

نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية

د. موسى رشيد حتاملة
كلية الدراسات العربية والإسلامية- دبي
مجلة مجمع اللغة العربية الأردني
العدد (٧٠) عام (٢٧٤١ هـ) من الصفحة ٦٩ إلى ٩٠

مقدمة:

أصبح العالم اليوم قرية صغيرة بفضل تطور وسائل الاتصال، ولكي نكون على اتصال بهذا العالم والذي يأتينا كل لحظةٍ جديد في مجالات العلم والتكنولوجيا والسياسة والاقتصاد والتربية وغيرها، كان لا بد لنا من إتقان لغتنا، ومن ثم تعلم لغة ثانية، لتتفتح الأكوام المنغلقة أمامنا، ولنكون على علم ودراية بما يجري حولنا، ولنعد أنفسنا لمجاراة المستجدات والتكيف معها، إضافة إلى انفتاح الآفاق للتفاعل الثقافي مما يساعد في فهم الآخر. لذلك يعد تعلم اللغات أمراً مهماً، على ألا يكون ذلك على حساب اللغة العربية، التي تعتبر هوية الأمة وعنوان استقلالها، ووعاء ثقافتها وحضارتها.

وقبل الشروع في تعلم أي لغة، يجب إلقاء الضوء على جهود الرواد ودراساتهم وبحوثهم في مجال اكتساب اللغة. فقد مهدت جهودهم الطريق لتقبل اللغة الثانية، وكيفية اكتسابها، ومكنت من إدراك العقبات والعوائق التي تقف حجر عثرة أمامها. وقد أفادت هذه الجهود والنظريات اللغة العربية في مجال تعلمها وتعليمها، وسدت هذه الدراسات بعض الثغرات الناتجة عن قصور البحث اللساني العربي خاصة في المجال التطبيقي. ويجب أن يُعلم أن حقل البحوث المتعلقة باكتساب اللغة الثانية لم يتوقف تأثيره على اللغة، بل تجاوز ذلك إلى تغيير الطريقة التي ن فكر بها فيما يخص التعلم والتعليم، وإلى تشكل معرفتنا حول اللغات الإنسانية بشكل عام.

إن معظم البحوث التي أجريت في مجال اللغة، كان محورها معرفة كيفية اكتساب اللغة وكيفية ففي الخمسينيات من تطورها وممارسة تدريسها على أسس لسانية ونفسية واجتماعية وتربوية هذا القرن كانت هناك نظريتان قد تطورتا وأصبحتا شائعتين حول كيفية اكتساب اللغة. وهاتان وهي التي (Behaviorism) النظريتان كانتا متضادتين في الأفكار: الأولى النظرية السلوكية (Environmental Influences) ترى أن اللغة تتطور نتيجة عوامل أو مؤثرات بيئية وترى أن اللغة تتطور بفعل عوامل فطرية (Nativism) والنظرية الثانية، هي النظرية الفطرية تولد مع الإنسان وتصاحبه في حياته، وهي موجودة في داخله، أما الأفكار ووجهات النظر الحديثة حول كيفية اكتساب الإنسان اللغة، فتركز على الجمع أو التفاعل بين العوامل البيئية والقدرات التي (Interactionist Theories) الفطرية وهو ما يصح أن نطلق عليه النظريات التفاعلية (Berk,1998).تختلف في تفسيرها لعملية اكتساب اللغة

تعريف اللغة:

قبل الدخول في دراسة نظريات اكتساب اللغة كان لا بد من تعريف اللغة من قبل عدد من العلماء والباحثين حيث نستطيع التعرف على نقط التلاقي ونقط الاختلاف بين العلماء ونستطيع أن نستخلص ما ينفعنا في مجال تعلم اللغة العربية واللغات الأجنبية الأخرى.

اللغة بقوله (kenneth pike, 1967) يعرف كينيث بايك اللغة سلوك، وهي وجه من وجوه النشاط البشري والذي يجب ألا يعامل في جوهره منفصلاً عن النشاط البشري غير الشفوي
فيقول (Plotnik, 1999) ويعرفها بلوتنك اللغة شكل من أشكال التواصل، نتعلم منه استعمال قوانين معقدة تشكّل رموزاً (كلمات أو إشارات)، تولّد بدورها عدداً غير محدود من جمل ذات معنى
فيعرفها بقوله (Pie, 1966) أما باي اللغة طريقة اتصال بين أعضاء مجموعة من الناس عن طريق الأصوات، تعمل من خلال عضوي النطق، وذلك باستعمال رموز صوتية تحمل معاني معينة
اللغة بقوله (Weedon, 1997) ويعرف ويدون اللغة هي المكان الحقيقي والمعقول لأشكال النظام الاجتماعي وما يترتب عليها من أمور "اجتماعية وسياسية محددة، ولكنها أيضاً مكاناً لأحاسيسنا الذاتية التي بنيناها
اللغة بقوله (Malinowski, 1965) ويعرف برونزولو مالينوسكي اللغة نوع من الكلام يقوّي الروابط عن طريق الكلام الذي يمارسه كل من البدوي والحضري؛ " وإن كان هذا الحديث قصيراً عديم الفائدة فهو مهم للناس وضروري لهم، ليكونوا في انسجام تام مع بعضهم بعضاً
أما همبولت فيرى أن اللغة هي: "إنتاج فردي واجتماعي في آن واحد، وهي شكل ومضمون، وهي آلة وموضوع، وهي نظام ثابت وصيرورة متطورة، وهي ظاهرة موضوعية، وحقيقة ذاتية". (Mounin, 1972).
(ويعرف ابن جني (ت. ٣٩٢ هـ) اللغة بقوله: " أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم". (١)

وبهذا التعريف نلاحظ أن ابن جني سبق علماء اللغة المعاصرين بمئات السنين، وعرف اللغة تعريفاً موجزاً وشاملاً. وكلمة القوم عند ابن جني يقصد بها المجتمع بالمفهوم المعاصر. ومن هذه التعاريف نستخلص التعريف الآتي
اللغة هي الطريقة الأهم في حفظ التراث ونقله من جيل إلى جيل، وهي وسيلة التعبير عن أفكارنا " ونقل أحاسيسنا للآخرين، والتواصل معهم وفهم مشاعرهم، ليكون الجميع في انسجام تام

اكتساب اللغة:

يتعلق اكتساب اللغة الثانية بدراسة الطريقة التي يصبح فيها الفرد قادراً على تعلّم لغة أو أكثر، غير لغته الأولى. ويمكن أن يحصل ذلك بمخاطبة أهل اللغة. كما أنّ التحصيل اللغوي أمرٌ خاضع للنقاش، قد يبدأ من الطفولة أو بعد سنّ البلوغ، والفرد الماهر في تعلّم لغتين ويستطيع أن يتحدث (Bilingual) بسجية وتلقائية يمكن اعتباره ثنائي اللغة
ويمكن تقسيم الدراسات حول موضوع اكتساب اللغة إلى قسمين: القسم الأول ويتعلق بدراسات أي اللغة المستهدفة. (L2) أي اللغة الأولى، والقسم الثاني يتعلّق باللغة الثانية (L1) اللغة الأم وتتعلق معظم الدراسات في القسم الأول حول اللغة الأم بالأطفال وتتعلق الدراسات المتعلقة بالقسم الثاني بالبالغين، لكن الأغلب أن النظريات المتعلقة باكتساب اللغة الأولى ملائمة لاكتساب اللغة (Fodor 1974) فودر. الثانية

(John) وجون دولارد (Robert Seare) حاول علماء الاجتماع الأمريكيين أمثال روبرت سيرز إبان عقدي الثلاثينيات والأربعينيات أن يوحّدوا التحليل (Neal Miller) ونيل ميلر (Dollard) النفسي مع مفاهيم التعلم لتحقيق فائدة أكبر في سبيل تطوير الإنسان. وقد أصبحت هذه الطريقة شائعة لعدد من السنوات، لكن تفسيرات التحليل النفسي بقيت مسألة عسيرة بحيث يصعب تفسيرها

أو فحصها، وكانت نتائج البحوث غامضة ومتداخلة في أغلب الأحوال. شابلن وكرويك (1979) وبقيت الحال كما هي من دون إحراز أي تقدم حتى جاء سكينر (Chaplin and Krawiec) وأحدث انقلاباً في مجال التعلم وطبقت نظريته في مجال التعليم الصفي، واستعمل (Skinner) (Gelfand & Others, 1982) اللغة والفكر". جلفاند وآخرون.

(Burt & Dulay, p.55) يقول بيرت ودوليه ما نعلمه الآن أن الكبار والأطفال سيان، يبدو أن لديهم القدرة على اكتساب اللغة في أي سن. ولكن إذا وجد شخص لم يستطع اكتساب اللغة، فيرجع ذلك لأسباب طارئة أو مؤثر خارجي وليس بسبب تواضع قدراته الفطرية

وفي الحقيقة فإن عدم اكتساب اللغة لا يتوقف على مدى قدرات الفرد الفطرية فقط، بل هناك أسباب كثيرة جداً. منها أن بعض الدراسات تشير إلى أن فشل الطلاب الأجانب في إتقان اللغة الثانية، يعتمد على السن الذي بُدئ فيه بدراسة تلك اللغة، وعلى الزمن الذي يمضونه بصحبة أبناء اللغة المستهدفة. ففي إسبانيا أجريت دراسة على عينة من الطلاب البولنديين والمغاربة الذين يعيشون هناك، فكانت نتيجة الدراسة أن إتقان البولنديين للإسبانية لا يواجه أي مشكلة، وذلك لاندماجهم في الجو المدرسي، بينما يواجه الطلبة المغاربة مصاعب جمّة، نظراً لانعزالهم عن الآخرين (Santos, 1999). وبقائهم مع بعضهم بعضاً في أغلب الأحيان

والمعروف أن اللغة تنمو وتتطور باستمرار، كلما زاد اتصال الفرد بالآخرين، وبسبب ذلك تزداد الثروة اللغوية وتتسع، بينما كلما مال الفرد إلى العزلة ضاقت مساحة اللغة التي يمتلكها. لقد أجريت كثير من الدراسات في موضوع اكتساب الطفل اللغة الأولى، ويوجد كم هائل من هذه الدراسات مما أعطى الفرصة للمدرسين والباحثين أن يضعوا خلاصة لهذه البحوث ومناقشة نتائجها ومقارنتها مع الدراسات التي أجريت حول موضوع اكتساب اللغة الثانية كبيرة وقد أجريت (L2) أن العلاقة بين اللغة الأم واللغة الثانية (Cummins, 1984) ويرى كمنز وتأثيرها في تعلم (L1) دراسات كثيرة في هذا الصدد بينت أهمية التطور المعرفي في اللغة الأم إلى أهمية المساهمة (Faerch & Kasper) أشار كل من فارش وكاسبر. (L2) اللغة الثانية أو استعمالها (L2) الأساسية التي تقوم بها اللغة الأولى في تدريس اللغة الثانية

دراسة على عينة من الأطفال من الجنسيتين العربية والتركية (Baker, 1988) وأجرى بيكر والمقيمين في هولندا، ممن يدرسون في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية فقد تلقى الأطفال التعليمات في السنوات الثلاث الأولى بلغتهم الأم وفي السنة الرابعة تلقوا التعليمات بلغتهم الأم وباللغة الهولندية، وبعد السنة الخامسة تلقوا التعليمات باللغة الهولندية فقط أن إتقان الفرد للغة الأولى سهل عليه تعلم اللغة الثانية، لأنه "وقد دلت بعض الدراسات على يكتسب خبرة في تعلم اللغة بشكل عام. ولقد تبين أن الأطفال الذين يتعلمون اللغة الثانية قبل إتقان اللغة الأولى يعانون من ضعف في اللغة الأولى واللغة الثانية على السواء. ولهذا فإن تعليم اللغة (Alkholi, 1988). "الثانية بعد إتقان الأولى يعتبر قراراً في صالح اللغتين في آن واحد وخلص الباحثون المشاركون في هذه الدراسة إلى أن الأطفال حققوا مستوى مقبولاً في لغتهم الأم وفي اللغة الهولندية، وذلك مقارنة مع الأطفال الذين يدرسون في المدارس الهولندية الأخرى، والذين لم تجر عليهم الدراسة. ومن هنا فقد حازت فكرة تعليم اللغة الهولندية بهذه الطريقة على أرضية معقولة، وأقرت الحكومة الهولندية عام 1991م الدور المهم الذي تقوم به لغة الطفل الأولى في تسهيل دراسة اللغة الهولندية. وعلاوة على ما سبق فقد تم التركيز على ثقافة الطفل الأصلية واستعمال المزيد من لغته الأم في المراحل الأولى، أما في المراحل الدراسية العليا (Driessen, 1997) فالواجب استعمال لغة البلد الذي يقيمون فيه (Anto'n and Dicamilla, 1998) ومن الدراسات الحديثة دراسة أجراها انتوان وديكاميلا

مفيد في تعلم اللغة (Mother Language) كانت نتيجتها أن استعمال اللغة الأولى (Target Language) المستهدفة.

وأحدث الآراء المؤيدة لاستخدام اللغة الأولى في تدريس اللغة الثانية جاءت من دراسة قام بها وفي هذه ((Dutcher and Toker, 1997) البنك الدولي، وأجراها دوتشر بالتعاون مع تكرر الدراسة المكثفة راجعاً بها جميع الدراسات السابقة ذات العلاقة، وكانت النتيجة الأهم التي توصلوا إليها هي: عندما يكون التعلم هو الهدف بما في ذلك تعلم اللغة الثانية، يجب استعمال لغة الطفل الأولى أو اللغة الأم كوسيط في التعليمات وذلك في السنوات الأولى من المدرسة. إن استعمال اللغة الأولى أساسي عند بداية تدريس القراءة أو الاستيعاب في المادة موضوع الدراسة. إنها خطوة ضرورية تساعد في تطور المعرفة، التي يقوم عليها اكتساب اللغة الثانية وهناك المزيد من الدراسات التي تؤيد وجهة النظر هذه، وللعلم فإن جميع التجارب أجريت على الحيوانات وليس على الإنسان لأنه ليس سهلاً إجراء هذا النوع من الدراسة على الإنسان (Elman et al., 1997).

وأكد علماء النفس والتربية بأن النمو العقلي للإنسان منوط بنموه اللغوي، وأنه كلما تطورت واتسعت لغته ارتقت قدراته العقلية ونما ذكاؤه وقوي تفكيره وإدراكه، والعكس بالعكس (Akel, 340).

لذا يمكننا القول إن استعمال اللغة الأم عند تدريس اللغات الأجنبية أمر مشجع عند تعلم اللغة الثانية، على أن يكون ذلك للمبتدئين. ويؤيد الباحث استعمال اللغة الأم في المراحل الأولى خاصة، وضمن نطاق محدد، وذلك في تفسير الأسئلة أو التدريبات، وذلك لعدم امتلاك الطفل القدرة على القراءة ومعرفة المطلوب منه.

وربما يواجه هذا الرأي بالاعتراض، بدعوى أنه ليس من المصلحة أن تدخل اللغة الأجنبية في التدريس إلى جانب العربية، نقول لهؤلاء الغيورين على لغتهم، إن وجهة النظر هذه صحيحة إذا تم تدريس اللغة الثانية جنباً إلى جنب مع اللغة الأم. ويجب ألا يحدث ذلك إلا بعد أن يمتلك الطفل أساسيات لغته ويستوعب نظامها، وإلا فسيتعرض إلى الضرر نفسياً وذهنياً وصراعاً داخلياً من نوع آخر، ألا وهو (Diglossia) ونذكر في هذا المقام أننا نواجه ازدواجاً لغوياً الصراع بين اللهجات العامية والفصحى. ومعلوم اليوم أن شيوع العامية واكمه انحدار اللغة الفصحى. لذلك وجب علينا أن نحرص على لغتنا ونحافظ عليها من الأخطار الداخلية والخارجية، لأن الاستقلال اللغوي يعادل الاستقلال السياسي.

ويؤيد وجهة نظر الحريصين أو المتخوفين من استعمال اللغة الثانية، ما يقوله اللغات لا يمكن أن يترك بعضها بعضاً وشأنها، فاللغة دائماً تحاول أن " بأن (kloss.1969) كلوس "تزيح الأخرى جغرافياً واقتصادياً

ومن هنا على الدولة ألا تقف موقف المتفرج، فعليها تبني قرارات تخدم السياسة التربوية عامة. والسياسة اللغوية خاصة، وذلك باستصدار قوانين تحقق أهدافها وتحفظ هوية لغتها. ومع تقدم العلم وتوفر المختبرات والأجهزة أتاحت الفرصة لخدمة اللغة وإعطائها دفعة قوية إلى الأمام، وذلك بدراسة الأعصاب وعلاقتها باكتساب اللغة. وأجريت دراسات ميدانية عديدة، لمعرفة وظائف الدماغ وعلاقته باللغة. ومن بعض هذه الأبحاث، أبحاث باولا طلال (Paula Talal, 1999, p.23) اختصاصية الأعصاب في جامعة دنفر. ترى الباحثة أن الارتباطات اللغوية تبدأ في التشكل بدماع الجنين وهو في بطن أمه. وأن بعض المشكلات اللغوية تعود بجذورها إلى

الإجهاد والضغط النفسي للأم في فترة الحمل، حيث يعمل الإجهاد على إخفاق هرمون الجنس ووضوح هرمونات الإجهاد والضغط إلى مستوياتٍ صحيةٍ ومن المعروف منذ زمن بعيد أن هناك مناطق مختلفة بالدماغ لها وظائف محددة، فالأجزاء الأمامية عملها متعلق بالتفكير المنطقي والتخطيط، بينما الأجزاء الخلفية تتعلق بالنظر ومنذ عهد قريب كان الاعتقاد سائداً أن هذه الأجزاء المتخصصة تطورت عن مخطط وراثي هو المسؤول عن (Sotillo, 2002). عمل هذه الأجزاء في الدماغ. أما ما ثبت بعد إجراء هذه الدراسات الحديثة، هو أن الدماغ أكثر مرونة مما كان يعتقد سابقاً. فنتيجة الدراسات تشير بأن الأعمال المحددة التي تقوم بها بعض أجزاء الدماغ لم يكن عملها محددًا منذ الولادة، ولكنها تشكلت فيما بعد نتيجة الخبرة والتعلم وهناك مزيداً من البحوث التي أجريت على الدماغ أثبتت أن النصف الأيسر من الدماغ يتدخل في معظم وظائف اللغة، واستدل على ذلك من أن أي إصابة أو عطل لدى البالغين في هذا الجانب يؤدي إلى مشكلة تتعلق باللغة ويلزمه عاهة مستديمة. ومهما يكن من أمر، فإن ١٠% من الأفراد الذين يكتبون باليد اليمنى/ يصابون بحالات من التأخر الدراسي، ويكون لأجزاء الدماغ اليسرى أو اليمنى (Banich,1997). أو كليهما تأثير مهم في تعلم اللغة. أن هناك اختلافاً بين الذكور والإناث إلى حد ما من حيث طبيعة وعمل (Bigler,1992) ويرى الدماغ، فالأجزاء الأمامية من الدماغ تتدخل في تعلم اللغة في المراحل الأولى من التعلم، ولكنها تنقل في المراحل المتأخرة دراسة تتعلق بالأعصاب، وخلصا (Albert and Oliver,1978) وأجرى كلٌّ من ألبرت وأولفر إلى أن من يعرف أكثر من لغة واحدة، يستعمل دماغه أكثر من أحادي اللغة، ومع أن التجارب والدراسات ما زالت محدودة، ولكن تبين أن الجزء المتعلق بوظائف اللغة في الدماغ عند أحادي اللغة ما زال على حاله. وأجرى الباحثان مراجعة للعديد من الدراسات والبحوث لمتعدد اللغات من ثلاث لغات إلى ست وعشرين لغة، فوجدوا أن مناطق محددة في الدماغ قد تطورت وكذلك.. برزت تفاصيلها بشكل ملحوظ نستخلص من هذه الدراسة أن مناطق محددة في الدماغ تسيطر على اللغة، وهذه الأجزاء يمكن أن تتغير وتتطور مع الخبرة الحياتية

النظريات البيئية (Environmental Theories):

يرى اتباع هذه النظرية أن اللغة تنشأ وتتطور ضمن محيطها وبيئتها الاجتماعية، وحين توجد مؤثرات خارجية يحصل التفاعل ويؤدي إلى تشكيل سلوك لغوي يدفع إلى التعلم، وأبرز مؤيدي هذه النظرية أصحاب المدرسة السلوكية. ويرى أتباع هذه النظرية أن عملية اكتساب اللغة لا تختلف عن أي نوع من أنواع التعلم الأخرى، كما أنها تخضع للقوانين والمبادئ ذاتها التي تخضع لها أنواع التعليم كافة، كالمحاكاة والثواب والعقاب والتعزيز أصحاب النظرية البيئية، لأنهم من وجهة نظره فشلوا في (McNeil,1970) وقد انتقد ماكنيل تفسير ظاهرة الابتكار اللغوي التي تتبدى عند الطفل فيما بين الثانية والخامسة من عمره، والتي تمكنه من إنتاج عبارات لم يسمعها في بيئته. ومن استخدام بعض القواعد اللغوية غير المتوافرة في لغة الراشدين في بيئته. كما أن الفطريين يعجزون عن تفسير عملية اكتساب اللغة من دون عمليتي التقليد والتعزيز، لأن هاتين العمليتين تشكلان المفتاح الأساسي لاكتساب اللغة

النظرية السلوكية (Behaviorist Theory):

بدأت النظريات السلوكية بالثورة على علم النفس التقليدي وذلك برفضها لمنهج الاستبطان في البحث، معتمدة على المنهج التجريبي المخبري. ومن رواد هذه الاتجاه إيفان بافلوف صاحب نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي، وسكندر صاحب نظرية التعلم الشرطي الإجرائي ونظرية التعليم الذاتي المعزز وفكرة التعليم المبرمج، وإدوارد ثورندايك صاحب نظرية المحاولة والخطأ، والذي

أضاف قانون انتقال الأثر والتدريب، وتولمان الذي نجح في المزج بين أفكار المجال والسلوكية. ويعتبر بأفلوف راند المدرسة السلوكية التقليدية ومنشئها في روسيا، وواطسون منشئ السلوكية التعليمية في أمريكا عام ١٩١٢-١٩١٤

كانت وجهات نظر السلوكيين حول تعلم اللغة وتعليمها مسيطرة في العقدين التاليين للحرب أن هذه الأفكار رسمت النظريات العامة للتعلم من قبل (Gasem,2000)العالمية الثانية. ويرى صاحب كتاب " التعزيز في تكنولوجيا التعليم" (Skinner,1957)السيكولوجيين مثل سكنر و" "Behaviour Modification" " وشهرته اتسعت بعد إصدار كتابيه: " تعديل السلوك "و"وبحث عنوانه" علم التعلم وفن التعليم "Verbal Behaviour" " السلوك اللغوي/ اللفظي فهو مؤسس المذهب السلوكي والرائد في مجال علم النفس (Watson, 1924)أما واطسون الذي توصل في نهاية تجاربه إلى (Thorndike,1932)التطبيقي وعلم نفس النمو، وثورندايك (Law of Effect)2- قانون التدريب -3(Law of Readiness) قانون الاستعداد (Law of Exercise)3-

ويعتبر السلوكيون اللغة جزءاً من السلوك الإنساني، وقد أجروا الكثير من الدراسات بقصد تشكيل نظرية تتعلق باكتساب اللغة الأولى. والطريقة السلوكية تركز على السلوك اللغوي الذي يتحدد عن طريق استجابات يمكن ملاحظتها بشكل حسي وعلاقة هذه الاستجابات في العالم المحيط بها. ولقد سيطرت هذه المدرسة في مجال علم النفس في الخمسينيات واستمرت إلى السبعينيات من القرن الماضي. وكان لها تأثيرها القوي على جميع النظم التعليمية وعلى جميع المختصين والعاملين في الميدان التربوي

:ويمكن إيجاز التطبيقات التربوية المتعلقة بنظرية التعلُّم الشرطي الكلاسيكي بما يأتي

:إتقان ما هو متعلم -1

إن كل تعلم عبارة عن استجابة لمثير أو باعث والاستجابات التي يقوم بها المتعلم هي التي تحدد مدى نجاحه وإتقانه لما تعلمه. ولا يتحقق النجاح إلا إذا قام المعلم بتدوين تلك الاستجابات لتحديد مدى التقدم الذي أحرزه المتعلم، وبيان الصواب من الخطأ للتلميذ، وإعلام كل طالب بالتحسن الذي أحرزه، إذ إن ذلك مدعاة لأطراد التحسن، ولا يتم ذلك إلا بسلسلة من الإجراءات والاختبارات والتقويم المستمر

:التكرار والتمرين -2

التكرار له دور مهم في حدوث التعلم الشرطي، حيث يرتبط المثير الشرطي بالمثير الطبيعي وينتج عن ذلك الاستجابة. إن المحاكاة أو التكرار بني عليها في المجال التطبيقي ما يسمى بتمارين وكان الهدف منها تعليم اللغة عن طريق تكوين عادات لغوية "Pattern Drills"" الأنماط بطريقة لا شعورية. وهو أسلوب مهم في التعلم خاصة في المراحل الأولى، وليس في المراحل المتأخرة، ولكن يجب أن يُعلم بأن ليس كل تكرار يؤدي إلى التعلم، بل التكرار المفيد أو الذي له معنى، حيث يلعب دوراً مهماً في حدوث التعلم الشرطي، وكلما كانت مرات التكرار أكثر زادت قوة المثير الشرطي عند ظهوره بمفرده. ولكن يجب على المعلم حتى يضمن النجاح أن يحسن الاختيار ويمكن استخدام التكرار والتمرين. وأن يكون ما يختاره من ضمن اهتمامات التلميذ ومن مستواه في حفظ القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة وفي دروس الحساب والجغرافيا وخاصة دراسة الخرائط، وقواعد اللغة العربية والأنشيد والقصائد الشعرية وحفظ معاني المفردات في اللغة والقوانين العلمية، بالإضافة إلى الأشغال اليدوية واستعمال الآلات الكاتبة

:استمرار وجود الدوافع -3

توفر الدوافع أمراً لا مناص منه إذا أردنا تحقيق تعلم فعال، وكلما قوي الدافع تحقق التعلم المرغوب، وتعود الفائدة المرجوة على التلميذ، ونجاح المعلم في تحقيق الأهداف المرسومة. لذلك وجب إحاطة البيئة الصفية بالمثيرات الفعالة حتى نضمن استمرار التواصل بين المعلم وطلابه،

ونكون بذلك ضمناً التواصل بين عناصر العملية التعليمية وفي نفس الوقت رسخ ما تعلمه التلاميذ في أذهانهم، وبالتالي يصعب النسيان

ضبط عناصر الموقف التعليمي وتحديدها -4

إن ضبط وتحديد عناصر الموقف التعليمي وتحديده وتقديمه بشكل مناسب في شكل وحدات رئيسية أو فرعية وحسب مستوى التلاميذ يدعو إلى شدّ انتباه المتعلم وبذلك يتحقق الهدف بحدوث التعلم من دون إبطاء أو تأخير ومن دون الحاجة إلى التكرار والتمرين وهدر الوقت. وعلى المدرس أن يدرك بأن تنظيم عناصر المجال الخارجي، يساعد على تكوين ارتباطات تساعد في إنجاز الاستجابات المطلوبة، كما تجعل موضوع التعلم في حالة نشاط مستمر. وعلينا أن ندرك بأن كثرة المثيرات لا تعني بالضرورة تحقيق النجاح، بل ربما تأتي بنتائج عكسية ولا يحدث التعلم المرغوب.

