الفصل الرابع

التواصل عبر الحاسب الآلي
Computer – Mediated Communication

إن التوافر الكبير لأدوات التواصل مثل : الدردشة، والبريد الإلكتروني، وبرامج عقد اللقاءات أدى إلى زيادة كبيرة في استخدام (Computer Mediated Communication) (CMC) التواصل عبر الحاسب الآلي في تدريس وتعلم اللغة، إذ استقبل الممارسون لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي هذه التقنيات الجديدة بحماس، وفي عام (١٩٩٦م) قدم هييرنج Herring نقطة الانطلاق من خلال تعريفه المفيد للتواصل عبر الحاسب الآلي على أنه "تبادل *للآراء* يتم بين بني الإنسان من خلال وساطة *الحاسبات الآلية*" (ص ١ تم إضافة الخط المائل للتأكيد)، وقد يُخفي هذا الوصف البسيط التعقيد الذي يوجد في التواصل عبر الحاسب الآلي؛ لأنه على الرغم من أن هناك جوانبَ كثيرة مشتركة بين التواصل من خلال الحاسب الآلي والتواصل وجهاً لوجه، فإن هناك أيضاً اختلافات معقدة، فوساطة الحاسب بين المتواصلين تؤثر على الطريقة التي تكون بها الرسالة وعلى طريقة تدقيقها والوصول إليها وقراءتها والتجاوب معها، وقد أصبحت

obeikandl.com

هذه الخلافات ملحوظة في خضم الكم السريع والمتنامي من البحث في التواصل عبر الحاسب الآلي وتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، و أي مناقشة للتواصل عبر الحاسب الآلي يجب أن تضع في اعتبارها تأثيرات الحاسب الآلي على التواصل من خلالها، وعلى المشاركين في هذا التبادل، ويجب أن يذكر أنه في أغلب الأحوال يظل [التواصل] النصي أكثر الوسائط انتشاراً في التواصل عبر الحاسب الآلي، لكن مع تطورات التقنية بدأت الأشكال الأخرى تصبح أكثر انتشاراً.

وبصفة عامة يمكن تصنيف التواصل عبر الحاسب الآلي إلى صنفين: **تزامني** و**غير تزامني**، فالنوع الأول يسمح بالتبادل النشط للمعلومات في توقيت حقيقي، حيث يستطيع المشاركون أن يقرؤا أو يستمعوا للرسائل، ويردوا عليها في الحال، والعيب في ذلك أن كل المشاركين يجب أن يكونوا متصلين بالإنترنت في وقت واحد، وهو أمر قد يكون صعباً إن كان هناك اختلافات في توقيت الساعات الدراسية أو المناطق الزمنية، وعلى نحو تبادلي يقوم المشاركون في النوع الثاني بالولوج إلى الحاسب الآلي عندما يتاح لهم ذلك، وهذا يتيح لهم مزيداً من الحرية في الطريقة التي يُمكن أن تُؤدي بها المهام المتاحة التي توجد على الإنترنت، والمهام التعاونية، ويُمكن أن يصنف التواصل عبر الحاسب الآلي بطريقة أخرى من حيث عدد المشاركين في التواصل، فتفاعلات التواصل عبر الحاسب الآلي لا تكون في البيئات التي يتواصل فيها فرد – مع – فرد آخر فقط، بل من الممكن أن يشترك عدد كبير من الناس في الوقت نفسه، وربما يكون أبلغ مثال على هذا هو عندما يرسل شخص رسالة إلى عدد من المستقبلين، هذا النوع من التواصل عبر الحاسب الآلي له خصائص مختلفة تماماً عن تبادلات الآراء في النوع السابق (فرد - مع - فرد)، فعلى أحد الجوانب نجد أن هذا النوع من الاتصالات يعطي المشاركين فرصة للتعرض لدخل لغوي من اللغة المراد تعلمها يقدمه

عدد من الناس، وعلى الجانب الآخر لا يميل هذا النوع من التواصل إلى الخصوصية، ومن هنا نتوقع أن يتوخى مثل هؤلاء المشاركين درجة أعلى من الحذر في مشاركاتهم في هذه المنتديات، وعلى عكس التبادل في النوع الأول (فرد - مع - فرد) يُتوقع أن يكون المشاركون أكثر صراحة وانفتاحية مع شركائهم، في ظل قلة الرقابة الذاتية التي سوف تظهر في تبادلهم للآراء مع عدد من المشاركين (راجع سونتجينز Söntgens 1999).

و يتضمن التواصل التزامني عبر الحاسب الآلي: الدردشة (سميث Smith 2003 وتوودديني Tudini 2004 وزي Xie 2002) والمناقشات الفصلية (بوفواز Beauvois 1995 و١٩٩٧ وسالابري Salaberry 2000أ) والنطاقات الكائنية متعددة المستخدمين.(١) (MOO) (شيلد Shield 2003 وستيفنز ٢٠٠٣م)، وقد صف بارامسكس التواصل التزامني عبر الحاسب الآلي بأنه " أقصى نهاية تفاعلية في نطاق التواصل عبر الحاسب الآلي" (بارامسكس Baramsks 1999 : 17)، وغرفة الدردشة هي أكثر الاشكال شيوعاً للتواصل التزامني عبر الحاسب الآلي، وقد تكون غرف الدردشة مفتوحة أو قد تكون مغلقة، بمعنى أنه يمكن أن يصل إليها أي شخص لديه اتصال بالإنترنت، ويستطيع المدرسون إعداد غرف دردشة خاصة لطلابهم بصورة حصرية، وأقل عدد ممكن يمكن أن تعمل في ظله غرف الدردشة المغلقة هو فردان يشتركان في المحادثة (فرد - مع - فرد). هناك بعض التطبيقات الجاهزة التي يمكن أن تقوم بهذا مثل: "***MSN Messenger***" أو "***Yahoo Chat***!"، ورغم أن هذه التطبيقات قد تسمح بما يزيد عن شخصين في الوقت الواحد ،إلا أن عضويتها في نفس الوقت مغلقة فلا يستطيع المشاركون

---

(١) ترتبط الكلمة الأوائلية **MOO** ببعض التعريفات ولكن أشهر هذه التعريفات هو***Multi-user domain Object Oriented*** ويعنى بالعربية " نطاق كائني متعدد المستخدمين مبرمج كائنياً".

الانضمام لمحادثة جارية بالفعل، إلا إذا تم دعوتهم إليها، يستطيع المدرسون إعداد غرف دردشة مغلقة للفصل بأكمله، كما يفعلون غالباً في المناقشات التي تتم داخل الصف حيث يشارك كل أفراد الفصل في جلسة الدردشة، والبديل عن ذلك هو أن يسمح للطلاب بالدخول إلى غرفة دردشة مفتوحة، ويستطيع أي فرد لديه اتصال بالإنترنت أن يدخل فيها، وتعد غرف (IRC) (وهي اختصار لـ (Internet Relay Chat) **[وتعني بالعربية " دردشة تبادلية عبر الإنترنت]** أكثر غرف المحادثة المفتوحة شيوعا في الاستخدام، كانت غرف (IRC) محوراً للعديد من الدراسات (مثل هدسن Hudson وبراكمان Bruckman 2002 وزي ٢٠٠٢)، هناك نوع آخرمن التواصل التزامني عبر الحاسب الآلي وهو **Moo *Multi - user domain Object Oriented*** (و يعني بالعربية "**نطاق متعدد المستخدمين تم برمجته كائنياً**")، وهو بيئة تخيلية عبر الإنترنت يستطيع من خلالها المشاركون التفاعل مع بعضهم ببعض .

و يضم التواصل غير التزامني عبر الحاسب الآلي: قوائم البريد (هوشي Hoshi 2003) ولوحات الإعلانات (ستوفر Stauffer 1994) والبريد الإلكتروني (إيتكورا Itakura 1994)، فقوائم البريد تتشابه مع لوحات الإعلانات، فالمشاركون يستطيعون إرسال رسائلهم إليهما، وهذه الرسائل يمكن أن يراها كل الأعضاء، وأحد أكبر الاختلافات بين الاثنين هو أن في نظام لوحة الإعلانات عادة ما تُرسل الرسائل، ويتم الوصول إليها من خلال الوصلات الموجودة على صفحة الشبكة العنكبوتية، أما في قائمة المراسلة فترسل الرسائل إلى صندوق البريد الإلكتروني الخاص بكل عضو، وربما تكون الكثير من لوحات الإعلانات مفتوحة للعامة، أما تكون قوائم العناوين البريدية فمقصورة على المشتركين فقط، وهناك اختلافات أخرى بين هذه الأنواع من التواصل أيضاً، ولكن هذه الاختلافات سوف يتم التعامل معها لاحقا في نهاية الفصل، والبريد

الإلكتروني هو أكثر الأنواع المستخدمة في التواصل غير التزامني عبر الحاسب بين فرد وفرد آخر، فتفاعلات البريد الإلكتروني في بيئة تعلم لغة يمكن أن تكون خلال لغة واحدة، حيث تظهر كل التفاعلات من خلال اللغة التي اختارها المدرسون، أو تكون ثنائية اللغة حيث تستخدم لغتان، وهناك نوع مشهور من التنظيم التفاعلي للبريد ثنائي اللغة يسمى: "البريد الإلكتروني الترادفي" الذي يحاول من خلاله كل واحد من الطرفين المحافظة على التوازن بين اللغتين (راجع الفصل الثاني لمناقشة تفصيلية).

سوف نناقش في قسم الوصف من هذا الفصل الأبحاث الحديثة في مجال التواصل عبر الحاسب الآلي، وسوف نبحث بصورة محددة عن الأنواع المختلفة لتطبيقاتها المعاصرة، ونركز على البحث المحيط بها، ومن هناك سينطلق بنا الفصل ليقدم ويناقش الأنواع المختلفة من التواصل عبر الحاسب الآلي لتعلم اللغة والتأثيرات التي تُحدثها هذه الأنواع على: اللغة، والمشاركين في عمليات التواصل، ومدى إمكانية تطبيقها في تعلم اللغة.

الوصف

البريد الإلكتروني أو نظام الرسائل القصيرة

ربما يُعد البريد الإلكتروني من أشهر أشكال التواصل عبر الحاسب الآلي المستخدمة في تدريس اللغة ؛ والسبب الرئيس في ذلك أنه يسمح للطلاب بالوصول إلى المتحدثين الأصليين للغة بسهولة إلى حد ما بدون الحاجة إلى معدات خاصة، أو إلى توفيق ساعات الدراسة الصفية للمشتركين في هذه التبادلات، وربما تكون أكثر المزايا المذكورة للبريد الإلكتروني بوصفه أداة تعلم هي أنه يسمح بالوصول إلى لغة صادقة، ويكون وسيلة تعلم للمزيد عن ثقافة اللغة المراد تعلمها (جراي Gray وستوكويل

Stockwell 1998 ولي Lee 1997)، وتقليدياً يستخدم البريد الإلكتروني بإحدى طريقتين: إما بلغة واحدة حيث تتم كل التفاعلات فيه بلغة واحدة وإما بلغتين، وفيه تحدث كل التفاعلات بخليط من اللغتين، وتكثر التبادلات بلغة واحدة في التفاعلات التي تحدث بين متحدثي اللغة الأصلية، أو عندما تتم التفاعلات بين الطلاب أو بينهم وبين المدرس، إلا أن هناك حالات تحصل فيها تفاعلات بلغة واحدة بين متحدثين أصليين وغير أصليين للغة، وغالباً ما تتكون التبادلات الترادفية ثنائية اللغة حصرياً في تفاعلات بين متحدثيين أصليين وغير أصليين للغة.

و لم تظهر تنظيمات المراسلة ذات اللغة الواحدة بين المتحدث الأصلي وغير الأصلي للغة بصورة متكررة في الدراسات السابقة، رغم إجراء عدد صغير من الدراسات تم القيام بها (ايتكور Itakura 2004 وسايتا Saita وهاريسون Harrison وإنمان Inman 1998)، وأحد الانتقادات الكبيرة التي تم توجيهها إلى هذا النوع من التفاعل، هو أنه في أغلب الحالات يجد المتحدث الأصلي للغة المهام المرهقة للمتحدثين غير الأصليين للغة مملة إلى حد ما (فيشر Fisher 1998)، وبالطبع يمكن الحد من هذه المشكلة بشكل كبير بالدمج بين متحدث أصلي وغير أصلي مع التركيز على أي جانب آخرمثل الثقافة، على الرغم من أن مثل هذه الحالات من انعدام التوازن في الأدوار التي تتم في البيئات التي يكون كل المشاركين فيها متحدثين غير أصليين للغة غير ذات أهمية، قد تظهر بعض المشاكل الأخرى مثل خوف المتعلمين من تلقيهم لنماذج غير مكتملة من الدخل اللغوي من أقرانهم، ورغبتهم في أن تصحح أخطاؤهم اللغوية، هناك بديل آخروهو أن يقوم المدرس بنفسه بالرد على بريد الطلاب، ولكن توجد هنا صعوبات أخرى أيضاً، حتى وإن لم يحاول المدرسون تصحيح منتج الطالب بأي درجة

تفصيلية، فإن عملية الرد فقط على بريد كل طالب في الفصل سوف تستهلك وقتاً طويلاً، خاصة في الفصول كبيرة الحجم (راجع أيتسيسلمي Aitsiselmi 1999).

