال مجموعة رقيقة من العظام المحورية التي أحياناً تتصلد بحيث تسبب الصمم. وتقوم حزمة الليزر بتبخير العظم بدون ملامسة أي من الأنسجة القريبة. ويتم تثبيت الحزمة لتجنب حدوث علامات التي تختفي تماماً. إن هذه الدقة في الاستهداف تجعل الليزر أداة مفيدة لطبيب الأسنان كذلك؛ فيمكن الوصول للعصب من خلال ثقب يتم حفره في مينا الأسنان.

الوحمات، التي كانت معالجتها في وقت ما غير ممكنة، هي كتلة من الأوعية الدموية، ولكونها حمراء، فإنها تمتص حزمة الليزر بشكل أقوى. فتقوم برتقها بحيث تصبح العلامة أقل وضوحاً. إن الخلايا الطبيعية لسطح الجلد والتي لا تمتص حزمة الليزر كثيراً تعمل على الشفاء وتساعد في طمس العلامة. وتستطيع الحزمة القطع بدقة لا يمكن للمشرط بلوغها. قد تحول العملية حياة الناس، الذين كان قدرهم في السابق إجراء عملية جراحية تجميلية تبقى أثارها معهم طوال حياتهم، إلى حياة جديدة.

ومع أن هذا التطبيع مستخدم على نطاق واسع في أمريكا، ففي بريطانيا مستشفيان فقط يقدمان هذه المعالجة، وأحدهما يجد نفسه ملزماً على تحذير المرضى أن نجاح العملية غير مؤكد. ومع ذلك، حوالي عشرة مراكز جديدة سيتم افتتاحها قريباً. ومع هذا، فإن بريطانيا أحد رواد المعالجة الليزرية لنزف القرحة الهضمية، وهذه إلى جانب الأدوية الجديدة يعني إمكانية معالجة القرحة بدون الجراحة التقليدية. الآن يستخدم الليزر لمعالجة كافة أنواع الأمراض في هذا البلد.

(توني أوسمان في مجلة الصنداي تايمز الملونة ؛ مستنسخة من قبل جرينوال، إس و سوان م. في القراءة الفعالة. كامبريدج: مطبعة جامعة كامبريدج، ١٩٨٦).

الملحق ب: عناصر في اختبار المفردات المستخدم في الدراسة (الاختبار ١ والاختبار ٢)

١- ليزر
٢- جراح
٣- حزمة
٤- شدة
٥- طمس
٦- رأس مدبب
٧- بشكل مذهل
٨- مشرط
٩- يفجر
١٠- يحفر
١١- سهل الوصول
١٢- خايا
١٣- مجهري
١٤- مفضل
١٥- الشبكية
١٦- دقيق
١٧- ينفذ
١٨- ينسف
١٩- وحمة
٢٠- يتصلد
٢١- عنق
٢٢- جراحة
٢٣- أنسجة
٢٤- ألياف بصرية
٢٥- محوري
٢٦- يترك أثراً
٢٧- مشتت
٢٨- غير واضح المعالم
٢٩- مصيره
٣٠- دقة
٣١- مينا الأسنان
٣٢- رقيق
٣٣- ملزم
٣٤- شفاء
٣٥- تقيدي
٣٦- يحول
٣٧- طمس
٣٨- تطبيق
٣٩- قرحة
٤٠- يمتص