تعليمية اللغات والبحث التجريبيّ

موغيال قروسبوا ترجمة: د. عبد القادر هني والأستاذة آسيا قرين

ملخص: يعالج هذا المقال مسألة الملاءمة، ولكن أيضا حدود البحث التجريبي في تعليمية اللغات. بعد حصر الكلمات المفتاحية للبحث التجريبي في العلوم فإن اللجوء إلى هذا النمط من البحث في العلوم الإنسانية يغدو بعد ذلك موضوعًا للتحليل، ثم إن التفكير سيتركز على تعليمية اللغات وهو ما سيتبين من خلال كثير من الأمثلة التوضيحية. على إثر الحجاج، فإن السؤال الآتي سيطرح: أليس على أساس تعدد المقاربات يجب تصور البحث في ميدان شديد التعقيد مثل ميدان تعليمية اللغات؟

الكلمات المفتاحية: فرضية، تجربة، تفسير، متغير.

1-مقدمة: في مقدمة كتاب «علم النفس التعليمي» ووسائل الاتصال المتعددة، يذكّر كرينون، جورجي ولوقرو وما نجونو، بـ«الثنائية المستخلصة فيما يخص البحوث في التعليمية». المقصود من جهة «البحوث التي تسعى للإمساك بالواقع في تعقده مثل دراسة الحالات في علم النفس وفي منهجية الأناسة» ومن جهة أخرى «البحوث التي تستخدم طريقة افتراضية استنباطية وفي الغالب تجريبية» (لوقرو-و كرينون، 2002:11).إن وجهات النظر المختلفة هذه ذكرها أيضا شابيل (شابيل،2003:70).

المؤلفون المذكورون آنفاً يوضحون أن «الانتقادات –من هنا ومن هناك– قوية»: «نقص «الصرامة» واستخدام طريقة حدسية أكثر منها علمية» في حالة، وفي حالة أخرى نقص المراقبة الصارمة للوضعية، على أساس أن القول، من ناحية أخرى، إن جميع الأشياء متساوية «:[....] لا يسمح بعرض الواقع «(لوقرو،و كرينون 2002:11)، بمعنى إنه، لا يسمح بعرض تعقد الوضعية التعليمية.إن أصنافا كثيرة من البحث يمكن تصورها في تعليمية اللغات. واستنادا إلى قانيه وآل (قانيه وآل، 1989) اللذين تتعلق أعمالهما بتعليمية اللغة الفرنسية من حيث هي لغة المنشإ، فإننا نحتفظ بأن البحث يتميز بمعيارين: معيار الهدف، ومعيار المنهجية. فيما يخص البحث التجريبي، إن الغاية هي التفسير، بإجراء تجريب يمكّن من إثبات أو دحض التوقعات (أي الفرضيات).

إن سيمار الذي عاد إلى تصنيف فرقة قانيه يقول موضحا: «انتسابًا إلى طريقة افتراضية استنباطية، فإن البحث التجريبي يهدف، في ضوء إطار نظري، إلى التأكد من علاقة السبب والنتيجة بين

المتغيرات بمعالجتها بوساطة جهاز تجب مراقبته بدقة «(سيمار، 1994:187).

من خلال هذه الشواهد، نسجل في مرحلة أولى، أن الأفكار الأساسية فيما يخص البحث التجريبي، فضلا عن إثبات/عدم إثبات فرضية ما هي: وضع جهاز صارم، المتابعة الدقيقة لبروتوكولٍ، تعيين المتغيرات، مراقبة الوضعية، وكذلك إنشاء علاقة سببية (على أساس استدلال افتراضي استنباطي) للتوصل إلى تفسير.

هي مفاهيم يجب تعميقها ليتحدد بالدقة الممكنة معنى البحث التجريبي بهدف تحليل أو دراسة الملاءمة ولتتحدّد، كذلك، الحدود في تعليمية اللغات ؛ لذلك نقترح أن نحدد ابتداء وباختصار البحث التجريبي في حقله التطبيقي الأصلي ثم ندرس إلى أي مدى يمكن تطبيقها في العلوم الإنسانية وتخصيصًا في تعليمية اللغات.

2- البحث التجريبي: من العلوم إلى العلوم الإنسانية

طبقا للتطور التاريخي سنحاول هنا حصر البحث التجريبي في العلوم ثم في العلوم الإنسانية.

2-1- البحث التجريبي في العلوم :

في عرض تاريخ البحث التجريبي في العلوم، حرصنا على تعيين ما قدم من تعريفات عنه وكذلك المراحل التي ميزته.

في 1865، كتب كلود برنار في مقدمته لدراسة الطب التجريبي: «المنهج التجريبي من حيث هو منهج علمي، يقوم في مجمله على الفحص التجريبي لفرضية علمية» (برنار 1966:304).

المختبر [...] يطرح [...] فكرته في صيغة تساؤل، كتأويل مسبق ومحتمل للطبيعة، ويستنبط منه نتائج يقارنها في كل لحظة مع الواقع بوساطة وسائل الاختبار» (برنار 1966:60).