و يهتم التبادل البريدي الإلكتروني الترادفي بهذه الصعوبات، سبق أن ذكرنا في الفصل الثاني أن التعلم الترادفي يعتمد على مبادئ التبادلية والاستقلالية، ولابد أن يحاول المتعلمون أن يحافظوا على التوازن بين ما يقدمونه وما يتلقونه، وأن يتحملوا أيضاً مسئولية تعلمهم الخاص، لقد أجريت عدد من الدراسات على التعلم الترادفي، وقدم المدرسون تقارير جيدة جداً، خاصة من وجهة نظر دافعية المتعلم (مثل ليهاي Leahy 2001)، وصف وودن Woodin (1997) مزايا التعلم الترادفي مثل: التعرض للغة المراد تعلمها، والتعلم النشط، والتفاوض حول المعنى، والبحث عن المعلومات، وتصحيح الأخطاء، واستخدام المعلومات الثقافية التي اكتسبها المشاركون، وإعادة استخدام اللغة المقدمة من قبل الشركاء المشاركين في التعلم الترادفي. والفروق الرئيسة بين التعلم الترادفي وتبادلات البريد الإلكتروني ذات اللغة الواحدة، هي إمكانية تصحيح الخطأ وإعادة استخدام اللغة المقدمة من الشريك الترادفي، على الرغم من أن تصحيح الخطأ يوجد لدرجة ما في تبادلات البريد الإلكتروني ذات اللغة الواحدة، وغالباً ما يتم تشجيع كلا الشريكين المشتركين في تبادلات التعلم الترادفي على أن يُقوم كل طرف منهما بتصحيح رسائل البريد الإلكتروني الواردة من الطرف الآخر بنشاط، وهذا يساعد كل طرف من الطرفين على أن يصبح أكثر إدراكاً لأخطائه.

وقد أجريت عدد من الدراسات على التعلم الترادفي بلغات مختلفة، وقامت هذه الدراسات بتقصي العديد من الجوانب لهذا النوع من التعلم باستخدام التواصل عبر الحاسب الآلي، على سبيل المثال قام أبل Apple وجيلبارت Gilabert (2002) في دراسة ببحث تاثيرات الدافعية على أداء المهمة لدى الطلاب الأيرلنديين والأسبان،

وقد رجحت نتائج الدراسة أن المهام التي التي كانت أكثر أرتباطاً بالطلاب كانت أكثر دافعية لهم، وزادت عدد كل من الرسائل والكلمات في تبادلات البريد الإلكتروني، وفي دراسة أخرى أجُريت على طلاب بريطانيين وألمان، رأى ليهاي (٢٠٠١م) أن المتعلمين أظهروا تقدماً في كم مفرداتهم وفي قراءة كل المواد الخاصة بالموضوع في اللغة المستهدفة نتيجة للتبادلات الترادفية، وقد لاحظ الطلاب زيادة في وعيهم بالاختلافات الثقافية بين المشاركين، وتُعد شبكة البريد الإلكتروني الترادفي العالمية منتدىً شائع الاستخدام للتعلم الترادفي بالبريد الإلكتروني (أبل Apple ومولين Mullen 2002 وليتيل Little ويوشيودا Ushioda 1998 ووودن Woodin 1997)، فهي تُمكن المتعلمين من تحديد شركائهم في تبادلات البريد الإلكتروني الترادفي.

في السنوات الأخيرة أخذ البريد الإلكتروني شكلاً جديداً؛ وذلك نتيجة لظهور المعدات النقالة بما لها من إمكانيات، وتشمل هذه المعدات المساعدات الرقمية الشخصية، ومن باب أولى تشمل الهاتف المحمول، ومزايا هذه الأدوات تتفاوت بشدة من بلد إلى بلد، ففي بعض البلدان يمكن لهذه الأدوات أن تقوم مقام حاسبات محمولة مصغرة، بينما في البعض الآخر تكون أقل تطورا من ذلك (راجع الفصل الثامن لمزيد من المناقشة حول تقنيات تعلم اللغة)، فقد أصبح البريد الإلكتروني متاحاً عبر الهاتف النقال منذ عدد كبير من السنوات في آسيا ،وبخاصة في اليابان وكوريا الجنوبية،بينما دخلت هذه الخدمة مؤخراً فقط في عدد كبير من مناطق العالم الأخرى، على أية حال تم استخدام نظام مشابه يسمى (نظام رسائل – قصيرة) بكثرة في العالم، وهذا النظام يشترك مع البريد الإلكتروني في بعض الوظائف، غير أنه لا يمكن إرساله واستقباله سوى من الهواتف المحمولة فقط، وغالباً ما يكون هناك قيود إقليمية على إرسال الرسائل داخل الدولة نفسها أو داخل نفس نطاق شبكة مقدم خدمة المحمول، ومن

الواضح أن البريد الإلكتروني الذي يرسل من الهاتف المحمول ونظام الرسائل القصيرة يقدم للمتعلمين مزيداً من الحرية في متى وأين يتواصلون باستخدام البريد الإلكتروني، إلا أن هناك مساوئ مثل : عدم وجود لوحة مفاتيح، وصغر حجم الشاشة، وهذا حتماً سيؤثر على كمية المعلومات التي يمكن تبادلها بين المشاركين من حيث: السرعة التي يمكن الطباعة بها، و قدر النص الذي يمكن قراءته، وليس من المستغرب حينئذ أن نجد الطلاب عندما يسمح بالاختيار، يفضلون غالباً التعامل مع البريد الإلكتروني من خلال الحاسب الآلي على استخدامه من خلال الهواتف المحمولة، خاصة في تعلم اللغة الثانية.

استخدم المدرسون عدداً كبيراً من المهام في بيئات تعلم اللغة من خلال البريد الإلكتروني،لكن بعض المدرسين أعطى الطلاب موضوعات لكي يناقشوها مع شركائهم بناء على مجالات اهتمام وأهداف الحصص الدراسية المحددة (مثل أبل وجيلبرت ٢٠٠٢م وسوكويل وهارينجتون ٢٠٠٣م)، وتم أيضاً إقرار مهام تعاونية مثل التي تحدث عنها نيلسون Nelson وأوليفر (1999) Oliver، اللذان وصفا مشروعاً أشترك فيه الطلاب في حل لغز جريمة قتل من خلال التواصل مع بعضهم ببعض عبر البريد الإلكتروني، وكان هناك أيضاً حالات من مشاريع البريد الإلكتروني الناجحة التي لم تحدد موضوعاتها مسبقاً بل تركت الحرية للمتعلمين في تحديد الموضوعات التي قد تقع في دائرة اهتماماتهم. وعلى الرغم من أن مناقشات البريد الإلكتروني المجانية قد تكون ممكنة عندما يكون لدى المتعلمين دافعية عالية، فإنه في معظم الحالات يفقد البريد الإلكتروني بريقه بعد عدد قليل من الرسائل، إذا لم يكن هناك أهداف محسوسة موضعة للطلاب، وهكذا وعلى الرغم من أن المسئولية تقع على عاتق الطلاب لكي

يحافظوا على تفاعلات البريد الإلكتروني فإن هناك أيضاً مسؤلية على عاتق المدرس وهي التأكد من أن المهام التي تم إعدادها كافية للاحتفاظ باهتمام الطلاب.

الدردشـــة

تختلف الدردشة التزامنيه في خصائصها بصورة كبيرة عن البريد الإلكتروني، وأحد أوضح هذه الاختلافات هو أن الطلاب في المحادثة يحتاجون لأن يكونوا متصلين بالإنترنت في وقت واحد، وهذا ربما يُحد من استخدامها في التبادلات التي تتم على مستوى المؤسسة، ما لم يتم ترتيب ذلك مسبقاً، بالإضافة إلى أن المتعلمين لديهم وقت أقل بكثير لتدقيق رسائلهم عما كان لديهم في البريد الإلكتروني، و على الرغم من هذه الأوجه المحتمله للقصور كتب الكثير في صالح الدردشة ؛ بسبب التفاعل الوقتي الحقيقي الذي يتم في الدردشة ويقوم فيه المشاركون بالتفاوض حول المعنى، وذلك بتعديل الدخل والمنتج اللغوي والاستجابة للتغذية الراجعة، وتتشابه الدردشة مع المحادثة وجهاً لوجه في جوانب محددة (لي ٢٠٠١ و٢٠٠٢ب)، وعلى الرغم من أن مناقشة المعنى تظهر أيضاً في أشكال التواصل عبر الحاسب الآلي الأخرى، إلا أن الطبيعة التزامنية للدردشة قد تساعد على التفاوض بشكل أكبر من الأشكال غير التزامنيه للتواصل عبر الحاسب الآلي، فعندما ينتظر الشركاء ردود شركائهم انتظاراً وقتياً حقيقياً قد يجد المتعلمون أن سؤال شركائهم عن المعلومات أسهل من مراجعة مصادر أخرى مثل المعجم، وكذلك وجد الباحثون أن الدردشة التزامنيه تحوي على الكثير من الخصائص التي توجد في المحادثة وجهاً لوجه مثل: طلبات الاستيضاح، والتحققات من الفهم، والتحققات من التأكيد، واستخدام اللغة الأولى، والتصحيحات الذاتية، واختراع الكلمات والطلبات، واستخدام التقريب والتواصل والإستراتيجيات

التعويضية (بليك Blake 2000 ولي٢٠٠١ وسميث Smith 2003)، ورغم أن أنماط التواصل التزامنية عبر الحاسب الآلي تشترك في عدد كبير من الجوانب مع التواصل وجهاً لوجه، يرى بعضهم أنها تقدم للمتعلمين بعض المزايا عن التفاعل وجهاً لوجه، خاصة وأن هناك ما يدل على أن الوسيط النصي ربما يزيد من الانتباه إلى الشكل اللغوي (وارزتشور ١٩٩٧م)، أضف إلى ذلك أن إمكانية طباعة سجلات تفاعلات الطلاب تُعد أداة مراقبة وتقويم مفيدة للطلاب الذين يدرسون عن بعد، وتقدم "وصف مختصر" عن لغة المتعلم الثانية (تووديني ٢٠٠٣م).

ذكرنا سابقاً أن جلسات الدردشة إما أن تكون مفتوحة وإما أن تكون مغلقة، ففي جلسات الدردشة المفتوحة يكون لدى الطلاب فرصة للوصول إلى عدد غير محدود من المتحدثين الأصليين للغة الذين يتفاعلون معهم، وهذا يعني أنه من المحتمل جداً ألا يعرف الطلاب من الذي يتفاعلون معه في جلسات الدردشة، وأحد العيوب هنا أن المتعلمين قد يتعرضون للغة غير لائقة، أو غير مناسبة دون أن يدركوا مدلولاتها بشكل كامل، أو يدركوا الفروقات الدقيقة بين هذه اللغة واللغة التي يفترض أن يتعلموها (راجع ليفي ٢٠٠٦م)، وغالباً ما تتكون غرف الدردشة المغلقة من متعلمين فقط، ويكون معهم مدرس الفصل الذي يدرسهم، هذا الترتيب يسمح بمزيد من التحكم فيما يتم مناقشته في الجلسات، لكن سيظل الدخل اللغوي مقصوراً على المشاركين المعروفين بشكل عام للكل.

من الواضح أن جلسات المحادثة سواء كانت مفتوحة أو مغلقة تختلف اختلافاً جوهرياً عن التواصل وجهاً لوجه،و أكثر هذه الاختلافات شيوعاً هو أن كل التبادلات التي تتم باستخدام الدردشة سواء كانت نصية أو صوتية هي تبادلات غير مرئية، وهذا يعني أنها مثل البريد الإلكترونية ينقصها الجانب المرئي الذي لابد أن يتم

تعويضه بطريقة ما بأداة أكثر علانية، وقد يكون هذا بطريقة ما داخل النص أو من خلال الحديث، ورغم أنه من المستحيل أن يُظهر النص المكتوب في الدردشة كل تعبيرات الوجه التي تظهر بين المشاركين في عملية التواصل وجهاً لوجه فإنه غالباً ما يستخدم المشاركون في جلسات الدردشة ما يسمى بـ "أيقونات العاطفة"، وهي أيقونات تعبر عن العواطف، وسوف يتم مناقشتها لاحقاً في هذا الفصل، هناك فرق آخربين الدردشة والتفاعل وجهاً لوجه وهو أن التواصل الذي يتم في الدردشة غالباً ما يكون متقطعاً وغير متصل، وفيه عدد من أطراف الموضوعات والتفاعلات المختلفة التي يتم تنفيذها في آن واحد (نيجريتي Negretti 1999)، والعبء على الطلاب هنا واضح، فهم لا يحتاجون فقط إلى توطين أنفسهم مع اللغة المراد تعلمها، ولكن أيضاً إلى توطين أنفسهم مع الاختلافات التواصلية لبيئة الدردشة، أضف إلى ذلك أن مجهولية الهوية التي تسمح به الدردشة، تؤدي إلى تأثيرات إيجابية وسلبية، فإخفاء هوية الطلاب من وجهة النظر الإيجابية يعني أن الطلاب الخجوليين قد يكون لديهم استعداد للمشاركة في الجلسات أكثر مما سوف يفعلون في التفاعلات التي تتم وجهاً لوجه، لكن الجانب السلبي لهذا الأخفاء يعطي فرصة لظهورظاهرة تعرف بـ" **الانغماس**"]وهي عبارة عن جرأة وعدوانية وتعليقات عاطفية مشحونة بطريقة غير لطيفة لا تتناسب مع بيئات الفصل الدراسي[(سوف يتم مناقشة هذه الظاهرة بمزيد من التفصيل لاحقاً في الفصل)، إذاً ليس من المستغرب أن نجد بُعداً اجتماعياً آخراً في الدردشة غير الذي يوجد في التواصل وجهاً لوجه، وعلى الرغم من أن هناك حالات تكون فيها هوية كل المشاركين، في جلسة الدردشة معروفة، تميل الدردشة المفتوحة إلى أن تكون هوية المشاركين مجهولة، وفي هذا تناقض واضح مع الأشكال الأخرى من التواصل عبر الحاسب الآلي مثل البريد الإلكتروني الذي تكون فيه هوية كاتب الرسالة واضحة،

ذكر بارامسكس (١٩٩٩م) أن هذه الطبيعة المجهولة غالباً ما تؤدي إلى صعوبات في تتبع المشاركين وتؤدي إلى حقائق ضبابية، أضف لذلك أن دارهاور (٢٠٠٢م) قد وجد أنه بعض المتعلمين ينتحل أثناء جلسات الدردشة هويات غير هوياتهم الحقيقية، وغالباً ما يصاحب ذلك تقمص لأشخاص وأجناس مختلفة.

