تحمل الغموض وعلاقتـــه بتعلـــم المفـردات اللغويـــة لدى طلاب اقسام اللغة الإنجليزية في جامعة جدة

إعداد
د/ ابراهيم بن عبده أحمد صعدي

قسم علم النفس التربوي ـ جامعة جدة

إن تعلم لغة جديدة يعد من الأمور الغامضة بالنسبة للطلاب، لوجود الكثير من المواقف وحالات الغموض التي قد تسود عملية تعلم اللغة. ويعتبر "تحمل الغموض" نسقًا هامًا للتعلم، وهو الأمر الذي من شأنه تسهيل عملية تعلم اللغة أو إعاقتها. وتهدف هذه الدراسة الى فهم كيفية تحمل متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أو عدم تحملهم لأوجه الغموض في اللغة الأجنبية، بالإضافة إلى استكشاف ما إذا كان تحمل الغموض لدي هؤلاء المتعلمين مؤثرًا على معرفتهم بمفردات اللغة. كما هدفت الدراسة للتحقق من الفروق بين الذكور و الاناث في تحمل الغموض عند تعلم اللغة الإنجليزية، والتحقيق فيما إذا كان تحمل الغموض مرتبطًا بالنجاح المدرك ذاتيًا لدى المتعلمين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية، فيما يخص تعلم مفردات تلك اللغة. وقد تضمنت العينة 82 طالبا و طالبة من طلاب أقسام اللغة الإنجليزية بجامعة جدة. وقد شملت الأدوات المستخدمة مقياس تحمل غموض اللغة الثانية، واختبار مستوى مفردات اللغة الإنجليزية. وقد أظهرت النتائج أن متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية على مستوى معتدل من تحمل الغموض عند تعلم لغة أجنبية وأن النوع ليس له أي تأثير يذكر على تحمل الغموض. كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة قوية بين تحمل الغموض والإلمام بالمفردات بينما وجدت علاقة وثيقة إحصائيًا بين تحمل الغموض والإنجاز الذاتي في تعلم مفردات لغة أجنبية. وفي ضوء هذه النتائج، تم تسجيل بعض التوصيات العملية.

الكلمات المفتاحية : "تحمل الغموض"، " الفروق بين النوعين ، "معرفة المفردات"، "متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية"، "تعلم لغة أجنبية"

Abstract

Learning a new language has been an ambiguous task for students because there are many ambiguous situations that may dominate the language learning process. "Ambiguity tolerance" is an important learning module, which could usually either facilitate or hamper language learning. The aim of this study is to understand whether learners of English as a foreign language can tolerate ambiguities in foreign language learning. It also explores how ambiguity tolerance may affect students' knowledge of the language. This study tries moreover to investigate the differences between males and females in their ambiguity tolerance of learning English and discover whether this ambiguity is associated with the self-perceived success of learners of English as a foreign language in learning the vocabulary of that language. The sample included 82 male and female students who are studying at the department of English at the University of Jeddah. The applied Tools included a second language ambiguity meter and an English vocabulary level test. The results showed that learners of ESL are at a moderate level for ambiguity tolerance when learning a foreign language and that gender had little effect on ambiguity. It was also shown that there was no strong correlation between ambiguity tolerance and vocabulary, while a statistically significant relationship between tolerance and self-achievement in learning foreign vocabulary did exist. In the light of these results, some practical recommendations have been recorded.

المقدمة:

في السنوات الأخيرة، كان التغيير الأكثر أهمية في مجال التدريس وتعلم لغة ثانية/ أجنبية هو التحول من التركيز على اللغة إلى التركيز على منهجية تدريس اللغة لمتعلمي اللغة ومتغيرات المتعلمين التي تؤثر على تعلم اللغة. ونتيجة لهذا التغيير في التركيز، اكتسبت الفروق الفردية وأساليب التعلم أهمية كبيرة كونها تؤدي دورًا حيويًا في مساعدة المتعلمين على تحقيق إنجاز أفضل في تعلم اللغة. ويعد تحمّل الغموض (Ambiguity Tolerance) أحد العوامل الأكثر أهمية في عملية التعلم، ويُعرّف بأنه "الدرجة التي يكون الفرد فيها على استعداد إدراكي لتحمل الأفكار التي تتعارض مع نظام معتقده الخاص أو بناء المعرفة الخاص به" (Atamanova and Bogomaz, 2014). وكما يقول (Ely, 1989)، فإن تعلم اللغة يهيمن عليه عدم التأكد، وهناك قدر كبير من الغموض في تعلم لغة أجنبية. ففي سياق اللغة الثانية. يرى (Gan, 2012) أنه من المحتمل أن يواجه المتعلمون بعض الصعوبات في بناء تفسير ذي معنى بسبب عدم كفاية التلميحات اللغوية ويفسر ذلك و بأن متعلمي اللغة الثانية يواجهون صعوبة في معرفة المعنى الدقيق لكلمة جديدة، ويعتقدون أنهم ينطقون أصوات ومخارج ألفاظ اللغة الثانية بصورة صحيحة تمامًا، ويستوعبون المرجع الزمني الدقيق لصيغة فعل لغة ثانية. وبالنسبة لبعض المتعلمين، فإن الغموض هو ما يجعل تعلم اللغات الأجنبية شيئًا مثيرًا، بينما بالنسبة للآخرين، فإن الأمر ذاته هو ما يجعل التعلم محبطًا للغاية. ومن ثم، فإن الغموض هو أحد الخصائص الرئيسة في مسألة تعلم اللغة الأجنبية من المحتمل أن يعوق أو ييسر عملية تعلم اللغة. وإذا لم يتم تحمل هذا الغموض بطريقة معقولة، فقد يؤدي إلى درجة كبيرة من الإجهاد والمشقة لدى المتعلمين ويؤثر سلبًا على تعلم اللغة (White, 1999).

وتحاول هذه الدراسة استقصاء تحمل الغموض لدى الطلاب الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية فيما يتعلق بعوامل مثل النوع، والإنجاز الذاتي في مفردات اللغة الأجنبية وفهم العلاقة بين تحمل الغموض والمعرفة بالمفردات.

مشكلة الدراسة:

تناولت العديد من الدراسات السابقة علاقة تحمل الغموض ببعض المتغيرات وأثبتت معظمها فاعليته في التأثير على هذه المتغيرات، وباعتبار التحصيل عامل مهم في العملية التعليمية وأن انخفاضه يؤثر سلباً عليها، كان لا بد من البحث عن العديد من الاستراتيجيات التدريسية والمداخل والمتغيرات التي يعتقد أنها يمكن أن تسهم في تنميته، ولعل متغير تحمل الغموض يعد من المتغيرات التي يمكن أن تسهم بإيجابية في رفع مستوى تحصيل الطلاب في اللغة الإنجليزية مما دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة التي تتحدد مشكلتها في محاولة علاج التدني في مستوى تحصيل الطلاب من خلال بيان مدى علاقة تحمل الغموض بمستوى التحصيل الدراسي في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى الطلاب وبالتالي اتخاذ الإجراءات الإيجابية في ضوء ما تسفر عنه النتائج.