حيث لم يقتنع بادعاء السلوكيين، (Rivers, 1964) ومن المعارضين لنظرية السلوكيين رفرز بأن التعلم هو عملية ميكانيكية لتشكيل العادة. وطعن في القسم الميكانيكي أو الآلي من فرضيتهم، وبيّن أنّ العادة تتطور فقط عن طريق الحاجة للتواصل مع الآخرين وفي حالة الاسترخاء فطعن في مفهوم العادة نفسه. وبيّن أنّ مفهومي المثير (Chomsky, 1959) أما تشومسكي والاستجابة هما مفهومان أجوفان. فنحن لا نستعمل اللغة استجابة لمثير سلوكي محدد وواضح وإنما ما يتعلم بالفعل هو قواعد تحويلية تعطي القدرة للمتحدث على توليد أنواع يصعب حصرها من الجمل الجديدة ذات الطابع النحوي. أي أن ما يتعلم ليس سلسلة من الكلمات في حد ذاتها، وإنما يتعلمها الفرد كمفاهيم تمثل فئة بعينها تنتمي إليها هذه المفاهيم ومن وجهة نظر السلوكيين، فإن عادات اللغة الأولى تكون مساعداً لاكتساب عادات اللغة الثانية، كما أن تعلم اللغة الثانية يساعد في التغلب على (Positive Transfer) وهذا ما يطلق عليه وقد صاغها روبرت لادو (William Little) الفروق بين نظام اللغة الأولى ونظام اللغة الثانية (Linguistics Across cultures) "صاحب كتاب " اللسانيات عبر الثقافات (Robert Lado, 1957) بالآتي:

- 1- يمكن مقارنة لغة الدارس الأولى باللغة الثانية التي يرغب في تعلمها، وهذا ما يطلق عليه " (Contrastive analysis) (المقابلة التحليلية).
- 2- ومن الاختلافات التي تبرز بعد هذا التحليل، يمكننا أن ننتبأ بالعناصر اللغوية التي تسبب (الصعوبة، وكذلك الأخطاء التي يتعرض لها وهو ما يطلق عليه عادة فرضية التباين التحليلي (Contrastive analysis hypothesis).
- 3- يمكننا الاستفادة من هذه الاستنتاجات، أي العناصر التي تحتاج إلى مراعاة خاصة في المساقات -التي ندرسها أو المواد التي نكتبها بالنسبة لهذه العناصر على وجه الخصوص، يمكننا أن نستعمل تقنيات مكثفة كالتمارين التي تعتمد على التكرار والإعادة، حيث يتم التغلب على هذا التداخل وتأسيس عادات ضرورية جديدة. ومن هذه التقنيات أيضاً ما يطلق عليها المساقات السمعية- البصرية وقد طور مؤيدو هذه النظرية التعلم عن طريق العلاقات التي تتصل بين أجزاء المثير اللغوي، بمعنى أنّ قوة هذه العلاقات أو ضعفها قد يزيد أو يقلل من السلوك اللغوي.

(Sampson, 1987) سامبسون .

وقد حوى كتابه " السلوك اللغوي " (Skinner, 1957) ورائد هذه المدرسة السلوكية هو سكرن محاولاته بناء نظرية جديدة في التعلم اللغوي. وهو معروف بتجاربه على السلوك الحيواني وما يعرف بـ " صندوق سكرن " والذي استطاع أن يساهم في تطوير التعليم عن طريق التعليم المبرمج حول السلوك جزءاً من نظريته (Skinner, 1968) وأدوات التعليم الأخرى. وتعتبر نظرية سكرن أهمية تعزيز (The Law of Effect) للتعلم عن طريق المثير الشرطي ويؤكد قانون الأثر

إجابات المتعلم وذلك بمكافأته على الإجابات المتعددة وتصحيح الأخطاء. ويرى السلوكيون أن المبدأ الأساسي في تشكيل السلوك المرغوب للمتعلم سيتحقق بسهولة من دون عوائق إذا قسمنا جزئياً السلوك المعقد إلى عناصر وعلمناه عنصراً بعد عنصر، وتحت هذه المبادئ الافتراض بأن والتي تتألف من (Habit) تعلم اللغة كأي تعلم آخر، يأخذ أنموذج تشكيل العادة، حيث إن العادة استجابات أتوماتيكية تحدث عند إعطاء المثير

بالشكل الآتي (Brook, 1960) وقد صاغها بروك

إن الحقيقة الواضحة حول تعلم اللغة تتعلق ليس بحل مشكلة بل في تشكيل وإنتاج عادات، وهكذا فإن التعلم يأخذ مكانه عندما يكون لدى المتعلم الفرصة للتدريب وذلك عن طريق إجابات صحيحة ومن هنا كانت الإفادة من المعرفة السابقة عند (Ellis, 1998) عن أسئلة معينة. رود إلس السلوكيين أهم عامل في التعلم

كما أن هذه النظرية تناقش علاقة التعزيز والمحاكاة كعوامل أولية في اكتساب اللغة. حيث يرى هو عبارة عن محاكاة المتعلمين لما يسمعون، ثم (FLL) السلوكيون أن تعلم اللغة الأجنبية كما يحاول المتعلمون في هذه. بالترار الروتيني (FL) يطورون عاداتهم في اللغة الأجنبية (L2) بما يرغبون في معرفته باللغة الثانية (F1) النظرية أن يربطوا ما يعرفونه في لغتهم الأولى فإذا كان هناك تشابه أو تقارب بين اللغتين فسيتم نقل الخبرة بسهولة، ويطلق على ذلك وإذا كان هناك اختلاف فتنقل الخبرة بصعوبة، وتكون النتيجة (Positive Transfer) مصطلح أي أن الأخطاء التي تحدث تكون (Negative Transfer) سلبية، ويطلق على ذلك مصطلح نتيجة استعمال عادات من اللغة الأولى

أن التقليد والمحاكاة في الحقيقة لا يساعدان المتعلم في الواقع (FLL) والمشكلة في هذه النظرية كما أن التدريب السابق. الحياتي، ذلك لأن المتعلم يحتاج إلى تشكيل جمل عديدة لم يألفها من قبل ليس كافياً في سبيل الاسترسال في الحديث وحتى بتوجيه من المعلم والمشكلة الأخرى التي تواجه هذه النظرية أن العديد من الأخطاء التي ترتكب من قبل متعلمي اللغة وبالمقابل فإن الأخطاء التي تواجه المتعلمين من (L1) تكون ناتجة عن اللغة الأم (FL) الثانية (Conrad, 1978). كونراد. الأطفال إبان تعلم اللغة الأم متشابهة ويرى الباحث أن النظرية السلوكية ما زالت مقبولة لدى بعض العاملين في الميدان التربوي على الرغم من قصورها، حيث ما زالت تمارس في تعليم اللغات. ففي كثير من مدارسنا ما زال العديد من مدرسي اللغات، يعتمدون مبدأى التكرار والتعزيز، حيث يعد المدرس نماذج لغوية جاهزة، ويطلب من الطفل محاكاتها، ومعقباً على كل إجابة صحيحة بالاستحسان والتشجيع

ويمكن تطبيق هذه النظرية في تدريس اللغة العربية وذلك على النحو الآتي

- (1) تبنى عملية تعليم اللغة على منهجية تكوين عادات كلامية انطلاقاً من إثارة المثير ومن (1) الاستجابة التلقائية لهذا المثير
- (2) تتم تقوية العادات الكلامية بواسطة تعزيزها وتدعيمها بصورة متواصلة
- (3) تقتضي الأساليب الأساسية المعتمدة بهدف تنمية الأداء الكلامي للتلميذ الترداد والممارسة (Assayed, 1982). وتدعيم العناصر الكلامية وتتابعها في السياق الكلامي
- (4) تسلسل المادة التعليمية في خطوات متتالية يساعد في استمرار النشاط لدى الطالب واهتمامه (4) باللغة العربية

ولتحقيق نجاح عملية التدريس لا بد من إعداد التمارين التي تتضمن البنى اللغوية بصورة واضحة، ضمن تمرين متخصص مع ضرورة ترديد التلاميذ لهذا التدريب أكثر من مرة، مع تصحيح الخطأ مباشرة حال حدوثه. وهكذا يتعلم التلميذ اللغة عن طريق تكرار الجمل، وتقليد البنى اللغوية وممارستها، وتتم الممارسة عن طريق التمارين النمطية. ولضمان نجاح هذه الطريقة،

يجب على المدرس عند وضع التمارين أن يأخذ بالاتجاهات التربوية الآتية

- 1- يجب ألا تذكر القاعدة التي يبنى عليها التمرين النمطي، إذ تبقى القاعدة ضمن اهتمامات -1 المدرس المسؤول عن إدارة التمرين

- يجب إكساب التلميذ بصورة آلية البنى الصرفية والتركييبية للغة -2
- 3- يجب إعطاء المتعلم فرصة استعمال البنى المكتسبة واعتماد نوع من التدرج في تركيز البنى المختلفة واستعمالها واستغلالها على أحسن وجه في عملية تعلم اللغة
- 4- يجب تزويد التلاميذ دائماً بالجمل الصحيحة كي لا يظراً عليهم وضع لا يعود في ظله تحقيق الاستجابة المطلوبة في حال سماعهم جملاً غير صحيحة، مما يسيء مباشرة إلى عملية التعلم. (Assayed, 1998).

ويرى الباحث أن التعليم القائم على هذين المبدأين (المحاكاة والتعزيز) لا يقدم تفسيراً شاملاً لاكتساب اللغة، على الرغم من أدائه دوراً لا بأس به في مجال مساعدة الطفل في تعلم اللغة، وبالأخص في المراحل الأولى من التعلم. فالطفل يتعلم الكثير من دون اللجوء إلى المحاكاة، حيث أما مبدأ التعزيز فقد يفقد قيمته في كثير من المواقف، فالأطفال يبتكر كلمات لم يسبق أن تعلمها يتعلمون ويكتسبون اللغة بغض النظر عن ممارسة التعزيز

وقد تعرضت نظرية سكنر للنقد الشديد من قبل الكثيرين ومنهم نعوم وبعد عدة سنوات ردّ على تشومسكي كثن ماكوركدال (Chomsky, 1970) تشومسكي وكان رده رداً شديداً دافع فيه عن آراء سكنر (MacCorquodal, 1970) في التعامل مع موضوعات مثل اللغة، كان سكنر غامضاً وغير "وانتقد تشومسكي سكنر فقال دقيق، بحيث لا يستطيع أحدنا الكلام عن المثير والاستجابة في تحليل الأبنية النحوية المعقدة. وفي محاولة سكنر أن يقترح فائدة معقولة للمفاهيم الشرطية في اكتساب اللغة، فمن الممكن أن يبتعد (Marx and Hillix, 1979) إلى ما وراء الملاحظة المخبرية والحقائق المعروضة". ماركس وهليكس

وهكذا بدأت النظريات السلوكية تتهاوى أمام الهجمات العنيفة من قبل التشومسكيين. (1959) إن رفض النظرية السلوكية كان قائماً على دراسات تجريبية كان لها الأثر المعترف في علم اللغة (Ellis, p.9) التطبيقي ومجال تعلم اللغة. إلس

(Audio-Lingual Method) ويعتبر السلوكيون أن الطريقة السمعية- البصرية في التدريس مستخلصة من نظريتهم. والمعروف أن اسم هذه الطريقة مرتبط بالأسلوب المتبع بالتدريس والذي حيث تعرض لها في (Lado, 1964) بلغ ذروته في الستينيات، ومن مؤيدي هذه الطريقة لادو كتابه " تعليم اللغة ". ويؤكد لادو تعليم اللغة الدارجة بالحوار والتمارين، وفي الحوار يكون منضبطاً باستعمال عدد محدد من المفردات الجديدة، حيث يستمع التلاميذ إلى الحوار كله أو على شكل أجزاء أو عن طريق القراءة من قبل المعلم

كما أن هذه النظرية كانت موضوعاً للتحليل والنقد، حيث إن الفكرة المركزية في التعلم موجهة من الخارج، وذلك بالتعامل مع سلوك المتعلم، وقد رفضت هذه من قبل الفطريين الذين يعتبرون أن (Ellis, p.27) المتعلمين أنفسهم يضبطون تعلم اللغة. إلس

الذي يرى أن كثيراً من (Vivian Cook, 1991) ومن المنتقدين لهذه النظرية فيفيان كوك: المدرسين قد اتبعوا هذه الطريقة لأسباب منها

- أنها تزود المدرس بأنموذج محدد يستخدمه، بالإضافة إلى معرفة المعلم ما سوف يعمل مسبقاً. وهذه "Habit Formation Theory" وتقع هذه النظرية تحت " نظرية تشكيل العادة الطريقة غير مناسبة لتدريس القواعد وبعض الجوانب التي تتعلق باستعمالات اللغة الأخرى كما أنها تمتاز بعدم القدرة أو الكفاية في تشكيل العادة كطريقة للتدريس

في مجال نقده لهذه الطريقة فيقول (Ellis, 1992) ويضيف إلس فقد فقدت هذه النظرية شعبيتها في الولايات المتحدة، لكثرة ما دار ضدها من مناقشات حادة. " ولما حصله التلاميذ من نتائج مخيبة للآمال. لأن هذه الطريقة تحتاج إلى مدرسين من ذوي الكفايات العالية، وهم في الواقع قلة وغير متوافرين. كذلك وجد الدارسون أن هذا الأنموذج التدريبي ممل ويفقد التلاميذ اهتمامهم وانتباههم، وحتى المتحمسين منهم. إن نظريات السلوكيين والفطريين في التعلم، يلعب فيها الدارس دوراً فعالاً فيما يدرسه ويتعلمه منها. وأمام هذه

المناقشات بدأ بناء الطريقة السمعية- البصرية ينهار، وبالأخص فيما يتعلّق بالاعتقاد بتراجع ضبط (Dakin,1973) عملية التعلم من الخارج. وقال ديكن

ومع أن المدرس يمكن أن يضبط المختبرات التي يمكن أن تعرض على المتعلم إلا أنّ المتعلم هو " (Ellis,1992) الذي يختار ما يمكن تعلمه منها". إلس

ويرى الباحث أنه على الرغم من الانتقادات الحادة التي واجهت هذه النظرية إلا أنه إذا أحسن استغلالها، وتوافر لها المدرسون المخلصون، يمكن الاستفادة منها في تعليم اللغة العربية وفي مدارسنا يمضي الطالب جميع المراحل الدراسية بالتعرض لمهارتي القراءة والكتابة، مع العلم أنه بأمس الحاجة إلى مهارتي الاستماع والكلام. إننا نادراً ما نجد مدرساً يطبق في تعليم دروس اللغة العربية أو غيرها مهارتي الاستماع أو الكلام. ومن هنا نلاحظ أن بعض طلابنا حتى المختصين بدراسة اللغات الأجنبية، يتخرجون من الجامعات وهم ما زالوا يعانون من الضعف في هاتين المهارتين وحتى في لغتهم الأم

إن الطريقة الحديثة في تعليم اللغات تركّز تركيزاً شديداً على هاتين المهارتين ومهارة الكلام أو المحادثة بشكل خاص، وإلا ما الفائدة من تعلم لغة نعرف الكثير من قواعدها وأدبها ولا نستطيع التحدث بها بطلاقة

أنه ينبغي تحقيق هدفين من خلال دروس (Franc Marchand, 1970) يرى فرانك مارشند المحادثة، وهما أن يحاول الدارس أن يتدرب على الكلام ما أمكنه ذلك، وأن يتدرب منذ البداية على الكلام بالشكل الأفضل. أما دور المدرس فيكون التشجيع ويلى ذلك مرحلة التصحيح للخطأ حال وقوعه، وعلى المدرس عند التصحيح أن يتسم باللين واللفظ، وفي المرحلة التالية يفسح المجال للدارس أن يصحح خطأه بنفسه. ومن هنا يمكننا القول إن أي تدريس في مجال اللغات لا يعطي الفرصة لتنمية مهارة التعلم الذاتي، هو تعلم ناقص لا بل فاشل، وإن التدريس الفعّال هو الذي يزود الدارسين بالمهارات اللازمة لهم في هذا العصر عصر التفجر المعرفي وتدفق المعلومات والانتشار السريع للثقافات على اختلافها، والتي لا يلم بها أو يدركها مخلوق. لذلك فإن مهارة التعلم الذاتي المستمر أمر يفرضه الواقع ومقتضيات العصر، والتعلم اليوم أصبح خارج أسوار المدرسة أكثر منه في داخلها

واليوم هناك القليل من علماء النفس واللغويين ممن يؤيدون سكون تأييداً كاملاً، إلا أنّ بعض علماء النفس استفادوا من نظريته وحاولوا توسيع قاعدتها لتكون مقبولة أكثر وذلك بتعديلها، وأطلقوا وطورها بأفلوف بدوره إلى ما يعرف بنظرية (Mediation Theory) عليها نظرية الوسيط والمقصود بذلك أن يكون المثير اللغوي كلمة أو جملةً يستلزم (Contiguity Theory) التواصل وعلى أيّ حال فقد (Self- Stimulus) استجابة غير مباشرة وهو ما يطلق عليه المثير الذاتي. تزكت مدرسة علم النفس السلوكي عدداً من الأسئلة التي لم تستطع الإجابة عنها بخصوص اللغة فقد انتقدت سكون لفشله في أن " (Bandura,1977) وكذلك باندورا (Brown, 1987) براون "يتعامل مع المثير الحسي للناس ومع قدرات التنظيم الذاتي

وقد استعملت هذه المدرسة استراتيجيات الحوافز والمكافآت الخارجية لزيادة الدافعية للتعلم. وقد نجحت بشكل محدود، إلا أنه مع تقدّم العلم في هذه الأيام فقد حدثت تطورات كبيرة فيما يخص الدماغ والأعصاب، مما يشجع على دراسات جديدة. فقد دلت نتائج أبحاث ديسيفالي وزملائه

(kuhn,1993) وأبحاث كوهن (Decivalle and Others,1991)

أن هناك فرقاً كبيراً بين استجابة الدماغ البشري للمكافآت على الأفعال البسيطة واستجابته عليها لحلّ المشكلات المعقدة. فالمكافآت قصيرة المدى يمكن أن تثير استجابة مادية وجسمية بسيطة. وأما القضايا الصعبة فإن المكافآت المادية لا تنفع بل قد تكون ذات أثر ضار ومعاكس

إن جميع علماء النفس يناقشون الحوافز والمكافآت والسلوك من الناحية الظاهرية، بعكس علماء الأعصاب الذين ينظرون إلى الموضوع من الداخل ويتساءلون: ماذا يُجرى بالدماغ؟ فهم يرون أن الدماغ ذاتي التشغيل فيما يتعلق بالمكافآت. أي أنّ لديه جهاز مكافآت داخلياً يثيب الشخص على النجاح ويعاقبه على الفشل. وتسمى المكافآت التي يصرفها الدماغ " المهدّنات". وتنتج هذه المهدّنات أثراً يشبه أثر المورفين أو الكحول أو النيكوتين أو الهيروئين أو الكوكايين. ويقع جهاز

(Hypothalamus) المكافآت وسط الدماغ ويسمى جهاز مكافآت ما تحت السرير البصري حيث يوجد فيه قسم لإنتاج المواد التي تشعرك بالابتهاج أو اللذة عند (Reward System) (Al- Harithi, 2001). النجاح

على أن الحوافز المادية قد تفيد في كثير من الأحوال لكنها ليست فعالة (Neil)) كما دلت بحوث نيل (Jansen, 1998) مع جميع التلاميذ

فتريان أن البيئة الاجتماعية (Burt and Heidy Dulay, 1977) أما مارينا برت وهايدي دوليه التي يعيش فيها الطفل تقوم بدور مهم في تعلم اللغة

إن البيئة الطبيعية للغة تكون ذات أهمية إضافية حينما يكون تركيز المتكلم على التواصل اللغوي " لا على اللغة نفسها. ففي الحديث بين شخصين تكون المحادثة طبيعية، وكذلك ينساب تبادل الألفاظ بشكل طبيعي. إن المشاركين في تبادل الحديث يهتمون بتبادل المعلومات والأفكار، وفي الوقت

"نفسه يستعملون أبنية اللغة، ويحدث ذلك علمياً دون وعي أو إدراك لبناء الجمل الذي يستعملونه Benjamin and Whorf, 1956) إن الكاتبتين مصيبتان فيما ذهبتا إليه، ويؤكد بنجامين وورف

إن التراكيب والعلاقة التي نستعملها لكي نفهم العالم، تأتي من " ذلك بقولهما ((Whorf, 1956) داخل لغتنا الخاصة، وهكذا فإن المتكلمين للغات مختلفة، يفهمون بطرق مختلفة، وعليه فإن

"اكتساب اللغة، يعني التعلم كيف نفكر، وليس كيف نتكلم

(Burt & Heidi Dulay 1981) ونقول مارينا بيرت وهايدي دوليه

لقد حاولنا أن نضع المتعلم والبيئة معاً لتقديم حقائق حول تعلم اللغة تكون قابلة للتطبيق في الغالب، وتوصلنا إلى النتائج الآتية

1- البيئة الطبيعية ضرورية لاكتساب الأمثل للغة -

2- يجب أن يكون الاتصال اللغوي بمستوى حصيلة الطفل اللغوية -

3- أن تكون اللغة المستعملة مفهومة للمتعلم -

ولعالم الاجتماع العربي ابن خلدون رأي في تعليم اللغة، فقد قال في معرض كلامه عن انتقال "الألسن واللغات من جيل إلى جيل، وذلك في فصلٍ عنوانه: "إن اللغة ملكة صناعية

فالمتكلم من العرب حيث كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليهم في مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها

فيلقنها أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم، هكذا

تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلمها العجم والأطفال

وهذا هو معنى ما تقوله العامة من أن اللغة للعرب بالطبع أي بالملكة الأولى التي أخذت عنهم ولم يأخذوها عن غيرهم. ثم إنه لما فسدت هذه الملكة لمضر بمخاطبتهم الأعاجم وسبب فسادهم أن

(الناشي من الجيل صار يسمع في العبارة عن المقاصد كصفات أخرى". (المقدمة، ٣٢٠

ويقول في مقام آخر: " وكلّ منهم متوصل بلغته إلى تأدية مقصوده، والإبانة عما في نفسه، وهذا معنى اللسان واللغة، وفقدان الإعراب ليس بضائر لهم، كما قلناه في لغة العرب لهذا العهد، وأما

أنها أبعد عن اللسان الأول من لغة هذا الجيل فلأن البعد عن اللسان إنما هو بمخالطة (العجمة)". (المقدمة، ص ٣٢٢

يرى ابن خلدون أنّ الملكة صفة راسخة، ولا تتحقق وتحصل هذه الصفة إلا بتكرار الأفعال.

ومفهوم الملكة عند ابن خلدون هو قدرة المتكلم على امتلاك ناصية الكلام. ومن قراءة هذا النص لابن خلدون ندرك أن آراءه سليمة وترتكز على قواعد علمية صحيحة، ولا تتبعد كثيراً عن

النظريات الحديثة

ففي النص الأول عدة عوامل وتعتبر أساسية في تعلم اللغة وهي

العامل الأول: التكرار وهو مهم في اكتساب اللغة وفهم تراكيبها ومفرداتها. ويجب أن يتم التكرار - في مواقف طبيعية، وفي مواقف حيوية، وأن يبني على الفهم والإدراك للعلاقات والنتائج وإلا

أصبح من دون الفهم مهارة آلية لا تساعد صاحبها على مواجهة المواقف الجديدة.