وتتنوع الأدوات التي تستخدم في تسهيل الدردشة، وتشمل : " شبكة الدردشة التبادلية عبر الإنترنت" (سميث Smith 2003) و"الفصل الدراسي التخيلي" وهو أحد عناصر السبورة الإلكترونية (لي ٢٠٠٤م) و"دردشة النقل المفتوحة" (راجع فيرناندیز - جارسيا ومارتينيز–أرابليز ٢٠٠٢م) و"المساندة التقنية عن بعد" التي تعد جزءاً من برنامج ويندوز (بليك٢٠٠٠م) و"جوانب" (سالابري ٢٠٠٠ أ) و"أدوات مقرر تعليمي عبر الشبكة العنكبوتية" (دارهاور ٢٠٠٢م)، ويعتمد اختيار أداة الدردشة على لغة جلسات الدردشة إما لأسباب تقنية وإما لأسباب عملية، على سبيل المثال: أقر زي (٢٠٠٢م) برنامج "الدردشة التبادلية عبر الإنترنت" "**mIRC**" كجزء من تدريسه لدروس اللغة الصينية؛ لأن هذا البرنامج سمح للمشاركين أن يدخلوا وأن يقرؤوا الحروف الصينية، وهو أمر غير متاح في الكثير من برامج "الدردشة التبادلية عبر الإنترنت"، وطلبت تووديني (٢٠٠٣م) من طلابها الذين يدرسون الإيطالية أن يشاركوا في موقع للدردشة يسمى"C6" " ؛ يتيح لهم التواصل مع متحدثين أصليين للغة، وهذا أمر لا يتوافر في أنظمة الدردشة الأخرى، كان هناك أيضاً عدد متزايد من الدراسات التي أجُريت على الدردشة التزامنية التي تتم في "النطاق متعدد المستخدمين الذي تم برمجته كائنياً"، على الرغم من أن هناك بالطبع العديد من أوجه التشابه بين الدردشة في هذا النطاق والدردشة من خلال وسائل أخرى، إلا أن هناك أيضاً

فروقات، وهذا ما سوف يتم أيضاًحه في الجزء القادم الذي يناقش هذا النوع من الدردشة.

و يُعد اختيار المهمة أيضاً موضوعاً مهماً في الدردشة، وكثيرٌ من الباحثين دعا إلى تحديد موضوعات أو مهام للطلاب قبل البدء في أنشطة الدردشة (لي ٢٠٠٢أ)، فجلسات الدردشة التي لا تركز على نقطة محددة مثلها مثل البريد الإلكتروني تميل إلى أن تكون مقتضبة وسطحية في المحتوى، لذا فإن تحديد الموضوعات يُشجع على قيام مناقشات مفيدة وطويلة وذات هدف، وتتميز بالشمولية الثقافية (تودیني ٢٠٠٣م) ؛ وبما أن المشاركين في هذه الجلسات ينتظرون انتظاراً وقتياً حقيقياً حتى يرد أقرانهم فإنه من غير المحتمل أن يترك المتعلمون شركاءهم أثناء جلسات الدردشة مثل ما يفعلون في الأساليب غير التزامنية للتواصل عبر الحاسب الآلي مثل البريد الإلكتروني، على أية حال إن أخذ الوقت الكافي لاختيار المهمة التي تتركز حولها جلسات الدردشة سوف يضمن مناقشة ذات معنى وتركيز أكثر.

نطاقات متعددة المستخدمين تم برمجتها كائنياً(MOO)

هذه النطاقات هي بيئات تخيلية يستطيع فيها المشاركون أن يتقابلوا معاً ويتفاعلوا مع بعض، ومع البيئة، ووصفاً هذه النطاقات على أنها عوالم اجتماعية أو "مساحات غير – مادية لتعلم اللغة (سيفنسن Svensson 2003: p125)، هذه النطاقات لم تُصمم أساساً لتعلم اللغة فقد ظهرت في البداية على أنها نوعاً من أنظمة الألعاب عبر الإنترنت، وأحد أوئل تلك النطاقات تم تصميمة بصفة خاصة لتعلم اللغة هو "نطاق جامعة شموز"، وفيه يدخل المتعلمون حرماً جامعياً تخيلياً ويتحركون داخل أراضي هذا الحرم الجامعي، ويتفاعلون مع "طلاب" آخرين داخل الجامعة. تم أيضاً تطوير بعض النطاقات متعددة المستخدمين التي تم برمجتها كائنياًبعدد من اللغات

الأخرى مثل الفرنسية (***LeMOOfrancais***) والألمانية (***Dreistadt MOO***) والأسبانية (***Mando Hispano***).

ونظراً لأن بناءها بناء نصي تقليدي، تتطلب هذه النطاقات من المشاركين أن يقرؤوا مواصفات بيئاتهم المكتوبة، وذكرنا سابقاً أن هذه النطاقات فيها بعض أوجه التشابه مع الدردشة، لكن هناك أيضاً جوانب عديدة تختلف فيها. فبينما يتفاعل المشاركون في غرف الدردشة مع مشاركين آخرين فقط، يستطيع المشاركون في هذه النطاقات النظر إلى بيئتهم والتفاعل معها وتغيرها إن أرادوا. هناك اختلاف آخروهو أنه على الرغم من أن "النطاق متعدد المستخدمين المبرمج كائنيا" هو شكل تزامني للتواصل، فإنه يمكن أن يكون غير تزامني يستطيع الأعضاء فيه أرسال "بريد نطاق متعدد المستخدمين مبرمج كائنياً" وهو نوع من أنظمة البريد داخل هذا النطاق (شيلد ٢٠٠٣م : ص١٠٦)، يستطيع المشاركون فيه ترك ملاحظاتهم للمشاركين الآخرين، بالأضافة إلى أنه بينما يستطيع المشارك في معظم غرف الدردشة أن يُرسل أي رسائل مطبوعة أتوماتيكياً إلى كل المشاركين في غرفة الدردشة، نجد أن المشارك في هذا النطاق يحق له التواصل مع باقي المشاركين في الغرفة، أو إرسال الرسائل إلى شخص واحد فقط، أو إلى كل شخص في هذا النطاق، وعلى الرغم من أن هناك تشابهات كثيرة بين "النطاق متعدد المستخدمين الذي تم برمجته كائنيا" والدردشة فإنه ربما يكون هناك طريقة للتفرقة بينهما، وهي أن النطاق يحتوي على بعد إضافي لايوجد في الدردشة وهو التخيل. فالنطاق – مثل الدردشة – يسمح للمتعلمين بتبادل للآراء وللمحتوى الصادق، بالإضافة لإمكانية إطلاق إبداعية المتعلمين (أيمد Emde وشنايدر Schneider وكوتر Kötter2001)، وتدعيم التعلم الاستكشافي ذي التوجه الذاتي (بيترسن Peterson 2001)، ليس من المستغرب أن تجتذب هذه النطاقات انتباه المدرسيين فداخل "جدرانها"

يستطيع المدرسون أن يضعوا الطلاب في بيئات تخيلية تستهدف اللغة فقط، وهم بذلك لا يمكنون الطالب من تعلم اللغة فحسب، ولكن أيضاً من تحريك الفصل الدراسي تجاه الثقافة المستهدفة (دونالدسن Donaldson وكوتر Kötter 1999).

إن "النطاقات متعددة المستخدمين المبرمجه كائنياً" قد تطورت بصورة تدريجية على مدار السنوات القليلة الأخيرة، وفي غضون السنوات الأخيرة أصبح من الممكن أن نتواصل مع هذه النطاقات من خلال متصفحات الإنترنت مثل : "***Netscape*** و***Internet Explorer*** " بدلاً من استخدام تطبيقات مثل "*Telnet*"، ولقد تطورت هذه النطاقات من حيث التعقيد أيضاً، وأصبح الآن لديها القدرة على إدراج أصوات ورسومات وروابط تشعبية تؤدي بالشخص المتصفح إلى صفحات أخرى على الشبكة العنكبوتية، أو ملفات وسائط متعددة (شيلد ٢٠٠٣م). ليست كل "النطاقات متعددة المستخدمين التي تم برمجتها كائنياً" تستخدم النص، فهناك نوع منها يسمى "***Active Worlds***" [و يعني بالعربية "**العوالم النشطة**"] وهو عالم رسومي تخيلي مذهل، ويمكن لأي شخص أن ينضم بحرية إلى أحد هذه العوالم ويتفاعل مع الناس والأشياء في هذا العالم، في النسخة المجانية منه يسمح الموقع للمشاركين بالدردشة مع بعض، ويسمح لهم بالإبحار في عوالم مختلفة توجد ضمن ما يسمى بـ "**الكون**" الذي قام بتطويره بعض المصممين والمستخدمين، تسمح بعض هذه العوالم لأي زائر للموقع بالدخول إليها، والبعض الآخر يتطلب من المشاركين أن يكونوا مسجلين؛ حتى يستطيعوا المشاركة، وفي النسخة الكاملة المسجلة لا يستطيع المشاركون التفاعل مع البيئة فقط، ولكن أيضاً يستطيعون بناء وخلق أشياء داخل واحد أو أكثر من هذه العوالم، وعلى الرغم من أنه تم تطويره في الأساس باللغة الأنجليزية إلا أن هناك بيئات لغوية أخرى متاحة من خلال "***Active Worlds***" بما في ذلك الإيطالية والروسية والفرنسية. يعتمد استخدام النطاق

متعدد المستخدمين الذي تم برمجته كائنياًكثيراً على تخيل المدرس، فعلى سبيل المثال وصف سيفنسن (٢٠٠٣م) طريقة إبداعية لتقديم العروض في هذه البيئة، حيث يُطلب من المتعلمين الاجتماع في مكان واحد داخل هذا النطاق لكي "يشاهدوا" عروض الطلاب، ووصف تويودا Toyoda وهاريسن Harrison (2002) إصدار تخيلي لـ "**جامعة ناجويا**" قاما بتطويره للطلاب الذين يدرسون اليابانية.

على الرغم من الجاذبية البصرية التي تتمتع بها واجهات النطاقات الرسومية مثل "***Active Worlds***"، إلا أن هناك أناس يرون أن النطاقات التي تستخدم النصوص لها مزايا تدريسية (مثل شيلد ٢٠٠٣م)، ففي الأخيرة يتعرض الطلاب بالطبع للغة أكثر لأنهم لابد أن يقرؤوا وصف "المواقع" في هذه النطاقات ؛ لكي يتسنى لهم فهم أين هم وأين يريدون أن يذهبوا، بالإضافة إلى أنه لابد أن يصف المتعلمون عواطفهم وحركاتهم أكثر من التعبير عنها بصورة مرئية كما في النطاقات التي تستخدم الرسوم.

ركزت الأبحاث التي أجُريت على استخدام النطاقات متعددة المستخدمين التي تم برمجتها كائنياًلتعلم اللغة الثانية بصورة رئيسة على وظيفة الدردشة فيها، وعلى الرغم من أن هناك اختلافات بين الدردشة في هذه النطاقات وأشكال الدردشة الأخرى، لم تحظ هذه الاختلافات بالعناية الكافية، و يعد التعلم الترادفي أحد المجالات البحثية التي ظهرت في هذه النطاقات (كوتر Kötter 2003 وشواينهورست Schwienhorst 2002)، و قد رأت هذه الدراسات أنه على الرغم من أن الكثير من الفوائد المحتملة التي ترتبط بالتعلم الترادفي من خلال البريد الإلكتروني متوافرة أيضاً للمتعلمين في البيئات التي تستخدم النطاقات متعددة المستخدمين التي تم برمجتها كائنيا، فإنه ما يزال يوجد بهاً أيضاً مخاطر محتملة، ففي البريد الترادفي يمكن لحد ما تحديد الدرجة التي يستخدم بها المتعلمون لغة أو أخرى، أما في هذه النطاقات تحدث انعدامات توازن كبيرة في اللغة المستخدمة

(شواينهورست Schwienhorst وكابك Kapec 2003)، وإذا ما أصبحت هذه الانعدامات في التوازن كبيرة جداً، تصبح الآلية التبادلية المطلوبة للتعلم الترادفي الناجح مقيدة ومن المحتمل ألا تستمر.