بالنسبة إلى برنار أب الطريقة الاستنباطية إن الفرضية هي الأساس، فهي تتقدم الواقع ويتم التأكد منها بعد ذلك عن طريق التجربة.

نجد هنا فكرة عبّر عنها من قبل شيفرول في 1865 فقد قال: ظاهرة تلفت أنظاركم تفحصونها على نية اكتشاف السبب، لهذا تفترضون سببا وتسعون للتأكد منه باستخدام التجربة [...] هذا الاستدلال يمثل المنهجية التي أسميها تجريبية، لأن، في نهاية المطاف، التجربة هي المراقبة، هي معيار الدقة في الاستدلال عند البحث عن الأسباب أو عن الحقيقة».(شيفرول 1865 27-29)

بعبارات أخرى، نضع الفرضيات ونراقبها بمقارنتها بالوقائع، توضع الفرضيات في محك الاختبار. فالعلم –على هذا– يبحث، عن بناء تصور أكثر دقة عما نطلق عليه «الواقع» حسب فرانسوى جاكوب (جاكوب 25:1987)، وذلك بإنشاء علاقات وإظهار الآليات بدقة أكبر. فإذا استندنا خاصة إلى جوردان الذي يرى أن «العلميين يحددون المشاكل، يعملون الملاحظات، يقومون بالتجارب، يقترحون الفرضيات، ينشؤون النظريات ويختبرونها، يبلغون نتائجهم في كل وقت إلى زملائهم» (جوردان، 83:2004)، فإنه يمكن أن تعرف الطريقة التجريبية بأنها مقاربة تبنى حول المراحل الآتية:

* مساءلة

* مشكلة للحل

* صياغة فرضية (انطلاقا من مراجع نظرية)

* اختيار الفرضية. بعد التخطيط للمعطيات التي يجب جمعها وكذا تهيئة الإجراءات والمتابعة، تكشف النتائج وتحلل وتفسر. عندئذ تقارن النتائج المفحوصة، بمعنى، تُقارن النتائج المُختبرة مع الفرضيات الموضوعة.

- تحقيق يسمح بالتصديق

- تعميم (الحرص على ألاّ يتجاوز التفسيرات الممكنة بناء على النتائج المسجلة، نصوغ علاقة مجردة للتوصل إلى التفسير بل إلى نماذج تفسيرية أو إلى علاقات نظرية. يوضح جوردان ذلك فيقول: «الاستنباط، مقاربة عقلانية تسهل التفسيرات السببية [...] بينما المقاربة الاستقرائية تفسح المجال لكثير من التفسيرات الوصفية» (جوردان 46:2003)

يسجل أيضًا من جهة أنه في حالة الاستقراء يستحيل منطقيا المرور من الخاص إلى العام ومن جهة أخرى في حالة الاستنباط فإن الاختبارات تؤدي إلى اليقين فقط عندما تثبت البراهين أن فكرة ما خاطئة وهذا بالإحالة على بوبر، وإلا فإنه ممكن أن نذهب فقط إلى أن الفرضيات مثبتة.

- المرحلة الأخيرة هي مرحلة تبليغ النتائج
- نسجل أيضا أنه عند الاختبار من المهم أن:
- نميز المتغيرات المرتبطة بالظاهرة المدروسة
- نغير في كل مرة عاملًا واحداً فقط، يقول دو فيكشي مذكرا:

من المهم [إذًا] تحديد مختلف العوامل التي تتدخل في ظاهرة ما، فليس هناك غنى من تحليلها

الواحدة تلوى الأخرى، مفصولًا بعضها عن بعض. يتعلق الأمر بالنسبة لكل واحد من هذه العوامل بتنويعها، وخلال هذا التنويع تُبقى العوامل الأخرى على حالها (دو فيكشى 142:2006-143).

وفضلًا عن ذلك وكما يلخصه جوردان:

«إنّ التجارب هي ملاحظات تتم تحت المراقبة، خالقة ظروفا، واحدة ومن وظائفها الأساسية أن تسمح للأخرى أن تُنجز تجارب مماثلة في مواطن مختلفة وفي أزمنة مختلفة أيضًا».

بمعنى إن التجربة يجب أن تكون تحت المراقبة ومتوالدة. وهنا نلتقي مع أقوال مِيـالارِي الذي يقول مصرحًا:

«المهم هو إعطاء النتائج التي –مُحصلًا عليها حسب قواعد محددة– تمكن جميع الباحثين من التوصل إلى نفس التفسيرات للنتائج». (مِيـالارِي، 20:2004)

النقاط المفاتيح للبروتوكول التجريبي الذي يستخلص هنا، والذي يضاف إلى المُستشفّة من المقدمة هي: عزل المتغيرات لتغييرها مفصولًا بعضها عن بعض، توالد الوضعية التجريبية، وتعميم النتائج المستخلصة.

لننظر الآن إلى أي مدى يمكن أن تطبق هذه المنهجية في البحث على العلوم الإنسانية.