العامل الثاني: البيئة الصالحة لتعلم لغة ما، هي البيئة الطبيعية أي الاختلاط بأصحاب تلك اللغة - الفصيحة حتى يستقيم اللسان

العامل الثالث: الاختلاط بالأعاجم يفسد اللغة، لذلك اشترط ابن خلدون أخذ اللغة بالاعتماد على - التراث اللغوي والاختلاط بأهل اللغة وكان يقصد العرب الفصحاء

العامل الرابع: وجوب التقليد والاقتباس في بدايات تعلم اللغة، ثم تأتي مرحلة الاعتماد على ما - وعاه وحفظه واستعماله في مواقف جديدة

وفي النص الثاني يقرر ابن خلدون حقيقة علمية أخرى، وهي أن اللغة قد يصيبها التغيير، وتتبدل وتتطور تبدل الكائن الحي وتطوره سلباً أو إيجاباً، وأن العوامل الاجتماعية تتأثر بالبيئة وبالتالي تكون عاملاً من عوامل الصراع بين اللغة ومحيطها فإما أن تنتصر اللغة أو تنهزم

وهناك عوامل وردت في المقدمة، لا مجال لذكرها. ومن مطالعة آراء ابن خلدون نلاحظ التوافق العجيب بين رؤيته التربوية للغة ودورها وأسس تعليمها ومدى مطابقتها للأسس النفسية والتربوية والنظريات الحديثة. فنظرية ابن خلدون في اكتساب اللغة تأخذ موقعاً متميزاً بين معظم النظريات، فقد أتى مقارناً لبورهوس سكنر وجون واطسون من السلوكيين، وفيجوتسكي من التفاعليين، وميللر ونعوم تشومسكي من العقليين وبقية أنصار الاتجاه التوليدي التحولي

على (٢٧٨٤) طالباً يدرسون اللغات (Caroll, 1967) كما أثبتت الدراسات التي قامت بها كارول الأجنبية بالجامعات الأمريكية، وهم يدرسون اللغات الفرنسية والألمانية والروسية والإسبانية. وتشير (MLA) تقدموا جميعهم لامتحان الكفاءة الخاص بجمعية اللغات الأجنبية الحديثة الدراسة إلى أن هناك علاقة قوية بين الوقت الذي قضوه ببيئة البلد المضيف في الخارج ونتيجة الامتحان. أي أن الأشخاص الذين درسوا سنة أكثر من غيرهم كان تحصيلهم العلمي أفضل، من الذين أمضوا عطلة الصيف في الخارج سباحاً وضمن فصول معدة لذلك

(Caroll) إلى النتائج نفسها التي توصلت إليها كارول (Tucker, 1977) وتوصل ريتشارد تكرر وقد كتب تكرر تقريراً عن دراسة أجريت حول تدريس اللغة الإنجليزية بالفلبين، " أشارت النتائج إلى أن الكفاءة باللغة الإنجليزية تعود مباشرة إلى استعمال اللغة الإنجليزية وسيطاً في التعليم " أن الاتصال بثقافة أجنبية يبدو أنه ينمي رغبة " (Burstall, 1975) لعدة سنوات. ويؤكد برستول "كبيرة لدراسة هذه اللغة الأجنبية، وذلك عن طريق الزيارات أو غيرها

فيقول: " إن هدفاً أن نضع التلميذ بالمكان الذي يساعد في (Krashen, 1981) أما كراشن تحسين لغته معتمداً على نفسه وذلك بوضعه ببيئة طبيعية لأننا لا نستطيع أو نتوقع أن نحصل "مستوى جيداً من الكفاءة في الفصل وحده

ولذلك يلاحظ أن الطلاب الذين يدرسون في البلاد الأجنبية، ويعيشون مع عائلات تلك البلد يكونون أسرع من غيرهم في إتقان اللغة

وهناك العديد من النظريات الحديثة يمكن تصنيفها ضمن النظريات البيئية، ومنها نظرية شومان، مؤلّتها جامعة هارفرد، ولها (Schumann, 1975) وهي قائمة على دراسة قام بها شومان أهمية خاصة حيث إنها تفسر كيفية اكتساب المهاجرين البالغين اللغة المستهدفة وهذا النموذج قائم على افتراض أن هناك رابطاً يصل بين "الثقافة" واكتساب اللغة القائمة على (Schumann, 1978b) إن نظرية شومان (SLA) الثانية تتضمن فرضيته الأساسية والتي يقول فيها: "إنني أحب أن (Acculturation Model) الثقافة ناقش بأن هناك مجموعتين من المتغيرات: العوامل الاجتماعية والعوامل النفسية واللذان تلتقيان لتشكلا متغيراً واحداً، وهو المتغير الرئيسي المؤثر في اكتساب اللغة الثانية. واقترح أن نطلق على وأعني بذلك أن تتوحد العوامل الاجتماعية والنفسية لدى (Acculturation) هذا المتغير المتأقفة الفرد مع مجموعة اللغة المستهدفة. أقترح كذلك أن أي متعلم يمكن أن يتعرض لسلسلة من عندها فقط يمكن (TL) العوامل الاجتماعية والنفسية تتسع أو تضيق مع متعلمي اللغة المستهدفة "أن يكتسب المتعلم اللغة حسب "الثقافة" التي حققها

"Social Distance" إن نظرية شومان كما نرى قائمة على بعدين: البعد الاجتماعي وهو ما يطلق عليه "Psychological Distance" والبعد النفسي ويطلق عليه "Distance". يرى أنه كلما زادت المسافة واتسعت الفروق الاجتماعية بين المجموعتين قلت درجة تعلم اللغة، وكلما تقاربت أنماط الحياة الاجتماعية أو تشابهت زادت درجة تعلم اللغة واقترب المتعلم من إتقانها. وكذلك الحال بالنسبة للبعد النفسي، فإذا كانت الحالة النفسية جيدة زاد تفاعل الفرد وانخرط نفسياً مع المجموعة المستهدفة، وزادت الرغبة عنده في تعلم اللغة وإتقانها والعكس صحيح. فهي (Wong Fillmore, 1976) وتؤيد نظرية شومان النتائج التي توصلت إليها وونغ فلمور تقول: إن اندماج المجموعة التي تدرس اللغة المستهدفة مع بعضها بعضاً يؤثر على المجموعة نفسها ويفقدها الاتصال أو التعاون مع المجموعة الأخرى. ذلك لأن هذا الاندماج يعطي الفرصة للمجموعة أن تتواصل بلغتها الأم، وبالتالي تبتعد المجموعة الأخرى التي لم تتواصل بلغتها الأم بل تواصلت باللغة الثانية، وهذا واضح جداً في المجموعات ذات الخلفيات المختلفة في صفوف تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في الولايات المتحدة، حيث يشكلون مجموعات ويمضون وقتهم يتكلمون مع بعضهم بعضاً خارج الفصول بلغتهم الأم. ويمكننا أن نطلق على المجموعات أو المجموعة التي تنفصل عن المجموعة الرئيسية (الجماعة اللغوية) أو الجماعة الكلامية. ولتوضيح الجماعة اللغوية: على أنها مجموعة اجتماعية قد تكون (Hidson, 1990) ذلك يعرف هيدسون تتماسك جماعة واحدة من (multilingual) أو متعددة اللغات (monolingual) أحادية اللغة تواتر أنماط التعامل الاجتماعي، ويفصلها عن الجماعات الأخرى في المناطق المجاورة ضغط "خطوط الاتصال".

:ويرى شومان أن هناك ثلاث استراتيجيات يمكن أن تتبناها أي مجموعة تتعلم اللغة فإذا ما (Acclturation) والمثاقفة (Preservation) والمحافظة (Assimilation) الهضم رغبت مجموعة في هضم اللغة المستهدفة وتمثلها، فستتخلى عن ثقافتها وتبنى ثقافة مجموعة اللغة المستهدفة بما في ذلك لغتها (الهضم). المحافظة وتعني أن المجموعة- التي ستدرس اللغة الثانية- ترفض ثقافة اللغة المستهدفة وتتمسك بثقافتها. أما التثاقف فقد سبق أن تحدثنا عنه حيث إن تشابه الثقافة بين مجموعتين يسهل الاندماج بينهما ويساهم في تعلم اللغة (Izzo, 1981). المستهدفة

(Klien and Ditmar, 1979) ويؤيد ما ذهب إليه شومان دراسة قام بها كلٌّ من كلاين وديتمار فقد أجريا دراستهما في ألمانيا على عدد من العمال الأجانب، ٩٥% من هؤلاء العمال لم يحضروا عاملاً، وكلهم من الإسبان (درسا في تعلم اللغة). وكان عدد من طبقت عليهم الدراسة (٤٨) والإيطاليين، وكان هدف الدراسة معرفة العوامل التي تؤثر في تعلم اللغة. وخلصا من هذه الدراسة: إلى أن هناك ثلاثة متغيرات تُعتبر الأكثر تأثيراً في تعلم اللغة عند أفراد هذه العينة

- المتغير الأول: العمال الذين كانوا أكثر احتكاكاً بالألمان الأصليين، كانوا أكثر امتلاكاً واقتداراً باللغة. وأهم عامل كان الاحتكاك أثناء وقت الفراغ
- المتغير الثاني: العمر، أي أن العمال الأصغر سناً كانوا الأكثر اتصالاً
- المتغير الثالث: الاحتكاك بالألمان أثناء العمل. أما طول الإقامة في ألمانيا فكان مهماً في السنتين الأولى والثانية، وحسب ما يعترض له العامل من عوامل اجتماعية

وشملت (Nida, Eugene. 1971) وهناك دراسة أخرى تؤيد شومان وهي دراسة يوجين ندا بعض الأمريكيين والإنجليز الذين يعملون في أمريكا اللاتينية، فوجد أن أفراد عينة الدراسة بعضهم يتقن الإسبانية قراءةً وكتابةً ومع ذلك كان لا يتكلم إطلاقاً إلا بالإنجليزية. وقد كان ضمن أفراد العينة محامٍ ويرافقه مترجم خاص، وكان المترجم الخاص يقوم بالترجمة للمحامي مع العلم أن المحامي يتقن الإسبانية قراءةً وكتابةً. وكان المترجم يمثل رمزاً للهيبة، مما ساعد على وضع الحواجز بينه وبين هؤلاء الأميركيين والإنجليز، مؤكداً على التفوق والكبرياء. ومن جهة أخرى،

إذا كانت هناك مجموعة تتعلم اللغة أقل مستوىً من المجموعة المستهدفة اجتماعياً، فسيكون هناك اتصال محدود لتعلم اللغة، إلا إذا كانت هناك سلطة مهيمنة تفرضها. وأحسن الحالات لتعلم اللغة وانتشارها عندما تكون الجماعتان متساويتين اجتماعياً

أن اتجاهات ودوافع التلميذ تعتبر جزءاً (Schumann,1976b) وفي الحالة الثانية يعني شومان مما سُمي بالبعد النفسي. فمثلاً إذا كان إنجاز الطالب ضعيفاً في اللغة الثانية فهذا يعود إلى عوامل نفسية، ومنها رفضه تعلم اللغة الأجنبية، وأحياناً يرفض تعلمها نهائياً لأنه يتعلمه اللغة الجديدة يحدث له تغير جذري يمكن رؤيته من خلال تنكره لطبيعته وثقافته. ومهما يكن من أمر، فإن تعلم اللغة بشكل ناقص أو غير كاف، يقف حجر عثرة أمام الاندماج مع ثقافة أخرى، ويعطي الفرد فرصة الاحتفاظ بهويته. من هنا كان للبعد أو الانعزال عن الآخرين وخاصة أصحاب اللغة المستهدفة أثر كبير في تثبيط المتعلم عن اكتساب اللغة الثانية المستهدفة لقلّة معاشتها

هناك العديد من أشكال العزلة، العزلة بيني (أنا) " (Earl Stevic, 1976) ويقول إيرل ستيفك وبين المعلم، وذلك لبعده عن ثقافتنا الأصلية وبعدي عن الثقافة المستهدفة. والبعد أيضاً بيني وبين التلميذ. وينشأ هذا الانعزال من الدفاع الذي نبنيه حول أنفسنا، وهذه الدفاعات التي نبنيها لا تسهل "التعلم ولكن تثبطه، وإزالة هذا الحاجز يؤدي إلى الاندفاع لتعلم اللغة

(Furnham and Bochner,1986) ويؤكد كلٌّ من فرنهام وبوشنر أن اتجاهات المتعلم نحو ثقافة معينة لها تأثير كبير على اكتساب اللغة الثانية، خاصة في مجال ما أن يصبح متعلم "Acculturation" يسمى بـ "التثاقف". والمقصود بهذا المصطلح المسمى بـ اللغة الثانية جزءاً من المجموعة الجديدة التي يقيم بينها ويدرس لغتها. أو بتعبير آخر هي تعديلات تطرأ على ثقافة بدائية نتيجة احتكاكها بمجتمع أكثر تقدماً. وشأن هذا النموذج شأن النظريات الأخرى في بداياتها، حيث ذهب بعيداً على اعتبار أن النجاح (Acculturation) يعود إلى عوامل اقتصادية – اجتماعية، على الرغم من أن هناك عوامل أخرى عديدة تشير إلى أن اللغة تتعدى العوامل الاجتماعية والاقتصادية إلى العوامل النفسية التي تؤثر فيها تأثيراً كبيراً: إن هذه النظرية تقوم على ثلاث فرضيات (Bonny Norton,200) ويقول بوني نورتون

■ الفرضية الأولى:

التي تشير إلى أنه إذا كانت المجموعة التي تتعلم اللغة الثانية أدنى مستوىً من مجموعة اللغة المستهدفة، فإنها ستقاوم تعلم اللغة الثانية

■ الفرضية الثانية:

إذا كان أعضاء المجموعة التي تتعلم اللغة الثانية، قد تنازلوا عن أسلوب حياتها وقيمها، وتبنوا طراز حياة المجموعة الثانية وقيمها، فإن اتصالهم سيزداد بمجموعة اللغة المستهدفة ويزيد (SLA) تشجيعهم على اكتساب اللغة

■ الفرضية الثالثة:

العلاقة بين مجموعة اللغة المستهدفة والمجموعة الدارسة لها تزداد إذا توافرت الاتجاهات الإيجابية بينهما مما يزيد من الرغبة والاستعداد لاكتساب اللغة الثانية

إن نظرية شومان تلامس الواقع، فقد لوحظ أن الطلاب العرب الجدد والقادمين من أجل الدارسة في الولايات المتحدة، كان كثير منهم ينتظمون في فصول دراسية معدة لتعلم اللغة الإنجليزية. وأن هناك بعض الجماعات التي كانت متلازمة معظم الوقت مع بعضها البعض، داخل الفصول وخارجها، وترتب على ذلك أنهم كانوا من أكثر المجموعات تأخرًا ومكوّنًا في برنامج اللغة الإنجليزية، وذلك لعدم تفاعلهم مع مجتمع اللغة المستهدفة، وذلك للخلاف الشديد بين ثقافتيهما ويرى الباحث أن ما يراه شومان يتضاءل جميعه أمام رغبة الطالب الوافد بمتابعة دراسته في البلد التي أوفد إليه إذ إن خوفه من الفشل والخزي بين أهله وبني قومه يعد من أقوى الدوافع التي تسهل أمامه كل صعب، فتذلل كل عقبة

النظريات التفاعلية (Social Interactions)

باستعراض النظريات السابقة نرى أنه لا توجد نظرية واحدة شافية لتفسير اكتساب اللغة الثانية. لذلك دمجت أكثر من نظرية معاً، وذلك لإيجاد تفسير أكثر قبولاً. ومن هذه النظريات نظرية الذي يرى أن أساس تعلم اللغة يعود إلى التفاعل الاجتماعي، وهذا لا (Vygotsky) فيجوتسكي يتعارض مع أفكار السلوكيين أو الفطريين حول تعلم اللغة. ولكن في هذه الأيام نرى العديد من علماء النفس يحاولون الجمع بين هذه الأفكار ودمجها، وذلك لتشكيل نظرية مؤلفة مدمجة أطلق (Social Interactions) عليها اسم التفاعل الاجتماعي.

وأعاد صياغتها ((Lev Vygotsky, 1962) وهذه النظرية أوجدها تلميذ بافلوف ليف فيجوتسكي ويدور موضوع (Scovel, 2001). "العلاقة بين الفكر والكلمة هو إنسان حي" بالكلمات الآتية نظرية فيجوتسكي ضمن نطاق التفاعل الاجتماعي، حيث له تأثير قوي في تطور المعرفة. ويبسط رأيه بقوله (Vygotsky, 1978) فيجوتسكي

إن أي عمل يتعلق بتطور الطفل الثقافي يظهر مرتين: مرة على المستوى الاجتماعي مع الناس " وبينهم، وأخرى على المستوى الفردي في نفسية الطفل وداخله (Intrapsychological)، (Interpsychological)".

لذلك يعتقد فيجوتسكي أن الأقران عامل هام وأساسي لتطوير الفرد. إن كتاباته تؤكد دور العوامل التاريخية والثقافية والاجتماعية في المعرفة، كما أنه يجادل أن اللغة أهم أداة رمزية وضعها تنطوي نظرية فيجوتسكي على ثلاثة: ((Lifrancois, 1994) المجتمع. ويقول لفرانكوس موضوعات، الأول: أهمية الثقافة، والثاني: الدور الرئيسي للغة، والثالث وهو ما سماه (Zone of Proximal Growth and Development) فيجوتسكي منطقة النمو والتطور، أي (Development).

يعتمد ((ZPD أي أن هناك فترة زمنية محددة لتطوير المعرفة، والتطور التام خلال هذه الفترة على التفاعل التام خلالها. إن مدى التطور الذي تصله المهارات من خلال إرشاد البالغين أو بالتعاون مع الأقران يزداد أكثر مما لو كان وحده. إن نظرية فيجوتسكي ما هي إلا محاولة لإيجاد حول التعلم (Bandura) إنسان اجتماعي. كما أن نظريته هي عمل تكميلي لأعمال باندورا الاجتماعي. إن نظرية فيجوتسكي هي إحدى النظريات العامة في مجال تطوير المعرفة، ومعظم وعليه فإن (Vygotsky, 1962) أعماله الأساسية أجريت في سياق كيفية تعلم الأطفال اللغة ((Wertsh, J.V., 1985). التطبيقات على هذه النظرية هي في ازدياد واتساع. أن لهذا النموذج تأثيراً كبيراً في مجال اكتساب اللغة الثانية (Ellis, 1997) وترى إلس. وتمتاز النظريات التفاعلية بوجهات نظرها المختلفة فيما يخص تفسير عملية اكتساب اللغة الثانية. على سبيل المثال، يعتمد النظرية التصنيفية الوظيفية (Givon 1979, 1984) لذلك نرى أن جفون المبنية على دراسة النحو الوظيفي وتغير اللغة (Functional- Typological Theory) تاريخياً

وآخرون فقد اعتمدوا نتائج البحث الاجتماعي والمعرفي وتحليل (Hatch, 1978) أما هاتش لتفسير اكتساب اللغة، بينما اعتمد غيرهم على نتائج (Discourse Analysis) الخطاب اللغوي Pienemann دراسات علم النفس اللغوي والمعرفي للتوصل إلى قواعد تفسير اكتساب اللغة وكثيرون من مؤيدي نظرية التفاعل (Hatch, 1983) ويعتبر هاتش (Hatch and Johnston, 1987) التي تهتم بالتفاعل مع الآخرين في تعلم اللغة. فعلى سبيل المثال (Theories of Discourse) أن جميع العمليات المعرفية بما (Vygotsky) وقد ذكر فيجوتسكي. بناء الجمل يتصور بالمحادثة فيها موضوع اللغة تبدأ من التفاعل الاجتماعي

فقد قاما (Gass and Selinker, 2001) ومن أنصار هذه النظرية سوزان غاص وسلنكر بتفسير طبيعة المدخلات التي تجعلها مفهومة، وأن تكون موصولة مع المخرجات بالتفاعل الاجتماعي.

النظريات الفطرية:

يعتقد أصحاب المذهب السلوكي بأن اكتساب اللغة يتحقق عن طريق البيئة الاجتماعية، وأن عقل الطفل صفحة بيضاء نقية تستقبل ما يرد عليها من الصيغ والعبارات، وأن اللغة هي المخزن الذي يلجأ إليه الطفل عند الضرورة لكي يختار العبارات والكلمات، إلا أن النقلة النوعية والتطور الذي يحصل على اللغة على يد تشومسكي، كان مخالفاً لما تعارف عليه السلوكيون نحو اللغة ولذلك فإن تفسيرات أصحاب النظريات السلوكية لكيفية اكتساب اللغة الثانية، وعدم دقتها ووضوحها، قادت الباحثين إلى إيجاد أنموذج بديل، حيث وجه الباحثون انتباههم صوب العوامل الفعلية التي تشكل التعلم. إنهم لم يذهبوا بعيداً، حيث شهدوا نقلةً في التفكير في مجال علم النفس واللغويات، فرأوا أن الطبيعة تشكل العوامل البيئية للتعلم. وركزوا انتباههم ليس على الطبيعة فحسب وإنما على العوامل الفطرية التي تشكل التعلم، وأطلق على هذه النظرية نظرية العقلانيين أو أي كيف أن القدرات النظرية التي يملكها العقل البشري (Nature) الفطريين. وركزوا على الطبيعة تشكل التعلم. وهذا الأنموذج أطلق عليه النظرية الفطرية وهذا يعني أن اللغة ليست سلوكاً يكتسب بالتعلم والتدريب والممارسة فحسب، كما يرى السلوكيون، بل هناك حقائق عقلية وراء كل فعل سلوكي، أي أن اللغة تعد تنظيمًا عقلياً معقداً لأنها أداة تعبير (Chomsky, 1981). وتفكير في آن واحد

إلى أهمية الجوانب البيولوجية في نمو اللغة؛ فهو يخالف (Lennberg, 1962) يشير لينبرغ السلوكيين وينكر مبدأ التعزيز المسيطر على النمو. ويستشهد لينبرغ على ذلك بقوله: إن القدرة على الكلام والفهم لدى الطفل ليست نتيجة التعزيزات الخاصة التي يتلقاها الطفل بعد الكلام، وذلك لأن الطفل إذا ما وصل إلى سن النضج فإنه يستطيع الكلام بالتعزيز أو من دونه وأنصار هذه النظرية يعتقدون أن تعلم بعض أوجه اللغة أمر فطري. وهم فريقان: فريق يطلق (Special Nativism) والفريق الآخر ويطلق عليه (General Nativism)) عليه يرى الفريق الأول أنه لا توجد آلية لتعلم اللغة، ولكن توجد مبادئ عامة لكنها ليست خاصة باللغة (Eckman, 1996) وحدها، بل يمكن استخدامها في أنماط التعلم الأخرى أما الفريق الثاني فيفترضون أن هناك نظريات خاصة متعلقة بتعلم اللغة، وهناك مبادئ أو أسس خاصة ومحددة تحكم تعلم اللغة، وليس لها أي علاقة بأي معرفة غيرها إن الفريقين يريان بأن شيئاً فطرياً يتعلق باللغة موجود في داخلنا ولكن السؤال يدور حول طبيعة: وبالنسبة لهذه النظرية فإن (Gass, 2001)) هذا الجهاز! سوزان قاص الإنسان هو المخلوق الوحيد القادر على تعلم اللغة-1 Language العقل البشري مزود بقدرات لتعلم اللغة، يطلق عليها جهاز اكتساب اللغة-2 (Acquisition Device)). هذه القدرات هي العوامل الأولى في اكتساب اللغة-3

هذه القدرات ضرورية، ولكن فقط من أجل تشغيل عمليات جهاز اكتساب اللغة وتحريكه-4 هو (Language Performance) أن الأداء اللغوي (Chomsky, 1959) ورأى تشومسكي (Language) ممارسة اللغة والتدريب عليها، وأن هدف الدراسة اللغوية هو معرفة الكفاية اللغوية بالواقع العملي. ولا يمكننا الوصول إلى هذه القواعد أو الأسس إلا عن طريق (Competence) الكلام الخارجي المحسوس. كما أن لكل بنية لغوية أو قالب لغوي بنيتين إحداها تحتية، والأخرى فوقية، ولا يمكن الوصول إلى البنية التحتية إلا بوساطة الفوقية على رأي تشومسكي بقوله: "ومن أكثر سمات منهج (Samson, 1998) ويعلق جفري سامسون تشومسكي في دراسة اللغة تأثيراً هو التمييز الذي يقيمه بين القدرة اللغوية والأداء اللغوي أو الممارسة، وهو استرجاع للتمييز بين المقدرة والكلام عند سوسير، وتشومسكي نفسه لا يفرق بين المقدرة عنده والمقدرة التي تحدث عنها سوسير. وأجابت هذه النظرية عن بعض الأسئلة وهذا المصطلح مشتق من (Natives Approach)) المتعلقة باكتساب اللغة، وأطلق عليها اسم

قاعدة أساسية هي أن اكتساب اللغة أمرٌ حاصلٌ فطرياً، حيث نولد ولدينا الميل لاكتساب اللغة المحيطة بنا.