إن النطاقات متعددة المستخدمين التي تم برمجتها كائنياًتسمح بخليط من أنواع التواصل (راجع الفصل السابع لمزيد من المناقشة) حتى يتحقق التعلم الاستكشافي والغمر التخيلي في بيئة تعلم اللغة؛ وذلك لأن مثل هذا التبادل له قوة الأداة في تعلم اللغة الثانية، على كل حال فما يزال هناك أمر مُشين التصق بهذه النطاقات، وأدى لتصنيفها في فئة "الألعاب" أكثر من "مصادر التعلم" (شيلد ٢٠٠٣م) ، وهو أمر قد يُثني بعض المدرسين عن استكشاف مدى إمكانية تطبيقها في فصول تعلم اللغة، والذي يُؤيد هذا الإدراك حقيقة أن الكثير من هذه النطاقات لا زالت تستخدم الاستعارات البلاغية المستخدمة في إصدارات الألعاب، التي تشير إلى الإداريين على أنهم " العرافين"، وتشير إلى المستخدمين الآخرين على أنهم "لاعبين" (كوتر ٢٠٠٣م)، بقي إن نقول أن الاتجاهات نحو هذه النطاقات على أنها وسيط بدأت تتغير بشكل مطرد، وبدأ المزيد والمزيد من المدرسين في تجربة الاحتمالات التي يمكن أن تقدمها.

عقد اللقاءات

على الرغم من احتمالية أن يكون"عقد اللقاءات" أداة تعلم قوية، كانت الأبحاث التي أجريت عليها قليلة إذا ما قورنت بأشكال التواصل الأخرى عبر الحاسب الآلي التي ذكرت سابقاً، وبصفة عامة يأخذ "عقد اللقاءات " أحد شكلين، فإما أن يشتمل على محادثة تزامنية وإما أن يتضمن رسائل بالصوت والصورة تنقل عن طريق الحاسب، وهذان النوعان من أشكال عقد اللقاءات يختلفان في الخصائص، فعلى

الرغم من أن كليهما تزامني: فإن أحدهما يستخدم النص، أما الآخر فيستخدم الكلام، وعقد اللقاءات التي تستخدم النص تتلاءم جداً مع الدردشة التزامنية، ولأن هذا قد سبق الحديث عنه فلن يتم التعامل معه هنا.

حتى الآن تركزت الأبحاث التي أُجريت على عقد اللقاءات بالصوت والصورة في مجال تعليم اللغة عن بعد، وفي الوقت الذي يقوم فيه مدرسو اللغة بإقرار وتعديل هذه الأدوات الجديدة، تحدث تأثيرات على بيئة التعلم والتفاعلات بين الطالب والمعلم (وانج Wang وصن Sun 2001)، ويُمكن أن نقلل من تأثيرات الاختلافات المادية فيما بين المدرس والمتعلم، بحيث يستطيع كلا من المدرس والطالب أن يستمع ويرى]الشخص أو الأشخاص [الذين يتحدث إليهم، وهذا بدوره يُعطي كثيراً من المتعلمين فرصة الممارسة اللفظية التي لايمكن القيام بها من خلال المقررات الدراسية العادية (هامبل Hampel وهوك Hauck 2004).

وعلى نحو تقليدي يتكلف عقد اللقاءات بالصوت والصورة كثيراً، ويتطلب معدات خاصة،إلا أن انتشار التقنيات التي تستخدم نطاقاً واسعاً من الترددات، والتخفيضات الكبيرة في تكاليف البرامج وأجزاء الحاسب الآلي الصلبة، جعل هذا النوع من عقد اللقاءات أقل تكلفة لمدرسي اللغة حتى أولئك الذين يعملون في ظل ميزانيات صغيرة، كما أنه في مقررات تعلم اللغة عن بعد التي تعتمد بقوة على مقاطع الصوت والصورة . تقدم البرامج الإعلامية المتدفقة مثل "***CUSeeMe***" : و "***NetMeeting***" و "***iVisit***" و "***Paltalk***" اتصالاً ثنائياً بالفيديو ميسور التكلفة عبر الحاسبات الشخصية (جودوين – جونز Godwin - Jones 2003)، كما بدأت الكثير من برامج الدردشة مثل : "***Windows Messenger***" و "***Yahoo***" في تقديم إمكانيات صوت وصورة بدرجات متفاوته من الجودة (راجع سيزيكو Cizko وبارك Bark 2003 لمراجعة هذا الموضوع). أما

"***Skype***" فهو إضافة جديدة لهذا العدد من أدوات عقد اللقاءات الصوتية، وهو يقدم جودة صوت عالية جداً خلال الوصلات التي تستخدم نطاقاً واسعاً من الترددات.

إلا أنه ما زال هناك عددٌ من الصعوبات يرتبط باستخدام عقد اللقاءات بالصوت والصورة لتعلم اللغة، أحد هذه الصعوبات الرئيسة هو عدم وضوح الصورة والصوت للمشاركين، فبسبب سعة التردد المتاح لإرسال المحتوى الصوتي والمرئي عبر الإنترنت لابد أن يتم تخفيض درجة نقاء الصورة وضغط الصوت إلى أقصى حد، وهذا يمكن أن يجعل صور الفيديو غير واضحة، ويصعب رؤيتها ويمكن أن يجعل الرسائل الصوتية غير واضحة وبها تقطعات وتأخيرات في وصول الصوت، وهذا أمر ليس بهين إذا نظرنا إلى عقد اللقاءات على أنه أداة لتعلم اللغة، فالمشاركون في التفاعلات من كلا الجانبين يحتاجون إلى التأكد من أن مواصفات الحاسب وإمكانات الإنترنت لديهم كافية، حتى يتسني لهم الحصول على رسالة مفهومة، ومقارنة بأدوات مثل البريد الإلكتروني والدردشة التي لا تحتاج في مواصفات الجهاز سوى وصلة إنترنت ولوحة مفاتيح، يحتاج عقد اللقاءات بالصوت والصورة إلى ميكروفونات وكاميرات وهو أمر يحتاج لبعض المهارة في إعداده.

بالإضافة إلى ذلك ذكر هامبل وهوك (٢٠٠٤م) أن الدمج الفعال لعقد اللقاءات أمر معقد تدريسياً وتقنياً، ومن المحتمل أن يؤثر الفشل في تخطيط أي منهما بشكل سلبي على بيئة تعلم اللغة، وبقي أن نقول أنه لا خلاف في قيمة عقد اللقاءات في تعلم اللغة، فهي تقدم وسيلة يستطيع من خلالها المتعلمون ممارسة المهارات الشفوية والسمعية، حتى وإن كانوا منفصلين جغرافياً عن شركائهم في التواصل.

قوائم إرسال البريد الإلكتروني وأنظمة لوحات الرسائل

تُعد "قوائم إرسال البريد الإلكتروني" و"أنظمة لوحات الرسائل" من أشكال التواصل عبر الحاسب الآلي الأخرى التي ظهرت في بيئات تعلم اللغة، فكلا النوعين نظامان غير تزامنين تُرسل فيهما الرسائل إلى عدد من المستقبلين، والفارق بينهما أن

الرسائل التي ترسل إلى قوائم إرسال البريد ترسل بصورة تقليدية إلى عناوين بريد الأعضاء الإلكترونية بترتيب زمني، أما الرسائل التي ترسل إلى لوحات الرسائل عادة ما تضاف إلى موضوع، كما أن لوحة الرسائل من المحتمل أن تُرسل أو لا ترسل الرسائل إليكترونياً إلى العناوين البريدية الخاصة بالأعضاء.

وهناك تطبيقان أساسيان للوحات الرسائل وقوائم إرسال البريد، يمكن أن يستخدم المتعلمون الاثنين لمناقشة موضوعات "**باستخدام**" اللغة المراد تعلمها (لامي Lamy وجودفيلو Goodfellow 1999ب)، أو على نحو تبادلي يمكن أن يستخدما لمناقشة موضوعات "**عن**" اللغة المراد تعلمها (هوشي Hoshi 2003)، وعلى الرغم من أنه في كلتا الحالتين هناك عدد من التطبيقات التدريسية ،إلا أن عدم وجود خصوصية في المعلومات ربما يكون له تأثير في خوف المشاركين من إعطاء تفاصيل قد يرغب الطرف الآخر في إرسالها.

إن لوحات الرسائل وقوائم إرسال البريد عادة ما تستخدم جنباً إلى جنب مع أدوات حاسوبية وسيطة أخرى، على سبيل المثال: استخدم فيك Vick وكروسبي Crosby وأشورت Ashworth (2000) خليطاً مكوناً من نطاقات متعددة المستخدمين تم برمجتها كائنياً، وبريد إلكتروني، وقوائم إرسال البريد، ودردشة، وعقد اللقاءات – المرئية باستخدام "***CUSeeMe***"، و هاتف الإنترنت "***Cooltalk***" حتى يسمح بتبادلات الآراء التزامنية وغير التزامنية بين المدرسين والطلاب في مشروع قام الطلاب فيه بإنتاج مجلة على الشبكة العنكبوتية، وتخطيط وتطوير "مدينة مثالية"، ووصف مولرينج Möllering (2000) البيئة التي تواصل من خلالها طلاب يدرسون الألمانية في مقرر دراسي عبر الإنترنت مع بعضهم ببعض باستخدام لوحة الرسائل والبريد الداخلي الموجود في أدوات مقرر دراسي على الشبكة العنكبوتية، واستخدم الطلاب وظيفة البريد الإلكتروني في تسليم أجزاء من واجباتهم الدراسية، وطلب المعلومات (كان أغلب التواصل باللغة الإنجليزية)، وفي الوقت نفسه استُخدم الطلاب لوحة الرسائل

في المهام التواصلية باللغة الألمانية، ذكر سترامبي وبوفيت (٢٠٠٣م) أمثلة أخرى تم فيها الجمع بين مهام تم بناؤها على أسطوانة مدمجة، ولوحة الرسائل الموجودة في أدوات مقرر دراسي على الشبكة العنكبوتية، ومقابلات هاتفية، كما جمع الطلاب في دراسة سوتيلو (٢٠٠٠م) بين (نظام لوحة رسائل) غير تزامني وجلسات (دردشة صفية) تزامنية وكتابة مقال باستخدام الحاسب الآلي، وجلسات يراسها المدرس، ويُطلق على هذا النوع من التعلم الذي يتضمن استخدام أنماط مختلفة من التواصل عبر الحاسب الآلي "التعلم متعدد الأنماط"، وسوف نناقشه بمزيد من التعمق في الفصل السابع الذي يتحدث عن التطبيق.

إذا نظرنا إلى الأشكال المختلفة من التواصل عبر الحاسب الآلي التي تم وصفها هنا نستطيع أن نرى أن هناك تباينات كبيرة جداً في الأساليب التي تم بها استخدامها، و كذلك في اللغة التي استخدمها المشاركون في التفاعلات، وطبيعة التفاعلات، وحتى الأسلوب المستخدم في تعلم اللغة، القسم التالي يبحث هذه التباينات ويتعرف على إمكان تطبيق الأشكال المختلفة للتواصل عبر الحاسب الآلي حسب أهداف تعلم اللغة، ويصف ما يحتاج أن يضعه في أذهانهم القائمون على تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي عندما يُقررون ما هو أنسب الخيارات لهم.

المناقشـــة

التقنية والوساطة والتواصل

ذكرنا في بداية هذا الفصل أن أي مناقشة للتواصل عبر الحاسب الآلي يجب أن تحدد وتشمل تأثيرات الحاسب الآلي على التواصل الذي يتم من خلاله، وغير صحيح أن نفترض أن الأداة التي تقوم بالوساطة في التواصل لن يكون لها أي تأثير، أو أن كل أشكال الوساطة لها التأثير نفسه، فالتقنيات المختلفة تؤثر على التواصل بطرق مختلفة، وإذا عدنا للخلف خطوة واحدة نجد أنه من المفيد أن نفكر في التواصل الذي لا يسهله

الحاسب الآلي فقط، ولكن تسهله الأنواع الأخرى من التقنية مثل الهاتف، والميكروفون، ومكبر الصوت، والفاكسات، والخطابات، أو أي نوع من التقنية يستطيع أن يُسهل أو يُعقد أو يُغير الطريقة التي نقوم من خلالها بالتواصل.

أصبحت بعض هذه التقنيات جزءاً من حياتنا اليومية، لدرجة أننا تقريبا قد نسينا تأثيراتها، فرغم أننا نلتقط الهاتف ونجرى محادثة مع شخص ما بنفس الطريقة التي نقوم بها عند لقائه وجهاً لوجه، ما زال هناك فرق في سمات تبادلات الآراء بين الموقفين، على سبيل المثال ناقش هاتشباي Hutchby (2001) أدوار "**المتصل**" و"**الشخص الذي يرد على المكالمة**" و"**الشخص المراد الاتصال عليه**"، هناك توقعات مختلفة ترتبط بكل دور من هذه الأدوار، فالشخص الذي يرد على الهاتف غالباً ما يرد بطريقة تقليدية قائلاً "**هالو**"، واستخدام أي لغة خلاف ذلك باستثناء حالات الصداقة الحميمة، وأفراد الأسرة الذين يعرفون المتصل قد يثير ردوداً غير مريحة، هناك بشكل مشابه نظام متعارف عليه يتبعه مستخدمو الهاتف عند التواصل مع بعض مثل: التحيات، والتأكد من الشخص المتحدث، ومن الشخص المراد الاتصال عليه، كما أن هناك طرقاً لإنهاء المحادثة، ومن الجدير بالذكر أن نتذكر أن الأعراف تتباين بين ثقافة وأخرى (راجع ليديكوت Liddicoat 2000)، أضف إلى ذلك حقيقة أن المشاركين في التواصل الهاتفي غير قادرين على رؤية بعضهم، وهناك فترات سكون أثناء المحادثة ربما يتخللها تعليقات مثل : "هالو" أو "هل لازالت معي على الخط؟"، وتؤثر الميكروفونات ومكبرات الصوت على اللغة المستخدمة، وتفرض طبيعة هذه التقنيات أن يكون التواصل من طرف واحد، رغم أن المتحدث والمستمع بإمكانهم سماع بعضهما، كما، أن اللغة نفسها تختلف عن تلك التي يمكن أن تُستخدم بدون هذه التقنيات.