2-2- شبه التجريبية في العلوم الإنسانية :

يسجل كوك وكامبيل صعوبةَ القيام ببحث تجريبي في العلوم الإنسانية والاجـتماعية فيقولان: ولنتأمل كيف أن الفيزيائي محظوظ جدا مقارنة بعالم النفس السلوكي الذي يقوم بعمله في الميدان. إن الفيزيائي بمستطاعه استخدام المخبر لخلق عزل فيزيائي، ثم إنه أو إنها يشتغل في مواد ليست معرضة للتغير في أثناء الاختبار.هكذا فإن عامل الزمن والنضج أو التناقص لا تمثل مشكلة في هذا الكائن (المخبري) ثم إن معطيات المجموعة الواحدة المتغيرة قبل وبعد الاختبار لها عادة أسبابها القابلة للتفسير... إن عالم الاجتماع، بالمقابل، لا يملك سوى القليل من الامتياز الذي للفيزيائي [...] بالنسبة لعالم الاجتماع فإنه يحاول أن يجد تفسيرات للأسباب والأسئلة المطروحة في إطار اجتماعي شديد التعقيد أين تكون كيانات الكائنات المدروسة ذات حساسية واضحة للتغير، لأسباب لا يملك ما يختبرها به. (كوك وكامبل 1979: 102-103). هؤلاء المؤلفون يعبرون في نص كلامهم انه من الممكن في العلوم الفزيائية انشاء علاقة السبب بالنتيجة لأن الظروف المخبرية تسمح بالعزل، ولأن الباحث يشتغل عادة على مواد لا تتبدل خلال فترة الاختبار تظهر الوضعية بالمقابل أكثر تعقيدًا في العلوم الإنسانية والاجتماعية.

في الحقيقة مثلما رأيناه سابقا في إطار البحث التجريبي كل شيء يجب أن يكون قابلًا للمراقبة

والتحقق وإعادة الإنتاج وللحساب من جديد وبالإضافة إلى ذلك، تفترض التجريبية مقارنة النتائج المتحصل عليها في وضعيات نعرف متغيراتها ويمكننا تبديل واحدة منها لدراسة تأثيرات ذلك في البقية.

بينما في العلوم الإنسانية والاجتماعية وبالأخص في التعليم/التّعلم تطرح الصعوبات الآتية.

- يمكن لمؤثرات العوامل الخارجية أن تتدخل أثناء التجريب. حقا إن هذا التأثير يمكن أن يكون في بعض الحالات محددًا بمدة مختزلة من فترة التجريب.

ولكن في تعليمية اللغات مثلًا، نعرف من ناحية أخرى أن التدريب هو مسار طويل وأن مدى التحسن لا يتبين دائمًا في فترة وجيزة من الوقت (تظهر بالأحرى في مدى متوسط أو بعيدٍ)

- وجود عدد كبير من المتغيرات وكون عددٍ منها لا يشاهد مباشرة، فكيف يمكن إذًا الاشتغال على متغير واحد وإبقاء المتغيرات الأخرى ثابتة؟ نحن هنا في مواجهة مشكلة مراقبة المتغيرات ما دام عدد العوامل المتفاعلة فيما يخص التعليم / التعلم مترفعًا. حقيقة،إن الوضعيات البيداغوجية تجعل، المقاربة التي تسعى لربط السبب بالنتيجة صعبةً.

-استحالة إعادة إنتاج وضعية تربوية مثلما هي في الأصل كما يشرح ذلك ميالاري يقول:

«الوضعيات التربوية منظور إليها من زاوية وجودها الحقيقي هي واحدة، بمعنى لا تتولد بصورتها الأولى لا في المكان ولا في الزمان. ما أن تتحقق وضعية ما، فإن جميع الفاعلين يتغيرون، بحكم أنهم عايشوا هذه الوضعية. ومحاولة التكرار أو إنتاج الوضعية من جديد لا يمكن أن يجد المشاركين فيها في نفس الظروف» [ميالاري 10:2004]

لذلك، واعتبارًا لتعقد وضعيات التعليم /التعلم، الذي يعود إلى الحقيقة المتعددة العوامل التي تميز تلك الوضعيات، فإن مخططات شبه تجريبية هي التي تستخدم في العلوم الإنسانية عندما يؤخذ بهذه الطريقة.

هكذا، نختار ألا نعتبر سوى عدد من المتغيرات وأن نجمع معطيات واضحة قدر الإمكان، وأن نشكل مجموعات متساوية تقريبا لنجري على واحد ة منها عملية التجريب ونقارن بعد ذلك النتائج المتحصل عليها بأكبر قدر من الموضوعية.

ولنهتم بصفة خاصة الآن بالبحث (الشبه تجريبي) في تعليمة اللغات، أو نستطيع القول، إنه من اختيار الباحث التموقع بالأحرى في جهة البحث (الشبه) تجريبي.