الكفاية اللغوية" الذي ورد ضمن نظرية تشومسكي، عرفه ابن خلدون " وبالمناسبة فإن مصطلح قبله بمئات السنين تحت مسمى " ملكة اللسان". ومعلوم أن علماء اللغة العرب لم يحاولوا أو يتبنوها " لتأسيس المصطلح وتقعيده"، ولكنه ليس غريباً عنهم

(Douglas Brown, 1987) ويقول دوجلاس براون:

إن الأطفال يولدون ولديهم الفطرة لتعلم اللغة، وهذه القدرات الفطرية موجودة لدى جميع أفراد " (LAD) "النوع البشري

لذلك نلاحظ السرعة الزمنية التي يكتسب فيها الطفل لغته الأم بشكل لافت للنظر. ففي زمن قصير يتقن الطفل لغته الأم من دون أن يبذل جهداً متعمداً يذكر في التعرض لها. ففي أغلب الأحوال يلم الطفل -أي طفل- بالبنى الأساسية للغته، وإدراك العلاقات الوظيفية الأساسية القائمة بين الكلمات في الجمل، وامتلاك القدرة على الكلام وهو في سن لا تتجاوز السادسة وهذا يدعونا إلى التسليم بأن الأطفال يولدون وهم مزودون بأسس بيولوجية خاصة بالجنس البشري تضبط عملية اكتساب اللغة.

إن كل الجهود التي يقوم بها اللغويون أو العاملون في مجال تعليم اللغة تذهب سدىً إذا لم نعرض وهذا ما نفتقده ونحن بأشد. (Target Language) الطفل بما فيه الكفاية للغة المستهدفة الحاجة إليه عند تعليمنا لغتنا العربية الفصحى. فنحن نتعرض يومياً وفي كل لحظة إلى لهجاتنا المحلية، وهي قد تبتعد عن اللغة الفصحى أو تقترب منها حسب المكان الذي نعيش فيه لذلك فجهودنا التي نمضيها في المدرسة لتعلم اللغة المكتوبة أي الفصحى على مدار سنوات الدراسة لا تشفع للدارس بأن يتكلم عدداً محدوداً من الجمل بلغته الفصحى، وذلك لقصور معجمه السمعي، نظراً لسيطرة اللهجة المحلية وحيازتها القسط الأكبر من معجمه. ويؤيد هذه الفرضية الفطرية من " حيث يرى: " أن اللغة نوعٌ من سلوكٍ محدود (Lenneberg, 1967) جوانب متعددة لينبرغ وأن هناك أنواعاً من الملاحظة الحسية، تصنف القدرات والأدوات الأخرى (Species-Specific) "المتعلقة باللغة وهي محددة بداخلنا سلفاً

فيرى أن: " القوة المركزية التي تفقد إلى اكتساب (Chomsky, 1965) أما نعوم تشومسكي اللغة، هي جهازٌ محدد موجودٌ بداخل دماغ الإنسان"، أي أن تشومسكي يرى أن المبادئ الأساسية الفطرية الموجودة في الدماغ تحكم جميع اللغات البشرية وتقرر ما يمكن أن يؤخذ منها عند الحاجة. ومن هنا فإن تشومسكي يرفض رفضاً قاطعاً النظرية السلوكية القائمة على مبدأ التقليد، لأن هذه النظرية من وجهة نظره تسوي بين السلوك الحيواني والسلوك الإنساني الذي امتاز عن سائر الكائنات بامتلاك اللغة

Berko, 1958) وقبل أن يصل أصحاب النظرية التوليدية إلى سلم الشهرة خلصت جين بيركو من تجربتها إلى أن الطفل يتعلم اللغة ليس على شكل وحدات غير مترابطة ولكن يتعلمها (Jean Kلاً موحداً. بمعنى أن الإنسان مزود فطرياً بالقدرة على تعلم اللغة بغض النظر عن العوامل البيئية والخلفية اللغوية والبيولوجية وغيرها من العوامل الأخرى. وهو ما يؤكد أنه أنصار هذه النظرية بأن جميع البشر لديهم القدرة ذاتها على اكتساب اللغة ويمتلكون عموميات اللغة (القواعد النحوية): "Universal Language" ويطلق على ذلك النحو الكوني

(The Natural Order) وهذه العموميات تقع تحت نظرية تسمى: فرضية الرتبة الوظيفية الذي يرى ((Krashen وهي إحدى فرضيات اكتساب اللغة الثانية عند كراشن (Hypothesis L2) وفي اللغة الثانية (L1) أن اكتساب اللغة يُكتسب ويمكن التنبؤ به وهو متشابه في اللغة الأم وأثبتت الدراسات أن دارسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية على اختلاف لغاتهم، وقعوا بالأخطاء نفسها بغض النظر عن خلفياتهم اللغوية التي يمتلكونها. إن بعض هذه الأخطاء تشابه الأخطاء وعلى أية حال فإن النقد الموجه لهذه النظرية، (L1) التي يقع فيها الأطفال عند تعلمهم لغتهم الأم هو أن الدراسات التي أجريت بصدها محدودة، فهناك عدد قليل من الأخطاء النحوية التي تم رصدها ودراستها وتحليلها. والمشكلة الأخرى هي أن الباحثين وعلماء اللغة بشكل عام لا يحيطون

جميع اللغات في العالم لكثرتها لذلك نجد أن نسبة ضئيلة منها تم بحثها ودراستها. كريستينا كونراد (Christina Conrad, 1978).

لدى تشومسكي Universal Grammar نظرية القواعد العمومية

تدين بعمق إلى فرع آخر من اللغويات وهي مرتبطة بقوة (SLA) إن عملية اكتساب اللغة الثانية بنظرية نعوم تشومسكي " القواعد العمومية". يرى تشومسكي أن اللغة تحكم من قبل مجموعة معتمدين على معرفتهم (L1) من المبادئ الموجودة في كل لغة. فالأطفال يتعلمون لغتهم الأولى وهذه المعرفة التي كانت عند بداية تشكّل هذه النظرية يُشار إليها بجهاز اكتساب اللغة الثانية وهي ما تعرف الآن باسم (LAD) وباختصار (Language Acquisition Device) فنقاش تشومسكي يدور حول (UG) ومختصرها (Universal Grammar) عموميات القواعد التي تعرّف الأطفال عليها، وهي غير كافية لأن تجعلهم قادرين على اكتشاف (input) المدخلات. قوانين اللغة التي يودون تعلمها

ومن هنا يرى اللغويون التوليديون التشومسكيون اكتساب اللغة الأولى باعتباره نشاطاً ومقدرة خاصين على نقيض معظم أشكال التعليم الأخرى، وهذا النشاط يعتمد على مكون معين موجود في وهو بشكل محدد بجانب القواعد (LAD) المخ على نحو وراثي، وهو جهاز اكتساب اللغة العمومية. وفي ضوء ذلك فإن اكتساب اللغة الأولى الذي ينجزه كل الأطفال الطبيعيين من دون ملاحظة غالباً ومن ودون تعليم منظم، يمتاز بشكل محدد عن تعلم اللغة الثانية فيما بعد، وعن الدراسة المتعمقة في المدرسة للغة المرء الأولى، وهي عملٌ يباشره المرء بشكلٍ واعٍ ويتطلب (Robins,1997). تعليماً من الآخرين، أو هي على الأقل تعليم ذاتي متعمد وقد أثبتت الكثير من الأسئلة حول ما إذا كان اكتساب اللغة الثانية نتيجة عوامل بينية أو عوامل عقلية تحكم المدخلات التي يُعرض عليها الدارس أو من عوامل عقلية داخلية والتي إلى حد ما تملي كيف يفهم الدارس البنى النحوية. إن اكتشاف النموذج الذي يبين كيفية اكتساب المتعلم للغة هو واحدٌ من أهم النتائج التي تمّ التوصل إليها. وهي تدعم النتيجة التي تمّ التوصل إليها عن طريق دراسة أخطاء الدارس الشائعة، أعني أنّ اكتساب اللغة الثانية يتسم بالتنظيم والعمومية ويعكس الطرق التي تحكم بها الآلية المعرفية الداخلية عملية الاكتساب، بغض النظر عن الخلفية الشخصية (Rod Ellis,1995) للمتعلّمين أو الموقف التعليمي. رود إلس

إنّ نظرة التشومسكيين نحو القواعد التحولية تفترض أنّ المهمة الأولى التي يكتسبها المتعلم بطريقة فطرية وبالتحديد هي اللغويات والمعرفة وعموميات القواعد. وهذا يعني أنّ هناك مبادئ ثابتة في العقل البشري محدّدة بيولوجياً إلى درجة معينة ومختصة في تعلم اللغة. وقد صاغها تشومسكي على النحو الآتي: "عموميات القواعد هي مجموعة من البنى والشروط التي تشكل الحالة "الأولية" في تعلم اللغة التي يرغب في معرفتها وتطويرها وهذه المبادئ اللغوية المجردة مهمة وتخضع لها جميع اللغات الطبيعية، وتشمل القدرة الرئيسية الأساسية للغة والتي يتمتع بها كل فرد، ووهبت لهم بشكل موحد وبالتساوي. ونظرية عموميات اللغة لا تتعلق فقط باكتساب اللغة الثانية، إن تطبيق هذه النظرية في هذا المجال جاء من خلال (White,1985b) أعمال جديدة لعدد من الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية. وايت إذا سلّمنا مع تشومسكي بوجود هذه المبادئ فهذا يعني أنه باستطاعة الفرد أن يكتسب أي لغة بشرية ما دام يمتلك عموميات مشتركة موجودة لديه باعتبارها جزءاً من تجهيزه العقلي والفطري. وهذا يوضح لنا مدى أهمية تعلم اللغة شفويّاً قبل تعليم القراءة والكتابة وتحديد (UG) وأجرى التشومسكيون دراسات معمقة وذلك في محاولة لتحديد خصوصيات اللغة المبادئ المجردة للقواعد التي تخص مجموعات معينة من اللغات البشرية. وتتألف نظرية عموميات القواعد من قوانين خاصة ليست للغة خاصة بعينها ولكن من مجموعة من المبادئ (Barry,p.82) يمكن تطبيقها على جميع اللغات. باري

وهناك طرقٌ وبعوثٌ متعددة أجريت في دراسة اللغويات بشكل عام وفي مجال اكتساب اللغة الثانية

(Gass,1984) بشكل خاص. سوزان قاص. وتلامذته بتحليل معلومات تمثل أنموذجاً للغات العالم من (GreenBery,p.84) فقام جرين بيرج أجل استنباط أنموذج عام. وهناك اتفاق عام بين جميع اللغويين على هذه العموميات، والسؤال إلى أي مدى يمكن أن تختلف هذه اللغات في العموميات فيما بينها وذلك من حيث بناؤها. وركزت دراسة جرين بيرج على العموميات المشتركة بين جميع اللغات، وعلى الاختلافات الحاصلة بينها (Comrie,1981).

Absolute على العموميات المشتركة بين اللغات اسم (Comrie, p.84)) وقد أطلق كومري (Cook,1991) ومثال ذلك وجود حروف العلة في جميع اللغات. تقول فيفيان كوك ((Universal Grammar) إن أنموذج عموميات اللغة: (Vivian) هو أحد نماذج المعرفة الذي يؤكد أهمية عقل الفرد في اكتساب اللغة الثانية. ويؤكد هذا النموذج أن اللغة جزء من العقل، وقد اقترح تشومسكي هذا الأنموذج في عام ١٩٨٠م. وقد طور أفكاره السابقة حول هذا الأنموذج في (The second conceptual revolution) "عام ١٩٨٨م، ليتشكل ما يسمى "الثورة المفاهيمية الثانية ليفسر كيف يتم تعلم اللغة الثانية، وبالأخص من (UG) وقد استعمل هذا الأنموذج (revolution) وهناك عالم لغوي آخر سبق تشومسكي في (P.113). يهتمون بتعلم اللغة الثانية من رؤية لغوية وأطلق عليها اسم التصنيف النوعي (Josef Greenberg) الحديث عن القواعد العمومية وهو. إلا أن قصب السابق كان لمعاصره تشومسكي (Typological Universals) العام دراسته على حالتين: الحالة الأولى، دراسة مفصلة حول (Schmidt,1998)) وأجرى شمدمت اكتساب اللغة لدى الكبار، وأجريت على شاب ياباني عمره ثلاثون سنة ويقوم في أمريكا، والحالة الثانية، أجريت على طفلين مبتدئين في تعلم اللغة الإنجليزية، أحدهما عمره عشر سنوات وهو برتغالي عمره إحدى عشرة سنة باكستاني الجنسية يتكلم البنجابية، ولا يستطيع كتابتها. ودرس الطفلان في معهد في لندن، وذلك من أجل تهنيتهما للانتقال إلى إحدى المدارس الثانوية المحلية.

وخلصت الدراسة إلى ما يأتي:
أولاً: أثارت هذه الدراسة المهمة بعض الأسئلة حول كيفية اكتساب اللغة الثانية وكيفية تدريسها.
ثانياً: أثارت قضايا تتعلق بوصف لغة المتعلم.
ثالثاً: أبرزت بعض المشاكل التي يمر بها الباحثون عند محاولتهم شرح عملية اكتساب اللغة وكان من القضايا الأكثر أهمية في هذه الدراسات، ما إذا كان المتعلم يكتسب اللغة بطريقة منهجية ويجب أن ننبه هنا إلى أنه ليس جميع الباحثين متفقين مع هذه (Accuracy Order) منظمة (Universal Natural Order). النتيجة، بأن هناك نظاماً طبيعياً عاماً ومن المنتقدين لهذه النظرية بلومفيلد حيث أكد التحليل الشكلي المفصل للغات المختلفة، وهذا هو الذي حدد رأيه في العموميات اللغوية أو القواعد العمومية، بوصفها ممارسة استقرائية بشكل خالص يجب أن تتبع فقط على أساس المعلومات المتراكمة، من أعداد ضخمة من اللغات أكثر كثيراً من هنا كانت معالجته الرفضية بعض الشيء للموضوع بوصفها مخالفة. مما تم إنجازه حتى الآن لتحديد تشومسكي للقواعد العمومية، وذلك لأنها الفرضية المركزية لفهم بنية اللغة ومقدرتنا كلنا على أن نكتسب أو " ندخل في ذواتنا هذا النظام الغني المركب للقواعد من التعرض سنوات قليلة (Bloomfield,1935) لكتلة عشوائية ومحدودة جداً من المادة اللغوية". بلومفيلد أن الدليل على وجود (Sumadi & Abdullhug, 1998) ويرى كل من صمادي وعبد الحق هذه القواعد مستمد من مصدرين

وفيه يجادل تشومسكي بضرورة وجود معرفة لغوية كامنة Theory-driven أ-المصدر النظري سابقاً تفسر سرعة اكتساب اللغة ومنطقية ذلك الاكتساب ضمن أطر ومراحل مطردة ويضيف تشومسكي بأن المؤثرات اللغوية الخارجية التي يتعرض لها الإنسان لا تكفي، وغير ملائمة وحدها لتفسير اكتساب اللغة وتوليدها وفق قواعد اللغة السليمة. وقد تم استخلاص القواعد العمومية بعد دراسة الخصائص اللغوية الخاصة بلغة معينة ولغات أخرى. فهي مجردة تقيد استعمال اللغة وتتألف من قواعد خاصة بلغة معينة وقواعد عامة تشترك فيها كل اللغات الإنسانية،

ومن الجدير ذكره أنها قواعد بسيطة محدّدة لكنّها تفسّر ظواهر لغوية معقدة ويهتم هذا المنحى بدراسة البنى السطحية للغاتٍ شتى (Data-driven) ب-المصدر التجريبي لتحديد تباينها واختلافها واستخلاص قواعد خاصةٍ وعمامةٍ بها تفسّر هذا التباين. جرين بيرج ((Greenberg 1966,1974.

ويلحظ تكامل المصدرين السابقين، حيث إن المصدر التجريبي يدعم المصدر النظري بنتائج عملية وهذا العجز يعزى إليه ضعف واقعية كما أنّ الإطار النظري يساعد في تفسير هذه النتائج وفهمها ومن وجهة نظر تشومسكي فالأطفال عادةً يتلقون دليلاً (Poor of the Stimulus) المثير. حيث إنّ آباءهم لا يصححون لهم أخطاءهم اللغوية (Positive Evidence) إيجابياً مفيدة للتعليم، وبعبارة أخرى فإنها لم تقدم المعلومات (input) ولذلك اعتبرت المدخلات هناك مسألة منطقية، كيف (L1) الضرورية الرديفة للتعليم الناجح. وفي حالة اكتساب اللغة الأولى يتعلم الأطفال بثبات القواعد الكاملة للغتهم الأم، عندما تكون المعلومات التي يحتاجونها غير متوافرة في المدخلات؟

الجواب عند تشومسكي، أن الأطفال يجب أن تكون لديهم معرفة سابقة لما هو ممكن أو غير ممكن من القواعد، وهذا يعود إلى ما وهبهم الله من امتياز في ذلك: ومن التطبيقات التربوية ذات الصلة بنظرية تشومسكي كان لهذه النظرية أثر حاسم في تقدّم تعليم اللغات، فإن ما قدمته نظرية تشومسكي يقع خصوصاً -1 على مستوى التحليل اللغوي، فقد توصلت إلى فهم أفضل لطبيعة اللغة وعملها واللغات بصفة عامة.

إن هناك نظاماً موروثاً لتوليد النحو، وهذا النظام أو الاستعداد الفطري ليس كافياً ولا يحقق -2 مهماته إلا إذا عرّضناه لمادة لغوية في حدها الأدنى

كان تشومسكي يرى بأنه عند تدريس النحو يجب التمييز بين نوعين من النحو، النحو العلمي والنحو العملي أو النحو التربوي. أي اختيار نمط خاص يتكون من مادة مختارة من النحو العلمي المفصل على أن يطبق معايير تتوخى السهولة والفائدة العلمية. وهذه الطريقة تسهّل تدريس النحو وتحقق المنشود دون التعبير عنه صراحة

يقدم تشومسكي عرضاً مباشراً للبنية السطحية مع الإفادة في الوقت نفسه من الرؤية التحويلية-4 حذف قدرأ كبيراً من المعلومات التفصيلية كي يناسب الاستخدام الوصفي-5

(Functional Approach) الطريقة الوظيفية:

ما زالت هناك بعض الأسئلة التي لم تستطع النظرية الفطرية الإجابة عنها، ولكن في أواخر الستينيات حدث تطورٌ في البحوث ولكن ليس بعيداً عن الجانب المعرفي أو التوليدي حيث إن توصيفه كان أفضل وأكثر عمقا. فالقوانين التوليدية التي اقترحت في إطار النظرية الفطرية كانت مجردة وواضحة ومنطقية جدا. إنها تتعلق بشكل خاص في سطحية اللغة، وليس بالتعمق فيها، وهذا المستوى هو المعنى والإدراك والتفكير والعاطفة، جميعها تتداخل بعضها ببعض وتكون بالتعمق (Douglas Brown,1987) منظمة في البنية الفوقية لدماغ الإنسان. دوجلاس براون فيها، وهذا المستوى هو المعنى والإدراك والتفكير والعاطفة، تتداخل جميعها بعضها على بعض (Douglas Brown,1987). وتكون منظمة في البنية الفوقية لدماغ الإنسان. دوجلاس براون بشكلٍ لا يقبل الشك بنقده لقواعد اللغة، أنّ العلاقة (Lowis, Bloom,1971) وأوضح لويس بلوم مع (Bloom) التي تحدث بنطق بعض الكلمات الموجزة ظاهريا تكون متشابهة. إنّ بحث بلوم وغيرهم، مهدت الطريق لموجةٍ من (Dan Slobin) ودان سلوبن (Jean Piaget) جين بياجيه الدراسات الجديدة للغة الطفل، حيث تمّ التركيز آنذاك على الخلفية المعرفية للسلوك اللغوي. هذا الانتقال بتأكيد أن هناك محاولتين قويتين (Lois Bloom,1976) ولخص لويس بلوم رئيسيتين لتفسير كيفية تعلم الأطفال الكلام، فالأولى افترضت أن عملية تطور اللغة تعتمد مباشرة على طبيعة نظام اللغة، وبتعبير آخر على طبيعة مظاهر اللغة التي يجب أن تكون عامة وممثلة في

الداخل، ويتوافر جاهز لتعليم هذه اللغة والمحاولة الثانية، بروز دليل بدا واضحاً لدعم الفرضيات المختلفة التي تؤكد التفاعل الذي ينمي قدرة الطفل الإدراكية والمعرفية مع الأحداث اللغوية وغير اللغوية في بيئته (Clark,H.&Clark,E.1987)ويقول هيريت كلارك وإيف كلارك إن تشومسكي أكد أن الطفل يولد ولديه ميلٌ ومعرفة فطرية باللغة، وأن هذه الخاصية الفطرية ووصف ((LanguageAcquisition Device)عامّة لدى جميع الأجناس البشرية ويطلق عليها: أن جهاز اكتساب اللغة له أربع خاصيات (McNeil,1966) مكنيل القدرة على تمييز أصوات الكلام من الأصوات الأخرى في البيئة-1 القدرة على تنظيم الأحداث اللغوية في صفوفٍ مختلفة، ومن ثمّ تصنيفها فيما بعد-2. التمكن من معرفة بعض الأنظمة اللغوية، وليس جميعها-3 القدرة على المشاركة في تقويم فوريٍ لتطور النظام اللغوي، حتى أنه يبسطها إلى أسهل نظامٍ-4 ممكن، وذلك بوساطة البيانات (Burt&Dulay.p,55)ويرى بيرت ودوليه أن ما نعلمه الآن أن الكبار والأطفال سيان، يبدو أن لديهم القدرة على اكتساب اللغة في أي سن، ولكن إذا وجد شخصٌ لم يستطع اكتساب اللغة بنجاح، فإن ذلك قد يعود إلى متغيرات طارئة أو مؤثرات خارجية، وليس بسبب هبوط قدراته الفطرية علم " يتبين لنا من هذه الدراسات اللغوية إنها جميعاً تدرج تحت موضوع مهم وجديد يطلق عليه وهو يرجع في حقيقته إلى تشومسكي (Linguistics) "اللغة

النظريات المعرفية

تؤكد هذه النظريات دور العمليات العقلية الداخلية ودور السلوك الخارجي. وتهدف إلى تفسير ثلاثة جوانب للتعلّم: كيف تؤسس المعرفة-1 كيف تصبح المعرفة أوتوماتيكية أو تلقائية-2 (Ellis,1998)كيف تمتزج المعرفة الجديدة وتدخل في نظام التعلّم المعرفي. رود أس-3

والنظريات المعرفية كانت نتيجة إجراء بحوثٍ مكثفةٍ حول الأثر الذي تتركه العمليات العقلية في التعلّم. وهذه خلاصة البحوث التي تمّ التوصل إليها تزودنا النظريات المعرفية بمعلوماتٍ ملائمةٍ حول كيفية ضبط المتعلم في تحصيل اللغة الثانية-1 واكتسابها. فالتدريب الحرّ يجعلنا قادرين على ضبط عملية التعلّم، حتى تصبح أوتوماتيكية أو آلية، كذلك يحتاج المتعلم إلى فرصة مناسبة، وذلك لتفعيل الإستراتيجيات من أجل تحصيل المعرفة تزودنا ببعض الرؤى حول كيفية إعادة بناء المتعلمين في اكتساب اللغة الثانية، من أجل جعلها-2 قابلة للاستعمال في واجباتٍ متعددة النظريات المعرفية غير قادرةٍ على تفسير تتابع الاكتساب للبنى النحوية-3 النظريات المعرفية غير قادرةٍ على تفسير الدور الذي تلعبه المعرفة الواضحة وكذلك لا تستطيع-4 تفسير كيفية اكتساب اللغة الثانية عن طريق التعلّم الرسمي وتعتبر هذه النظرية الأساس لأكثر طرائق التدريس الحالية، كونها انبثقت من بحوث وتجارب علم "Psycholinguistics" نفس اللغة أن الخيار الرئيسي ذا الأهمية هو اكتساب اللغة، (David Crystal, 1998))يرى ديفيد كرسنال

ويجب أن ينظر إليه ضمن تطور الطفل العقلي. فالبنى اللغوية تنشأ فقط إذا كانت هناك قاعدة هذه السيارة أكبر من تلك " معرفية. فعلى سبيل المثال، قبل أن يستعمل الأطفال تركيب المقارنة السيارة"، يجب أن يطوروا مفاهيمهم عن الحجم حتى يستطيعوا إعطاء حكم معقول وقد توصل العديد من علماء اللغة إلى أن هناك نوعاً من العلاقة موجوداً، ولكن الأكثر تأثيراً إن (Jean Piaget) وأهمية ينشأ من أنموذج تطوير المعرفة المقترح من قبل جين بياجيه عناصر المعرفة لدى بياجيه هي: الشخص ونشاطه أولاً، ثم الإثارات المحتملة من المحيط، وأخيراً (Sam Ammar,2002). آليات التفاعل بين هذا الشخص ومحيطه وعلى الرغم من أن نظرية بياجيه من أعظم نظريات المعرفة التي حاولت تفسير النمو المعرفي عند الأطفال، إلا أن هناك عدداً من الجوانب التي اتجهت نحوها انتقادات العلماء والباحثين. يقول بعض الباحثين: إن نظرية بياجيه قللت من قيمة القدرات العقلية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة وبالغت في الوقت نفسه في عمليات التفكير المجردة للمراهقين والبالغين. وقد تكون الطريقة (Abo Jado, 1998). الإكلينيكية التي اتبعتها وراء ذلك وهناك خلاف بين نظريتي بياجيه وتشومسكي، ومرد هذا الاختلاف يرجع إلى تصور طبيعة بنى المعرفة لا إلى وظيفتها. يرى تشومسكي أن هناك بنى خاصة بالاكْتساب اللغوية، وفطريتها مرتبطة بالطابع الفريد للغة البشرية. أما بياجيه فيرى أن بنى المعرفة عامة، وأنها تجد أساسها في بنى بيولوجية، ولكن لا توجد وراثياً. إنها بنية مخصصة لاكتساب الوظيفة البشرية النوعية التي (Sam Ammar,2002) هي اللغة.