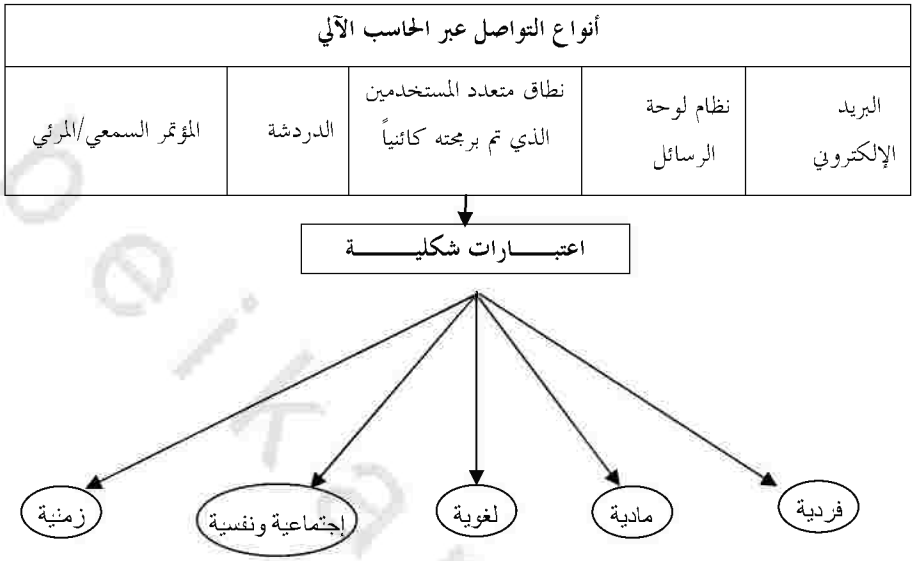
تؤثر أيضاً أشكال التواصل على الأساليب التي يتم بها التواصل، فالفاكسات تسمح بأن يتم تسليم الرسائل فورياً للشخص المعني في أي مكان في العالم، وتسمح باستخدام كلا من المعلومات النصية والرسومية، ويظل البريد الإلكتروني نصياً بصفة

عامة، لكن بقليل من الجهد يُمكن إرفاق أنواع مختلفة من الوسائط المتعددة معه، هذه الاختلافات أيضاً تؤثر على الطريقة التي يتم بها توصيل الرسالة إلى المُستقبل.

اعتبارات شكلية في التواصل عبر الحاسب الآلي

تُظهر هذه الأمثلة البسيطة بوضوح التأثيرات التي يُحدثها الحاسب على نوع الرسائل التي يتم نقلها ومدى تعقيد الموضوعات المتضمنة، إن اختيار وسائل الأعلام المستخدمة في التواصل له القدرة على أن يؤثر في الرسالة، من حيث الوقت الذي يستغرقه إرسالها وتلقيها كما يؤثر أيضاً في العلاقات بين المشاركين في التواصل، وكذلك في أنواع اللغة المستخدمة في الرسالة وأنواع المعدات الضرورية لكي يتم التواصل، بل وفي تفضيلات الأفراد المشاركين في هذا التبادل، الشكل رقم (٤.١) يوضح الأنواع المختلفة من التواصل عبر الحاسب الآلي، والاعتبارات الشكلية التي لابد أن تُوضع بالاعتبار عند استخدامها في تدريس اللغة.

يختلف كل نوع من أنواع التواصل عبر الحاسب الآلي في اعتباراته الشكلية، وهذه الاختلافات لها القدرة على تقييد أو تمكين التواصل عن طريق أدوات التواصل عبر الحاسب الآلي، ويشار لهذا المفهوم بـ "الإمكانات" (جيبسون ١٩٧٩م)، وقد ذكر هاتشباي أن هناك "تداخلاً معقداً بين الأشكال المعيارية للتفاعل التحادثي والإمكانات التواصلية التي تقدمها أشكال التقنية المختلفة" (ص١٣)، ومعنى ذلك أنه في التواصل عبر الحاسب الآلي تلعب التقنية دوراً مهماً، ليس في اختيار اللغة المستخدمة فقط، ولكن في أنواع الرسائل التي يُمكن نقلها، والعلاقات الاجتماعية التي يُمكن بناؤها، والضغط النفسي الذي قد يشعر به المشاركون، واختيار أداة لأجراء التواصل (راجع أيضاً ليفي ٢٠٠٦م)، ويؤثر كل بعد من أبعاد التواصل عبر الحاسب الآلي على تدريس اللغة بشكل لا يُستهان به، وسوف نناقش كل بُعد على حدة في الأقسام التالية:



الشكل رقم (٤,١). الاعتبارات الشكلية للتواصل عبر الحاسب الآلي.

البعد الزمني

تُظهر الأمثلة السابقة أن الأشكال المختلفة للتواصل سوف يكون لها بطبيعتها صفات زمنية مختلفة، فالفارق الزمني في تبادلات الآراء التي تتم وجهاً لوجه هو "صفر" والمشاركون في التبادل سوف يتوقعون – في أغلب الأحيان – أن تكون الردود فورية، وتظهر أيضاً فواصل زمنية مشابهة في تبادلات الآراء التزامنية عبر الحاسب الآلي التي تكون فيها التفاعلات وقتية حقيقية مثل: الدردشة، والنطاقات الكائنية، وعقد اللقاءات.

أكد سيكهان (١٩٩٨م) أن كل الأمور متساوية، وأن وضع المتعلمين تحت ضغط زمني كبير يعني أن "لديهم وقتاً أقل للتركيز على الشكل من حيث الدقة والتعقيد" (ص٤٢)، ومن المحتمل أن يتسبب هذا الضغط الزمني في المزيد من معالجة

المفردات مع قليل من الاهتمام بالتحليل والبناء والدقة، فضغوط الوقت نفسها تتباين بشدة فيما بين الأشكال المختلفة للتواصل عبر الحاسب الآلي، ويمنح التواصل غير التزامني عبر الحاسب الآلي للمتعلم بمزيد من الوقت لكي يفكر في الرد، ويقدم له وقتاً كافياً لاستشارة المراجع مثل: المعجمات، والقواعد، أو حتى للبحث عن مساعدة الآخرين.

إذاً: هل موضوع الوقت هذا يؤثر في اللغة المستخدمة في أشكال التواصل عبر الحاسب الآلي المختلفة؟، هذا السؤال يمكن البحث فيه من وجهتي نظر – مقدار وجودة اللغة التي يقدمها المشاركون، فيما يتعلق بالمقدار وجد أبرامز Abrams (2003) ب أنه في خلال الدردشة التزامنية، يتم إنتاج أكبر قدر من اللغة بصورة مميزة إذا ما قورن بمقدار اللغة المنتج في لوحات الرسائل غير التزامنية، بينما أوضح بيريز Pérez (2003) أنه رغم أن متوسط كم اللغة المنتجة في الدردشة التزامنية كان أعلى بصورة طفيفة من مثيله في البريد الإلكتروني، كان الفارق الرقمي غير ذي قيمة، وقد أرجع أبرامز (٢٠٠٣ب) هذا الفرق إلى حقيقة أن الأعضاء في المناقشات كانوا أقل دافعية للمشاركة؛ بسبب الطبيعة المطولة للتفاعلات التي غالباً ما تُحتم عليهم انتظار الردود لعدة أيام، وبحث سوتيلو (٢٠٠٠م) في وظائف لغة الخطاب والتعقيد التراكيبي في اللغة المنتجة من قبل متعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية من خلال طريقتين مختلفتين للتواصل عبر الحاسب الآلي: المناقشات التزامنية، وغير التزامنية، وحدد فروقات كمية ونوعية بين النوعين من المناقشة، في الوقت الذي كان فيه الطلاب الذين يتبادلون الآراء بصورة تزامنية يركزون على المعنى ويتجاهلون الدقة كان الذين يتبادلون الآراء بصورة غير تزامنية لديهم وقت أكبر لكي يخططوا إجاباتهم وينتبهوا إلى الهجاء والترقيم، إلا أن الجمل التي تم تركيبها بصورة غير صحيحة، وعدم الدقة في الهجاء والترقيم كانت واضحة في الكثير من

المراسلات غير التزامنية، وأن مثل هذه النتائج تحتاج إلى تأكيد من خلال مزيد من البحث، على سبيل المثال: توضح الدراسات السابقة أن التخطيط قبل المهمة يمكن أن يؤثر بقوة على اللغة المنتجة في المهمة التي تليها (راجع سيكهان Sekhan وفوستر Foster 1997 و٢٠٠١م).

هناك مصطلح غالباً ما يصاحب ظهور التواصل التزامني، والتواصل غير التزامني وهو " التواصل التزامني المتأخر" (مثل هوفن Hoven 2004)، وهو التواصل الذي يعتمد على ضغطة مفتاح (مثل مفتاح أدخِل) لإرسال رسالة، هذا يعني أنه رغم أن الرد بشكل عام قد يُرسل مباشرة، إلا أنه ما يزال هناك فارق بين تأليف الرسالة وإعادة توجيه الرسالة إلى المتلقي، معظم برامج الدردشة تقع في هذه الفئة، وعليه فإن الدردشة هي غالباً أكثر من رد تلقائي غير مدقق يمكن رؤيته في اللقاءات التي تتم وجهاً لوجه، وأوضح سميث Smith وجورستش Goursuch (2004) أن فحص نصوص المحادثات المكتوبة فقط يمكن أن يعطي صورة مشوهه عما يحدث أثناء عملية تكوين الرسالة في الدردشة، وذلك لأن المنتج المتاح للباحثين هو المنتج الأخير الذي يتم مباشرة قبل النقر على مفتاح " أدخِل"، ومن هنا فإن ضغوط الوقت التي يقع تحتها الطلاب تتباين تبعاً لنوع التواصل التزامني المستخدم.

يُعد موضوع الوقت في التواصل عبر الحاسب الآلي موضوعاً مهماً إلى حد ما، فأشكال التواصل عبر الحاسب الآلي التزامنية تؤدي بقوة إلى أن يخرج المتعلمون منتجاً لغوياً أكبر، ولكنها تدفعهم بشدة لإنتاج اللغة بسرعة، وهذا يجعل تركيزهم موجهاً أكثر إلى تحقيق أهداف تواصلية أكثر من الدقة، على الجانب الآخر نجد أن التواصل غير التزامني عبر الحاسب الآلي يعطي المتعلمين وقتاً لكي يفكروا ويُعمِلوا الدخل اللغوي، وفي أثناء ذلك يسمح لهم أيضاً بوقت كاف لكي يدققوا منتجهم اللغوي قبل إرساله إلى شركائهم، وعلى الرغم من أن هذا يمكن أن يشجع على لغة

أكثر دقة، فإن المتعلمين يحتاجون إلى أن ينتظروا الردود وهكذا يمكن أن يغير "سريان أو تدفق" التفاعلات، وكما يقول سوتيلو (٢٠٠٠م) فإن كلا الأسلوبين من التواصل عبر الحاسب الآلي له خصائص لغة خطاب مختلفة يمكن الاستفادة منها في الأغراض التدريسية المختلفة وذلك حسب أهداف المهام التي يشترك فيها المتعلمون.

هناك المزيد من الأمور العلمية التي ترتبط بالوقت يجب أن يضعها مدرس اللغة في الحسبان عند استخدام الأشكال التزامنية، وغير التزامنية من التواصل عبر الحاسب الآلي، فالتواصل التزامني يتطلب أن يكون كل المشاركين متواجدون على حاسباتهم في أوقات محددة؛ لكي يتم التواصل، وعندما يكون هناك اختلاف في أوقات الساعات الدراسية، ومناطق الوقت أو حتى مواعيد الفصول الدراسية قد يتعذر إتمامه، ورغم أن أحد الطرفين من المتعلمين قد يستطيع في وقت متأخر من الليل أن يجري من بيته محادثة من خلال الدردشة مع متعلمين في فصل دراسي آخرفي بلد آخر، إلا أنه عندما يتطلب الأمر معدات خاصة (مثل ما يتطلب في بعض أشكال عقد اللقاءات)، يصبح من الصعب التغلب على المشكلة،ذكر المشاركون في إحدى الدراسات أنهم وجدوا صعوبة في مزامنة الأوقات التي تسمح لهم بمقابلة شركائهم على الإنترنت (لي ٢٠٠٤م)، كما وجد ستوكويل وليفي (٢٠٠١م) أنه لم يستطع طلاب يتبادلون الرسائل الإلكترونية من بلدان مختلفة توفيق عملية تبادل الرسائل بينهم سوى خمسة أسابيع مما قلل الفترة المقررة لعملية التبادل، تعد كل هذه الأمور اعتبارات خطيرة عند البدء في أي نوع من مشاريع التواصل عبر الحاسب الآلي التي يقوم فيه المتعلمون بالتفاعل مع مؤسسات أخرى.