3- تعليمية اللغات والبحث (الشبه) تجريبي:

نعلم أن موضوع البحث في تعليمية اللغات يتصل بعملية تفاعل بين كثير من العوامل، ويمكن

تصور أصناف مختلفة من البحث وهذه الأصناف ينظر إليها عادة كثنائيات مثلما بيناه في المقدمة. إنّ الاختيار المنهجي للباحث يرتبط بتموقعه، لذلك فإنه من المهم أن يحدده بوضوح.

3-1- تموقع الباحث:

يُذكّر نارسي كومبس بالعوامل التي تتدخل في التموقع من خلال الأسئلة الآتية:

- هل البحث تركيبي أم تحليلي؟
- هل الأهداف تحقيقية أم استنباطية؟
- ما هي المراقبة أو درجة المراقبة في سياق البحث؟
- من أي صنفٍ هي المعطيات أو مجموعة المعطيات؟ (نارسي كومبس 100:2005) يعرض المؤلف بعد ذلك عناصر التقييم في شكل مُتّصِلَةٍ (الشكل 1) ويوضح ذالك كما يلي:

نستطيع تحديد الصنف، بناء على الكيفية التي يسمح بها بحث ما بتسيير عناصر التقييم (نارسي–كومبس 103:2005)

شكل 1 (نارسي -كومبس، 103:2005)

كيف يتحدّد إذًا البحث (الشبه) تجريبي نتيجة لموضعة البحث في تعليمية اللغات على أساس هذه المتصلات؟

3-2- اختيار البحث (الشبه) تجريبي

نارسي كومبس يوضح:

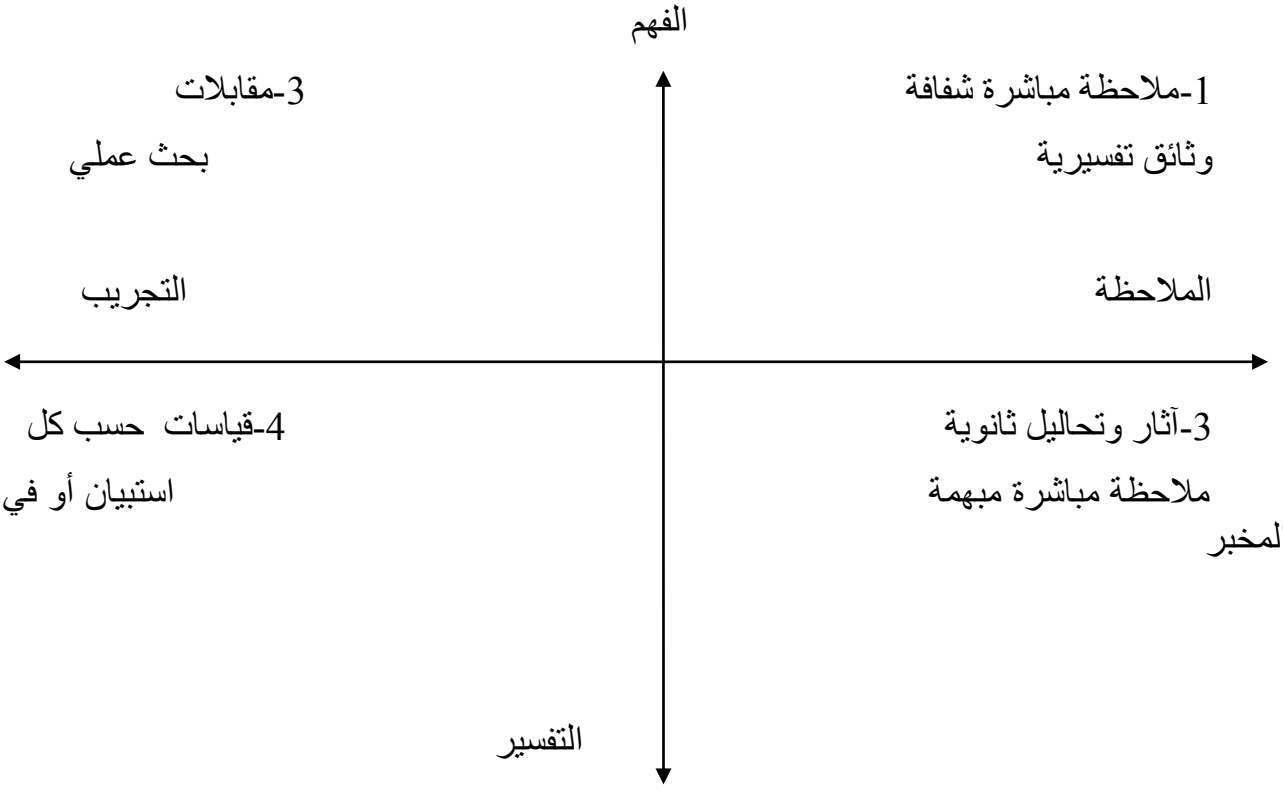
في هذه المجموع من المتصلات، يتموضع البحث التجريبي من جهة التحليلي، الاستنباطي، مع مراقبة عالية لمعطيات واضحة (نارسي-كومبس103:2005) نلتقي هنا ومع التعريف الذي اعطيناه آنفًا

للبحث التجريبي الذي مفاده دراسة مركبة ظاهرة كلية،حسب الطريقة التنازلية التي وضعنا مختلف مراحلها في الفقرة 1،2.