أسئلة الدراسة:

أولا: ما مدى تحمل / عدم تحمل طلاب اقسام اللغة الإنجليزية للغموض في تعلم اللغة ؟

ثانيا: ما مدى تأثير متغير النوع في تحمل الغموض لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية؟

ثالثا: ما مدى تأثير مستوى تحمل الغموض لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية على معرفتهم بالمفردات اللغوية؟

رابعا : ما مدى ارتباط تحمل الغموض بإنجاز متعلمي للغة الإنجليزية كلغة أجنبية في تعلم مفردات اللغة الأجنبية؟

أهداف الدراسة:

إن الهدف من الدراسة الحالية هو فهم مدى تحمل/ عدم تحمل متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للغموض في اللغات الأجنبية. بالإضافة إلى التحقيق فيما إذا كان تحمل الغموض لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يؤثر على معرفتهم ودرايتهم بالمفردات. كما هدفت الدراسة أيضًا إلى استكشاف ما إذا كان هناك أي اختلاف بين النوعين في تحمل الغموض بين متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وسؤالهم عما إذا كان تحمل الغموض يرتبط بنجاح المتعلمين الأتراك في تحصيل مفردات اللغة الأجنبية.

أهمية الدراسة: تنطلق أهمية الدراسة من عدة اعتبارات يمكن إيجازها على النحو الآتي:

- أهمية التحصيل في اللغة الإنجليزية باعتباره عاملاً مهما في نجاح الطلاب علمياً وعملياً.
- ما أثبتته العديد من الدراسات عن أهمية تحمل الغموض وتأثيره الإيجابي على بعض المتغيرات ومنها مستوى التحصيل الدراسي.
- يمكن أن تفيد المسؤولين عن تخطيط وتطوير المناهج بصفة عامة ومناهج اللغة الإنجليزية بصفة خاصة من خلال ما تسفر عنه من نتائج يمكن مراعاتها عند تصميم وتطوير المناهج.
- يمكن أن تفيد المعلمين من خلال ما تسفر عنه من نتائج يمكن مراعاتها في عملية التعليم واستراتيجياته.
- يمكن أن تفيد الطلاب من خلال تعرفهم مدى ما بين تحملهم للغموض ومستوى تحصيلهم الدراسي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.
- يمكن أن تفتح المجال أمام الباحثين لدراسات أخرى مرتبطة بنفس المجال.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: دراسة مدى العلاقة بين تحمل الغموض ومستوى تحصيل الطلاب في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.
- الحدود البشرية: ٨٢ طالبا من منسوبي جامعة جدة الدارسين بأقسام اللغة الإنجليزية والترجمة.
- الحدود الزمانية: العام الدراسي ١٤٣٩هـ.
- الحدود المكانية: جامعة جدة

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

تحمل الغموض (Ambiguity Tolerance) وصف مفهوم الغموض بالعديد من الكلمات والمصطلحات في مختلف الكتابات والأدبيات السابقة. فمن وجهة نظر (Hillen et al., 2017:)، فهو يشير إلى "عدم التأكد من المستقبل". أما (Ecker et al. 2003)، فيعرفه بأنه "قصور إدراكي في المعلومات المتعلقة بمثير معين أو سياق معين". ويوصف "الغموض" أيضًا بأنه "معلومات قليلة جدًا، أو أكثر من اللازم، أو معلومات تبدو أنها متضاربة ومتناقضة" (Bahti, 1986:). أما (Kazamina, 1999) فيقترح أن الغموض يتسم بالحداثة والتعقيد والصلابة والبنية الناقصة. وبالتالي، فإن الموقف الغامض يتسم بعدم وجود إشارات كافية، مما يؤدي إلى إعادة تنظيم أو تصنيف غير كافيين من قبل الفرد.(Balgiu, 2014) ويصنف (Bunder, 1962)المواقف الغامضة إلى ثلاثة أنواع أساسية هي: المواقف الجديدة، والمواقف المعقدة، والمواقف المتضاربة. ويصف البحيري (٢٠٠٢) بعد تحمل الغموض على أنه بعد معرفي ذوي قطبين يتضمن بعض الاستراتيجيات العقلية الثابتة نسبيا لدى الفرد عند إدراكها ومعالجتها للمعلومات، مهما كانت نوعية هذه المعلومات من حيث التشابه والتعدد، الوضوح التداخل المألوفية التأثر بالمتغيرات الاجتماعية او الشخصية ومن ثم تحديد الكيفية التي يستجيب بها الفرد لهذه المعلومات سواء كانت الاستجابة شعورية ام غير شعورية في حين عدم تحمل الغموض يتمثل في استجابات سلوكية في صور الإحباط والقلق و الانسحاب. كما يذكر نوري (٢٠٠٧) أن الأفراد يختلفون في أساليب التفكير

وأنماطهم المعرفية و تحمل الغموض كبعد معرفي يؤثر في التفكير ويتدرج في اختلافه بين الافراد من حيث النوعية الوظيفة من البسيط الى المعقد. أما مفهوم التسامح، أو التحمل من ناحية أخرى، فيعني "القبول الحزين" بينما يعني التعصب، أو عدم التحمل "الرفض". وبعبارة أخرى، يترتب على التحمل ردود فعل مختلفة تتحرك على طول مقياس يبدأ من الرفض وحتى الانجذاب (Furnham, 1994، وبالتالي، فإن التحمل أو التسامح يشير إلى قبول المواقف الغامضة بينما يستتبع التعصب أو عدم التحمل الاعتراف بالشكوك كمصادر وشيكة للتوتر والتهديد (Norton, 1975). إن تحمل الغموض، إذن، هو تلك الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع الغموض عندما يواجه بعض الإشارات غير المعروفة أو المعقدة أو المتضاربة (Hillen et al., 2017). ومن الواضح أن الشخص الذي يتحمل قدراً ضئيلاً من الغموض يحجم عن المثيرات الغامضة في حين أن الفرد الذي يتحمل درجة عالية من الغموض ينجذب إلى المثيرات الغامضة(Teoh et al. 1997) . حيث إن المتعلمين الأكثر تقبلًا للغموض يتعلمون بشكل أكثر فاعلية عندما يتم إعطاؤهم الفرصة للتجارب والمخاطر والتفاعلات. وعلى العكس من ذلك، يتعلم المتعلمون المتعصبين والأقل تحملًا للغموض بشكل أفضل في مواقف أكثر صرامة وأكثر تأكيدًا وتنظيماً .(Reid, 1995) وهكذا، يمكن اعتبار تحمل الغموض سمة مرتبطة مباشرة بشخصية الفرد أو أسلوبه المعرفي (Ehrman, 1994).