البعد الاجتماعي والنفسي

تتباين أشكال التواصل عبر الحاسب الآلي المختلفة فيما بينها بقوة من حيث تأثيرها النفسي والاجتماعي على المشاركين في عملية التواصل، ذكر دووتي ولونج

(٢٠٠٣م) أن "الاختلافات بين الخيارات التقنية العديدة .....تحتاج إلى أن تُبني جزئياً على الاعتبارات النفسية اللغوية" (ص٥٠). بمعنى أنه من الضروري عندما نقرر أن نطبق أي شكل من أشكال التواصل عبر الحاسب الآلي في بيئة معينة أن ننظر إلى الموقف من وجهة نظر المتعلم، وهذا الأمر له مكانة خاصة في بيئات التعلم عن بعد غير التزامنية، حيث يكون بصورة أساسية الاتصال الوحيد بين المدرسين والطلاب من خلال الحاسب، حقا يركز جزء كبير من البحث في التعلم عن بعد بصفة محددة على الطريقة التي يُمكن أن تُسهل اختيارات التواصل عبر الحاسب الآلي العبء على المتعلمين (مثل كوتر وشيلد وستيفنز ١٩٩٩م وسترامبي ويوفيت ٢٠٠٣م)، وكيف يمكن أن "نعوض عن عدم التزامن في التواصل وقلة التقارب بين المدرس والمتعلمين" (دووتي ولونج ٢٠٠٣ م: ص٥١)، هذه الحاجة لدعم الطلاب في بيئة التعلم عن بعد ترتبط بمفهوم "**الحضور الاجتماعي**" في التواصل عبر الحاسب الآلي، الذي عرفه وود Wood وسميث Smith (2005) بأنه ذلك الحد الذي نُدرك عنده بعضنا بعضاً كأناس"**حقيقين**" في تفاعل، ويتباين الحضور بشدة تبعاً للوسيط، من بين كل أنواع التواصل عبر الحاسب الآلي التي تم وضعها في هذا الفصل يُقدم عقد اللقاءات بالفيديو أعلى حس بالحضور؛ لأن المشاركين في التفاعل يستطيعون رؤية وسماع بعضهم ببعض، من الواضح أن أشكال التواصل عبر الحاسب الآلي التزامنية سوف تقدم حضوراً أكبر من الأشكال غير التزامنية، لأن الردود التي يتم تلقيها في وقت حقيقي، وهذا الحضور يقل كثيراً في البريد الإلكتروني الذي ربما يكون فيه فارق كبير في الوقت بين توقيت إرسال الرسالة وتلقيها، ويقل الشعور بالحضور أكثر في قوائم إرسال البريد ولوحات الرسائل، وذلك لأن الرسائل عامة ترسل إلى عدد من الناس، ومن ثم تقل إلى حد ما الطبيعة الشخصية للتواصل.

من الواضح أن التواصل عبر الحاسب الآلي يختلف اجتماعياً بشكل كبير عن التواصل وجهاً لوجه، وأوضح مثال على هذا الأمر هو "تبادل الأدوار"، فعندما يبدأ شخص في التحدث في بيئة وجهاً لوجه عادة ما يتوقف المشاركون الآخرون عن الكلام، ويعطون المتحدث فرصة لكي يقول ما يود قوله، لكن في أغلب الدردشات والبيئات التزامنية الأخرى لا يُدرك المشاركون الآخرون متى يبدأ شخص طباعة رسالة، وربما يتابعون مناقشة موضوع ما أو يغيرون اتجاه المناقشة، في الوقت الذي يقوم فيه المشارك الآخر في المناقشة بطباعة رسالته/رسالتها، وغالباً ما يؤدي هذا الموقف إلى أن تكون مشاركة أحد الشركاء بعيدة عن الموضوع الذي يسبقها رغم أن هذا الشخص عندما بدأ كتابة رسالته كانت لا تزال تزامنية، وهكذا عندما نتفحص تبادلات التواصل عبر الحاسب الآلي التزامنية غالباً ما نرى أن الموضوعات تتحرك في اتجاه دائري لحد ما على عكس الاتجاه الخطي التام، فالموضع يتحرك نحو اتجاه عام واحد، لكن غالباً ما يرتد للخلف عندما تظهر المشاركات، أوضح نيجريتي (١٩٩٩م) أنه غالباً ما تتأخر الردود على الأسئلة وتتداخل أطراف الموضوعات بصورة مستمرة، مرة أخرى يتضح أن خصائص التواصل غير التزامني عبر الحاسب الآلي مختلفة تماماً، كما وصف ستكويل (٢٠٠٣أ) أن الرسائل غالباً ما تحتوي على موضوعات متعددة، وهذا يعني أن هناك حاجة إلى أن يحدد المشاركون أي الموضوعات التي يتجاوبون معها عند الرد على الرسائل، هناك أيضاً اختلافات أخرى، ففي أشكال التواصل غير التزامنية تكون الردود فورية ويسُهل المحافظة على تواصل الأفكار خلال مجموعة من الرسائل، وغالباً ما يحتاج المشاركون في أي تواصل غير تزامني عبر الحاسب الآلي إلى انتظار الرد لعدة أيام، وهو أمر يمكن أن "يؤدي إلى تقطع في التدفق الخطابي للتفاعلات" (ابرامز ٢٠٠٣ أ).

إن تعطل التواصل هو صعوبة اجتماعية أخرى ترتبط بالتواصل عبر الحاسب الآلي، فبينما تعود بوضوح أي توقفات في التواصل في المحادثات وجهاً لوجه إلى أسباب غير لغوية، قد لا تظهر الأسباب على الفور في البيئات التي يكون فيها الحاسب الآلي وسيطاً، في التفاعلات التي تتم وجهاً لوجه يتم بسرعة التعامل مع التوقفات التي تحدث في التواصل حتى يتسنى متابعة التفاعلات، بينما أظهر البحث في التفاعلات التي تتم من خلال الحاسب الآلي أن المتعلمين غالباً ما يفشلون في التعامل مع صعوبات في التواصل (لامي وجودفيلو ١٩٩٩أ وستوكويل ٢٠٠٣أ)، وفي الحقيقة أوضح ستوكسويل (٢٠٠٤) أن ٦٤٪ من المتعلمين عندما يواجهون انقطاعاً في التواصل في البريد الإلكتروني مع المتحدثين الأصليين للغة لا يتعاملون مع هذا الانقطاع، ويفضلون تجاهله بدلاً من ذلك، وهكذا وعلى الرغم من أن التواصل عبر الحاسب الآلي قد قيل إنه يقلل المرشح الانفعالي، إلا أنه لا يلغيه تماماً، والدليل على هذا يتضح أيضاً في الدردشة، فقد أوضحت تودیني (٢٠٠٣م) أن متعلمي اللغة الإيطالية الذين يشتركون في جلسات الدردشة مع متحدثين أصليين للغة غالباً ما يظهرون مستواهم التعليمي في غضون أول عشر تبادلات للأدوار في محادثة دردشة، وهذا السلوك من دون شك يرتبط بقلة ثقة المتعلمين بأنفسهم، وقد استخدمه المتعلمون لكي يفهموا ما يقوله المتحدثون الأصليون أثناء أي تعثرات قد تطرأ أثناء عملية التواصل، ورداً على هذا ذكرت تودیني (٢٠٠٤م) أن المتحدثين الأصليين للغة الإيطالية في جلسات الدردشة كانوا يميلون إلى تكييف لغتهم مع مستويات المتعلمين بما في ذلك تجنبهم للتباينات الإقليمية في اللغة الإيطالية، وللألفاظ العامية، وللغة الدردشة الاصطلاحية [التي يصعب على الطلاب فهمهما]، لاحظ دونالدسن وكوتر (١٩٩٩م) أشياء مشابهة في النطاقات متعددة المستخدمين التي تم برمجتها كائنياً.

ذكرنا في ما سبق في قسم الوصف أن أدوات التواصل مثل الدردشة، يمكن بقليل من التحفظات أن تزود المتعلمين بالسرية التي تمكنهم من التواصل، لكن لسوء الحظ هذا أيضاً يجلب معه مساوئ محتملة، على سبيل المثال حذر هاويشر وسيلف (١٩٩٨م) من احتمالية "**الانغماس**" في التواصل عبر الحاسب الآلي الذي يوصف بأنه تعليقات تكتظ بالعواطف الجريئة والعدائية التي لا تتناسب مع بيئات الفصل الدراسي، فعندما يكون المتعلمون في بيئة يتوافر فيها درجة ما من المجهولية، يصبحون أقل مسؤولية عن أفعالهم، وربما نتج عن هذا سلوك سيء (بارامسكس ١٩٩٩م)، هناك موضوع آخريرتبط بهذا الموضوع وهو الشخصيات عبر الإنترنت، غالباً ما يتقمص المشاركون شخصيات في بيئات الإنترنت تختلف عن حقيقة شخصياتهم أو جنسهم، أو يتمثلون شخصيات أناسُ آخرين (أميتشاي – هامبرجر Amichai - Hamburger 2005)، والسبب المعتاد لهذا الأمر هو أن النساء لا يحببن أن يقترب منهن الرجال عند دخولهن غرف الدردشة، ومن هنا يلجأن إلى تقمص شخوص ذكورية أو محايدة؛ لكي يتجنبن جذب الانتباه (هال ١٩٩٦م)، علما بأن الكثير من المشاركين يمتنعون عن المشاركة في المناقشات، ويكتفون أن يظلوا صامتين ويقرؤون المناقشات على الإنترنت دون المشاركة فيها، وهذه ظاهرة تعرف بـ "**التواري**" (كولوك Kollock وسميث Smith 1996). وأسباب التواري متباينة، فقد يكون بعض الأعضاء في مجموعة المناقشة مهتماً بالمناقشة ولكن لا يشعر بالقوة الكافية لكي يدلي بدلوه فيها، وفي بيئة تعلم اللغة الثانية هناك سبب أكثر شيوعاً ، وهو أن المتعلمين ينقصهم المهارات اللغوية، أو الثقة لكي يشتركوا في المناقشة، أو أنهم غير قادرين على تحديد اللحظة المناسبة التي يستطيعون أن يتضمنوا فيها للمناقشة، كل هذه الموضوعات مهمة بالنسبة للمربين الذي يرغبون في أن يضموا طلابهم إلى منتديات التواصل عبر الحاسب الآلي سواء أكانت مفتوحة أم مغلقة .

ذكرنا أيضاً فيما سبق أن التعبير عن العواطف في التواصل عبر الحاسب الآلي أيضاً يختلف جداً عن المواقف التي يكون فيها اللقاء وجهاً لوجه، فهو غالباً ما يتم من خلال استخدام أيقونات العواطف، وقد قدم مارفن Marven (1995) وصفاً ممتازاً بقوله:

> "كثير من صور الوجوه المستديرة المبتسمة والإيماءات التي تُفهم على أنها "ابتسامة" أو"عبوس" (مُظهرات العواطف) يتم إلحاقها بجمل خبرية غير ساخرة أو غامضة، فهي إيماءات ودودة، وتشير إلى القبول أو التقدير مثلما يقصد من الابتسامات في التفاعل الذي يحدث وجهاً لوجه، إلا أن الابتسامات في المواقف التي تتم وجهاً لوجه يمكن أن تكون إستراتيجية أو تلقائية وغير مقصودة، ففي بيئة النطاق متعدد المستخدمين الذي تم برمجته كائنياًلابد أن يشار إلى كل ابتسامة بطريقة واعية سواء تم التعبير عنها باستخدام الأيقونات أو "بالابتسامة" الرمزية، وفي المحادثات الخاصة قد يسبب حدوث شيء ما على شاشة الحاسب الآلي أن يبتسم المشارك بتلقائية، ولكن لابد من اتخاذ قرار واع بطباعة هذه الابتسامة، فقد يعبس وجه المشارك أمام لوحة المفاتيح .....[لكنه] يقرر أن يطبع ابتسامة إستراتيجية".

وهكذا فإن شيئاً تلقائياً مثل الابتسامة أو العبوس التي تظهر في اللقاءات التي تتم وجهاً لوجه قد يتم في التواصل عبر الحاسب الآلي إدراكه بشكل مختلف، فربما يقوم الفرد بصورة واعية بإخفاء مشاعره/مشاعرها في تبادلات الآراء التي تتم وجهاً لوجه، وهناك أيضاً بعد آخرفي التواصل عبر الحاسب الآلي وهو أن القرار بالتعبير عن المشاعر هو قرار واع.

البعـــد اللغـــوي

يبدو أنه من بين الأشكال المختلفة للتواصل المكتوب عبر الحاسب الآلي – لن يدرج عقد اللقاءات السمعية – المرئية في المناقشة لأنه يشبه المحادثات الهاتفية إلى حد

كبير –، هناك نوع من اللغة الذي ومع أنه يشبه اللغة المتحدثة أو المكتوبة إلى حد ما إلا أنه يتسم بعدد كبير من السمات التي تُعد بشكل كبير جداً خصائص للوسيط الآلي ذاته المُستخدم في التواصل (راجع كولوت Collot وبلمور Belmore 1996 لمتابعة المناقشة). وقد ذكرنا سابقاً أن هناك اختلافات في كمية وجودة اللغة التي تنتج في أشكال التواصل التزامنية وغير التزامنية عبر الحاسب الآلي، ففي النوع الأول تشترك اللغة في كثير من صفاتها مع لغة الخطاب الشفوي، وفي النوع الثاني تقترب اللغة من أشكال اللغة المكتوبة (جونزاليز González – بونو Bueno وبييريز Pérez 2000 وسوتيلو ٢٠٠٠م).