ويضيف نارسي-كومبس إنه بالاستناد إلى الترسيمة الموالية المستعارة من جيون (Juan) (الشكل 2)، فإن البحث التجريبي يمكنه أن يستعين بـ:

ـ المقابلات و/ أو البحث العملي في مقاربة تتعلق بالفهم.

- استبيانات صيغت وفق نظريات و/ أو تجارب مخبرية في مقاربة تفسيرية (نارسي-كومبس، 104:2005).



شكـل 2 (جيون- Juan، 1999:13)

يُمكّن هذا من تجاوز النظرة الثنائية التي استخلصناها ابتداءً، كما يمكّننا من أن نعتبر أن في تعليمية اللغات يوجد تكامل بين مختلف المقاربات شريطة أن تكون الاختيارات المنهجية منطقية واستخدام الأدوات متسقًا.

4ـ أمثلة في تعليمية اللغات:

آملين تخصيص القسم الثالث من هذا العرض لأمثلة البحث (الشبه) تجريبي في تعليمية اللغات،

نلاحظ أنها (أي هذه الأمثلة) تتنزل إما في إطارٍ (شبه) تجريبي وإما في تقاطع منهجي (على اعتبار أنها تستعين جزئيا بالتجريبي) يوضح لنا هذا ما سبق قوله من كلام في تكامل المقاربات في ميدان شديد التعقيد مثل ميدان التعليم / التعلم في اللغة 2 (ل2).

4-1- أمثلة البحث (شبه) تجريبي:

4-1-1- التجريبية في أثر ازدواجية الترميز المتزامن للنبر في اللغة 2:

قام بهذه الدراسة استانتون وبيشو وفايون سيرداي واتريكو، وقُدمت في الملتقى الدولى الأول للتعليمية المعرفية في تولوز من 26 الى 28 جانفي 2005 (استانتون وآل، 2005).

نوضح ابتداء أن أعمالهم تتعلق بالصعوبات التي يجدها المتعلمون الفرنكفونيون في ترميز المعلومة ذات العلاقة بالنبر الصوتي المشدد في الإنجليزية وبالتالي حفظها وإنتاجها أو إعادة إنتاجها.

يهدف المشروع إلى تطوير نظام خلاق يسمح سمعيًا وبصريًا بتبيان المقطع المنبور في كلمة من الكلمات لتركيز انتباه المتعلم على هذه النقطة الحساسة التي هي النبر في الإنجليزية. ولنفحص الطريقة التجريبية التي استعملها هذا الفريق من الباحثين. فرضياتهم هي:

- إن الترميز المزدوج للمقطع المنبور يُحسّن أداءات المبتدئين.
- إنه لا يُحسّن أو يُفسد أداءات الخبراء.
- إن هذا الأثر المزدوج يلاحظ من خلال كيفيات الإعادة مكتوبة وشفوية.
- إن الأداءات تكون في عمل استذكاري مكتوب أحسن منها في عمل استذكاري شفوي.

وقد اختبروا هذه الفرضيات تجريبيًا بالكيفية الآتية:

أُنْشِئَتْ ثلاث فرق من المشاركين: الخبراء / الوسطاء / المبتدئون وقدمت لهم قوائم من عشر كلمات إنجليزية، كل واحدة حسب كيفيتين [1] مختلفتين:

- ترميز سمعي فقط.

- ترميز مزدوج (سمعي وبصري).

1- نوضح أن البرتوكول أدرج ثلاث كيفيات ولكننا لم نذكر سوى اثنتين.

فيما يتصل بالبرتكول والقياس نسجل أن:

- كل مجموعة قسمت إلى مجموعاتٍ صغرى.

- كل مجموعة صغيرة تـشتغل على طريقة واحدة لتقديم الكلمات.

- كيفيات الإعادة هي اختبارات استذكار مكتوبة وشفوية. في حالة الاستذكار المكتوب، يستمع الطالب للكلمة ويضع علامته على الورقة معيدًا إنتاج قائمة العشر كلمات واضعًا المقطع المنبور مقابل الكلمة المناسبة. في حالة الاستذكار الشفوي، يستمع الطالب للكلمة ويتلفظ بها. تكون الأجوبة مُرمّزة بشكل ثنائي: النبر الصوتي المُشدّد الموضوع بشكل صحيح =1. النبر الصوتي المُشدّد الموضوع بشكل خاطئ=0.

يحلل الباحثون، بعد ذلك، النتائج المتحصل عليها، وهو ما يُمكّنهم في مرحلة ثانية من المصادقة أولًا على فرضياتهم الأولى التي وضعت على محك الاختبار.

ويضيفون -للانتهاء- أن التجريب الذي هم بصدده يسعى لاسترداد الآثار المتحصل عليها بجهاز أكثر تعقيدًا أو أكثر ملاءمة من وجهة نظرٍ تعليمية (بدلًا من قائمة من الكلمات، أو ملفوظات تكون مقترحة).