إن بياجيه يرفض مبادئ النظرية الفطرية وكذلك يرفض نظرية التعلم والاكْتساب القائمة على فاللغة بالأساس عند بياجيه هي عمل إبداعي، أما التقليد فله دور هامشي في اكتسابها. كما التقليد أن هناك خلافاً جوهرياً بين السلوكيين والمعرفيين حول دور العقل في اكتساب اللغة. فالمعرفيون يرفضون الرأي القائل بأن التعلم يحدث نتيجة لمؤثرات خارجية فقط، ويرفضون كذلك فكرة أن عقل الطفل صفحة بيضاء تؤثر فيها البيئة. أما المعرفيون فيرون أن اكتساب اللغة يتم بمهارات عقلية معقدة مرتبطة بكل من المؤثرات الخارجية. أما السلوكيون فيرون أن اكتساب اللغة يتم من "Short-Term Memory" خلال مهارات عقلية معقدة مرتبطة بكل من الذاكرة قصيرة الأمد ، (Osaily,2003) "Long-Term memory" والذاكرة طويلة الأمد وأجريت العديد من الدراسات لملاحظة العلاقة بين مراحل التطور المعرفي المقترحة من قبل بياجيه وبين المهارات اللغوية. وخلصت الدراسات إلى وجود علاقة عندما يكون عمر الطفل حوالي (١٨) شهراً. وعلى أي حال من الصعب أن تظهر علاقة دقيقة بين سلوك معرفي محدد والعناصر اللغوية في هذه السن المبكرة. إن هذه القضية مثيرة للجدل وتزداد تعقيداً وخاصة كلما تقدم الأطفال معرفياً ولغوياً

ومن وجهة نظر بياجيه فإن هناك وظيفتين أساسيتين للتفكير ثابتتين لا تتغيران مع تقدم العمر. وتمثل وظيفة التنظيم نزعة الفرد (Adaptation). والتكيف (Organization) وهما التنظيم إلى ترتيب وتنسيق العمليات العقلية، أما وظيفة التكيف فتمثل نزعة الفرد إلى التلاؤم والتآلف مع (Toug and Adas,1984) البيئة التي يعيش فيها.

ومن بعض المبادئ التربوية المستمدة من نظرية جين بياجيه ما يأتي:

- 1- ضرورة الاستفادة من أخطاء الطلاب في بناء مواقف تعليمية-تعليمية، تتجاوز بوساطتها جوانب الضعف في أدائهم.
- 2- إتاحة فرصة التفاعل بين الطفل وبيئته الطبيعية أو الاجتماعية يساعد كثيراً في تطوره المعرفي.
- 3- يجب علينا ألا نصنف إجابات الأطفال عن أسئلتنا إلى إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، لأن كثيراً

مما نعتقده إجابات خاطئة، يعتبر صحيحاً بالإشارة إلى الإطار المرجعي لتفكير الأطفال
يجب ألا نواجه الطفل بمشكلات تتطلب عمليات عقلية عليا تتفوق كثيراً على مرحلة تطوره -4
المعرفي، كما يجب أن نوفر له الفرصة لممارسة النشاطات التي يؤهله نموه المعرفي لممارستها
ضرورة بناء مواقف تربوية تتسم بالتحدي المعقول لقدرات الأطفال المعرفية، بحيث لا تصل -5
مواقف التحدي هذه إلى درجة تعجيز الطلبة، وشعورهم بالتالي بالإحباط والفشل
إن الطفل لا يفكر بالمستوى نفسه أمام جميع المواقف-6
يلعب التفاعل مع الآخرين دوراً تعليمياً وتعلمياً بارزاً في المجال المعرفي الوجداني -7
((Abo Jado,p.93-94)).الاجتماعي

دراسة مهمة حول اللغات وخلص إلى أن هناك (Bickerton,1981)وأجرى دريك بكرتن
"مجموعة من اللغات تربط فيما بينها أنماط لغوية وتطور معرفي، حيث افترض أن البشر هم
ميرمجون بيولوجياً" لاجتياز مرحلة تلو الأخرى

لم تتوقف الدراسات حول كيفية تعلم الطفل اللغة، وأجريت أبحاث هائلة من قبل جميع أصحاب
من جامعة ((Roger Brown النظريات وأتباعهم. ففي مجال علم نفس اللغة قام روجر براون
من جامعة بيركلي بملاحظة سلوك الأطفال أثناء تعلمهم (Dan Slobin) هارفرد ودان سلوبين
(Mental Structure) "البناء العقلي" اللغة الأولى. وكان همهم البحث عن مدى صحة دليل تشومسكي
ومدى اتساقه في السلوك اللفظي في لغة المتعلمين (Structure)
ولقد تابعا حالة طفلين أحدهما عمره سنتان والآخر عمره ثلاث سنوات، وأبواهما حولهما وذلك
لعدة سنوات، مستعملين أجهزة التسجيل، ليتمسوا بالتعبيرات في المواقف المختلفة
وجد عالما النفس اللغوي دليلاً قوياً، وهو أن بعض سلوك التعلم عام لدى جميع الأطفال بغض
النظر عن اللغة التي يتعلمونها. وكانت هذه بداية جيدة لتأسيس وتطوير علم النفس اللغوي.
ومعنى ذلك أن الأطفال الذين يتعلمون لغتهم أثناء طفولتهم، يستعملون أنواع البناء اللفظي نفسه،
ويرتكبون الأخطاء نفسها، ولكن كل طفل بلغته
وهذا أمر لا يختلف عليه اثنان إذ إن أي طفل في العالم يبدأ التفاعل والتناغم مع لغته " لغة الأم"
إذ هي التي تبدأ تلقينه اللغة

(Bialystok): أنموذج بيبالستوك
(Biolytic, 1979) يعتبر بيبالستوك من أشهر من فعلوا النظرية المعرفية في تدريس اللغة الثانية
(1981, 1982, 1983, 1988, Bialystock and Sherwood smith, 1985).
ولقد تغيرت نظريتها مع الأيام مرات عديدة، مع تغير مصطلحاتها في آن واحد. إلا أن مبنائها
الأساسي لم يتغير. ترى بيبالستوك ما يراه غيرها من العلماء مؤيدي هذه النظرية الذين تعرضوا
إلى تعلم اللغة الثانية، فهي تؤكد بكل صراحة المبدأ الذي يقوم على أساس أن اللغة يجري تعامل
العقل البشري معها بالطريقة نفسها التي يتعامل بها مع بقية المعلومات. والكفاية اللغوية يمكن
(Automatically) ، والثاني البعد الآلي (Analytical)تقديرها ببعدين: الأول البعد التحليلي
(Bialystok,1988:32) .

نظرية كراشن:

في اكتساب اللغة الثانية قائمة على خمس فرضيات (krashen,1987) إن نظرية كراشن

1- A-The Acquisition-Learning hypothesis، فرضية الاكتساب والتعلم -1

2- B-The Monitor hypothesis، فرضية المراقبة -2

3- C-The Natural Order hypothesis، فرضية الرتبة الوظيفية -3

4- D-The Input hypothesis، فرضية المدخلات -4

5- E- And the Affective Filter hypothesis، فرضية الراشح الانفعالي -5

يرى كراشن أن هناك ثلاثة عوامل توضح كيف يتعلم الناس اللغة الثانية؛ عاملان من خارج نطاق الثالث ((Organizer)) والثاني المنظم (Filter) الواعي، وهو ما نطلق عليه المصفي أو الراشح (Dulay,Burt,and Krashen,1982) (Monitor) ضمن نطاق الوعي ويسمى الموجه

(Monitor Model):أ-فرضية الأ نموذج المراقب أو الموجه

هذه الفرضية ترى العلاقة المتبادلة بين الاكتساب والتعلم. وترى بأننا في طلاقنا في إنجاز اللغة الثانية مدينون إلى ما اكتسبناه وليس إلى ما تعلمناه. إن التعلم موجود كوجه أو مرشد، ونلقن النطق عن طريق مقدرتنا المكتسبة، ثم نعود إلى قوانين الإدراك فيما بعد، ونستعمل الإدراك لتصحيح المخرجات من النظام المكتسب. وهذا يحدث قبل أن نتكلم أو نكتب، أو من الممكن أن أما مهمة ((Self-correction)) يحدث فيما بعد، وهو ما يطلق عليه مصطلح التصحيح الذاتي المراقب اللغوي الرئيسة فتتلخص في تنظيم التعلم وتقويمه بصورة شعورية في المراحل المتقدمة فيعتمد على الأمور (Monitor) من تعلم اللغة الثانية. أما مدى استخدام التوجيه والإرشاد الآتية:

1- عمر المتعلم.

2- كمية التعليمات الرسمية التي خبرها المتعلم -2

3- الطبيعة والتركيز المطلوب عن طريق الأداء الشفوي الذي تم إنجازه -3

4- (Dulay,p.59)شخصية المتعلم المتفردة. دوليه -4

وهذا ما يشار إليه " بالفروق الفردية" بين المتعلمين

-وهي "Monitor" وقد أثبت حديثاً أن هناك ثلاث حالاتٍ ضرورية لنجاح المرشد والموجه

الحالة الأولى: نحن بحاجة إلى وقت للتعرف على القواعد ووضعها في حيز التطبيق

الحالة الثانية: نحن بحاجة إلى التركيز على الأسلوب أو التفكير الصحيح

((Burt&Dulay,1978)الحالة الثالثة: نحن بحاجة لمعرفة القوانين. (بيرت ودوليه

(Input Hypothesis):ب-فرضية المدخلات

يجب أن تكون ذات معنى وملائمة (Input) أن المدخلات (Krashen,1976) يرى كراشن لحاجات التلاميذ ليُصار إلى فهمها وإدراكها. وهذه الفرضية تحاول أن تجيب عن سؤال مهم هو كيف نكتسب اللغة؟ وليس بمقدورنا أن نكتسب اللغة إذا لم نفهم المعنى المتضمن في المدخلات،

والمدخلات إذا لم تكن واضحة فهي خلط وإرباك. وتدخل في ذلك تطبيقات كثيرة، فمثلاً نستطيع أن نطلب من التلاميذ المبتدئين أن يمضوا بعض الوقت في مشاهدة التلفاز باللغة المستهدفة أو أن يستمعوا للمحادثة والتي يمكن أن تكون أعلى من مستوى فهمهم، ويمكن أن يستفيدوا من ذلك قليلاً. إن العالم خارج الفصل لا يستطيع أن يقدم الأفضل، لذلك يفضل في البداية الانتظام في فصول أهمية تبسيط (Krashen,1985) ولا سيما كبار السن لأن ذلك أفضل لاكتساب اللغة. وأكد كراشن المعلم للمدخلات، لإمكانية تيسيرها وفهمها

بموجب المعلومات التي توافرت لديهما (Tarone and Liu,1995) وناقش كل من تارون وليو بدراسة أجريها ضمن ثلاثة مواقف، بأن تفاعل الدارس في مواقف متعددة يؤثر في عملية اكتسابه اللغة وسرعتها، ولكن بطرق ودرجات متفاوتة. بمعنى آخر "إن المدخلات وحدها غير كافية لاكتساب اللغة، لأن أي فرد عندما يستمع إلى اللغة، بإمكانه أن يفسر المعاني دون أن يفكر في قواعدها. فعلى سبيل المثال: إذا سمع أحد كلمة كلب ويعض وبنيت، بغض النظر عن ترتيبها، فعلى ذلك لأن ((Output) الأرجح أن المعنى عض الكلب البنيت. والأمر ليس كذلك في حالة المخرجات الفرد مجبر على أن يضع الكلمات على الترتيب. لأن استخدام اللغة يجبر الدارس أن يتحرك من وباختصار يمكننا القول بأن المدخلات (Swain,1985)) "عملية دلالات الألفاظ إلى تركيب الجملة تتعلق بكيفية اكتساب اللغة الثانية، وليس في عملية تعلمها (Input)

ذلك بقولهم: "إن العالم (Wagner,Gough& Hatch,1975) ويؤكد واجزر وقوف وهاش الخارجي عاجز عن تقديم مدخلات مفهومة للبالغين في اكتساب اللغة الثانية بينما في الفصل يستطيع أن يقدم أفضل". ومن المميزات الأخرى للمدخلات الجيدة، أن تكون ملائمة وذات معنى. إنه ليس من السهل في الوقت الحاضر أن يتبع الإنسان طريقة أو أن يتبنى نظرية من هذه النظريات، لأن النتائج التي تم التوصل إليها رغم إيجابية بعضها فهي لا تعطي حلاً شاملاً حول اكتساب اللغة". ومع ازدياد التجارب واستمرارها، وتدفق المعلومات وتحليلها، لم يتم " قضية التوصل بعد إلى حقائق مؤكدة تغطي ما يرغب الإنسان في فهمه ومعرفته حول الأطفال، إننا بحاجة "إلى دراسات أكثر في المستقبل

في اكتساب اللغة (Input) ويعتبر كراشن من أكثر المتحمسين والمؤيدين لأولوية المدخلات ويؤيده كثيرون، منهم على سبيل المثال: بروفت ولارسن -فريمان ولونج، يرى بروفت الثانية أن المدخلات المكثفة ضرورية": (Larsen-Freeman&Long,1991) و (Brufit,1994) للنجاح في اكتساب اللغة الثانية. ولكن بشرط تبسيط هذه المدخلات حتى يتم استعمالها بفاعلية من قبل المتعلم، ليتحقق له اكتساب اللغة وإتقانها

بين الاكتساب وعمليات التعلم، فالأول يتعلق بالفهم والتواصل (Krashen,1981) وفرق كراشن أما الآخر فهو الوعي الموجه لاستعمال اللغة. وناقش كراشن أن عملية الاكتساب أكثر أهمية من عملية التعلم، ويجب أن تشجع بالأنشطة التي تمارس المحادثة لا تمارين القواعد النحوية أو المفردات. وهناك العديد من الباحثين في مجال اللغة يؤكدون تبادل العلاقات عن طريق مهارات (Cohen,1995) اللغة الأربع:- الاستماع والتحدث والقراءة وعمليات الكتابة. كوهين وعلق " Input Hypothesis " :ولكراشن كتاب عنوانه فرضية المدخلات

"على الكتاب بالقول:" إن هذا العنوان غير مناسب (Scovel,2001)سكوفل ويقرر كراشن أن مستوى الصعوبة في مدخلات اكتساب اللغة الثانية، يجب أن يكون أعلى بقليل من مستوى المتعلم وقدرته الاستيعابية للغة الثانية. وقد رمز لها بالمعادلة الآتية (i) أي إن المتعلم يتحسن باستمرار لأنه يعطي اهتماماً للفروق بين المدخلات التي يفهمها وقد انتقد هذه النظرية كثيرون، (+I) والفروق الأعلى مستوى نسبياً في المدخلات التي يحصلها وخلصوا إلى أن المزج في الأمر أن كراشن قدم هذه المعادلة، من دون أن يشرح بوضوح كيف (Scovel, p85)تكون المدخلات ملائمة لتعلم اللغة

قول كراشن بأن المدخلات (Gass and Selinker,P.215)وقد رفض كل من قاص وسيلنكر الكثيفة هي العامل الوحيد المؤدي إلى اكتساب اللغة الثانية. ويريان أن هناك خمس مراحل

2- ضرورة للطريقة التي يتم بواسطتها تحويل المدخلات إلى مخرجات: ١- مدخلات مترابطة مدخلات مفهومة. ٣- موصل لهذه المدخلات. ٤- التكامل. ٥- المخرجات

(Affective Filter) ج- الراشح الانفعالي

تجسد هذه الفرضية وجهة نظر كراشن بأن هناك عدداً من المتغيرات الانفعالية، تلعب دور الميسر لا السبب في عملية اكتساب اللغة، وهذه المتغيرات تشمل: الدافع، الثقة بالنفس، القلق. كراشن (Krashen, 1988).

أن جميع مدخلات اكتساب اللغة الثانية تمر بواسطة مصفاة (Krashen, 1982) ويعتبر كراشن وهو يستطيع أن يقلص تدفق مدخلات (Affective Filter) يطلق عليها اسم الراشح الانفعالي التي تساوره. أي أنه كلما زاد القلق لدى "Anxiety" اللغة إلى المتعلم، وذلك تبعاً لحالة القلق المتعلم قل لديه اكتساب اللغة، وكلما قل القلق ازداد تدفق اللغة الثانية واكتسابها، سواء أكان هذا القلق ناتجاً عن ظروف شخصية أو صفة

لذلك فإن الراشح الانفعالي يعيق تعلم اللغة عندما يكون نشيطاً، أي عندما يكون الدارس في وضع انفعالي سيئ كالقلق والخوف، وانعدام الحافز والدافعية، والتهيب وعدم الثقة بالنفس. وهذه الأوضاع العاطفية السلبية ترفع مستوى الراشح الانفعالي، وتقوي سماكته، فيعمل سداً يمنع (AL-Abdan&Darweesh, 1997). وصول الدخل اللغوي إلى الدماغ

ويرى الباحث أن تخفيف حدة هذا الدافع يعود إلى المدرس وما لديه من قدرات على تهوين هذا الأمر وتبسيطه لدى الدارس. ولقد ثبت أن العاطفة مصدر رئيسي للتعلم، والتعلم الجيد لا يستبعد العواطف عن عملية التعليم. ويرى بيرت الحانز على جائزة علماء الأعصاب، أنه عندما يفسح المجال للتعبير عن العواطف فإن أجهزة الجسم كلها تتحد، وعندما تكبت العواطف فإن شبكة الطرق السريعة في الدماغ تغلق، موقفةً بذلك سيلاً من المواد الكيماوية الإيجابية مثل السيروتونين والدوبامين التي هي جزء من نظام المكافآت الداخلي الذي يعيق كثيراً من الأعمال البيولوجية (Pert, 1997). والسلوكية في الجسم

إن الأبحاث الميدانية في أواخر القرن الماضي، بدأت تظهر نتائج مخالفة للتوجهات السابقة. ففي أن العواطف تثير الانتباه وتصنع المعنى، وأن لها مساراتها (Doux, 1994) رأي لي دو كس فيرى أن الاعتماد على المنطق وحده من (Kagan, 1994, 39) الخاصة في الدماغ. وأما كاغان دون أخذ العواطف بعين الاعتبار قد يؤدي بمعظم الناس إلى القيام بأعمال سقيمة أو مريكة. إنه لا يوجد فصل بين العواطف والعقل، فالمنطق يمكن أن يساعدنا في تحقيق الهدف. ولكن الذي يوجه (Jansen, 1999, P.72) القوى ويسوق الجسم بإمكاناته لتحقيق ذلك الهدف هو العواطف والمشاعر. جانسن

في الصف المعارض لكراشن فيقول: "القلق كعدو لاكتساب اللغة (Scovel, 1978) ويوقف سكوفل أمر غير معقول وغير دقيق ولا يمكن تبريره". ويشاركة علماء آخرون في وجهة نظره، ونصحوا (Ehrman, 1996) بإعادة دراسته دراسة موسعة. ومن هؤلاء العلماء إهرمان جسم، وعقل، وروح. وأن على المربي أن يعالج هذه الجوانب مجتمعة: ويرى الباحث أن الإنسان ولا ينظر إلى كل واحدة منها على حدة. وأن ترسيخ الإيمان عند الدارس كليل وحده بالتغلب على القلق إذ إن القلق ينافي الإيمان والتوكل

(The Acquisition-Learning hypothesis) د- فرضية الاكتساب- التعلم

إن هذه الفرضية من أهم فرضيات كراشن وأكثرها تأثيراً في نظريته، وأوسعها انتشاراً بين اللغويين ومتدربي اللغة. ويرى كراشن أن هناك نظامين مستقلين بخصوص اكتساب اللغة الثانية: ، هو نتاج ما وراء الوعي، "النظام المكتسب ونظام التعلم. إن النظام المكتسب أو " الاكتساب وهو كثير الشبه بعملية اكتساب الأطفال لغتهم الأولى. والتي تتطلب تفاعلاً ذا مغزى باللغة الأم بالتخاطب المناسب طبيعياً، حيث يركز المتكلمون على التواصل لا على شكل النطق. أما بالنسبة لنظام " التعلم " فهو نتاج التعليم الرسمي. ويجري ضمن نطاق الوعي، ونتيجته تتعلق بمعرفة

اللغة والوعي بها، كمعرفة قواعد اللغة على سبيل المثال (Schutz,2002)) " وبالنسبة لكراشن فـ " التعلّم " أقل أهمية من الاكتساب

نظرية بلياييف -5

بين النظرية السلوكية والنظرية العقلية (Belyayev,1963) تجمع نظرية بلياييف العالم الروسي ويميّز بلياييف بين المعرفة والمهارات والعادات. وفيما (Mentalist and Behaviourist) يتعلق باللغة تتألف المعرفة عنده من حقائق مؤكدة حول قوانين لغوية. أما العادات فهي أفعال يمكن إنجازها من دون وعي فكري، وذلك كلفظ صوتٍ معينٍ أو كاختيار كلمات من المعجم. أما المهارات فهي مهارات اتصال تجري بوعي، مثل بعض أساليب استعمال اللغة تحت تأثيرات خاصة. وقد انتقد بلياييف التعليم القائم على شرح القوانين والقواعد المتعلقة بالتعليم ويرى أن التدريس يمكن أن يدفع المتعلّم للأمام إذا كان (Communicative Language) (Ellis,p28) الس. متضمناً لأنشطة تختار خصيصاً لتطوير هذه الجوانب الثلاثة

نظرية ديفيد أوزابل (David Ausabel) نظرية ديفيد أوزابل -

تعتبر نظرية أوزابل إحدى النظريات التعليمية التي تعتمد على البنى المعرفية في تفسيرها لعملية التعليم والتعلم، فالتعلم يكون ذا معنى لدى المتعلم إذا ارتبط ببنائه المعرفية المخزونة لديه. ويعد أوزابل البنى المعرفية إطاراً يشمل الحقائق والمفاهيم والتعليمات والقضايا على شكل تنظيم هرمي، أعلاه المفاهيم الأكثر شمولاً وعمومية، ثم ينحدر تدريجياً مع التناقص كلما زاد الانحدار نحو (Lawton,J.andWanska,S.1979). قاعدته

إن هذه النظرية المعرفية يمكن فهمها على أكمل وجه بالمقارنة بين الاستظهار من غير فهم مع التعلّم ذي الهدف المحدد. ويصف أوزابل التعلم عن طريق الاستظهار بأنه عملية احتواء للمادة تشتمل على وحدات منفصلة لا يربطها رابط، تتصل بالبناء المعرفي بطريقة اعتباطية، دون أن (Ausabel,1968) تسمح بتأسيس علاقة ذات معنى. أوزابل

وتهتم هذه النظرية بالعوامل الداخلية المنظمة وخاصة بدور العمليات المعرفية الفعلية في اكتساب اللغة وتعلّمها. وطبقاً لمفهوم هذه النظرية فإن التعلم ذا المعنى يساعد في تقبل المعلومات الجديدة وإضافتها إلى المخزون أو البنية السابقة. وقد قامت هذه النظرية على نتائج الدراسات والأبحاث: في ميداني علم النفس وعلم النفس اللغوي. ومن مبادئ هذه النظرية الأساسية ما يأتي
1- إن التعلم مهارة معرفية معقدة تتضمن استعمال أساليب متنوعة للتعامل مع المعلومات للتغلب على المحدودية اللغوية

2- إن تعلم لغة ثانية يعني تعلّم المهارة اللازمة لذلك، ويتطلب ممارسة جميع جوانب هذه المهارة حتى تصبح متكاملة كأداء لغويّ طلقٍ وسليمٍ إلى أن يصبح الأداء آلياً. وفي حال اكتساب اللغة فإن هذا التمثّل يعتمد على نظام لغويّ يشمل إجراءات لاختيار المفردات والتراكيب والمعاني المناسبة (Sumadi and Abd Al hug ,1998)) التي تحكم الاستعمال اللغوي

نظرية اللغويات- النفسية (Psycholinguistics Theory):

لأول مرة منذ الخمسينيات، وهو (Psycholinguistic)) استخدم مصطلح علم النفس اللغوي بالنسبة لمستخدمي اللغة، وعلى وجه (Output) يتناول المناهج اللغوية لوصف المخرجات خصوصاً تحليل الوحدات اللغوية. ويدلنا هذا المصطلح على نقلة نوعية وتغيير في اتجاهات (Holo Dynamic Model) علماء النفس نحو السلوك اللغوي. ويطلق على هذه النظرية اسم وهي قائمة على فكرة مفادها أن تعلّم اللغة الثانية يتحقّق من تفاعل (H. D .M) وباختصار عناصر ذات طبيعة سيكولوجية ومعرفية، والتي تكون تحت سيطرة الصفات الشخصية للمتعلّم. وشخصية المتعلّم يجب أن تكون عنصراً أساسياً في تعلّم أي لغة، كما يجب أن تكون عنصراً (Salma- Cazaco,1961). رئيسياً من عناصر أي نظرية من نظريات تعلّم اللغة الثانية والمقصود بالشخصية نظام العلاقات المفتوحة الذي يربط ما في داخل الفرد مع المحيط الخارجي. " (World مع العالم (Ego) الشخصية " هي تفاعل النفس: (Nuttin, 1968)) ويقول نوتن

ليست وسيلة للتخاطب الخارجي فقط، بل هي النظام الأساسي الذي يستخدمه الإنسان في التفكير حيث إن اللغة دوراً في صياغة التفكير، والمساهمة في التشكيل الثقافي والارتباط بالجزور، وتحقيق النقلة الثقافية المناسبة.