تحمل الغموض ودراسات تعلم اللغة:

إن تعلم لغة جديدة أشبه باستكشاف أرض مجهولة، حيث تسود العديد من المواقف الغامضة عملية تعلم اللغة. وكما يؤكد (Martinez-Correa, 2012) فيمكن تخيل الغموض من خلال عدم اليقين، وهو أمر معروف في عدد من مواقف تعلم اللغة. على سبيل المثال، عندما يتعرض متعلمو اللغة إلى مفردات وتراكيب معجمية ونحوية جديدة، فإنهم عادةً ما يواجهون نقص المعلومات والتفسيرات المتعددة وعدم الوضوح وما إلى ذلك.(Chapelle & Roberts, 1986) حيث لا يُتوقع من المتعلمين فقط التعامل مع الأشكال اللغوية والتراكيب النصية لفهم النصوص بنجاح، ولكن أيضًا للتعويض عن نقص العناصر الحيوية لإنجاز مهمة الاستيعاب (Grace, 1998,). وعلاوة على ذلك، فإنهم يواجهون باستمرار مجموعة واسعة من الأصوات المحيرة الغامضة ويشعرون أنهم لم ينطقوا هذه الأصوات بدقة (Grabe & Stoller,2002). إن سمة الغموض المتوقع أن تغلب أو تسود على عملية تعلم اللغة يمكن أن تؤثر إيجابًا أو سلبًا على هذه العملية. ويعد تحمل الغموض جانبًا من جوانب تعلم اللغة الأجنبية التي تنطوي على القدرة على معالجة المثيرات الجديدة الغامضة دون انزعاج ودون طلب العون (Ellis, 1994). ويشير إيلي (Ely, 1995) إلى ثلاث حالات يؤثر فيها تحمل الغموض على تعلم اللغة بشكل سلبي: تعلم العناصر اللغوية، وممارسة مهارات تعلم اللغة، واعتماد تلك المهارات كاستراتيجيات ثابتة.

وللحصول على تجربة تعلم لغة ناجحة، على المتعلم أن يستجيب للمواقف الجديدة ويفسر واقعه من خلال العديد من الجوانب المختلفة. وخلاف ذلك، فقد يكون لديه بعض الصعوبة في إتقان لغة أجنبية (Ehrman, 1996). وبعبارة أخرى، إذا كان المتعلم غير راغب في الاعتراف بأن الكلمة الواحدة في اللغة الهدف قد يكون له أكثر من معنى واضح واحد أو أنه ليس من الضروري أن يكون على دراية بمعنى كل كلمة مفردة لفهم النص، فسوف يعيق ذلك تطوير لغته الأجنبية بشكل كبير (Ely, 1995). وفي هذا الصدد، فمن المرجح أن يكون المتعلمون المتحملون للغموض سعداء بتعلم لغة جديدة على الرغم من عدم اليقين. وقد كشفت البحوث أيضًا أنهم حريصون على تحمل المخاطر وأكثر تقبلًا للتغيير (Naiman et al., 1978) وإظهار المثابرة في تعلم اللغة (Chapelle, 1983).

الآن وقد تعرضنا لموضوع تحمل الغموض كواحد من أهم أساليب التعلم التي يمكن أن تعيق أو تسهل تعلم اللغة، قام الباحثون بعمل بعض الدراسات حول تحمل الغموض وتأثيره على

تعلم اللغة. وقد ركزت هذه الدراسات على علاقة تحمل الغموض بقضايا مثل التحصيل اللغوي (Chapelle, 1983; Kazamina, 1999 Sadabdi, 2014; Liu, 2006; Lori, 1990; Nosratinia et al., 2013)، القراءة والفهم (El-Koumy, 2000; Erten & Topkaya, 2009; Kamran & Maftoon, 2012; Keshavarz & Assar, 2009)، مهارات الاستماع والاستيعاب (Soleimani, 2009)، الكتابة (Lee, 1999)، أداء اختبار تكملة الكلمات المحذوفة (اختبار كلوز) (Atef-Vahid et al., 2011)، والنوع (Erten & Topkaya, 2009; Kamran, 2011; Kissau, 2006; Marzban et al., 2012; Maubach & Morgan, 2001). ويشير Chapelle (1983)، على سبيل المثال، إلى وجود علاقة إيجابية بين تحمل الغموض والنجاح في اختبارات قواعد اللغة متعددة الخيارات والاختبارات الإملائية واختبارات المحادثة والاستماع والاستيعاب ومهام التقليد. ويقول لوري(Lori, 1990) أيضًا أن تحمل الغموض يرتبط بشكل كبير بتحقيق الإنجاز في تعلم اللغة. وفي دراسة أجراها (Kazamina, 1999)، يذكر أن المتعلمين اليونانيين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية لا يتمتعون بنفس التحمل للغموض في جميع المهارات اللغوية، وأنهم لا يتحملون على وجه الخصوص الغموض الناتج عن نقل أفكارهم باللغة المستهدفة. وبالمثل، تُظهر دراسة ليو (Liu, 2006) أن متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لا يستطيعون إظهار تحمل الغموض الذي ينتج عن عدم قدرتهم على توصيل أفكارهم بفعالية في الكتابة والمحادثة. و تؤكد (Sadabadi, 2014) الذي يهدف إلى استكشاف العلاقة بين تحمل الغموض والمهارة اللغوية واستراتيجيات تعلم اللغة، أن هناك علاقة إيجابية بين تحمل الغموض وكل من مستوى الكفاءة وتكرار استخدام الاستراتيجية. وكشفت دراسة حديثة قام (Nosratinia et al., 2013) عن دور تحمل الغموض في التنبؤ باستراتيجية تعلم اللغة لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تحمل الغموض واستراتيجية استخدام اللغة الشاملة. وباختصار، فقد وجدت العديد من الدراسات البحثية أن تحمل الغموض يكون فعالاً في تعلم اللغة الأجنبية.

وعند التركيز على نقطة مختلفة، يدرس (El-Koumy, 2000) ما إذا كان متعلمو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) ممن لديهم مستويات مختلفة من تحمل الغموض، يتباينون في فهم قطعة الفهم والاستيعاب بلغة أجنبية. وتظهر النتيجة أن المجموعة التي تتمتع بمستوى معتدل من تحمل الغموض تفوقت على المجموعة المنخفضة والعالية. وتوضح دراسة Erten & Topkaya (2009)، و التي تستكشف مدى تحمل الغموض لدى المتعلمين الأتراك للغة الإنجليزية كلغة أجنبية، أنه في حين أن غالبية متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ممن هم على مستوى منخفض من تحمل الغموض، يرتبط لديهم كل من تحمل الغموض، ونجاحهم الذاتي في القراءة في لغة أجنبية، والتدريب الاستراتيجي بشكل كبير وذا دلالة إحصائية واضحة. وخلصت النتائج إلى وجود علاقة مباشرة بين تحمل الغموض والنجاح في القراءة. وتشير دراسة Keshavarz & Assar (2009) إلى أنه من المرجح أن يكون الطلاب الذين يتحملون الغموض بشكل أكبر أكثر نجاحًا في فهم واستيعاب القراءة، وأن يظهروا مستوى أعلى من الإدراك المعرفي لاستراتيجيات القراءة، وتظهر استخدامًا ملحوظًا للاستراتيجيات المعرفية للقراءة. وتشير دراسة حديثة أجراها Kamran & Maftoon (2012) إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تحمل الغموض لدى المتعلمين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية ودرجات فهم القراءة لديهم.