بمثل هذه الطريقة (الشبه) تجريبية يمكن أن نحتفظ بالنقاط المفاتيح الآتية:

* يتعلق البحث هنا بميدان محدد تحديدًا جيدا.

* إن مجموعة المستويات في البرتكول تكون مُكّونة حسب هدف البحث ولا تُبدّل في المرة الواحدة سوى متغيرة واحدة (الترميز البصري)، نلاحظ بعد ذلك ماذا يحدث بالنسبة لكل مجموعة من المستويات المختلفة.

* إن وضع الفرضيات على المحك يسمح بالعودة إلى هذه الفرضيات (التي تكون مصادقًا عليها عندئذ أو لا).

* الإطار التجريبي يسمح بالحصول على دقة في الملاحظة تتيحها وضعية المخبر.

النتائج غير مرتبطة بسياق، فهي إذًا ذات قيمة عامة، بالمقابل لا نتموقع في إطار ممارسة حقيقية، لا نأتي إذًا بمعلومات إضافية عن الوضعية التعليمية بالمعنى الواسع، ولكن التجريبية ليست خالية من نتائج عملية (وان كانت غير مباشرة). إن هذا النظام، في الحقيقة، يُمكن، في النهاية، أن يسمح للمتعلمين الفرنكفونيين أن يَفْهمُوا أصحاب لغة المنْشَإِ، ونعلم إلى أي مدى يبدو هذا الأمر ضروريًا حتى لو وضعنا في الاعتبار فقط آثار المنشئية الفونولوجية التي تؤثر أثناء تعلم اللغة الثانية والتي تجب مقاومتها.نذكر أن المنشئية وهو مفهوم طوّره أندرسون (أندرسون 1983)، مفاده دراسة كل معطى لغوي جديد بناء على

معايير مستوعبة من قبل من بينها تلك المتعلقة باللغة الأولى (ل1).إن اللغات الأخرى المكتسبة سابقًا والتصورات التي يكونها المتعلمون عن اللغة الثانية تتداخل هي أيضًا.

4-1-2- التجريبية في أثر العنونة الفرعية في اكتساب ل2

هذا البحث قام به بوراس ولافَاييت في 1994 (بوراس ولافاييت 1994) وقد صنفه شابيل كبحث شبه تجريبي (شابيل،2003:91).

تتناول الدراسة أثر الدخول إلى العناوين الفرعية للفيديو في الإنتاج الشفوي للغة الفرنسية بصفتها لغة ثانية (ل2). نلخص على النحو الآتي البرتكول المقدم.

شُكِلتْ مجموعتان من المتعلمين، يقوم بعض المتعلمين بمعاينة الفيديو ويمكنهم الدخول الى العنونة الفرعية عندما تواجههم صعوبة فهم الكلام الشفوي. تعاين البقية نفس الفيديو في الشروط نفسـها، ولكن لا يمكنهم الدخول إلى العنونة الفرعية.

وقد تمّ قياس الإنتاج الشفوي بأن طُلب لمتعلمي المجموعتين بتقديم معلومات عن محتوى الفيديو. وتم تقييمهم على أساس أربعة معايير (الفعالية، الدقة، التنظيم والسيولة). وقد ظهرت النتائج عالية في حالة إمكان الوصول إلى العناوين الفرعية.

2-يقتصر هذا الملخص على النقاط الأكثر مناسبة للتقديم

النتيجة المستخلصة، في إطار العمل انطلاقًا من سند فيديو حقيقي، هي أن إمكانية مشاهدة ومراقبة العناوين الفرعية تُحسن العبارة في ل 2 (فضلًا عن الفهم).

النقاط المفتاحية المبينة في المثال السابق تَصدُق كذلك بالنسبة إلى هذا المثال. نلاحظ في الحقيقة أننا في هذا البرتكول الشبه تجريبي نشتغل على متغيرة (الدخول ممكن الى العناوين الفرعية)، ثم نقتبس ونقارن النتائج المتحصل عليها من قِبَل متعلمي المجموعتين (المجموعتان اللتان نستطيع اعتبارهما شبه متساويتين).

4-2- أمثلة الالتقاء المنهجي

4-2-1- بحث في تأثير أداة الكتابة :

هذه الدراسة التي قادها اسنايدير في 1994 (اسنايدير، 1994) تسعى لتحليل تأثير أداة الكتابة (معالجة آلية للنص أو بقلم الرصاص) على نوعية النصوص التي ينتجها المتعلمون وعلى مسار الكتابة وكذا على سياقات التعليم/التعلم.

أجريت التجربة خلال سنة دراسية في قسمين للسنة الثامنة. وقد كان للمتعلمين نفس المعلمة وقاموا بنفس النشاطات الكتابية. استعمل تلاميذ القسم الأول المعالجة الآلية للنص فقط، أما تلاميذ القسم الثاني فحرّروا بقلم الرصاص فقط. النصوص المنتجة (سردية، حجاجية، إخبارية) تَمّ تقييمها مُغفلةً من قبل مُقيّمين خارجيين. ووضح المؤلف أن المنهج الشبه تجريبي ب (اختبار قبلي واختبار بعدي).