إن الطلاب في البرامج ثنائية اللغة عندما يقارنون بطلاب أحادي اللغة، تكون نتائجهم أفضل - بشكل خاص في القراءة، والرياضيات والإنجليزية، بالإضافة إلى جوانب تحصيل ذات دلالة في مهارات الاستماع والقراءة والكتابة والاتجاهات نحو المدرسة. وفي هذا يقول الشاعر:
بقدر لغات المرء يكثر نفعه
وتلك له عند الشدائد أعوان

فبادر إلى حفظ اللغات مسارعاً
فكل لسان في الحقيقة إنسان

الاستفادة من خبرات وتجارب المعلمين في البرامج ثنائية اللغة، وذلك لاستعمالهم الكثير من - المهارات الفعالة في تدريس اللغة، نظراً لتطور الوسائل المصاحبة لتدريس هذه اللغة، والتي خضعت لملايين البحوث من قبل أصحاب هذه اللغة وغيرهم. وهذا عكس واقع اللغة العربية حيث أهملها أبناؤها. مع العلم أن هناك عشرات البحوث للمختصين والمهتمين من العلماء والباحثين العرب تهتم وتخص اللغة الإنجليزية لا توجد نظرية واحدة يمكن الاعتماد عليها في مجال اكتساب اللغة، ويمكن الإفادة من مبادئ - وفعاليات المنهاج التكاملي. ويمكن الاستفادة أيضاً من توليف جوانب متعددة ظهرت إثر عرضنا لهذه النظريات في ثنايا هذا البحث المتواضع. ما نستخلصه من النظريات السابقة لا يشكل لدينا طريقة مفصلة لتعليم لغتنا العربية، ولكن بحذقة - المختصين بالتعليم وإخلاصهم يمكن أن ينجحوا في اختيار الطرق المناسبة لنجاحهم في مهمتهم يلاحظ أن الدراسات المتعلقة باللغة عامة غربية المصادر، ولا يوجد أي إشارة أو اهتمام بالدراسات اللغوية عند العرب رغم أسبقيتهم بمعرفتها منذ مئات السنين ويرى الباحث أن أسباب إجماع اللغويين الغربيين عن ذلك، هو ارتباط اللغة العربية بالنص القرآني، وبالقيم الحضارية للعرب. ولو أن الغربيين وغيرهم وظفوا جانباً من اهتمامهم ودراساتهم نحو الدرس اللغوي عند العرب، لوجدوا فيه فيضاً من العطاء ووفروا جهداً كبيراً وخدموا اللغات وأنصفوا علماء اللغة العرب

----*

--*--*--*--*

نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية (القسم الثاني)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

جزا الله الدكتور موسى خيرا على هذا الشرح الوافي والواضح لنظريات اللغة التي يحتاجها طالب البكالوريوس والماجستير والدكتوراة ملا حظة بامكانك تحميلها من الرابط في الاسفل

نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية (القسم الثاني)

النظريات الفطرية:

يعتقد أصحاب المذهب السلوكي بأن اكتساب اللغة يتحقق عن طريق البيئة الاجتماعية، وأن عقل الطفل صفحة بيضاء نقية تستقبل ما يرد عليها من الصيغ والعبارات، وأن اللغة هي المخزن الذي يلجأ إليه الطفل عند الضرورة لكي يختار العبارات والكلمات، إلا أن النقلة النوعية والتطور الذي يحصل على اللغة على يد تشومسكي، كان مخالفاً لما تعارف عليه السلوكيون نحو اللغة.

ولذلك فإن تفسيرات أصحاب النظريات السلوكية لكيفية اكتساب اللغة الثانية، وعدم دقتها ووضوحها، قادت الباحثين إلى إيجاد أنموذج بديل، حيث وجه الباحثون انتباههم صوب العوامل الفعلية التي تشكل التعلم. إنهم لم يذهبوا بعيداً، حيث شهدوا نقلة في التفكير في مجال علم النفس واللغويات، فرأوا أن الطبيعة تشكل العوامل البيئية للتعلم. وركزوا انتباههم ليس على الطبيعة فحسب وإنما على العوامل الفطرية التي تشكل التعلم، وأطلق على هذه النظرية نظرية العقلين أو الفطريين. وركزوا على الطبيعة (Nature) أي كيف أن القدرات النظرية التي يملكها العقل البشري تشكل التعلم. وهذا الأنموذج أطلق عليه النظرية الفطرية.

وهذا يعني أن اللغة ليست سلوكاً يكتسب بالتعلم والتدريب والممارسة فحسب، كما يرى السلوكيون، بل هناك حقائق عقلية وراء كل فعل سلوكي، أي أن اللغة تعد تنظيمياً عقلياً معقداً لأنها أداة تعبير وتفكير في آن واحد (Chomsky, 1981).

يشير لينبرغ (Lennberg, 1962) إلى أهمية الجوانب البيولوجية في نمو اللغة؛ فهو يخالف السلوكيين وينكر مبدأ التعزيز المسيطر على النمو. ويستشهد لينبرغ على ذلك بقوله: إن القدرة على الكلام والفهم لدى الطفل ليست نتيجة التعزيزات الخاصة التي يتلقاها الطفل بعد الكلام، وذلك لأن الطفل إذا ما وصل إلى سن النضج فإنه يستطيع الكلام بالتعزيز أو من دونه.

وأناصر هذه النظرية يعتقدون أن تعلم بعض أوجه اللغة أمر فطري. وهم فريقان: فريق يطلق عليه (General Nativism) والفريق الآخر ويطلق عليه (Special Nativism).

يرى الفريق الأول أنه لا توجد آلية لتعلم اللغة، ولكن توجد مبادئ عامة لكنها ليست خاصة باللغة وحدها، بل يمكن استخدامها في أنماط التعلم الأخرى. (Eckman, 1996)

أما الفريق الثاني فيفترضون أن هناك نظريات خاصة متعلقة بتعلم اللغة، وهناك مبادئ أو أسس خاصة ومحددة تحكم تعلم اللغة، وليس لها أي علاقة بأي معرفة غيرها.

إن الفريقين يريان بأن شيئاً فطرياً يتعلق باللغة موجود في داخلنا ولكن السؤال يدور حول طبيعة هذا الجهاز! سوزان قاص (Gass, 2001) وبالنسبة لهذه النظرية فإن:

1- الإنسان هو المخلوق الوحيد القادر على تعلم اللغة.

2- العقل البشري مزود بقدرات لتعلم اللغة، يطلق عليها جهاز اكتساب اللغة. (Language Acquisition Device).

3- هذه القدرات هي العوامل الأولى في اكتساب اللغة.

4- هذه القدرات ضرورية، ولكن فقط من أجل تشغيل عمليات جهاز اكتساب اللغة وتحريكه.

ورأى تشومسكي (Chomsky, 1959) أن الأداء اللغوي (Language Performance) هو ممارسة اللغة والتدريب

عليها، وأن هدف الدراسة اللغوية هو معرفة الكفاية اللغوية (Language Competence) بالواقع العملي. ولا يمكننا الوصول إلى هذه القواعد أو الأسس إلا عن طريق الكلام الخارجي المحسوس. كما أن لكل بنية لغوية أو قالب لغوي بنيتين إحداهما تحتية، والأخرى فوقية، ولا يمكن الوصول إلى البنية التحتية إلا بوساطة الفوقية.

ويعلق جفري سامسون (Samson, 1998) على رأي تشومسكي بقوله: "ومن أكثر سمات منهج تشومسكي في دراسة اللغة تأثيراً هو التمييز الذي يقيمه بين القدرة اللغوية والأداء اللغوي أو الممارسة، وهو استرجاعاً للتمييز بين المقدرة والكلام عند سوسير، وتشومسكي نفسه لا يفرق بين المقدرة عنده والمقدرة التي تحدث عنها سوسير. وأجابت هذه النظرية عن بعض الأسئلة المتعلقة باكتساب اللغة، وأطلق عليها اسم (Natives Approach)) وهذا المصطلح مشتق من قاعدة أساسية هي أن اكتساب اللغة أمرٌ حاصلٌ فطرياً، حيث نولد ولدينا الميل لاكتساب اللغة المحيطة بنا.

وبالمناسبة فإن مصطلح " الكفاية اللغوية" الذي ورد ضمن نظرية تشومسكي، عرفه ابن خلدون قبله بمئات السنين تحت مسمى " ملكة اللسان". ومعلوم أن علماء اللغة العرب لم يحاولوا أو يتنبهوا " لتأسيس المصطلح وتقعيده"، ولكنه ليس غريباً عنهم.

ويقول دوجلاس براون: (Douglas Brown, 1987)

"إن الأطفال يولدون ولديهم الفطرة لتعلم اللغة، وهذه القدرات الفطرية موجودة لدى جميع أفراد النوع البشري (LAD) "

لذلك نلاحظ السرعة الزمنية التي يكتسب فيها الطفل لغته الأم بشكل لافت للنظر. ففي زمن قصير يتقن الطفل لغته الأم من دون أن يبذل جهداً متعمداً يذكر في التعرض لها. ففي أغلب الأحوال يلم الطفل -أي طفل- بالبنى الأساسية للغته، وإدراك العلاقات الوظيفية الأساسية القائمة بين الكلمات في الجمل، وامتلاك القدرة على الكلام وهو في سن لا تتجاوز السادسة وهذا يدعونا إلى التسليم بأن الأطفال يولدون وهم مزودون بأسس بيولوجية خاصة بالجنس البشري تضبط عملية اكتساب اللغة.

إن كل الجهود التي يقوم بها اللغويون أو العاملون في مجال تعليم اللغة تذهب سدى إذا لم نعرض الطفل بما فيه الكفاية للغة المستهدفة. (Target Language) وهذا ما نفتقده ونحن بأشد الحاجة إليه عند تعليمنا لغتنا العربية الفصحى. فنحن نتعرض يومياً وفي كل لحظة إلى لهجاتنا المحلية، وهي قد تبتعد عن اللغة الفصحى أو تقترب منها حسب المكان الذي نعيش فيه لذلك فجهودنا التي نمضيها في المدرسة لتعلم اللغة المكتوبة أي الفصحى على مدار سنوات الدراسة لا تشفع للدارس بأن يتكلم عدداً محدوداً من الجمل بلغته الفصحى، وذلك لقصور معجمه السمعي، نظراً لسيطرة اللهجة المحلية وحيازتها القسط الأكبر من معجمه. ويؤيد هذه الفرضية الفطرية من جوانب متعددة لينبرغ، (Lenneberg, 1967) حيث يرى: " أن اللغة نوعٌ من سلوكٍ محدودٍ (Species-Specific) " وأن هناك أنواعاً من الملاحظة الحسية، تصنف القدرات والأدوات الأخرى المتعلقة باللغة وهي محددة بداخلنا سلفاً."

أما نعوم تشومسكي (Chomsky, 1965) فيرى أن: " القوة المركزية التي تقود إلى اكتساب اللغة، هي جهازٌ محدد موجودٌ بداخل دماغ الإنسان"، أي أن تشومسكي يرى أن المبادئ الأساسية الفطرية الموجودة في الدماغ تحكم جميع اللغات البشرية وتقرر ما يمكن أن يؤخذ منها عند الحاجة. ومن هنا فإن تشومسكي يرفض رفضاً قاطعاً النظرية السلوكية القائمة على مبدأ التقليد، لأن هذه النظرية من وجهة نظره تسوي بين السلوك الحيواني والسلوك الإنساني الذي امتاز عن سائر الكائنات بامتلاك اللغة.

وقبل أن يصل أصحاب النظرية التوليدية إلى سلم الشهرة خلصت جين بيركو (Berko, 1958) من تجربتها إلى أن الطفل يتعلم اللغة ليس على شكل وحداتٍ غير مترابطةٍ ولكن يتعلمها كلاً موحداً. بمعنى أن الإنسان مزود فطرياً بالقدرة على تعلم اللغة بغض النظر عن العوامل البيئية والخلفية اللغوية والبيولوجية وغيرها من العوامل الأخرى. وهو ما يؤكد أنصار هذه النظرية بأن جميع البشر لديهم القدرة ذاتها على اكتساب اللغة ويمتلكون عموميات اللغة (القواعد النحوية): ويطلق على ذلك النحو الكوني. " Universal Language "

وهذه العموميات تقع تحت نظرية تسمى: فرضية الرتبة الوظيفية (The Natural Order Hypothesis) وهي إحدى فرضيات اكتساب اللغة الثانية عند كراشن ((Krashen الذي يرى أن اكتساب اللغة يُكتسب ويمكن التنبؤ به وهو متشابهة في اللغة الأم (L1) وفي اللغة الثانية (L2) وأثبتت الدراسات أن دراسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية على اختلاف لغاتهم، وقعوا بالأخطاء نفسها بغض النظر عن خلفياتهم اللغوية التي يمتلكونها. إن بعض هذه الأخطاء تشابه الأخطاء التي يقع فيها الأطفال عند تعلمهم لغتهم الأم (L1)) وعلى أية حال فإن النقد الموجه لهذه النظرية، هو أن الدراسات التي أجريت بصدد هذا محدودة، فهناك عدد قليل من الأخطاء النحوية التي تم رصدها ودراستها وتحليلها. والمشكلة الأخرى هي أن الباحثين وعلماء اللغة بشكل عام لا يحيطون بجميع اللغات في العالم لكثرتها لذلك نجد أن نسبة ضئيلة منها تم بحثها ودراستها. كريستينا كونراد. (Christina Conrad, 1978)

نظرية القواعد العمومية (Universal Grammar) لدى تشومسكي ((UG))

إن عملية اكتساب اللغة الثانية (SLA)) تدين بعمق إلى فرع آخر من اللغويات وهي مرتبطة بقوة بنظرية نعوم تشومسكي " القواعد العمومية". يرى تشومسكي أن اللغة تحكم من قبل مجموعة من المبادئ الموجودة في كل لغة. فالأطفال يتعلمون لغتهم الأولى (L1) معتمدين على معرفتهم وهذه المعرفة التي كانت عند بداية تشكّل هذه النظرية يُشار إليها بجهاز اكتساب اللغة الثانية (Language Acquisition Device) وباختصار (LAD) وهي ما تعرف الآن باسم عموميات القواعد (Universal Grammar) ومختصرها (UG)) فنقاش تشومسكي يدور حول المدخلات (input) التي تعرّف الأطفال عليها، وهي غير كافية لأن تجعلهم قادرين على اكتشاف قوانين اللغة التي يودون تعلّمها.

ومن هنا يرى اللغويون التوليديون التشومسكيون اكتساب اللغة الأولى باعتباره نشاطاً ومقدرة خاصين على نقيض معظم أشكال التعليم الأخرى، وهذا النشاط يعتمد على مكون معين موجود في المخ على نحو وراثي، وهو جهاز اكتساب اللغة (LAD) وهو بشكل محدد بجانب القواعد العمومية. وفي ضوء ذلك فإن اكتساب اللغة الأولى الذي ينجزه كل الأطفال الطبيعيين من دون ملاحظة غالباً ومن ودون تعليم منظم، يمتاز بشكل محدد عن تعلم اللغة الثانية فيما بعد، وعن الدراسة المتعمقة في المدرسة للغة المرء الأولى، وهي عملٌ مباشر المرء بشكلٍ واسعٍ ويتطلب تعليماً من الآخرين، أو هي على الأقل تعليم ذاتي متعمد ((Robins,1997)).

وقد أثرت الكثير من الأسئلة حول ما إذا كان اكتساب اللغة الثانية نتيجة عوامل بيئية أو عوامل عقلية تحكم المدخلات التي يُعرض عليها الدارس أو من عوامل عقلية داخلية والتي إلى حد ما تملّي كيف يفهم الدارس البنى النحوية. إن اكتشاف الأنموذج الذي يبين كيفية اكتساب المتعلم للغة هو واحدٌ من أهم النتائج التي تمّ التوصل إليها. وهي تدعم النتيجة التي تمّ التوصل إليها عن طريق دراسة أخطاء الدارس الشائعة، أعني أن اكتساب اللغة الثانية يتسم بالتنظيم والعمومية ويعكس الطرق التي تحكم بها الآلية المعرفية الداخلية عملية الاكتساب، بغض النظر عن الخلفية الشخصية للمتعلمين أو الموقف التعليمي. رود إلس. (Rod Ellis,1995)

إن نظرة التشومسكيين نحو القواعد التحويلية تفترض أن المهمة الأولى التي يكتسبها المتعلم بطريقة فطرية وبالتحديد هي اللغويات والمعرفة وعموميات القواعد. وهذا يعني أن هناك مبادئ ثابتة في العقل البشري محدّدة بيولوجياً إلى درجة معينة ومختصة في تعلم اللغة. وقد صاغها تشومسكي على النحو الآتي: "عموميات القواعد هي مجموعة من البنى والشروط التي تشكل الحالة "الأولية" في تعلم اللغة التي يرغب في معرفتها وتطويرها."

وهذه المبادئ اللغوية المجردة مهمة وتخضع لها جميع اللغات الطبيعية، وتشمل القدرة الرئيسية الأساسية للغة والتي يتمتع بها كل فرد، وهبت لهم بشكلٍ موحدٍ وبالتساوي. ونظرية عموميات اللغة لا تتعلق فقط باكتساب اللغة الثانية، إن تطبيق هذه النظرية في هذا المجال جاء من خلال أعمالٍ جديدةٍ لعددٍ من الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية. وايت (White,1985b).

إذا سلّمنا مع تشومسكي بوجود هذه المبادئ فهذا يعني أنه باستطاعة الفرد أن يكتسب أي لغة بشرية ما دام يمتلك عموميات مشتركة موجودة لديه باعتبارها جزءاً من تجهيزه العقلي والفطري. وهذا يوضح لنا مدى أهمية تعلم اللغة شفويّاً قبل تعليم القراءة والكتابة.

وأجرى التشومسكيون دراسات معمقة وذلك في محاولة لتحديد خصوصيات اللغة (UG) وتحديد المبادئ المجردة للقواعد التي تخص مجموعات معينة من اللغات البشرية. وتتألف نظرية عموميات القواعد من قوانين خاصة ليست للغة خاصة بعينها ولكن من مجموعة من المبادئ يمكن تطبيقها على جميع اللغات. باري . (Barry,p.82)

وهناك طرقٌ وبحوثٌ متعددة أجريت في دراسة اللغويات بشكل عام وفي مجال اكتساب اللغة الثانية بشكل خاص. سوزان قاص. (Gass,1984)

فقام جرين بيرج (GreenBery,p.84) وتلامذته بتحليل معلومات تمثل أنموذجاً للغات العالم من أجل استنباط أنموذج عام. وهناك اتفاقٌ عامٌ بين جميع اللغويين على هذه العموميات، والسؤال إلى أي مدى يمكن أن تختلف هذه اللغات في العموميات فيما بينها وذلك من حيث بناؤها. وركزت دراسة جرين بيرج على العموميات المشتركة بين جميع اللغات، وعلى الاختلافات الحاصلة بينها. (Comrie,1981).

وقد أطلق كومري (Comrie, p.84) على العموميات المشتركة بين اللغات اسم ((Absolute universals ومثال ذلك وجود حروف العلة في جميع اللغات. تقول فيفيان كوك: (Cook,1991 Vivian) إن أنموذج عموميات اللغة ((Universal Grammar هو أحد نماذج المعرفة الذي يؤكد أهمية عقل الفرد في اكتساب اللغة الثانية. ويؤكد هذا النموذج أن اللغة جزءٌ من العقل، وقد اقترح تشومسكي هذا الأنموذج في عام ١٩٨٠م. وقد طوّر أفكاره السابقة حول هذا الأنموذج في عام ١٩٨٨م، ليتشكل ما يسمى "الثورة المفاهيمية الثانية (The second conceptual revolution) وقد استعمل هذا الأنموذج (UG) ليفسر كيف يتم تعلم اللغة الثانية، وبالأخص من يهتمون بتعلم اللغة الثانية من رؤية لغوية (P.113). وهناك عالم لغوي آخر سبق تشومسكي في الحديث عن القواعد العمومية وهو (Josef Greenberg) وأطلق عليها اسم التصنيف النوعي العام (Typological Universals) إلا أن قصب السبق كان لمعاصره تشومسكي.

وأجرى شميدت (Schmidt,1998) دراسته على حالتين: الحالة الأولى، دراسة مفصلة حول اكتساب اللغة لدى الكبار، وأجريت على شابٍ يابانيٍّ عمره ثلاثون سنة ويقوم في أمريكا، والحالة الثانية، أجريت على طفلين مبتدئين في تعلم اللغة الإنجليزية، أحدهما عمره عشر سنوات وهو برتغالي عمره إحدى عشرة سنة باكستاني الجنسية يتكلم البنجابية، ولا يستطيع كتابتها. ودرس الطفلان في معهد في لندن، وذلك من أجل تهيئتهما للانتقال إلى إحدى المدارس الثانوية المحلية.

وخلصت الدراسة إلى ما يأتي:

أولاً: أثارت هذه الدراسة المهمة بعض الأسئلة حول كيفية اكتساب اللغة الثانية وكيفية تدريسها.

ثانياً: أثارت قضايا تتعلق بوصف لغة المتعلم.

ثالثاً: أبرزت بعض المشاكل التي يمر بها الباحثون عند محاولتهم شرح عملية اكتساب اللغة.

وكان من القضايا الأكثر أهمية في هذه الدراسات، ما إذا كان المتعلم يكتسب اللغة بطريقة منهجية منظمة (Accuracy Order) ويجب أن ننبه هنا إلى أنه ليس جميع الباحثين متفقين مع هذه النتيجة، بأن هناك نظاماً طبيعياً عاماً . (Universal Natural Order) .

ومن المنتقدين لهذه النظرية بلومفيلد حيث أكد التحليل الشكلي المفصل للغات المختلفة، وهذا هو الذي حدد رأيه في العموميات اللغوية أو القواعد العمومية، بوصفها ممارسة استقرائية بشكل خالص يجب أن تتبع فقط على أساس المعلومات المترابطة، من أعداد ضخمة من اللغات أكثر كثيراً مما تم إنجازه حتى الآن. من هنا كانت معالجته الراضية بعض الشيء للموضوع بوصفها مخالفة لتحديد تشومسكي للقواعد العمومية، وذلك لأنها الفرضية المركزية لفهم بنية اللغة ومقدرتنا كلنا على أن نكتسب أو " ندخل في ذواتنا هذا النظام الغني المركب للقواعد من التعرض سنوات قليلة

لكتلة عشوائية ومحدودة جداً من المادة اللغوية". (بلومفيلد 1935, Bloomfield)

ويرى كل من صمادي وعبد الحق (Sumadi & Abdullhug, 1998) أن الدليل على وجود هذه القواعد مستمد من مصدرين:

أ- المصدر النظري Theory-driven وفيه يجادل تشومسكي بضرورة وجود معرفة لغوية كاملة سابقة تفسر سرعة اكتساب اللغة ومنطقية ذلك الاكتساب ضمن أطر ومراحل مطردة.

ويضيف تشومسكي بأن المؤثرات اللغوية الخارجية التي يتعرض لها الإنسان لا تكفي، وغير ملائمة وحدها لتفسير اكتساب اللغة وتوليدها وفق قواعد اللغة السليمة. وقد تم استخلاص القواعد العمومية بعد دراسة الخصائص اللغوية الخاصة بلغة معينة ولغات أخرى. فهي مبادئ مجردة تفيد استعمال اللغة وتتألف من قواعد خاصة بلغة معينة وقواعد عامة تشترك فيها كل اللغات الإنسانية، ومن الجدير ذكره أنها قواعد بسيطة محددة لكنها تفسر ظواهر لغوية معقدة.

ب- المصدر التجريبي (Data-driven) ويهتم هذا المنحى بدراسة البنى السطحية للغات شتى لتحديد تباينها واختلافها واستخلاص قواعد خاصة وعامة بها تفسر هذا التباين. جرين بيرج. (Greenberg 1966, 1974)

ويلحظ تكامل المصدرين السابقين، حيث إن المصدر التجريبي يدعم المصدر النظري بنتائج عملية واقعية كما أن الإطار النظري يساعد في تفسير هذه النتائج وفهمها. وهذا العجز يعزى إليه ضعف المثبر. (Poor of the Stimulus) ومن وجهة نظر تشومسكي فالأطفال عادة يتلقون دليلاً إيجابياً (Positive Evidence) حيث إن آباءهم لا يصححون لهم أخطاءهم اللغوية.

ولذلك اعتبرت المدخلات (input) مفيدة للتعليم، وبعبارة أخرى فإنها لم تقدم المعلومات الضرورية الراجعة للتعلم الناجح. وفي حالة اكتساب اللغة الأولى (L1) هناك مسألة منطقية، كيف يتعلم الأطفال بثبات القواعد الكاملة للغتهم الأم، عندما تكون المعلومات التي يحتاجونها غير متوفرة في المدخلات؟

الجواب عند تشومسكي، أن الأطفال يجب أن تكون لديهم معرفة سابقة لما هو ممكن أو غير ممكن من القواعد، وهذا يعود إلى ما وهبهم الله من امتياز في ذلك.

ومن التطبيقات التربوية ذات الصلة بنظرية تشومسكي:

1- كان لهذه النظرية أثر حاسم في تقدم تعليم اللغات، فإن ما قدمته نظرية تشومسكي يقع خصوصاً على مستوى التحليل اللغوي، فقد توصلت إلى فهم أفضل لطبيعة اللغة وعملها واللغات بصفة عامة.

2- إن هناك نظاماً موروثاً لتوليد النحو، وهذا النظام أو الاستعداد الفطري ليس كافياً ولا يحقق مهماته إلا إذا عرضناه لمادة لغوية في حدها الأدنى.