وقد ثبت أيضًا أن تحمل الغموض هو واحد من أكثر العوامل فعالية في فهم قطعة الاستماع، والكتابة وأداء اختبار كلوز. وقد كشفت دراسة (Soleimani, 2009) التي أجريت للتحقيق في درجات اختبار الاستماع لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من مستويات مختلفة من تحمل الغموض أن المتعلمين ذوي المستوى المعتدل من تحمل الغموض يميلون إلى أن يكونوا أكثر نجاحًا في اختبار الاستماع. ومن ناحية أخرى، تشير دراسة (Lee, 1999) إلى أن درجة تحمل

الغموض تؤثر على الكتابة. ويُقترح أن يتم اعتبار تحمل الغموض عاملًا هامًا بالنسبة إلى المتعلمين ذوي الكفاءة المنخفضة، وأنه ينبغي إعطاء تعليمات واضحة، وذلك للحد من عدم التأكد، في فصول الكتابة للغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وفي دراسة أخرى تركز على العلاقة بين مستوى تحمل الغموض وأداء اختبار كلوز cloze للحذف ((Atef-Vahid et al., 2011، أفادت التقارير أن متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ممن لديهم مستويات مرتفعة من تحمل الغموض، من المتوقع أن يحصلوا على درجات أعلى في اختبار cloze في حين أن أولئك الذين لديهم انخفاض في مستوى تحمل الغموض، يكونون أكثر عرضة للحصول على درجات أقل في نفس الاختبار.

وكما ذكرنا آنفًا، فقد كانت هناك العديد من الدراسات التي تبحث في تأثير النوع على تحمل الغموض. وتكشف دراسة (Atamanova et al, 2014) أن الطلاب الذكور لديهم قدر أكبر من تحمل الغموض مما لدى الطالبات. وبالمثل، فقد قرر كل من Erten & Topkaya (2009) و Marzban, Barati & Moinzadeh (2012) بوجود فرق كبير بين الطلاب والطالبات في تحملهم للغموض مع تفوق الإناث على الذكور. ومع ذلك، فهناك أيضًا بعض الدراسات كدراسة (Kissau, 2006) و دراسة (Kamran, 2011) لم تظهر فرقًا ذا دلالة إحصائية بين متعلمي اللغة الإنجليزية من الذكور والإناث في تحمل الغموض. وحتى الآن، لدينا الكثير من الأبحاث التي ركزت على العلاقة بين تحمل الغموض وإنجاز تعلم اللغات الأجنبية بشكل عام، وأظهرت الدور المهم الذي يؤديه تحمل الغموض في تحصيل تعلم اللغات الأجنبية. وبذلك، فقد هدفت الدراسة الحالية إلى تقديم إسهام بحثي وإضافته للكتابات والدراسات المتعلقة بتأثير تحمل الغموض على معرفة المفردات في اللغة الأجنبية.

إجراءات الدراسة:

مجتمع وعينة الدراسة:

أجريت هذه على مجموعة من منسوبي جامعة الدارسين بأقسام اللغة الإنجليزية و الترجمة وقد بلغ بمجموع العينة من الجنسين ٨٢ طالبًا. ويعرض الجدول رقم ١ المعلومات العينة وفق للنوع و المستوى الدراسي.

جدول ١. معلومات عينة الدراسة وفق للنوع و التحصيل الدراسي

المتغير			
النوع	ذكر	٤٩	%٦٠
	انثى	٣٣	%٤٠
	المجموع	٨٢	%١٠٠
الحصيلة اللغوية من المفردات	ضعيف	١٠	%١٢
	متوسط	٤٩	%٦٠
	جيد	٢٣	%٢٨
	المجموع	٨٢	%١٠٠

وكان متوسط عمر المشاركين ٢٠.٦٦ (بواقع انحراف معياري SD = ٠.٨٧، بحد أدنى= ١٩، وحد أقصى= ٢٢)، وشرائح عمرية متقاربة. ومن بين المشاركين، كان هناك ٣٣ (٤٠ %) مشارك من الإناث، و٤٩ مشارك (٦٠ %) من الذكور. وحوالي أكثر من نصف المشاركين صنفوا أنفسهم بأنهم على مستوى متوسط من تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية (إجمالي= ٦٠ %) بينما قرر ٢٣ طالبًا (٢٨ %) أنهم يعتبرون أنفسهم على مستوى جيد من الدراية بمفردات اللغة الإنجليزية. في حين اعتقد (١٠) طالبًا (١٢ %) أنهم على درجة ضعيفة من العلم بمفردات اللغة الإنجليزية.

أداتا الدراسة:

تألفت أدوات جمع البيانات من مقياس تحمل الغموض للغة الثانية (SLTAS)، (Ely, 1995) مع بعض الأسئلة الديموغرافية المضمنة واختبار تحديد المستوى للمفردات (Schmitt et al., 2001). وتضمن إصدار مقياس تحمل الغموض في اللغة الثانية SLTAS المستخدم في هذه الدراسة ١٢ بندًا (سؤالًا) مع مقياس ليكرت الخماسي. وتهدف الأسئلة إلى قياس مستوى اتفاق الطلاب مع بيانات تصور عدم تحمل الغموض في حالات معينة. وقد لوحظ من قبل أن مقياس SLTAS يرتبط داخليًا بشكل كبير مع معامل دقة اختبار ألفا لصاحبه Cronbach، بواقع ٠.٨٤ (Kazamina, 1999). علما بأنه التأكد من صدق محتوى أداة الدراسة بعرضها على ثلاثة من اعضاء هيئة التدريس في معهد اللغة الإنجليزية و قسم مناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة جدة حيث قدمت النسخة الإنجليزية (Ely, 1995) وهي ذات النسخة التي قدمت الى الطلاب في الدراسة الاستطلاعية و الدراسة الرئيسية كون عينة الدراسة تعتبر ليها القدرة و الفهم للأداة المقدمة باللغة الإنجليزية وقد تم حساب الثبات عن طريق اعادة الاختبار تضمنت ٣٠ طلاب من طلاب اقسام اللغة الإنجليزية في التطبيق الأول وقد بلغ حساب معامل الثبات بين التطبيق الأول و ثاني. ٠.٧٨ بعد استبعاد درجة طالب من التطبيق الاول لتغيبه في التطبيق الثاني وبتالي كان مجموع الطلاب ٢٩ طالبا.

كما تم استخدام اختبار تحديد مستوى المفردات Levels Test الإصدار الثاني لقياس معرفة المفردات التي يحصلها عينة الدراسة. يتألف الاختبار من ٥ أقسام: مستوى تحصيل ٢٠٠٠ كلمة، مستوى تحصيل ٣٠٠٠ كلمة، مستوى تحصيل ٥٠٠٠ كلمة، مستوى تحصيل ١٠٠٠٠ كلمة، ومستوى المفردات الأكاديمية. وفي كل قسم من اقسام الاختبار يُطلب من المشاركين مطابقة كلمة مستهدفة مع التعريف المكافئ لها. وق تم استخدام مجموعة بإجمالي ٦٠ كلمة مستهدفة لكل قسم. ويتضمن كل قسم عشر مجموعات من ست كلمات وثلاثة تعريفات. وقد تم تقييم كل إجابة صحيحة؛ أي مطابقة كل كلمة مستهدفة مع تعريفها، نقطة واحدة وكانت الدرجة القصوى للاختبار ٣٠ نقطة. كان العدد الإجمالي لأسئلة الاختبار ١٥٠. وتشير الدراسات التي أُجريت لمعرفة معلومات حول مدى صحة وموثوقية اختبار مستويات المفردات (Read, 2000; Schmitt et al., 2001) أن الاختبار يقيس ما يعتزم قياسه وكان ثابتًا في قياساته. كانت مؤشرات الموثوقية (معامل ألفا لكرونباخ) لجميع أقسام المستويات عالية كما هو موضح في الجدول ٢ (Read, 2000; Schmitt et al., 2001).