والعديد من الباحثين قاموا بمحاولات لمقارنة التفاعلات في التواصل عبر الحاسب الآلي مع التفاعلات في اللقاءات التي تتم وجهاً لوجه، على سبيل المثال وجد وارزتشور (١٩٩٧م) أن الطلاب في المناقشات الإلكترونية قد استخدموا لغة أكثر تعقيداً من حيث الألفاظ والتراكيب مقارنة باللغة التي استخدموها في بيئات اللقاء وجهاً لوجه، وبحث باحثون آخرون السمات التفاعلية، وأدوات التعديل التي استخدمها الطلاب في الدردشة التزامنية على الإنترنت، وذكروا أنها تشبه التفاعلات وجهاً لوجه في كثير من السمات مثل: الطلبات، وطلبات الاستيضاح، والتصحيح – الذاتي، والذاتية – المتبادلة/ المشتركة، وخروج المناقشة عن إطار المهمة، والتحيات، وتبادلات الخروج (دارهاور ٢٠٠٢ ولي ٢٠٠٢ ب)، وكان هناك أيضاً دليل على وجود العديد من ملامح التواصل عبر الحاسب الآلي التي لا توجد في التفاعلات التي تحدث وجهاً لوجه، أو في الوسائط المكتوبة الأخرى، وتُعد إيقونات المشاعر مثالاً واضحاً على ذلك، لكن أشكال التواصل عبر الحاسب الآلي مثل الدردشة تستخدم أيضاً عدداً من الأختصارات لأكثر التعبيرات شيوعاً مثل "btw" [وهي الحروف الأولى من "by the way" وتعني بالعربية "على فكرة أو

بالمناسبة"l و"lol "وهي الحروف الأولى من "Laugh out loud" وتعني بالعربية "أضحك بصوت عال"].

و هناك اعتبارات لغوية أخرى يجب أن توضع في الحسبان، فقد رأى لامي وجودفيلو (١٩٩٩أ) أنه على الرغم من أن التواصل التزامني عبر الحاسب الآلي يسمح بأنتاج لغوي يشبه الكلام في كثير من جوانبه، فمن غير المحتمل أن يكون مناسباً لتعلم اللغة، وبفحص غالبية اللغة المنتجة في جلسات الدردشة خاصة تلك التي يكون فيها تفاعلات بين متحدثين أصليين وغير أصليين للغة، ظهر أن اللغة المنتجة متشظية ومختصرة بصورة كبيرة وتحوي عادة أخطاء هجائية، كما أظهرت الملحوظات على اللغة التي أنتجها متعلمو اللغة الذين شاركوا في جلسات الدردشة المفتوحة أمثلة مشابهة من هذا النوع أيضاً، وعادة ما تحتوي جلسات الدردشة على تفاعلات سريعة وقصيرة، وقد تضيع الموضوعات في زحام هذه التفاعلات، وهنالك مشكلات تظهر أيضاً في التواصل غير التزامني عبر الحاسب الآلي، فعلى سبيل المثال في البريد الإلكتروني تحتوي الرسائل غالباً على موضوعات متعددة، مما يجعل الأمر أحياناً صعباً على المتعلمين في أن يتعاملوا مع الكم الكبير من المعلومات (ستوكويل ٢٠٠٣أ).

و على الرغم من أوجه القصور هذه يرى الباحثون أن التواصل عبر الحاسب الآلي له بالفعل مكان في فصل تعلم اللغة الثانية، ونقطة البحث التي جذبت انتباه كثير من الباحثين إلى التواصل عبر الحاسب الآلي هي قدرته على أن يزود الطلاب بمنتدى يستطيعون من خلاله مناقشة المعنى، وقد وصف عدد كبيرمن العلماء مناقشة المعنى بأنها تسهم بشدة في عملية اكتساب اللغة الثانية، وهذا السبب في تقديمها على أنها أحد أسباب استخدام التواصل عبر الحاسب الآلي في فصل تعلم اللغة الثانية، كما أكد سيكهان (١٩٩٨م) أن مناقشة المعنى التي تتم خلال التفاعلات تُعد الميكانيزم المثالي

الذي يستطيع المتعلمون من خلاله معرفة مناطق الضعف في لغتهم البينية، ومعرفة أين يحتاجون إلى مزيد من التطوير، فهم يستطيعون أن يتلقوا التغذية الراجعة في الوقت المحدد "الذي يُعد أكثر الأوقات إفادة للمتعلم، حيث يكون فيه لدى المتعلم إحساس بصفة خاصة تجاه التلميحات التي تُقدم له، وذلك حتى يتمكن من التعبير عن المعاني الجديدة" (ص ٢٠). وأظهرت دراسات التواصل عبر الحاسب الآلي أن مناقشة المعنى والتعاون هي أمور معتادة في التفاعلات، كما أظهر الطلاب استعدادهم لتصحيح أخطائهم عندما يتلقون الشكل الصحيح من المدرس أثناء التفاعلات داخل الفصل (بوفوا Beauvois 1998)، على نحو مشابه، وصف ستوكويل (٢٠٠٣ب) حالات من طلبات الاستيضاح قدمها كل واحد من الطرفين (المتحدث الأصلي، وغير الأصلي للغة) في تفاعلات عن طريق البريد الإلكتروني، كما وصف تصحيح الأخطاء المفرداتية والبراجماتية الذي نتج عن التغذية الراجعة المباشرة وغير المباشرة، كان هناك فروقات كبيرة بين المتعلمين في هذا المجال، وظهر أن بعض المتعلمين كانوا أفضل بكثير من بعض في ملاحظة التناقضات ما بين منتجهم اللغوي الذاتي والدخل اللغوي الذي تُقدمه نماذج المتحدث الأصلي للغة، واستشهد أيضاً كيتاد Kitade (2000) وتويودا Toyoda وهاريسن Harrison (2002) وتووديني Tudini (2003) بأمثلة مشابهة لمناقشة المعنى في جلسات الدردشة، على الرغم من أنه من الشائق أن نذكر أن غالبية مناقشة المعنى في جلسات المحادثة تبدو ذات طبيعة مفرداتية أكثر منها لتدعيم اكتساب القواعد، ولاقت هذه النقطة اهتماماً كبيراً في أبحاث اكتساب اللغة الثانية (راجع الفصل الخامس لمزيد من المناقشة حول مناقشة المعنى).

و هذا يقودنا إلى السؤال عما إذا كان التواصل عبر الحاسب الآلي يُسهم بالفعل في اكتساب اللغة الثانية أم لا؟! رأت جونسن Johnson (2002) أن أغلب

المبررات التي تدعو لإدخال التواصل عبر الحاسب الآلي في مقررات اللغة الدراسية مبنية على "**احتمالية**" مساهمة التقنية في التعلم، أكثر من بناؤها على الدليل التجريبي، ويرجح الدليل المبدئي أن التواصل عبر الحاسب الآلي يمكن أن يُساعد، وهناك عدد كبير من البحوث يُشير إلى وجود علاقة بين التواصل عبر الحاسب الآلي واكتساب اللغة الثانية، فعلى سبيل المثال: افترض ستوكويل وهارينجتون (٢٠٠٣م)أن المتعلمين المشتركين في تفاعلات البريد الإلكتروني قد أظهروا زيادات في دقة وصعوبة اللغة المنتجة بناء على القياسات التي تمت باستخدام "**T - Unit**" [وحدة **T** هي أداة لقياس التعقيد التراكيبي في الكتابة قدمها سكوت Scot وتاكسر (١٩٧٤م)، وأقل حد من وحدة **T** يتكون من جملة كاملة، وهذه الجملة قد تتكون من جملة واحدة مستقلة وأي عدد من الجمل التابعة المربوطة بها]، وعلى نحو مشابه قدم سالابري (٢٠٠٠أ) دليلاً على أن المتعلمين الإسبان يستطيعون أن يطورا مهاراتهم في التراكيب النحوية من خلال عقد اللقاءات التزامنية على الإنترنت، واكتشف باين Bayne ووايتني Whiteny (2002) أن المتعلمين قد اظهروا زيادات كبيرة في الكفاءة الشفوية عندما اشتركوا في جلسات دردشة عبر الإنترنت، بعض الدراسات الأخرى كانت أقل جزماً، ومن ذلك ما رآه جونزالز – بونو وبييريز (٢٠٠٠م) وابرامز (٢٠٠٣ب) أنه رغم أن المتعلمين قد زادو من كمية اللغة المنتجة، وحسنوا اتجاهاتهم نحو ممارسة اللغة المراد تعلمها، لم يكن هناك زيادات كبيرة مفرداتياً أو تراكيبياً في مناقشات التواصل التزامنية وغير التزامنية عند مقارنتها بالمناقشات التي تتم في بيئات الوجه لوجه.

و من أبرز الفروقات الرئيسة بين الدراسات التي أظهرت زيادات في كفاءة اللغة الثانية وتلك التي لم تُظهر ذلك، هو ذلك المقدار الذي شارك به المتعلمون في جلسات التواصل عبر الحاسب الآلي، ففي دراسة جونزالز – بونو وبييريز (٢٠٠٠م)

شارك كل طالب بتسع رسائل فقط، وفي دراسة ابرامز (٢٠٠٣ب) شارك الطلاب في ثلاث جلسات فقط على مدار الفصل الدراسي، أما طلاب باين ووايتني (٢٠٠٢م) فشاركوا في إحدى وعشرين جلسة على مدار خمسة عشر أسبوعاً، وفي المثال الذي استشهد به ستوكويل وهارينجتون (٢٠٠٣م) لم تظهر تطورات في لغة الطلاب المنتجة إلا بعد عشر رسائل أو أكثر، وبدا أنه من المهم أن يقوم الطلاب المشتركون في التواصل عبر الحاسب الآلي بقدر كاف من المشاركة حتى يطوروا كفاءة اللغة الثانية.

البعد المـــادي

يركز البعد المادي على الخصائص المادية الفعلية للتقنية، مثل: الحجم، والوزن، وإمكانية الحمل والنقل، ويشمل أيضاً الطرق التي توفرها التقنية لتفاعل الإنسان مع الحاسب مثل، حجم الشاشة، ولوحة المفاتيح، وعدد وحجم المفاتيح، ووجود فأرة أو لوحة مفاتيح لمسية، وعدد أساليب التفاعل المتاحة (نص، أو صورة، أو فيديو، أو صوت) وهكذا، و هذه الأبعاد المادية (أو الإمكانات) تُقيد وتُمكن وتُشكل التواصل الذي يتم رغم أن تأثيراتها معقدة ويصعب الأمساك بها بدقة، يُعد الهاتف المحمول أحد الأمثلة الجيدة الذي تؤثر مواصفاته المادية على الطرق التي يتبادل بها المستخدمون الآراء، وتعد قابلية الحمل أو النقل والتوصيل خصائص مميزة للهاتف المحمول تُمكن المستخدمين من التواصل بشكل متكرر وفي أوقات وأماكن بشكل أكثر ملاءمة، فالمستخدمون غير محتاجين للبحث عن تليفون عام أو انتظار العودة إلى البيت كما تعودوا أن يفعلوا من قبل،كما أن صغر حجم الشاشة ولوحة المفاتيح أدى بالمستخدمين إلى نوعية جديدة ومختصرة من اللغة (راجع كريستال Crystal 2001)، بالطبع ليست هذه الجوانب التقنية هي الوحيدة فقط التي تؤثر على التواصل، فمع كل تقنية جديدة مثل الهاتف المحمول تظهر على نحو مواز سلوكيات اجتماعية وثقافية

جديدة، وهذه الجوانب ترتبط بالسمات المادية للتقنية لكي تشكل الأساليب التي تستخدم بها.

و ليس من الضروري أن تلائم تقنيات التواصل المستخدمة في العالم الأوسع تعلم اللغة أو ترتبط به،فليس ثمة سبب يوضح لماذا تُملي أو تفرض اختيارات المستخدمين في العالم الواسع التقنيات التي تستخدم في المؤسسة التربوية، بقي أن نقول بوضوح: توجد مزايا إذا كان هناك درجة معقولة من التزامن بين التقنيات التي يستخدمها الطلاب داخل وخارج المؤسسة (التكامل العرضي)،فوجود درجة من التطابق عندما يسمح الموقف بذلك يُعد ميزة منفردة ،و هذا يعني أننا سوف نخصص وقتا وانتباها أقل لتدريب المتعلم في المؤسسة، وسوف يشعر الطلاب بالفعل بالألفة مع التقنيات المستخدمة ويجلبوا هذه الخبرة إلى الفصل الدراسي، والأمران على السواء فعلى الرغم من المزايا المحتملة لهذه العلاقة، لايشير القبول والاستخدام واسع الانتشار لتقنيات التواصل الجديدة في العالم الواسع بالضرورة إلى فاعلية أو قيمة البيئة التربوية، فالنقل الفعال يعتمد إلى حد كبير على طبيعة التقنية المحددة التي نتعامل معها، ونقاط قوتها، وقصورها سواء استخدمت بوصفها تقنية أو بوصفها أداة تدريسية، ومن هنا يجب أن يكون هناك تقويم حذر قبل أن يتم الترحيب بالتقنيات الجديدة التي تم قبولها في العالم الواسع في البيئات التعليمية الرسمية، وللمدرسين الحق في أن يظلوا متشككين ؛حتى يُقدم لهم دليل مقنع على قيمة التقنية الجدية للأغراض التعليمية.