3- كان تشومسكي يرى بأنه عند تدريس النحو يجب التمييز بين نوعين من النحو، النحو العلمي والنحو العملي أو النحو التربوي. أي اختيار نمط خاص يتكون من مادة مختارة من النحو العلمي المفصل على أن يطبق معايير تتوخى السهولة والفائدة العلمية. وهذه الطريقة تسهل تدريس النحو وتحقق المنشود دون التعبير عنه صراحة.

4- يقدم تشومسكي عرضاً مباشراً للبنية السطحية مع الإفادة في الوقت نفسه من الرؤية التحويلية.

5- يحذف قدراً كبيراً من المعلومات التفصيلية كي يناسب الاستخدام الوصفي.

الطريقة الوظيفية: (Functional Approach)

ما زالت هناك بعض الأسئلة التي لم تستطع النظرية الفطرية الإجابة عنها، ولكن في أواخر الستينيات حدث تطور في البحوث ولكن ليس بعيداً عن الجانب المعرفي أو التوليدي حيث إن توصيفه كان أفضل وأكثر عمقا. فالقوانين التوليدية التي اقترحت في إطار النظرية الفطرية كانت مجردة وواضحة ومنطقية جدا. إنها تتعلق بشكل خاص في سطحية اللغة، وليس بالتعمق فيها، وهذا المستوى هو المعنى والإدراك والتفكير والعاطفة، جميعها تتداخل بعضها ببعض وتكون منظمة في البنية الفوقية لدماع الإنسان. دوجلاس براون (Douglas Brown,1987) بالتعمق فيها، وهذا المستوى هو المعنى والإدراك والتفكير والعاطفة، تتداخل جميعها بعضها على بعض وتكون منظمة في البنية الفوقية لدماع الإنسان. دوجلاس براون.(1987, Douglas Brown)

وأوضح لويس بلوم (Lowis, Bloom,1971)) بشكل لا يقبل الشك بنقده لقواعد اللغة، أن العلاقة التي تحدث بنطق بعض الكلمات الموجزة ظاهريا تكون متشابهة. إن بحث بلوم (Bloom) مع جين بياجيه (Jean Piaget) ودان سلوبين (Dan Slobin) وغيرهم، مهدت الطريق لموجة من الدراسات الجديدة للغة الطفل، حيث تم التركيز آنذاك على الخلفية المعرفية للسلوك اللغوي. ولخص لويس بلوم (Lois Bloom,1976) هذا الانتقال بتأكيد أن هناك محاولتين قويتين رئيسيتين لتفسير كيفية تعلم الأطفال الكلام، فالأولى افترضت أن عملية تطور اللغة تعتمد مباشرة على طبيعة نظام اللغة، وبتعبير آخر على طبيعة مظاهر اللغة التي يجب أن تكون عامة وممثلة في الداخل، ويتوافر جاهز لتعليم هذه اللغة.

والمحاولة الثانية، بروز دليل بدا واضحا لدعم الفرضيات المختلفة التي تؤكد التفاعل الذي ينمي قدرة الطفل الإدراكية والمعرفية مع الأحداث اللغوية وغير اللغوية في بيئته.

ويقول هيرت كلارك وإيف كلارك:(1987, Clark,H.&Clark,E)

إن تشومسكي أكد أن الطفل يولد ولديه ميل ومعرفة فطرية باللغة، وأن هذه الخاصية الفطرية عامة لدى جميع الأجناس البشرية ويطلق عليها ((LanguageAcquisition Device)ووصف مكينيل (McNeil,1966) أن جهاز اكتساب اللغة له أربع خصائص:

- 1-القدرة على تمييز أصوات الكلام من الأصوات الأخرى في البيئة.
- 2-القدرة على تنظيم الأحداث اللغوية في صفوف مختلفة، ومن ثم تصنيفها فيما بعد.
- 3-التمكن من معرفة بعض الأنظمة اللغوية، وليس جميعها.
- 4-القدرة على المشاركة في تقويم فوري لتطور النظام اللغوي، حتى أنه يبسطها إلى أسهل نظام ممكن، وذلك بوساطة البيئات.

ويرى بيرت ودوليه:(55, Burt&Dulay.p)

أن ما نعلمه الآن أن الكبار والأطفال سيان، يبدو أن لديهم القدرة على اكتساب اللغة في أي سن، ولكن إذا وجد شخص لم يستطع اكتساب اللغة بنجاح، فإن ذلك قد يعود إلى متغيرات طارئة أو مؤثرات خارجية، وليس بسبب هبوط قدراته الفطرية.

يتبين لنا من هذه الدراسات اللغوية إنها جميعاً تندرج تحت موضوع مهم وجديد يطلق عليه " علم اللغة " (Linguistics) وهو يرجع في حقيقته إلى تشومسكي.

النظريات المعرفية:

تؤكد هذه النظريات دور العمليات العقلية الداخلية ودور السلوك الخارجي. وتهدف إلى تفسير ثلاثة جوانب للتعلّم:

1- كيف تؤسس المعرفة.

2- كيف تصبح المعرفة أوتوماتيكية أو تلقائية.

3- كيف تمتزج المعرفة الجديدة وتدخل في نظام التعلّم المعرفي. رود ألس: (Ellis, 1998)

والنظريات المعرفية كانت نتيجة إجراء بحوث مكثفة حول الأثر الذي تتركه العمليات العقلية في التعلّم. وهذه خلاصة البحوث التي تمّ التوصل إليها:

1- تزودنا النظريات المعرفية بمعلومات ملائمة حول كيفية ضبط المتعلم في تحصيل اللغة الثانية واكتسابها. فالتدريب الحرّ يجعلنا قادرين على ضبط عملية التعلّم، حتى تصبح أوتوماتيكية أو آلية، كذلك يحتاج المتعلم إلى فرصة مناسبة، وذلك لتفعيل الإستراتيجيات من أجل تحصيل المعرفة.

2- تزودنا ببعض الرؤى حول كيفية إعادة بناء المتعلمين في اكتساب اللغة الثانية، من أجل جعلها قابلة للاستعمال في واجبات متعددة.

3- النظريات المعرفية غير قادرة على تفسير تتابع الاكتساب للبنى النحوية.

4- النظريات المعرفية غير قادرة على تفسير الدور الذي تلعبه المعرفة الواضحة وكذلك لا تستطيع تفسير كيفية اكتساب اللغة الثانية عن طريق التعلّم الرسمي.

وتعتبر هذه النظرية الأساس لأكثر طرائق التدريس الحالية، كونها انبثقت من بحوث وتجارب علم نفس اللغة "Psycholinguistics".

يرى ديفيد كرسنال (David Crystal, 1998) أن الخيار الرئيسي ذا الأهمية هو اكتساب اللغة، ويجب أن ينظر إليه ضمن تطور الطفل العقلي. فالبنى اللغوية تنشأ فقط إذا كانت هناك قاعدة معرفية. فعلى سبيل المثال، قبل أن يستعمل الأطفال تركيب المقارنة " هذه السيارة أكبر من تلك السيارة"، يجب أن يطوروا مفاهيمهم عن الحجم حتى يستطيعوا إعطاء حكم معقول.

وقد توصل العديد من علماء اللغة إلى أنّ هناك نوعاً من العلاقة موجوداً، ولكن الأكثر تأثيراً وأهمية ينشأ من نموذج تطوير المعرفة المقترح من قبل جين بياجيه (Jean Piaget) إن عناصر المعرفة لدى بياجيه هي: الشخص ونشاطه أولاً، ثم الإثارات المحتملة من المحيط، وأخيراً آليات التفاعل بين هذا الشخص ومحيطه. (Sam Ammar, 2002).

وعلى الرغم من أن نظرية بياجيه من أعظم نظريات المعرفة التي حاولت تفسير النمو المعرفي عند الأطفال، إلا أن

هناك عدداً من الجوانب التي اتجهت نحوها انتقادات العلماء والباحثين. يقول بعض الباحثين: إن نظرية بياجيه قللت من قيمة القدرات العقلية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة وبالغت في الوقت نفسه في عمليات التفكير المجردة للمراهقين والبالغين. وقد تكون الطريقة الإكلينيكية التي اتبعتها وراء ذلك. (Abo Jado, 1998).

وهناك خلاف بين نظريتي بياجيه وتشومسكي، ومرد هذا الاختلاف يرجع إلى تصور طبيعة بنى المعرفة لا إلى وظيفتها. يرى تشومسكي أن هناك بنى خاصة بالاكْتسابات اللغوية، وفطريتها مرتبطة بالطابع الفريد للغة البشرية. أما بياجيه فيرى أن بنى المعرفة عامة، وأنها تجد أساسها في بنى بيولوجية، ولكن لا توجد وراثياً. إنها بنية مخصصة لاكتساب الوظيفة البشرية النوعية التي هي اللغة. (Sam Ammar, 2002).

إن بياجيه يرفض مبادئ النظرية الفطرية وكذلك يرفض نظرية التعلم والاكْتساب القائمة على التقليد. فاللغة بالأساس عند بياجيه هي عمل إبداعي، أما التقليد فله دور هامشي في اكتسابها. كما أن هناك خلافاً جوهرياً بين السلوكيين والمعرفيين حول دور العقل في اكتساب اللغة. فالمعرفيون يرفضون الرأي القائل بأن التعلم يحدث نتيجة لمؤثرات خارجية فقط، ويرفضون كذلك فكرة أن عقل الطفل صفحة بيضاء تؤثر فيها البيئة. أما المعرفيون فيرون أن اكتساب اللغة يتم بمهارات عقلية معقدة مرتبطة بكل من المؤثرات الخارجية. أما السلوكيون فيرون أن اكتساب اللغة يتم من خلال مهارات عقلية معقدة مرتبطة بكل من الذاكرة قصيرة الأمد "Short-Term Memory"، والذاكرة طويلة الأمد "Long-Term memory" (Osaily, 2003).

وأجريت العديد من الدراسات لملاحظة العلاقة بين مراحل التطور المعرفي المقترحة من قبل بياجيه وبين المهارات اللغوية. وخلصت الدراسات إلى وجود علاقة عندما يكون عمر الطفل حوالي (١٨) شهراً. وعلى أي حال من الصعب أن تظهر علاقة دقيقة بين سلوك معرفي محدد والعناصر اللغوية في هذه السن المبكرة. إن هذه القضية مثيرة للجدل وتزداد تعقيداً وخاصة كلما تقدم الأطفال معرفياً ولغوياً.

ومن وجهة نظر بياجيه فإن هناك وظيفتين أساسيتين للتفكير ثابتتين لا تتغيران مع تقدم العمر. وهما التنظيم (Organization) والتكيف (Adaptation). وتمثل وظيفة التنظيم نزعة الفرد إلى ترتيب وتنسيق العمليات العقلية، أما وظيفة التكيف فتمثل نزعة الفرد إلى التلاؤم والتآلف مع البيئة التي يعيش فيها. (Toug and Adas, 1984).

ومن بعض المبادئ التربوية المستمدة من نظرية جين بياجيه ما يأتي:

- 1- ضرورة الاستفادة من أخطاء الطلاب في بناء مواقف تعليمية-تعليمية، نتجاوز بواسطتها جوانب الضعف في أدائهم.
- 2- إتاحة فرصة التفاعل بين الطفل وبيئته الطبيعية أو الاجتماعية يساعد كثيراً في تطوره المعرفي.
- 3- يجب علينا ألا نمنفج إجابات الأطفال عن أسئلتنا إلى إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، لأن كثيراً مما نعتقده إجابات خاطئة، يعتبر صحيحاً بالإشارة إلى الإطار المرجعي لتفكير الأطفال.
- 4- يجب ألا نواجه الطفل بمشكلات تتطلب عمليات عقلية عليا تتفوق كثيراً على مرحلة تطوره المعرفي، كما يجب أن نوفر له الفرصة لممارسة النشاطات التي يؤهله نمو المعرفي لممارستها.
- 5- ضرورة بناء مواقف تربوية تتسم بالتحدي المعقول لقدرات الأطفال المعرفية، بحيث لا تصل مواقف التحدي هذه إلى درجة تعجيز الطلبة، وشعورهم بالتالي بالإحباط والفشل.
- 6- إن الطفل لا يفكر بالمستوى نفسه أمام جميع المواقف.
- 7- يلعب التفاعل مع الآخرين دوراً تعليمياً وتعليمياً بارزاً في المجال المعرفي الوجداني الاجتماعي. (Abo Jado, p.93).

وأجرى دريك بكرتن (Bickerton,1981)دراسة مهمة حول اللغات وخلص إلى أنّ هناك مجموعة من اللغات تربط فيما بينها أنماط لغوية وتطور معرفي، حيث افترض أن البشر هم "مبرمجون بيولوجياً" لاجتياز مرحلة تلو الأخرى.

لم تتوقف الدراسات حول كيفية تعلم الطفل اللغة، وأجريت أبحاث هائلة من قبل جميع أصحاب النظريات وأتباعهم. ففي مجال علم نفس اللغة قام روجر براون ((Roger Brown من جامعة هارفرد ودان سلوبين (Dan Slobin) من جامعة بيركلي بملاحظة سلوك الأطفال أثناء تعلمهم اللغة الأولى. وكان مهم البحث عن مدى صحة دليل تشومسكي "البناء العقلي (Mental Structure)" ومدى اتساقه في السلوك اللفظي في لغة المتعلمين.

ولقد تابعا حالة طفلين أحدهما عمره سنتان والآخر عمره ثلاث سنوات، وأبواهما حولهما وذلك لعدة سنوات، مستعملين أجهزة التسجيل، ليتمسكوا التعبيرات في المواقف المختلفة.

وجد عالما النفس اللغوي دليلاً قوياً، وهو أن بعض سلوك التعلم عام لدى جميع الأطفال بغض النظر عن اللغة التي يتعلمونها. وكانت هذه بداية جيدة لتأسيس وتطوير علم النفس اللغوي. ومعنى ذلك أنّ الأطفال الذين يتعلمون لغتهم أثناء طفولتهم، يستعملون أنواع البناء اللفظي نفسه، ويرتكبون الأخطاء نفسها، ولكن كل طفل بلغته.

وهذا أمر لا يختلف عليه اثنان إذ إن أي طفل في العالم يبدأ التفاعل والتناغم مع لغته " لغة الأم" إذ هي التي تبدأ تلقينه اللغة.

أُ نموذج بيالستوك: (Bialystok)

يعتبر بيالستوك من أشهر من فعلوا النظرية المعرفية في تدريس اللغة الثانية (Biolytic, 1979, 1981, 1982, 1983, 1988, Bialystock and Sherwood smith, 1985).

ولقد تغيرت نظريتها مع الأيام مرات عديدة، مع تغير مصطلحاتها في آن واحد. إلا أن مبنائها الأساسي لم يتغير. ترى بيالستوك ما يراه غيرها من العلماء مؤيدي هذه النظرية الذين تعرضوا إلى تعلم اللغة الثانية، فهي تؤكد بكل صراحة المبدأ الذي يقوم على أساس أن اللغة يجري تعامل العقل البشري معها بالطريقة نفسها التي يتعامل بها مع بقية المعلومات. والكفاية اللغوية يمكن تقديرها ببعدين: الأول البعد التحليلي (Analytical)، والثاني البعد الآلي (Automatically). Bialystok,1988:32).

نظرية كراشن:

إن نظرية كراشن (krashen,1987)في اكتساب اللغة الثانية قائمة على خمس فرضيات:

1-فرضية الاكتساب والتعلم

A-The Acquisition-Learning hypothesis,

2-فرضية المراقبة

B-The Monitor hypothesis,

3-فرضية الرتبة الوظيفية

C-The Natural Order hypothesis,

4-فرضية المدخلات

D-The Input hypothesis

5-فرضية الراشح الانفعالي

E- And the Affective Filter hypothesis

يرى كراشن أن هناك ثلاثة عوامل توضح كيف يتعلم الناس اللغة الثانية؛ عاملان من خارج نطاق الوعي، وهو ما نطلق عليه المصفي أو الراشح (Filter) والثاني المنظم (Organizer) والثالث ضمن نطاق الوعي ويسمى الموجه (Monitor) (Dulay,Burt,and Krashen,1982).

أ- فرضية الأنموذج المراقب أو الموجه:(Monitor Model)

هذه الفرضية ترى العلاقة المتبادلة بين الاكتساب والتعلم. وترى بأننا في طلاقتنا في إنجاز اللغة الثانية مدينون إلى ما اكتسبناه وليس إلى ما تعلمناه. إن التعلم موجودٌ كموجهٍ أو مرشد، ونلقن النطق عن طريق مقدرتنا المكتسبة، ثم نعود إلى قوانين الإدراك فيما بعد، ونستعمل الإدراك لتصحيح المخرجات من النظام المكتسب. وهذا يحدث قبل أن نتكلم أو نكتب، أو من الممكن أن يحدث فيما بعد، وهو ما يطلق عليه مصطلح التصحيح الذاتي (Self-correction). أما مهمة المراقب اللغوي الرئيسة فتتلخص في تنظيم التعلم وتقويمه بصورةٍ شعوريةٍ في المراحل المتقدمة من تعلم اللغة الثانية . أما مدى استخدام التوجيه والإرشاد (Monitor) فيعتمد على الأمور الآتية:

1-عمر المتعلم.

2-كمية التعليمات الرسمية التي خبرها المتعلم.

3-الطبيعة والتركيز المطلوب عن طريق الأداء الشفوي الذي تم إنجازه.

4-شخصية المتعلم المتفردة. دوليه(Dulay,p.59)

وهذا ما يشار إليه " بالفروق الفردية" بين المتعلمين.

وقد أثبت حديثاً أن هناك ثلاث حالاتٍ ضرورية لنجاح المرشد والموجه "Monitor" وهي:-

الحالة الأولى: نحن بحاجة إلى وقتٍ للتعرف على القواعد ووضعها في حيز التطبيق.

الحالة الثانية: نحن بحاجة إلى التركيز على الأسلوب أو التفكير الصحيح.

الحالة الثالثة: نحن بحاجة لمعرفة القوانين. (بيرت ودوليه)(Burt&Dulay,1978)

ب- فرضية المدخلات:(Input Hypothesis)

يرى كراشن (Krashen,1976) أن المدخلات (Input) يجب أن تكون ذات معنى وملانمة لحاجات التلاميذ ليُصار إلى

فهمها وإدراكها. وهذه الفرضية تحاول أن تجيب عن سؤال مهم هو كيف نكتسب اللغة؟ وليس بمقدورنا أن نكتسب اللغة إذا لم نفهم المعنى المتضمن في المدخلات، والمدخلات إذا لم تكن واضحة فهي خلط وإرباك. وتدخل في ذلك تطبيقات كثيرة، فمثلاً نستطيع أن نطلب من التلاميذ المبتدئين أن يمضوا بعض الوقت في مشاهدة التلفاز باللغة المستهدفة أو أن يستمعوا للمحادثة والتي يمكن أن تكون أعلى من مستوى فهمهم، ويمكن أن يستفيدوا من ذلك قليلاً. إن العالم خارج الفصل لا يستطيع أن يقدم الأفضل، لذلك يفضل في البداية الانتظام في فصول ولا سيما كبار السن لأن ذلك أفضل لاكتساب اللغة. وأكد كراشن (Krashen,1985) أهمية تبسيط المعلم للمدخلات، لإمكانية تيسيرها وفهمها.

وناقش كل من تارون وليو (Tarone and Liu,1995) بموجب المعلومات التي توافرت لديهما بدراسة أجريها ضمن ثلاثة مواقف، بأن تفاعل الدارس في مواقف متعددة يؤثر في عملية اكتسابه اللغة وسرعتها، ولكن بطرق ودرجات متفاوتة. بمعنى آخر "إن المدخلات وحدها غير كافية لاكتساب اللغة، لأن أي فرد عندما يستمع إلى اللغة، بإمكانه أن يفسر المعاني دون أن يفكر في قواعدها. فعلى سبيل المثال: إذا سمع أحد كلمة كلب ويعض وبنبت، بغض النظر عن ترتيبها، فعلى الأرجح أن المعنى عض الكلب البنبت. والأمر ليس كذلك في حالة المخرجات ((Output وذلك لأن الفرد مجبر على أن يضع الكلمات على الترتيب. لأن استخدام اللغة يجبر الدارس أن يتحرك من عملية دلالات الألفاظ إلى تركيب الجملة. (Swain,1985)) "وباختصار يمكننا القول بأن المدخلات (Input) تتعلق بكيفية اكتساب اللغة الثانية، وليس في عملية تعلمها.

ويؤكد واجنر وقوف وهاش (Wagner,Gough& Hatch,1975) ذلك بقولهم: "إن العالم الخارجي عاجزٌ عن تقديم مدخلات مفهومة للبالغين في اكتساب اللغة الثانية بينما في الفصل يستطيع أن يقدم أفضل". ومن المميزات الأخرى للمدخلات الجيدة، أن تكون ملائمة وذات معنى. إنه ليس من السهل في الوقت الحاضر أن يتبع الإنسان طريقة أو أن يتبنى نظرية من هذه النظريات، لأن النتائج التي تم التوصل إليها رغم إيجابية بعضها فهي لا تعطي حلاً شاملاً حول قضية "اكتساب اللغة". ومع ازدياد التجارب واستمرارها، وتدفق المعلومات وتحليلها، لم يتم التوصل بعد إلى حقائق مؤكدة تغطي ما يرغب الإنسان في فهمه ومعرفة حول الأطفال، إننا بحاجة إلى دراسات أكثر في المستقبل.

ويعتبر كراشن من أكثر المتحمسين والمؤيدين لأولوية المدخلات (Input) في اكتساب اللغة الثانية. ويؤيده كثيرون، منهم على سبيل المثال: بروفت ولارسن -فريمان ولونج، يرى بروفت (Brufit,1994) و- (Larsen) ":(Freeman&Long,1991) أن المدخلات المكثفة ضرورية للنجاح في اكتساب اللغة الثانية. ولكن بشرط تبسيط هذه المدخلات حتى يتم استعمالها بفاعلية من قبل المتعلم، ليتحقق له اكتساب اللغة وإتقانها."

وفرق كراشن (Krashen,1981) بين الاكتساب وعمليات التعلم، فالأول يتعلق بالفهم والتواصل أما الآخر فهو الوعي الموجه لاستعمال اللغة. وناقش كراشن أن عملية الاكتساب أكثر أهمية من عملية التعلم، ويجب أن تشجع بالأنشطة التي تمارس المحادثة لا تمارين القواعد النحوية أو المفردات. وهناك العديد من الباحثين في مجال اللغة يؤكدون تبادل العلاقات عن طريق مهارات اللغة الأربع:- الاستماع والتحدث والقراءة وعمليات الكتابة. كوهين. (Cohen,1995)

ولكراشن كتابٌ عنوانه فرضية المدخلات " Input Hypothesis " وعلق سكوفل (Scovel,2001) على الكتاب بالقول: "إن هذا العنوان غير مناسب."

ويقّر كراشن أنّ مستوى الصعوبة في مدخلات اكتساب اللغة الثانية، يجب أن يكون أعلى بقليل من مستوى المتعلم وقدرته الاستيعابية للغة الثانية. وقد رمز لها بالمعادلة الآتية: $i+1$:

أي إنّ المتعلم يتحسن باستمرار لأنه يعطي اهتماماً للفروق بين المدخلات التي يفهمها (i) والفروق الأعلى مستوىً نسبياً في المدخلات التي يحصلها (+1) وقد انتقد هذه النظرية كثيرون، وخلصوا إلى أنّ المزج في الأمر أنّ كراشن قدم هذه المعادلة، من دون أن يشرح بوضوح كيف تكون المدخلات ملائمة لتعلم اللغة. (Scovel, p85)

وقد رفض كلٌّ من قاص وسيلنكر (Gass and Selinker,P.215) قول كراشن بأن المدخلات الكثيفة هي العامل الوحيد المؤدي إلى اكتساب اللغة الثانية. ويريان أن هناك خمس مراحل ضرورية للطريقة التي يتم بوساطتها تحويل المدخلات

إلى مخرجات: ١- مدخلات مترابطة. ٢- مدخلات مفهومة. ٣- موصل لهذه المدخلات. ٤- التكامل. ٥- المخرجات.

ج- الراشح الانفعالي: (Affective Filter)

تجسد هذه الفرضية وجهة نظر كراشن بأن هناك عدداً من المتغيرات الانفعالية، تلعب دور الميسر لا السبب في عملية اكتساب اللغة، وهذه المتغيرات تشمل: الدافع، الثقة بالنفس، القلق. كراشن. (Krashen, 1988)

ويعتبر كراشن (Krashen, 1982) أن جميع مدخلات اكتساب اللغة الثانية تمر بوساطة مصفاة يطلق عليها اسم الراشح الانفعالي (Affective Filter) وهو يستطيع أن يقلص تدفق مدخلات اللغة إلى المتعلم، وذلك تبعاً لحالة القلق "Anxiety" التي تساوره. أي أنه كلما زاد القلق لدى المتعلم قل لديه اكتساب اللغة، وكلما قل القلق ازداد تدفق اللغة الثانية واكتسابها، سواء أكان هذا القلق ناتجاً عن ظروف شخصية أو صفة.

لذلك فإن الراشح الانفعالي يعيق تعلم اللغة عندما يكون نشيطاً، أي عندما يكون الدارس في وضع انفعالي سيئ كالقلق والخوف، وانعدام الحافز والدافعية، والتهيب وعدم الثقة بالنفس. وهذه الأوضاع العاطفية السلبية ترفع مستوى الراشح الانفعالي، وتقوي سماكته، فيعمل سداً يمنع وصول الدخل اللغوي إلى الدماغ. (AL-Abdan&Darweesh, 1997).