جدول ٢. موثوقية ودقة أقسام اختبار المستوى للمفردات (معامل ألفا لكرونباخ)

المستوى	عدد الأسئلة	معامل ألفا لكرونباخ
٢٠٠٠	٣٠	٠.٩٢٢
٣٠٠٠	٣٠	٠.٩٢٧
٥٠٠٠	٣٠	٠.٩٢٧
١٠٠٠	٣٠	٠.٩٢٤
المستوى الأكاديمي	٣٠	٠.٩٦٠

تطبيق الأداتين:

أجريت الدراسة على طلاب قسم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعة جدة. وقد تم تنفيذ مقياس تحمل الغموض للغة الثانية على الطلاب الجدد المسجلين في القسم باللغة الإنجليزية. وبعد المقياس مباشرة، أكمل جميع الطلاب اختبار مستويات المفردات. كان هناك حد زمني مقداره ساعتين للاختبار بالكامل.

تحليل البيانات:

تم التحقق من البيانات بصورة مبدئية من خلال الافتراضات الطبيعية للاختبارات البارامترية. وقد أشار كل من Kolmogorov Smirnov (p <.180) ومؤشرQ-Q اختبار الطبيعي إلى توزيع طبيعي في البيانات، مما يشير بشكل كبير إلى وجود توزيع إحصائي طبيعي. كما تم إيجاد متوسط الدرجات والانحرافات المعيارية لعناصر المقياس من خلال تحليل وصفي. وبعد ذلك، تم حساب قيم اختبارات العينات المستقلة وتحليل التباين في اتجاه واحد من أجل معرفة الارتباطات بين المتغيرات التابعة والمستقلة.

النتائج:

للإجابة على السؤال الأول في الدراسة وهو: ما مدى تحمل / عدم تحمل اللغة لإنجليزية كلغة أجنبية للغموض؟

و لتحديد مستوى تحمل الغموض لدى المشاركين، تم استخدام الإحصاءات الوصفية. وقد تم إخبار المشاركين بأن العناصر الموجودة في SLTAS تستكشف ردود أفعالهم على التصريحات التي تصور عدم تحمل الغموض في بعض مواقف تعلم اللغة. وهذا يعني أن الاتفاق مع أحد البنود (الأسئلة) كان علامة على عدم تحمل الغموض. وبالتالي، كان من المعقول اعتبار متوسط ٣.٠٠ خطًا فاصلًا بين تحمل الغموض وعدم تحمله. وأي قيمة أعلى من الخط الفاصل ستكون علامة على مستويات أقل من تحمل الغموض، بينما تشير تلك القيم الموجودة أدنى هذا الحد الفاصل إلى قدر أكبر من التحمل وفقًا لمسافة البعد عن المتوسط ٣.٠٠. ويعرض جدول ٣ متوسط درجات المشاركين من SLTAS.

جدول ٣. درجات تحمل الغموض من اختبار SLTAS.

	N	المتوسط	انحراف معياري SD
١	٨٢	٣.٦٣	١.٢٠
٢	٨٢	٢.٥٨	١.٠٣
٣	٨٢	١.٩٥	١.٠٥
٤	٨٢	٢.٨٦	٠.٩٧
٥	٨٢	٢.٧٥	١.٠٧
٦	٨٢	٣.٤٢	١.١٥
٧	٨٢	٢.٤٤	١.٠٢
٨	٨٢	٣.١٩	١.٢١
٩	٨٢	١.٤٦	٠.٨٦
١٠	٨٢	١.٩٥	١.٠١
١١	٨٢	٢.٢٥	١.١٣
١٢	٨٢	١.٩٨	١.٠٩
		٢.٨٧	١.١٤

وقد نتج عن الاختبار أن مستوى تحمل الغموض لدى المشاركين كان أقل بقليل من منتصف النقطة (المتوسط M= 2.87) وانحراف معياري (SD = 1.14). وتشير هذه القيمة إلى أن المشاركين، بوجه عام، لم يظهروا درجة كبيرة من تحمل/ عدم تحمل الغموض، ولا يظهروا ترحيبًا دون استجواب أو عرقلة بسبب عدم وجود معلومات لغوية كافية. ومع ذلك، فقد أشار تحليل كل بند على حدة من اختبار SLTAS إلى متوسط يقع بين ٣.٢١ و٢.٢٦، والذي أظهر إمكانية اختلاف المتعلمين في مستويات تحملهم للغموض (Ehrman, 1999; El-Koumy, 2000; Ely, 1995). وقد تم إجراء تحليل مجموعة خوارزمية تصنيفية K-means cluster للتحقيق فيما إذا كان يمكن تقسيم المشاركين إلى مجموعات حسب تحمل الغموض مثل مستوى

منخفض، معتدل، ومرتفع من تحمل الغموض. وأظهرت نتيجة التحليل أنه يمكن تصنيف المشاركين إلى ثلاث مجموعات مختلفة من حيث درجات تحمل الغموض لديهم. انظر الجدول (٤).

جدول ٤. مجموعات الطلاب وفقًا لمستوى تحملهم للغموض

تصنيف المجموعة	N	النسبة المئوية للمجموع الكلي	المتوسط	الانحراف المعياري SD
مرتفع	١٩	%٢٣.٢	١٦.٩٩	٢.٩٩
معتدل	٤٣	%٥٢.٤	٢٦.١٤	٢.٤٥
منخفض	٢٠	%٢٤.٤	٣٠.١٤	٢.٩٩
الإجمالي	٨٢	%١٠٠.٠	٢٥.٨٩	٦.١١

وقد أوضح تحليل الاختلافات ANOVA بين المجموعات الثلاث أن المشاركين صنفوا إلى ثلاث مجموعات تختلف كل منها عن الأخرى (p<.000) فيما يخص تحمل الغموض لديهم. ويوضح الجدول رقم ٥ هذه الاختلافات.

جدول ٥. الاختلافات بين مجموعات تحمل الغموض الثلاث

	مجموع المربعات	التباين/ الاختلاف	متوسط المربعات	F	Sig.
بين المجموعات	١٨٨٩.٦٨٧	٢	٩٤٤.٨٤٣٥	١١٩.٥٩٨	٠.٠٢٧
في المجموعات	٤٣٥.٨٧٦	٧٩	٥.٥١٧		
الإجمالي	٢٣٢٥.٥٦٣	٨١			

وفي المجمل، فإن الإحصاءات الوصفية بالإضافة إلى التحليل التصنيفي للمجموعة وتحليل الاختلاف قد أشاروا جميعًا إلى وجود ثلاث مجموعات مختلفة من المشاركين فيما يخص مستوى تحملهم للغموض، فقد كان لدى أغلبية المشاركين (بإجمالي=٤٣، ٥٢.٤%) مستويات معتدلة من تحمل الغموض (بمتوسط= ٢٦.١٤وانحراف معياري SD= ٢.٤٥). بينما سجل بعض المشاركين (بإجمالي= ٢٠، ٢٤.٤%) مستويات منخفضة من التحمل (بمتوسط= ٣٠.١٤وانحراف معياري= ٢.٩٩)، في حين أن قدر مشابه تقريبًا (بإجمالي=١٩ بنسبة ٢٣.٢%) سجل أن لديه قدرة على تحمل الغموض إلى حد كبير (بمتوسط= ١٦.٩٩ وانحراف معياري= ٢.٩٩). وبالتالي، يمكن استنتاج وجود تباينات بين متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية فيما يخص مستوى تحمل الغموض لديهم.