قدم ليفي وكنيدي (٢٠٠٥م) إحدى الدراسات التي توجهت نحو التقنيات المحمولة لتعلم اللغة، و اعتمد الكاتبان في عملهما هذا على المحاولات الأولى لـ هاوزر Houser وثورنتون Thornton ويوكوي Yokoi وياسودا Yasudsa (2001) وديا Dias (2002 أ وب)،وعلى بحث نايشن Nation الذي أجراه عام (٢٠٠١م) على تعلم

المفردات، وطبق البحث هذه الأفكار على تعلم اللغة الإيطالية داخل بيئة جامعية أسترالية، بالتحديد على مقرر دراسي في "الأدب الإيطالي والمجتمع"، وقد ركزت الدراسة بصفة خاصة على توقيت وعدد الرسائل المكررة، وطبيعة الرسائل التذكيرية التي أدت إلى تعلم فعال للمفردات، اختبرت الدراسة أيضاً وظائف أخرى خاصة تلك التي تتوافق مع الوظائف غير الرسمية، والاجتماعية، والترفيهيةللهواتف المحمولة في العالم خارج نطاق المؤسسة التربوية، وقد شملت الأفكار التي تم استكشافها بجانب الموضوع الرئيس لتعلم المفردات، تقديم مذكرات للمقرر الدراسي، ومواقع إنترنت علاقيةورسائل معلوماتية وأقوال مأثورة وتراجم (مثل العبارات الاصطلاحية)، وأسئلة ترتبط بأسماء الأغاني والسطور الأولى والتأليف، وشارك في الدراسة ثمانية عشر طالباً، وتم استطلاع رأي المشاركين من خلال استبانة، وتم إجراء مقابلات مع المجموعة؛ لقياس مقدار اتجاهاتهم وتوقعاتهم نحو استخدام تقنيات الهاتف المحمول في بيئة تعليمية، وكانت استجاباتهم إيجابية جداً، إلا أن أي أحكام يتم التوصل إليها يجب أن تكون حذرة؛ لأن المشاركين في الدراسة كانوا فقط مجموعة صغيرة من الطلاب ذوي الدافعية.

البعد الفردي

إن الأفراد لهم تفضيلاتهم الشخصية في الوسائط التي يختارونها، ربما يعتمد اختيارهم على متلقي الرسالة، أو على نوع التواصل المستخدم، على سبيل المثال ربما يرى البعض أن الخطاب المكتوب باليد أكثر حميمية من المطبوع، وأن الهاتف يسمح بسماع صوت الشخص الذي نتبادل معه الآراء، و نحن من الناحية الفردية لدينا وسائلنا الخاصة للتواصل في أنواع محددة من الرسائل مع أشخاص محددين، فربما نختار أن نكتب أو نطبع خطاب، أو أن نستخدم الهاتف لنقل رسالتنا، وهذا ينطبق أيضاً على

بيئات تعلم اللغة، و الفصول التي ندرسها تتكون من أفراد ذوي خلفيات معرفية مختلفة، ومهارات مختلفة، و تفضيلات، ومكروهات مختلفة، والبحث في هذه الفروق الفردية جذب قداراً كبيراً من الانتباه في السنوات الأخيرة (مثل إيهرمان Eharman وليفر Leaver وأكسفورد Oxford 2003 و روبنسون Robinson 2002).

إذاً ليس من المستغرب أن يفضل المتعلمون المشتركون في التواصل باللغة المُراد تعلمها، استخدام نوع من التقنية على النوع الآخر وذلك تبعاً لموقف تعلم اللغة الذي هم فيه، وهناك دليل على هذا في الدراسة أجراها بيرز (٢٠٠٣م) التي قام فيها باستطلاع رأي أربعة وعشرين متعلماً للغة الأسبانية في أي الوسيلتين يفضلون في التواصل: البريد الإلكتروني أم الدردشة التزامنية، واشترك المتعلمون في تفاعلات مع المدرس من خلال كل من دوريات البريد الإلكتروني والدردشة التزامنية، ووجد بيرز أن ٥٠٪ من الطلاب يفضلوا البريد الإلكتروني، و٥٠٪ يفضلون الدردشة، وهذه النتيجة مفيدة جداً معلوماتياً من حيث التباين الذي قد يكون في مجموعة من الطلاب ؛ فقد أوضحت الدراسة أن ما يفضل الطالب استخدامه قد يختلف تماماً عما يفضله طالب آخر، أضف إلى ذلك أن جوانياك Johanyak (1997) قد أوضح أن اللغة التي تستخدم داخل شكل محدد من أشكال التواصل عبر الحاسب الآلي تتباين نتيجة لخلفية وتفضيلات المتعلم، وقد ذكرنا سالفاً أنه مع أن أشكال التواصل عبر الحاسب الآلي المختلفة تشبه اللغة المكتوبة أو المتكلمة، إلا أن المتعلمين اعتمدوا في اختيارهم للأسلوب (اللغوي) على خبراتهم الاجتماعية، والمعرفية، والبيئية، وفي كثير من الأحوال يتم هذا الاختيار بغض النظر عن أي شكل من التواصل عبر الحاسب الآلي يستخدمه المتعلمون.

الخاتمة

ذكرنا في هذا الفصل أن هناك أشكالاً عديدة من التواصل عبر الحاسب

الآلي، كل واحد منها له خصائص مختلفة تؤثر على استخدامه في تعلم اللغة، على سبيل المثال هناك فروقات واضحة في الوقت المطلوب لإعمال اللغة المُدخلة في أشكال التواصل الآلي التزامنية وغير التزامنية، وكل منهما له اعتبارات اجتماعية ونفسية ومادية مختلفة، أضف إلى ذلك أن هناك تباينات في اللغة المستخدمة في الأشكال المختلفة من التواصل عبر الحاسب الآلي، وفروقات فردية بين الطلاب، ومن الواضح أن اختيار الشكل الصحيح من أشكال التواصل عبر الحاسب الآلي لبيئة تعلم اللغة ليس اختياراً مباشراً، فالقرارات يجب أن تُبنى بناءً على معرفة بمقيدات وسمات أداة التواصل عبر الحاسب الآلي نفسها [التي سوف تستخدم]، وعلى فهم تربوى لأفضل طريقة فعالة يُمكن أن تُستخدم بها تقنية التواصل في تعلم اللغة، فالتفعيل الناجح لأشكال التواصل عبر الحاسب الآلي في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي يعتمد على وجود أهداف تدريسية واضحة في الذهن، ومعرفة بالخيارات التقنية وإدراك لحاجات وأهداف ومهارات المتعلمين (راجع الفصل السابع).

إن الاختيار الصحيح لأداة التواصل عبر الحاسب الآلي لابد أن يُبنىَ على هذه المبادئ بالإضافة إلى معرفة بالاعتبارات الشكلية لكل واحد من أشكال التواصل عبر الحاسب الآلي، وقد ذكر الباحثون أن التواصل التزامني وغير التزامني يجلبا معهما سمات معينه تجعلهما أكثر ملاءمة لمواقف معينة (مثل سوتيلو ٢٠٠٠م)، كما ذكر سيكهان (١٩٩٨م) أن التواصل التزامني عبرالحاسب الآلي يضع على المتعلم عبئا معرفياً زائداً، ولذلك فهو يلائم بشكل أفضل المتعلمين ذوي الكفاءة العالية، والتواصل غير التزامني يعطي المتعلمين مزيداً من الوقت؛ لكي يُعمِلوا ويُنتجوا اللغة التي تم إدخالها، وربما يُكون أنسب للمتعلمين ذوي الكفاءة اللغوية المنخفضة وكذلك ذوي الكفاءة العالية أيضاً، و عادة ما يصاحب التواصل التزامني تقديم المتعلمين لمنتج لغوي

أكبر، و لكن هذا عادة يكون على حساب الدقة، و يُعطي التواصل غير التزامني المتعلمين فرصة كي يُنتجوا منتجاً لغوياً مرتباً ومدققاً، و يستقبلوا دخلاً لغوياً هائلاً صحيح التركيب بصفة عامة، لكن حقيقة أن هناك فروقات زمنية بين إرسال الرسائل واستقبالها قدُتقلل من دافعية المتعلم، فالجوانب الاجتماعية والنفسية للتواصل من خلال الحاسب مهمة جداً أيضاً، كما أن أعرَاف تبادل الأدوار تتباين بشدة تبعاً لأسلوب التواصل، وذلك في ظل وجود عدد من الموضوعات يتم مناقشتها في آن واحد في تفاعلات البريد الإلكتروني (مثل ستوكويل ٢٠٠٣م)، أو أطراف موضوعات متداخلة بين العديد من المشاركين كما هو الحال في الدردشة (نيجريتي ١٩٩٩م)، ربما يضع هذا عبئاً معرفياً زائداً على المتعلمين الذين ليس لديهم ألفة بهذا النوع من أنواع التفاعلات، ولهذا يحتاج المتعلمون دعماً في تعلم طريقة التعامل مع الانساق الجديدة والمختلفة، إلا أن عدد الطلاب الذين يأتون إلى فصل تعلم اللغة ولديهم معرفة بأدوات التواصل مثل الدردشة يكون في تزايد، لذا فقد باتت هذه المشكلة أقل من ذي قبل، و نحن نرى في هذه النقطة أن المعرفة بخبرات الطلاب أمر جوهري في تحديد كيف يستطيع الطلاب التعامل مع الوسيط في تعلمهم للغة.

هناك اعتبار رئيس آخرفي استخدام التواصل عبر الحاسب الآلي لتعلم اللغة، وهو يرتبط باللغة التي يستخدمها الطلاب، فلغة عقد اللقاءات بالصوت والصورة قريبة جداً من اللغة التي يواجهها المتعلمون في التفاعلات التي تتم وجهاً لوجه، أو من خلال الهاتف، لذا فالخوف في أن يتعرض الطلاب إلى لغة غير مكونة بشكل صحيح أو متكسرة قليلاً، ومن غير المحتمل أن ننظر إلى اللغة التي يتم إنتاجها في أساليب التواصل الأخرى مثل الدردشة والنطاقات الكائنية متعددة المستخدمين (في حالات كثيرة منها) على أنها نماذج جيدة للدخل اللغوي للغة المراد تعلمها، هل هذا يعني إذاً

أن الدردشة والنطاقات الكائنية متعددة المستخدمين – وبشكل أقل البريد الإلكتروني – لا تلائم تعلم اللغة الثانية؟ ترجح بالدليل الدراسات السابقة أن الأمر ليس كذلك: أولاً: – بعيداً عن المزايا الدافعية الهائلة (مثل كونيام Coniam وونج Wong 2004) لا يزال لدى المتعلمين الفرصة لتطوير اللغة المراد تعلمها اجتماعياً ومفرداتياً وتراكيبياً، رغم أن نوع الدخل اللغوي ليس بالضرورة أن يكون جيد التركيب، وأن المتعلمين يدركون أن لغة الدردشة تنطبق فقط على بيئات الدردشة وليست على أشكال التفاعلات الكتابية والكلامية (تويودا وهاريس ٢٠٠٢م ووتوديني ٢٠٠٣م ويوان ٢٠٠٣م).

رغم أن أنواعاً كثيرة من التواصل عبر الحاسب الآلي التي شاع استخدامها داخل بيئة الفصل الدراسي مثل: البريد الإلكتروني، أو الدردشة، لا تحتاج إلى أية معدات محددة أو برامج لا يمكن الحصول عليها سواء بشكل مجاني أو بسعر رخيص، ومع ذلك تحتاج الأنظمة الأكثر تطوراً – بما في ذلك عقد اللقاءات بالصوت والصورة – فعلاً إلى أجزاء صلبة معينة (في الحاسب الآلي) واتساع في عرض نطاق الاتصال الترددي؛ لكي يسمح للتفاعلات بأن تتم، هذا يعني أيضاً أنه يجب أن يكون هناك دعم كاف لهذه الأجزاء الصلبة؛ لكي يتم التعامل مع أي مشاكل قد تنشأ، و إذا كان هناك توقع بأن يشارك الطلاب في مهام باستخدام التواصل عبر الحاسب الآلي خارج نطاق الفصل، فمن المهم أن نتأكد أنهم يستطيعون الحصول على الأجزاء الصلبة والبرامج الضرورية، وكذلك أن يكون لديهم قدرة تقنية على عمل الإعدادات، وتشغيل الأدوات التي يُطلب منهم استخدامها.

وختاماً من المهم أن ندرك أن المتعلمين أفرادٌ لهم وجهاتٌ نظرهم الخاصة في أنواع وسائط التواصل المختلفة، ولذلك فإنه من المفيد – متى أمكن ذلك – أن يُقدم

للطلاب خيارات تتيح لهم اتباع تفضيلاتهم الفردية، فربما يسهم هذا في رفع مقدار مشاركة المتعلمين، والإطالة في النشاط، وهذا بدوره سيمنحهم فرصة أكبر لتطوير اللغة المراد تعلمها (ستوكويل وليفي ٢٠٠١م). يحتوي الفصل السابع على مزيد من المناقشة حول استخدام التواصل عبر الحاسب الآلي والتقنيات الأخرى لتدريس مهارات ونطاقات لغوية محددة.

obeikandl.com