أُكْمِلَ باستبيانات وملاحظات ومقابلات.

نتائج هذا البحث هي أن:

• نوعية النصوص (خاصة الحجاجية والإخبارية) التي أنتجتها المجموعة التي استعملت المعالجة الآلية للنص أفضل من نوعية النصوص التي أنتجتها المجموعة التي استعملت الورق/قلم الرصاص.

• النتائج لا تبين الفرق بين المتعلمين في استراتيجيات التخطيط والمراجعة.

• ثم كشف الاختلافات في السياق البيداغوجي بين القسمين، على سبيل المثال القسم الذي استعمل قلم الرصاص يظهر ميلًا للتمحور حول المعلمة، بينما يتعامل التلاميذ المستعملين للمعالجة الآلية للنص فيما بينهم في إنجاز العمل ويكتشفون أكثر مختلف إمكانات الكتابة.

نلاحظ في هذا المثال اللجوء إلى الكمي وإلى النوعي. لذلك نحصل أيضا على معلومات عن وضعية التعلم (خلافا للأمثلة السابقة التي تستعين بوضعية مخبرية لا بالميدان)، بدقة أكبر. إن تنوع أدوات جمع المعطيات المستخدمة، بالتلاؤم مع هدف البحث، مكَّن من ربط العلاقة بين تأثير أداة الكتابة على النصوص المنتجة وبين سياقات تعليم/تعلم،لأن إحدى نتائج المؤلف هي أن معالجة النص آليا مكن من وضع آليات جديدة للعمل من صنف المساعدة والتعاون والتي تمنح الأولوية لتعلّم إنتاج النصوص.

• نجد هنا أهمية تكامل المقاربات التي قدمناها في الفقرة 2.3 ونلتقي مع وجهة نظر فريق قانيه التي لخصها سيمار كما يلي:

• «يمكن لبحثٍ أن يكون كميًا ونوعيًا في الوقت نفسه، إذا، مثلًا، فضلًا عن استعمال مخطط

تجريبي وتحاليل إحصائية، يلجأ الباحثون إلى تقنيات نوعية مثل المقابلة أو دراسة حالة للفهم الجيّد لما يحدث مع التلاميذ أثناء المعالجة البيداغوجية المعروضة للاختبار» (سيمار 1994:488).

4-2-2- الدخول المفاجئ في البحث الشبه تجريبي في إطار بحث –عمل

هذا المثال عبارة عن بحث قمنا به (قروسبوا 2006) وهو مشروع جماعي يتعلق بإنشاء وسائل اتصال متعددة بين أساتذة المدارس المتربصين التابعين للمعهد الجامعي لتكوين المعلمين لباريس وطلبة المعهد الملكي في لندن-هؤلاء الشركاء تواصلوا بالإنجليزية عن طريق البريد الالكتروني لإنشاء مصدر معلومات رقمي مشترك. افترضنا أن مشروعًا كهذا يمكن أن يكون بمثابة وسيلة لتعلم الإنجليزية كلغة ثانية بالنسبة إلى متربصي المعهد الجامعي لتكوين المعلمين. ويتعلق الأمر، ببحث من صنف بحث ـ عمل الذي سمح لنا بقياس مدى وحدود الترتيبات المعمول بها في مقابل الهدف المرسوم والوصول إلى اقتراحات جديدة فيما يخص التكوين (طبقا لحلقة، البحث –عمل)، لكن هذا البحث يتضمن قسمًا من مستوى شبه تجريبية بالنسبة لما اتصل بدراسة ظاهرة المَنشَئِية الفونولوجية.

دراسة هذه الظاهرة مبررة من حيث إن العمل الأكبر لمخطط التكوين يعني بالنسبة إلى المتربصين أن يتم التعامل شفويًا مع مجموعة القسم فيما يخص محتوى البريد الإلكتروني الذي وصل كل واحد منهم من شركائهم في المعهد الملكي. من هنا فإن الإسهام الحقيقي الذي سيؤدي دور السند لإنتاجهم الشفوي سيكون من الصنف المكتوب حَصْريًا، فهو إذًا خال من البعد الفونولوجي، بينما المراجع النظرية تبين أن تعلم ل2 تعاني مشكلة تداخل ل 1 (من بين أخرى) المرتبطة بظاهرة المنشئية فضلًا عن ذلك فإن شان وفورستر (شان وفورستر 1999) لا يستبعدان أن النشاط الفونولوجي يكون آليًا أثناء عملٍ إنتاجي شفوي مصدره سند مكتوب، والسؤال الذي سنطرحه إذًا يتصل بالمخطط الذي وضعه المتعلمون الذين يقومون بعمل إنتاجي شفوي كبير يستند إلى الإسهام المكتوب. ألا يوجد هنا خطر للمنشئية أكبر من الحالة التي يكون فيها الإسهام من الصنف الشفوي؟ للمصادقة أولًا على هذه الفرضية التجأنا إلى تجريبية تعتمد مقارنة الإنتاجات الشفوية للمتربصين انطلاقًا من سندات مكتوبة (البريد الالكتروني الذي وصلهم من مراسليهم الناطقين بالإنجليزية)، والإنتاجات الشفوية للمتربصين انطلاقًا من سندات شفوية (تسجيلات على الأشرطة).