إجابة السؤال الثاني الذي نص على ما يلي: ما مدى تأثير متغير النوع على تحمل الغموض لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية؟

في محاولة لاكتشاف ما إذا كان اختلاف النوع يؤدي دورًا في تحمل الغموض لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وفي البداية، تم إجراء تحليل التكرار لرؤية توزيعات المشاركين من الذكور والإناث في كل مجموعة من المجموعات التي تم تحديدها بالفعل. ويظهر جدول ٦ نتائج هذا التحليل.

جدول ٦. توزيع الذكور والإناث في مجموعات تحمل الغموض المختلفة.

مجموعات تحمل الغموض	الذكور	نسبة مئوية%	الإناث	نسبة مئوية%	%
منخفض	١٤	٥٠.٠٠	١٤	٥٠.٠٠	%١٠٠
معتدل	١٧	٤٨.٥٧	١٨	٥١.٤٣	%١٠٠
مرتفع	١٨	٩٤.٧٤	١	٥.٢٦	%١٠٠
الإجمالي	٤٩		٣٣		

ويتضح من خلال الجدول رقم (٦) ان عدد الطلاب الذين يمكن وصفهم بالمستوى المنخفض من تحمل الغموض يتساوى مع عدد الطالبات بمجموع ٢٨ وبواقع ١٤ طالبا وبنسبة (٠.٥٠ %) وكذلك ١٤ طالبة وبنسبة (٠.٥٠%). كما يشير الجدول الى أن ١٨ طالبا من اصل

٤٩ طالبا من الذكور كانوا من ذوي التحمل العالي للغموض بنسبة (٠.٩٤%) من اجمالي الطلاب و الطالبات في هذا المستوى من تحمل الغموض حيث يتضح من الجدول ان نسبة الطالبات الاتي في المستوى العالي كانت (٥.٢٦%) بواقع طالبة واحدة فقط وللكشف عن الفروق بين الجنسين في تحمل الغموض تم استخدام اختبار t-testعلى عينات المستقلة لمعرفة ما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية و الجدول رقم (٧) يوضح نتائج هذا لاختبار

جدول ٧. الفروق بين الطلاب و الطالبات في تحمل الغموض

	النوع	المجموع	المتوسط	انحراف معياري SD	متوسط الانحراف MD	اختبار t	الاختلاف df	Sig.
درجة تحمل الغموض	الإناث	٣٣	٢٦.٨٩	٤.٩٦	-٢.٩٦٧٨	- ١.٨٦٨٤	٨٠	٠.٦٣
	الذكور	٤٩	٢٤.٧١	٨.١٢				

ومن خلال الجدول السابق يتضح بأن الفروق معدومة بين عينة الدراسة حيث كانت المتوسط بين الذكور = ٢٤.٧١ وبانحراف معياري = ٨.١٢ . في حسن كان متوسط عينة الإناث ٢٦.٨٩ وبانحراف معياري عن المتوسط ٤.٩٦ حيث بلغت قيمة t المحسوبة - ١.٨٦٨٤ وكان مستوى الدلالة اكبر من ٠.٥ مما يدل على النوع لم يكن له أي تأثير على مستوى تحمل الغموض لدى طلاب اقسام اللغة الإنجليزية.

إجابة السؤال الثالث الذي نص على ما يلي: ما مدى تأثير مستوى تحمل الغموض لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية على استقبالهم ومعرفتهم بالمفردات؟

لمعرفة ما إذا كان مستوى تحمل الغموض له أي تأثير واضح على استقبال ومعرفة متعلمي اللغة الإنجليزية للمفردات والكلمات الجديدة. تم مقارنة متوسط الدرجات للمجموعات الثلاث من خلال تحليل التبيان أحادي الاتجاه (one-way ANOVA). ويعرض جدول رقم ٨ الإحصاءات الوصفية للمجموعات الثلاث (متوسط الدرجات والانحرافات المعيارية)

جدول ٨. متوسطات معرفة الطلاب لمفردات كلمات اللغة الإنجليزية وفق لمستويات تحمل الغموض

مجموعات تحمل الغموض	المتوسط	المجموع	الانحراف المعياري
مرتفع	١٢٦.٥٦	١٩	٢٠.١٩
معتدل	١٠١.١٢	٤٣	١٨.٥٤
منخفض	٩١.٣١	٢٠	٢٤.٥٨
الإجمالي	١٠٥.٤٠	٨٢	٢٣.٦٧

ويتضح من خلال الجدول (٨) انه كلما زاد تحمل الغموض لدى طلاب اقسام اللغة الإنجليزية كلغة اجنبية كلما زاد استيعابهم ومعرفتهم و واستقبالهم للكلمات و المفردات الجديدة. ومما يؤكد ذلك الاختلاف النتائج التي أظهرها اختبار التباين أحادي الاتجاه (جدول ٩) حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بين مستويات تحمل الغموض في تحمل المفردات الجديدة $\eta^2 = 8$ $F(2,79)=2.34,\ P=0.071$. جدول ٩. تحليل التباين احادي الاتجاه (ANOVA) لتحمل الغموض وفق مستوى المعرفة بالمفردات في اللغة الإنجليزية.

	مجموع المربعات	الاختلاف df	متوسط المربع	F	Sig.
بين المجموعات	٢٤٢٠.٦٢٤	٢	١٢١٠.٣١٢	٢.٣٤٢	٠.٠٧١
في المجموعات	٢٤١٢٤.٣٣١	٧٩	٣٠٥.٣٧١		
الإجمالي	٢٦٥٤٤.٩٥٥	٨١			

إجابة السؤال الرابع الذي نص على ما يلي: ما مدى ارتباط تحمل الغموض بالإنجاز الذاتي لدى متعلمي للغة الإنجليزية كلغة أجنبية فيما يخص تعلم مفردات اللغة الإنجليزية؟

تم حساب متوسط الدرجات والانحرافات المعيارية لمعرفة الإنجاز الذاتي لدى المشاركين فيما يخص المجموعات التي تم تصنيفها مسبقًا من حيث تحمل الغموض. ويوضح الجدول التالي الإحصائيات الوصفية.

جدول ١٠. الإنجاز الذاتي في تعلم المفردات وفقًا لمستوى تحمل الغموض

مجموعة تحمل الغموض	المتوسط	المجموع	الانحراف المعياري
معتدل	٣.٧٦	٤٣	٠.٥٢
مرتفع	٢.٣١	١٩	٠.٤٨
منخفض	١.٥١	٢٠	٠.٦١
إجمالي	٢.٦١	٨٢	٠.٧٣

يظهر الجدول الاختلاف بين مجموعات تحمل الغموض الثلاث من حيث الإنجاز الذاتي في تحصيل المفردات، مما يشير إلى أن متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ممن على مستوى معتدل من تحمل الغموض لديهم إدراك لأنفسهم أنهم أكثر نجاحًا في تعلم وتحصيل مفردات لغة أجنبية. ومن ناحية أخرى، سجل المتعلمين ممن هم على مستوى منخفض من تحمل الغموض، أكثر مستوى انخفاضًا من الإنجاز الذاتي.

ولفهم الفروق بين المجموعات في تحمل الغموض والإنجاز الذاتي في تعلم مفردات لغة أجنبية، فقد تم إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه بين المجموعات. ويوضح الجدول رقم ١١، أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $p<.05$ بين تحمل الغموض والإنجاز الذاتي في تعلم مفردات لغة أجنبية: $F\ (2,57)= 6.064,\ P =.002\ \eta^2=.14$.

جدول ١١. تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للإنجاز الذاتي في تعلم المفردات وتحمل الغموض

	مجموع المربعات	الاختلاف df	متوسط المربع	F	Sig.
بين المجموعات	٤٨٧.٤٣٩	٢	٢٤٣.٧١٩	٦.٠٦٤	٠.٠١٢
في المجموعات	١٨٩٨.٣٥٢	٧٩	٢٤.٠٣		
الإجمالي	٢٣٨٥.٧٩١	٨١			

مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة للتحقيق في مدى تحمل طلاب اقسام ' للغة الإنجليزية كلغة أجنبية للغموض عند تعرضهم لأوجه الغموض في تعلم لغة أجنبية. وأظهرت النتائج أن المتعلمين الذين على مستوى متوسط من تحمل الغموض، عادة ما تكون لديهم اسئلة واستفسارات ولا يجدون عراقيل في التعلم نتيجة عدم كفاية معلوماتهم اللغوية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع مجموعة من الدراسات التي تناولت مستوى تحمل الغموض لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية مثل (Erten & Topkaya, 2009; Liu, 2015; Kazamina, 1999). حيث تم تصنيف المتعلمين إلى ثلاث مجموعات مختلفة فيما يتعلق بدرجات الغموض على اعتبار أن الأفراد يظهرون مستويات متعددة من تحمل الغموض (Ehrman, 1999; El-Koumy, 2000; Ely, 1995) ويبدو من نتائج الدراسة الحالية أن المتعلمين يتحملون الغموض بدرجات وأشكال مختلفة (Erten & Topkaya, 2009Liu, 2015).

كما بحثت هذه الدراسة أيضا تأثير النوع على تحمل غموض متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. ووفقًا للنتائج، لم يكن للنوع الاجتماعي أي تأثير كبير على مستويات تحمل الغموض لدى المتعلمين. ولذلك، فإن نتائج الدراسة لا تتفق مع الدراسات السابقة كدراسة (Maubach &

إلى Morgan, 2001; Erten & Topkaya, 2009Liu, 2015; Marzban et al., 2012) حدٍ ما، على الرغم من إظهار نتائج متوازية في اثر النوع مع ببعض الدراسات السابقة (Kamran, 2011; Kissau, 2006) التي لم تتعرف على أي اختلاف متعلق بالنوع في مستويات تحمل الغموض لدي متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

وقد كان فهم العلاقة بين تحمل الغموض لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ومعرفتهم بالمفردات هدفًا آخر لهذه الدراسة. وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات تحمل الغموض الثلاث من حيث استقبالهم للمفردات، على الرغم من أنه يبدو أنه كلما زاد تحمل الغموض لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، كلما زادت معرفتهم وقدرتهم على استقبال واستيعاب مفردات جديدة في اللغة الأجنبية.

ومن بين اهتمامات هذه الدراسة أيضًا استكشاف ما إذا كان تحمل الغموض يتعلق بالتحصيل الذاتي لمفردات اللغة الأجنبية لدى طلاب اقسام للغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وقد وجد أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تحمل الغموض والإنجاز والتحصيل الذاتي في مفردات اللغة الإنجليزية. حيث اظهر الطلاب الذين لديهم مستوى معتدل من تحمل الغموض أنفسهم أكثر نجاحًا في تحصيل مفردات اللغة الأجنبية. ومن جهة أخرى، فقد أظهر المتعلمون الذين لا يتحملون الغموض أدنى مستوى من الإنجاز والتحصيل في هذا الأمر. وهذا يتفق مع الدراسات السابقة التي كشفت عن التأثير الإيجابي لتحمل الغموض على تحصيل تعلم اللغة (Chapelle & Roberts, 1986Liu, 2015; Naiman et al., 1978; Lori, 1990). ومن الواضح أن متعلمي اللغة الذين يمكنهم التعامل مع الغموض في تعلم لغة جديدة بشكل متوسط او معتدل يشعرون بأنهم أكثر نجاحًا في تعلم مفردات اللغة الأجنبية. في هذا المعنى، دعمت النتيجة المستوى المعتدل كأفضل مستوى في تحمل الغموض (Ehrman, 1999; Ely, 1995).

فقد حاولت هذه الدراسة استقصاء مستويات تحمل الغموض لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وتحديد العلاقات المحتملة بين تحمل الغموض والمتغيرات الأخرى مثل النوع والمعرفة بالمفردات والإنجاز الذاتي في تحصيل مفردات اللغة الأجنبية. واستنادًا إلى النتائج كانت هناك حالة قوية تدعو للاستنتاج أن المتعلمين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية لديهم مستوى معتدل من تحمل الغموض. وأشارت النتائج أيضًا إلى أن النوع الاجتماعي لم يكن له أي تأثير كبير على تحمل الغموض لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وكان هناك جانب آخر من الغموض الذي تم بحثه في هذه الدراسة وهو علاقتها بمفردات اللغة الأجنبية. وكشفت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات تحمل الغموض الثلاث من حيث المعرفة بالمفردات وتقبلها، على الرغم من أنه يبدو أن المتعلمين الأكثر تحملًا للغموض، كانوا أكثر استيعابًا وتقبلًا لمفردات اللغة الأجنبية. وكان الاهتمام الأخير للدراسة الحالية هو التحقق من التفاعل بين تحمل الغموض لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وإنجازهم الذاتي في تحصيل مفردات اللغة الأجنبية. وقد تم الكشف عن علاقة ذات دلالة إحصائية بين هذه المتغيرات، والتي تمكننا من الاستنتاج أن المتعلمين الذين لديهم مستوى معتدل من تحمل الغموض يشعرون أنهم أكثر نجاحًا في تعلم مفردات اللغة الأجنبية.

وفي ضوء هذه النتائج، يمكن اقتراح بعض الآثار التربوية. إن تحقيق التأثير القوي لتحمل الغموض على تعلم اللغات الأجنبية أمر ذو قيمة كبيرة ويجب أن يؤدي إلى تغيير المعلمين لخططهم وطريقة تنفيذ الدورات وذلك لمساعدة الطلاب على التغلب بشكل أفضل على الحواجز النفسية. فإذا كان المتعلمون على علم جيد بإجراءات الفصل الدراسي، سوف يشعرون بمزيد من الاسترخاء والاطمئنان والدفء في فصل تعلم اللغة (Dörnyei, 2005; Williams & Burden, 1997)، مما قد يساعد في المقابل على تقليل تحمل الغموض. توضح الدراسة الحالية أن تحمل الغموض يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالنجاح الذاتي في تحصيل مفردات اللغة الأجنبية. ولذلك، فإن استخدام

استراتيجيات الحد من الغموض اثناء التدريس له أهمية أساسية. وكأعضاء قياديين في مجال العملية التعليمية، من المفترض أن يكون للمدرسين دور هام في مساعدة المتعلمين في محاولاتهم من أجل النجاح في تعلم اللغة خاصة عندما يواجه المتعلمون الغموض. ويجب عليهم رفع وعي المتعلم بالأساليب والإجراءات ومحتوى التدريس كذلك.