في مرحلة أولى قمنا، بالنسبة لجميع المتربصين، بتحديد عناصر كل إنتاج من إنتاجاتهم الشفوية وكذا عناصر السندات المناسبة (أي التسجيل في أشرطة والبريد الكتروني)، بوساطة جهاز مُطابقة. وقد مكّن جهاز المطابقة، في مرحلة ثانية من جدولة العناصر المنتمية في نفس الوقت للمنتوج الشفوي وللسند

المناسب على شكل قوائم، ثم اخترنا لكل قائمة مُعدّة على هذا النحو، العناصر التي تمثل انحرافًا في النطق بالنسبة إلى الأهداف المرسومة.

واستنتجنا أن نسبة العناصر المكررة (من السند) التي تمثل انحرافًا في النطق تكون أعلى عندما يكون السند من الصنف المكتوب. وقمنا بعد ذلك بتحليل صوتي للعناصر التي تمثل انحرافا في النطق، وقد تبين أن صعوبات النطق التي تُصادف ذات علاقة بتأثير اللغة الأولى للمتربصين(ل1)، لذلك استطعنا أن ننشئ علاقة بين انحرافات النطق وظاهرة المنشئية (تلك التي تمارسها ل1 التي اقتصرنا عليها)، واستخلصنا أنه عندما يتعلق المنتوج الشفوي بإسهام مكتوب فإن المنشئية تعمل أكثر مما تعمله عندما يتعلق المنتوج الشفوي بإسهام شفوي، وهكذا ثبتت فرضيتنا.

في هذا البحث، تمّ التأليف بين النوعي والكمي، وهو ما سمح بإثراء دراستنا وبتقديم معلومات، في نفس الوقت، عن وضعية التعلم (فيما يخص قسم، بحث ـ عمل) ولكن أيضًا في نقطة خاصة جدًا فيما يخصّ تعلم ل2 وهي النقطة المتعلقة بظاهرة المنشئية (بوساطة شبه تجريبية).

5ـ الخلاصة

في ميدان شديد التعقيد كميدان تعليمية اللغات يمكن تصور عدة أصناف من البحوث مثلما أشرنا إليه في المقدمة. ولكن بدلًا من أن يُقصي بعضها بعضًا فإنها تتكامل من حيث إنها تفيدنا بطرق مختلفة. إن البحث الشبه التجريبي يُمكّن،في الحقيقة، من الوصول إلى معلومات عن دور عامل خاص، لذلك فإنه يثبت الواقع بشكل من الأشكال. فهو إذا لا يمكّن من إمساك تعقد وديناميةوضعية من وضعيات تعليم/التعلم في مجملها، خلافًا للبحوث النوعية.

حقًا، إن البحث التجريبي في تعليمية اللغات، في بداية السبعينات هو الذي كان مبجلا. فقد كان التموقع أساسًا داخل إطار كان يسعى لأن يكون علميًا بشكل قطعي، ومفاده صياغة فرضيات وإخضاعها للاختبار لتجاوز تجريبية الممارسين. كان الخضوع حينئذ لإكراهات البرتكول التجريبي: عزل المتغيرات: المقارنة، التحديد الكمي، إظهار الملاحظة، التقعيد. تضاف اليوم إلى هذا المنهج في البحث مقاربات أخرى لا تقدم تفسيرات ذات قيمة يمكن تعميمها، لكنها تساعد على فهم وضعية تعليم/تعلم بالمعنى الواسع. إن الاختبارات الإبستيمولوجية (المعرفية) تكون، في الحقيقة، بناءً على هدف البحث وموقف الباحث. والمنهجيات المستخدمة تختلف وتتكامل مثلما عبر عن ذلك شابيل وجوردان فيما يلي: اقترحت أن تكون منهجيات البحث مرتبطة بالقضايا التي يطرحها الباحث (الإشكالية). إن النبر من هذا المنظور ليس توجيهًا نظريا بسيطًا، إنما هو سمة نوعية للعمل) مثل تعلّم اللغة المحتملة (الذي يسعى

البحث في أن يحصل له على عناصر إثبات.

إن البحث في اكتساب لغة ثانية بحاجة إلى مقاربة بحثية متعدّدة المناهج.

يجب إذًا اعتبار البحث في تعليمية اللغات من حيث تعدد المقاربات بل من حيث التقاء المنهجيات بهدف إدخال منظور اجتماعي من أجل إنتاج معرفة في خدمة الممارسة.

المقال الأصلي:

Didactique des langues et recherche expérimentale.

Muriel Grosbois

- **المعهد الجامعي لتكوين المعلمين (IUFM)، باريس – فرنسا.**