المراجع:

البحيري، محمد (٢٠٠٢) بعض المتغيرات المرتبطة بتحمل الضغوط لدى عينة من الصم. رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة عين شمس. كلية البنات

نوري، أحمد (٢٠٠٧) تحمل الغموض المعرفي لدى الطلبة المتميزين و الطالبات المتميزات في مركز محافظة نينوى. مجلة ابحاث كلية التربية الأساسية ٥ (٢) ص ص ٩٨-١١٥.

Atamanova, I., & Bogomaz, I. (2014) Ambiguity Tolerance Psychological factor of Foreign Language Communicative Competence Development. The XXV Annual Intrnational Academic Conference, Language and Culture, 20-22 October 2014.

Atef-Vahid, S., Fard Kashani, A & Haddadi, M. (2011) The relationship between levels of ambiguity tolerance and cloze test performance of Iranian learners. Linguistic and Literary Broad Researsh and Innovation, 2(2), 149-169.

Balgiu, B. (2014) Ambiguity tolerance in productional creativity. Logos University Mentality Education Novelty, Section Social Sciences, 2014, Year III, (1) 29-40.

Bahti, T. (1986) Ambiguty and Indeterminacy : The Juncture. Comparative Literature, 38(3) pp 209-223.

Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. Journal of Personality, 30(1),29-50.

Chapelle, C. (1983). The relationship between ambiguity tolerance and success in acquiring English as a second language in adult learners. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois.

Chapelle, C. & Roberts, C. (1986). Ambiguity tolerance and field independence as predictors inEnglish as a second language. Language Learning, 36(1), 27-45.

Gan, Z. (2012) Underestandib L2 Speaking Problems: Implicatons for ESL curriculum development in a teacher training institution in Hong Kong. Australian Journal of Teacher Education 37 (1) 43-59.

Dörnyei, Z. (2005). The psychology of the language learner. London: Lawrence Earlbaum Associates.

Eckert, C., Stacay, M., Earl, C. (2003) Ambiguity A Dounli-Edged Sword Simisrty Refernces in Communcation. International Conference on Engineering Design, Stockholm, August 19-21.

Ehrman, M. E. (1999). Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language learning. Affectin language learning, 68-86.

Ehrman, M. E. (1996). Understanding Second Language Learning Difficulties. Thousand Oaks: Sage Publications.

Ehrman, M. E. (1994). Weakest and strongest learners in intensive language training: a study of extremes. In Klee C. A. (ed.). Faces in a crowd: the individual learner in multisection courses. Boston: MA, Heinle & Heinle.

El-Koumy, A. S. A. (2000). Differences in FL reading comprehension among high-, middle-, and lowambiguity tolerance students. Paper presented at the national symposium on English language teaching in Egypt, March 21-23, 2000, Ain Shams University, Egypt (ED 445534).

Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
Ely, C. M. (1995). Tolerance of ambiguity and the teaching of ESL. In Reid, J. M. (ed.). Learning styles in the ESL/EFL classroom. Boston: Heinle & Heinle.
Ely, C. M. (1989). Tolerance of ambiguity and use of second language strategies, Foreign Language Annals, 22(5), 437-445.
Erten, I. H., & Topkaya, E. Z. (2009). Understanding tolerance of ambiguity of EFL learners in reading classes at tertiary level. Novitas-Royal, 3(1), 29-44.
Furnham, A. (1994). A content, correlational and factor analytic study of four tolerance of ambiguity questionnaires. Personality and Individual Differences,16(3), 403-410.
Grabe, W., & Stoller, L. F. (2002). Teaching and researching reading. Harlow: Pearson Education.
Grace, C. (1998). Personality type, tolerance of ambiguity, and vocabulary retention in CALL.CALICO Journal, 15 (1-3): 19-46.
Hillen, M., Gutheill, C., Strout, T., Smets, E., Han, P.(2017) Tolerance of uncertainty: Conceptual analysis, integrative model, and implications for healthcare. Social Science & Medicine, 180 62-75.
Johnson, K. (2001). An introduction to foreign language learning and teaching. Harlow: PearsonEducation Limited.
Kamran, S. K. (2011). Effect of gender on ambiguity tolerance of Iranian English language learners. Journal of Education and Practice, 2(11-12), 25-33.
Kamran, S. K., & Maftoon, P. (2012). An analysis of the associations between ambiguity toleranceand EFL reading strategy awareness. English Language Teaching, 5(3), 188.
Kazamina, V. (1999). How tolerant are Greek EFL learners of foreign language ambiguities. Leeds Working Papers in Linguistics, 7, 69-78.
Keshavarz, M.H. & Assar, M. (2009). Reading comprehension ability and metacognitive awareness of reading strategies among high, mid and low ambiguity tolerance EAP students. Iranian Journal of Applied Linguistic Studies. 1(2), 71-108.
Kissau, S. (2006). Gender differences in motivation to learn French. Canadian Modern Language Review, 62(3), 401-422.

Lee, E. K. (1999). The Effects of Tolerance of Ambiguity on EFL Task-Based Writing. The SNU Journal of Education Research, 9, 117-131.
Liu, F. (2006). Ambiguity tolerance in Chinese students of college English. Asian Social Science, 2(12), 96-99.
Lori, A. A. (1990). Self-concept, tolerance of ambiguity, English achievements, Arabic
achievement, and overall school achievement as factor contributing to Bahraini high school seniors' attitudes toward learning English as a foreign language. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University.
Marzban, A., Barati, H., & Moinzadeh, A. (2012). An Investigation into Ambiguity Tolerance in Iranian Senior EFL Undergraduates. English Language Teaching, 5(1), 76.

Martinza-Correa, J (2012) Decisions under Risk, Uncertainty and Ambiguity: Theory and Experiments. Dissertation, Georgia State universty, 2012.

Maubach, A. M., & Morgan, C. (2001). The relationship between gender and learning styles amongst A level modern languages students. Language Learning Journal, 23(1), 41-47.

Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978). The good language learner. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Norton, R. W. (1975). Measurement of ambiguity tolerance. Journal of personality assessment, 39(6), 607-619.

Nosratinia, M., Niknam, M., & Sarabchian, E. (2013). The role of emotional intelligence and tolerance of ambiguity in predicting EFL learners' language learning strategies. IOSR Journal of Humanities and Social Science, 17(1),22-29.

Read, J. (2000). Assessing vocabulary. Cambridge: Cambridge university press.

Reid, J. (1995). Learning Styles in the ESL/EFL Classroom. Boston: Heinle & Heinle.

Sadabadi, N. (2014) The relationship among level of ambiguity tolerance cloze test performance of Iranian EFL learners across gender. International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World. 6 (4) 337-347.

Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. Language testing, 18(1), 55-88.

Soleimani, A. (2009). Differences in listening comprehension among high-, middle-, and lowambiguity tolerant Iranian EFL learners. Unpublished master's thesis, Islamic Azad University, Bandarabbas, Iran.

Teoh, H., Foo, S. (1997) Moderating effects of tolerance for ambiguity and risktaking propensity on the role conflict-perceived performance relationship: Evidence from singaporean entrepreneurs. Jornal of Business Venturing, 12 (1) PP 67-81.

White, C. (1999). Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. System, 27(4), 443-457.

Williams, M., & Burden, R. L. (1997). Psychology for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press