ويرى الباحث أن تخفيف حدة هذا الدافع يعود إلى المدرس وما لديه من قدرات على تهوين هذا الأمر وتبسيطه لدى الدارس. ولقد ثبت أن العاطفة مصدر رئيسي للتعلم، والتعلم الجيد لا يستبعد العواطف عن عملية التعليم. ويرى بيرت الحانز على جائزة علماء الأعصاب، أنه عندما يفسح المجال للتعبير عن العواطف فإن أجهزة الجسم كلها تتحد، وعندما تكبت العواطف فإن شبكة الطرق السريعة في الدماغ تغلق، موقفةً بذلك سبلاً من المواد الكيميائية الإيجابية مثل السيروتونين والدوبامين التي هي جزء من نظام المكافآت الداخلي الذي يعيق كثيراً من الأعمال البيولوجية والسلوكية في الجسم (Pert, 1997)).

إن الأبحاث الميدانية في أواخر القرن الماضي، بدأت تُظهر نتائج مخالفة للتوجهات السابقة. ففي رأي لي دوكس (Doux, 1994) أن العواطف تثير الانتباه وتصنع المعنى، وأن لها مساراتها الخاصة في الدماغ. وأما كاغان ((Kagan, 1994, 39) فيرى أن الاعتماد على المنطق وحده من دون أخذ العواطف بعين الاعتبار قد يؤدي بمعظم الناس إلى القيام بأعمالٍ سخيفةٍ أو مربكة. إنه لا يوجد فصل بين العواطف والعقل، فالمنطق يمكن أن يساعدنا في تحقيق الهدف. ولكن الذي يوجه القوى ويسوق الجسم بإمكاناته لتحقيق ذلك الهدف هو العواطف والمشاعر. جانسن (Jansen, 1999, P.72)

ويقف سكوفل (Scovel, 1978) في الصفّ المعارض لكراشن فيقول: "القلق كعدو لاكتساب اللغة أمر غير معقول وغير دقيق ولا يمكن تبريره". ويشاركة علماء آخرون في وجهة نظره، ونصحوا بإعادة دراسته دراسةً موسعة. ومن هؤلاء العلماء إهرمان. (Ehrman, 1996)

ويرى الباحث أن الإنسان: جسم، وعقل، وروح. وأن على المربي أن يعالج هذه الجوانب مجتمعة ولا ينظر إلى كل واحدة منها على حدة. وأن ترسيخ الإيمان عند الدارس كفيل وحده بالتغلب على القلق إذ إن القلق ينافي الإيمان والتوكل.

د- فرضية الاكتساب- التعلم (The Acquisition-Learning hypothesis) :

إن هذه الفرضية من أهم فرضيات كراشن وأكثرها تأثيراً في نظريته، وأوسعها انتشاراً بين اللغويين ومدربي اللغة. ويرى كراشن أن هناك نظامين مستقلين بخصوص اكتساب اللغة الثانية: النظام المكتسب ونظام التعلم. إن النظام المكتسب أو "الاكتساب"، هو نتاج ما وراء الوعي، وهو كثير الشبه بعملية اكتساب الأطفال لغتهم الأولى. والتي تتطلب تفاعلاً ذا مغزى باللغة الأم بالتخاطب المناسب طبيعياً، حيث يركز المتكلمون على التواصل لا على شكل النطق. أما بالنسبة لنظام "التعلم" فهو نتاج التعليم الرسمي. ويجري ضمن نطاق الوعي، ونتيجته تتعلق بمعرفة اللغة والوعي بها، كمعرفة قواعد اللغة على سبيل المثال.

وبالنسبة لكراشن فـ "التعلم" أقل أهمية من الاكتساب. (Schutz,2002))

5-نظرية بلياييف:

تجمع نظرية بلياييف العالم الروسي (Belyayev,1963) بين النظرية السلوكية والنظرية العقلية (Mentalist and Behaviourist) ويميز بلياييف بين المعرفة والمهارات والعادات. وفيما يتعلق باللغة تتألف المعرفة عنده من حقائق مؤكدة حول قوانين لغوية. أما العادات فهي أفعال يمكن إنجازها من دون وعي فكري، وذلك كلفظ صوت معين أو اختيار كلمات من المعجم. أما المهارات فهي مهارات اتصال تجري بوعي، مثل بعض أساليب استعمال اللغة تحت تأثيرات خاصة. وقد انتقد بلياييف التعليم القائم على شرح القوانين والقواعد المتعلقة بالتعليم Communicative ((Language ويرى أن التدريس يمكن أن يدفع المتعلم للأمام إذا كان متضمناً لأنشطة تختار خصيصاً لتطوير هذه الجوانب الثلاثة. (Ellis,p28) الس

نظرية ديفيد أوزابل: (David Ausabel)

تعتبر نظرية أوزابل إحدى النظريات التعليمية التي تعتمد على البنى المعرفية في تفسيرها لعملية التعليم والتعلم، فالتعلم يكون ذا معنى لدى المتعلم إذا ارتبط ببنيته المعرفية المخزونة لديه. ويعد أوزابل البنى المعرفية إطاراً يشمل الحقائق والمفاهيم والتعليمات والقضايا على شكل تنظيم هرمي، أعلاه المفاهيم الأكثر شمولاً وعمومية، ثم ينحدر تدريجياً مع التناقص كلما زاد الاتحدار نحو قاعدته. (Lawton,J.andWanska,S,1979).

إن هذه النظرية المعرفية يمكن فهمها على أكمل وجه بالمقارنة بين الاستظهار من غير فهم مع التعلم ذي الهدف المحدد. ويصف أوزابل التعلم عن طريق الاستظهار بأنه عملية احتواء للمادة تشتمل على وحدات منفصلة لا يربطها رابط، تتصل بالبناء المعرفي بطريقة اعتباطية، دون أن تسمح بتأسيس علاقة ذات معنى. أوزابل. (Ausabel,1968)

وتهتم هذه النظرية بالعوامل الداخلية المنظمة وخاصة بدور العمليات المعرفية الفعلية في اكتساب اللغة وتعلمها. وطبقاً لمفهوم هذه النظرية فإن التعلم ذا المعنى يساعد في تقبل المعلومات الجديدة وإضافتها إلى المخزون أو البنية السابقة. وقد قامت هذه النظرية على نتائج الدراسات والأبحاث في ميداني علم النفس وعلم النفس اللغوي. ومن مبادئ هذه النظرية الأساسية ما يأتي:

1-إن التعلم مهارة معرفية معقدة تتضمن استعمال أساليب متنوعة للتعامل مع المعلومات للتغلب على المحدودية اللغوية.

2-إن تعلم لغة ثانية يعني تعلم المهارة اللازمة لذلك، ويتطلب ممارسة جميع جوانب هذه المهارة حتى تصبح متكاملة كأداء لغوي طلق وسلميم إلى أن يصبح الأداء آلياً. وفي حال اكتساب اللغة فإن هذا التمثل يعتمد على نظام لغوي يشمل إجراءات لاختيار المفردات والتراكيب والمعاني المناسبة التي تحكم الاستعمال اللغوي ((Sumadi and Abd Al hug, 1998.

نظرية اللغويات- النفسية: (Psycholinguistics Theory)

استخدم مصطلح علم النفس اللغوي (Psycholinguistic) لأول مرة منذ الخمسينيات، وهو يتناول المناهج اللغوية لوصف المخرجات (Output) بالنسبة لمستخدمي اللغة، وعلى وجه الخصوص تحليل الوحدات اللغوية. وبدلنا هذا المصطلح على نقلة نوعية وتغيير في اتجاهات علماء النفس نحو السلوك اللغوي. ويطلق على هذه النظرية اسم (Holo Dynamic Model) وباختصار (H. D. M) وهي قائمة على فكرة مفادها أن تعلم اللغة الثانية يتحقق من تفاعل عناصر ذات طبيعة سيكولوجية ومعرفية، والتي تكون تحت سيطرة الصفات الشخصية للمتعلم. وشخصية المتعلم يجب أن تكون عنصراً أساسياً في تعلم أي لغة، كما يجب أن تكون عنصراً رئيسياً من عناصر أي نظرية من نظريات تعلم اللغة الثانية. (Salma- Cazaco, 1961).

والمقصود بالشخصية نظام العلاقات المفتوحة الذي يربط ما في داخل الفرد مع المحيط الخارجي. ويقول نوتن: (Nuttin, 1968) الشخصية " هي تفاعل النفس (Ego) مع العالم ". ((World إن الجمع بين الشخصية والبيئة يشكل نظاماً مفتوحاً " كما يقول بيرتالفي. (Bertalanffy, 1950).

ويتألف هذا النموذج من ثلاثة مستويات مرتبة على شكل هرمي: الأعلى ويطلق عليه: (Tactic Level) وهو السطح الأول في البناء اللغوي. والمستوى الثاني ويطلق عليه (Strategic): وفي هذا المستوى يبدأ الفرد باستنتاج القوانين، ويختار ما يناسبه من الأحداث اللغوية. إن كل ما يقوم به المتعلم هو أمر عقلي ومعرفي بطبيعته. أما المستوى الأخير فيطلق عليه:

(Ego-dynamic) وهذا المستوى يتكون من المتغيرات الشخصية، كالخبرة، والاتجاهات والحالات الانفعالية، وأسلوب التعلم، والوعي العقلي. وهذه المظاهر جميعها تنسق وتضبط المستويين الأول والثاني، وأكثر من ذلك فهي تربطهما بالعالم الخارجي. (Titone, 1981).

الخلاصة:

إن استعراضنا لنظريات اكتساب اللغة نابع من شعورنا بأهمية اللغات في عالم اليوم، وهي ضرورة يفرضها الأمر الواقع. وقد أخذت به معظم الأمم المتقدمة منها والنامية. وذلك لمواكبة التطور، وتوسيع المدارك والأطلاع على تجارب الآخرين، وصدر بيان عالمي عن الأمم المتحدة عام ٢٠٠١ يبين أهمية تعلم اللغات في عالم اليوم.

-إنّ تدريس اللغة الثانية لا يعني امتياز هذه اللغة أو تفوقها على اللغة العربية، ولكن ينصح بتدريسها في مرحلة متأخرة، وذلك بعد أن يكون التلميذ قد استوعب أساسيات لغته الأم، وأتقن فعاليتها وتشبع بثقافته الوطنية، ويكون ذلك في صالح اللغتين (الأم والثانية). (Beadsmore, 1982).

-إنّ تدريس اللغة الثانية يساعد في تطوير لغتنا العربية، سواء أكان تدريسها كلغة أولى أو كلغة ثانية. ومعلوم أنّ هناك ملايين المسلمين من غير العرب لا يتقنون العربية لغة القرآن الكريم وهم بأمر الحاجة لتبسيطها وتسهيل انتشارها،

لذلك أصبحت الحاجة ماسة للاستفادة من تجارب الآخرين، الذين سهلوا استيعاب وانتشار لغتهم حتى أصبحت اللغة الأولى في العالم. ولقد سجل علماءنا سبقاً بعيداً في هذا المضمار، فالإمام الشافعي قال: أرى أن لا يجري عقد زواج بين مسلم لا يتقن العربية ومسلمة تتقنها إلا إذا عرف من اللغة ما يعنيه عقد الزواج.

-إنّ الاطلاع على نظريات اكتساب اللغة الثانية يساعدنا في إعادة النظر في لغتنا؛ مفهومها ووظيفتها، حيث طرأت ظروف وأهداف جديدة وكذلك طرق حديثة لتعلّمها وتعليمها.

-إنّ دراسة نظريات اكتساب اللغة الثانية، ستجعل المدرّسين قادرين على أن يحدّدوا فرضياتهم حول تعليم جيد، ويتمكنوا من تطوير أفكارهم الخاصة فيما يتعلّق بالمتعلّمين الذين يدرسونها وكيف يكتسبون اللغة الثانية.

-تزوّد المسؤولين والقائمين على إعداد المناهج وتطويرها بالمعلومات ووجهات النظر المختلفة التي تمكنهم من استخدامها عند اتخاذ قراراتهم التربوية، وتساعدهم في تكوين فرضياتهم الخاصة بهم، بما يعود عليهم وعلى لغتهم بالخير.

-تقدّم الدراسة بعض المؤشرات والمعلومات التي تساعد على تكوين مشروعات تنفيذ في صياغة تعليم اللغة الأجنبية، وذلك على أسس علمية سليمة.

-تقر هذه الدراسة بأن الأطفال أسرع في تعلّم اللغات وفي إتقان ألفاظها من الكبار، ولكنهم أبطأ من الكبار في تعلم النحو والبنى اللغوية على الأقل في المراحل المبكرة من التعلّم. تشومسكي (Chomsky) وقد ضرب العرب بهذا الأمثال كقولهم: "العلم في الصغر كالنقش في الحجر". وقال شاعرهم:

إذا المرء أعيته المروءة يافعاً
فمطلبها كهلاً عليه عسير

-تلعب عدة عوامل دوراً كبيراً ومؤثراً في اكتساب اللغة، مثل العوامل الاجتماعية والعمر والجنس والعوامل الشخصية الأخرى كالكذاء والدوافع والاتجاهات. لذلك يجب على التربويين وأصحاب القرار التربوي والمدرسين مراعاة ذلك، عند وضع المناهج والخطط وتطبيقها في حجر الدراسة.

-لقد اتضح من الأبحاث المتعلقة باكتساب اللغة بعامة، وعلم النفس المعرفي بخاصة، أنّ اللغة ليست وسيلة للتخاطب الخارجي فقط، بل هي النظام الأساسي الذي يستخدمه الإنسان في التفكير حيث إنّ اللغة دوراً في صياغة التفكير، والمساهمة في التشكيل الثقافي والارتباط بالجنود، وتحقيق النقلة الثقافية المناسبة.

-إن الطلاب في البرامج ثنائية اللغة عندما يقارنون بطلاب أحادي اللغة، تكون نتائجهم أفضل بشكل خاص في القراءة، والرياضيات والإنجليزية، بالإضافة إلى جوانب تحصيل ذات دلالة في مهارات الاستماع والقراءة والكتابة والاتجاهات نحو المدرسة.

وفي هذا يقول الشاعر:

بقدر لغات المرء يكثر نفعه
وتلك له عند الشدائد أعوان

فيادر إلى حفظ اللغات مسارعا
فكل لسان في الحقيقة إنسان

-الاستفادة من خبرات وتجارب المعلمين في البرامج ثنائية اللغة، وذلك لاستعمالهم الكثير من المهارات الفعالة في تدريس اللغة، نظراً لتطور الوسائل المصاحبة لتدريس هذه اللغة، والتي خضعت لملايين البحوث من قبل أصحاب هذه اللغة وغيرهم. وهذا عكس واقع اللغة العربية حيث أهملها أبناؤها. مع العلم أن هناك عشرات البحوث للمختصين والمهتمين من العلماء والباحثة العرب تهتم وتخص اللغة الإنجليزية.

-لا توجد نظرية واحدة يمكن الاعتماد عليها في مجال اكتساب اللغة، ويمكن الإفادة من مبادئ وفعاليات المنهاج التكاملية. ويمكن الاستفادة أيضاً من توليف جوانب متعددة ظهرت إثر عرضنا لهذه النظريات في ثنايا هذا البحث المتواضع.

-ما نستخلصه من النظريات السابقة لا يشكل لدينا طريقة مفصلة لتعليم لغتنا العربية، ولكن بحداقة المختصين بالتعليم وإخلاصهم يمكن أن ينجحوا في اختيار الطرق المناسبة لنجاحهم في مهمتهم.

يلاحظ أن الدراسات المتعلقة باللغة عامة غربية المصادر، ولا يوجد أي إشارة أو اهتمام بالدراسات اللغوية عند العرب رغم أسبقيتهم بمعرفتها منذ مئات السنين.

ويرى الباحث أن أسباب إجماع اللغويين الغربيين عن ذلك، هو ارتباط اللغة العربية بالنص القرآني، وبالقيم الحضارية للعرب. ولو أن الغربيين وغيرهم وظفوا جانباً من اهتمامهم ودراساتهم نحو الدرس اللغوي عند العرب، لوجدوا فيه أيضاً من العطاء ووفروا جهداً كبيراً وخدموا اللغات وأنصفوا علماء اللغة العرب .

References

- 1- Abo jyado, Saleh. (1998) Educational Psychology, Dar Al Maseerah Publishers: Amman.
- 2- AL- Abdan. Abdurrahman and Rashid Al- Darweesh.(1997).Majalat Jamiat Um- Algura, Strategies of Second Language Teaching, ISSUE 16, Year,10.
- 3- AL- Harithi, Ibrahim. (2001) Thinking, Learning and Memory in The Light of Brain Research. Al- Shargi Bookstore: Riyad.
- 4- AL- Kholi, M. (1982) The Life with Two Languages: Bilingual Language. Riyad: SA.
- 5- Ammar, Sam. New Approach in Teaching Arabic Language, Al Risalah publishers: Beirut.
- 6- Anto'n and DiCamilla.(1998).(in julie A. belz Second Language Plays as a Representation

of the Multicompetent Self in Foreign Language Study, Lawrence Erlbaum Association, INC.,
USA.

- 7- Assayed, Mahmood. (1982) *Methods of Teaching Arabic*, Directorate of University Publications: University of Damascus, Damascus.
- 8- _____, (1998) *Linguistics and Language Teaching*, Dar Almaref: Tonesia_ Safagos.
- 9- Ausubel, David A. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York: Holt, Rinehart & Wins.
- 10- Baker, C. (1988) *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters.
- 11- Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- 12- Banich, M. T. (1997) "Neuropsychological: The Neural Bases of Mental Function." "Boston: Houghton-Mifflin, p.306-312.
- 13- Benjamin Whorf (1956), (in Giltman L.R., Liberman M., and Usherson D (Eds.), *An Invitation to Cognitive Science 2nd ED. Volume 1: Language*. Cambridge, Ma: MIT press, 1991.
- 14- Berk, (1998) "Developmental Psychology: Language Development & Reading Acquisition".
- 15- Berko, Jean, (1958) *The Child's Learning of English Morphology*. World 14: (In Douglas Brown, 1978).
- 16- Bertalanffy, L. (1950) "The Theory of OPEN Systems in Physics and Biology." *Science* 3. 23-28. Bickerton, Derek. (1981) *Roots of Language*. Ann Arbor, MI.: Karoma publishers.
- 17- Bialstok, E. (1992) (in Rod Ellis, *Instructed Second Language Acquisition*, "Learning in the classroom," Basil Blackwell: UK.
- 18- _____, (1988) *Psycholinguistic Dimensions of Second Language Proficiency*. (in Rutherford. and Sharwood-Smith, M.(eds), *Grammar and Second Language Teaching* Rowley, Mass, Newbury House.
- 19- Bigler, E.D. (1992) *The Neurobiology and Neuropsychology of Adult Learning Disorders*. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 488-506.
- 20- Bloom, Lois (1970) *Why not Pivot Grammar?* *Journal of Speech and Hearing Disorder* 36: 40-50 .

- 21- Bloomfield, (1935) in Chomsky, N, Principals and Parameters In Syntactic Theory,' in R H Robins. A Short History of Linguistics, Longman: London and New York, 1990, p.346.
- 22- Brown, Dogles. (1970) English Generalization and Sentence Comprehension in Child Language. Unpublished Doctoral Dissertation. University of California, Los Angeles.
- 23- Brown R.(1973) A First Language: The early stages. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 24- _____, 1987(Principals of Language Learning and Teaching). 2ed Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N. J.USA.
- 25- _____,(1995). Reading On Second Language Acquisition. Prentice Hall Regents: Englewood Cliffs, NJ.
- 26- Brufit, (1994). The Linguist and the Language Teaching Profession: Ghost in a Machine (in R. Barasch and C. James. eds., Beyond The Monitor Model).
- 27- Burt, M. and Dulay, H. (1978) Some Guidelines for the Assessment of Oral Language Proficiency and Dominance." TESOL Quarterly 12:2.
- 28- _____, (1981). The second language classroom: Optimal Language Learning Environments, New York: Oxford University Press.
- 29- Burt, M. and Dulay, (1978) Some Guidelines for the Assessment of Oral Language Proficiency and Dominance, Tesol Quarterly 12:2.
- 30- _____, (1975) " Factors Affecting Foreign Language Learning: A Consideration of Some Recent Findings. Language Teaching and Linguistics Abstracts 8.
- 31- Caroll, J. (1967) Foreign Language Proficiency Levels Attained By Language Majors Near Graduation From College. Foreign Language Annals 1: 131-51.
- 32- Chaplin, J.p. and T.S.Krawiec. (1979). Systems and Theories of Psychology, 4th ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- 33- Chomsky, Noam. (1965) Aspects, the Theory OF Syntax. Cambridge, Ma: MIT. Press. 20
– Chomsky, NC19 Aspects of the theory of syntax cambridge MA: MIT. Press.
- 34- _____, (1981) Principles and Parameters in Syntactic Theory in Hornstein and Lightfoot, Explanation in Linguistics, "the Logical Problem of Language Acquisition". Longman: London.
- 35- _____, (1959) Syntactic Structure, The Hage Mouton.

- 36- Clark, Herbert. And Clark, Eve (1977) *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.: 33- Conrad, Christina. (1978) *Second Language Acquisition*. Net site.
- 37- Cook, Vivian (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. Chapman and Hall Inc. New York.
- 38- Crystal. David. (1998) *The Cambridge Encyclopedia of Language* 2nd, ed. Cambridge University Press: U.K.
- 39- Driessen, G. (1997a) *Form Mother Tongue: Prospects for Minority Language Education in the Netherlands*, (in T. Bongaets& k.DE BOT (Eds).
- 40- Dulay, H. And Burt M (1977). "Remarks On Creativity in Second Language Acquisition". New York: Regents.
- 41- Dulay, H, Burt, Marina and Krashen Stephen (1982) *Language Two*, Oxford University Press.
- 42- Dutcher, N. (1997) in Collaboration With Taker, G.R.: *The Use of First and Second Language in Education: A Review Of Education: A Review of Educational Experience*. Washington D.C., World Bank Country Department III.
- 43- Eckman, F. (1996) *On Evaluating Arguments for Special Nativism IN Second Language Acquisition Theory*, *Second Language Research*, 12, 398- 419.
- 44- Ehrman, M. (1996) *Understanding Second Language Learning difficulties*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- 45- Ellis, R. (1998). *Second Language Acquisition..* London: Oxford University Press.
- 46- _____, (1995). *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press: Oxford.
- 47- _____, (1992) *Instructed Second Language Acquisition*, Blackwell: Oxford UK and Cambridge USA.
- 48- Elman. J., Bates, E. A., Johnson, M., Karmiloff- Smith A, parisi, D., & Plunkett, k.(1997). *Rethinking Innateness*, Cambridge, Ma.: Press.
- 49- Fodor, J. Bever, T.& Garrett,M. *The Psychology of Language*. New York: McGraw- Hill.
- 50- Furnham, a. and S. Bochner. (1986) *Culture Shock: Psychological Relations to Unfamiliar Environments*. London: Merthuen in Scovel (2001).

- 51- Gasem J, Mithgal. (2000) Educational Psychology, Dar Assafa Lilnasher: Amman.
- 52- Givon, T. (1979) On Understanding Grammar, New York Academic Press.
- 53- Givon, T. (1984) "Universal SOIS Course Structure and Second Language Acquisition"
(in Study, 1998).
- 54- Gelfand, D. M, Jenson, William and Clifford Drew (1982) Understanding Child Behavior Disorder. Holt, Rinehart and Winston: USA.
- 55- Hatch, E. (1978) "Discourse Analysis and Second Language Acquisition" in Study 1998.
- 56- Hudson, D. (1990) Socio- Linguistic. Translated by Mahmoud Ayyad. The World of Books: Cairo, p. 46.
- 57- Ibn Khaldoon. (1991) Al Mogadimah, Dar Al Maaref: Soosah- Toneasia.
- 58- Izzo, Suzanne. (1981). Second Language Learning. "A Review of Related Studies".
National Clearing House For Bilingual Education.
- 59- Jansen, E,(1998) Teaching With Brain In Mind. Alexandria, Virginia: ASCD.
- 60- Jean, Piaget. (1968). Six Psychological Studies, With an introduction, Notes and glossary by David Elkind, translation from the french by Anita Tenzer, translated & edited by David Elkind, New York: Vintage Books, pp.88-98.
- 61- Kagan. (1994). Cited in Al- Harithi, Ibrahim. (2001).
- 62- Klein, Wolfgang. And Dittmar, Norbert. (1979) Developing Grammars: The Acquisition of German Syntax by Foreign Workers. New York: Springer- Verlag.
- 63- Kohen, A. (1993) Punished by Rewards. New York: Houghton Migglin.
- 64- Krashen, D. Staphen (1987). Principals and Practice in Second Language Acquisition.
Printice- Hall International.
- 65- _____, Burt, M. & Dulay, H. (1982) Language Tow. Oxford University Press: USA.
- 66- _____, (1980) Effective Second Language Acquisition: "Insights from Rresearch" I.
(in Atlas E. James& Others).
- 67- _____, (1981). The Second Language Classroom, "Effective Second Language Acquisition: Insight from Research", Oxford University Press.
- 68- _____, S. (1982) Principals and Practice in Second Language Acquisition. Oxford:

Pergamon.

- 69- _____, (1988) *Second Language Acquisition and Second Learning*. Prentice- Hall International. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- 70- Lambert, W. and Tucker, G.R. (1972) *Bilingual Education of Children*.
- 71- Larsen- Freeman. D. and M. Long (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- 72- Lennberg, E. (1967) *The Biological Foundation of Language*. New York: John Wiley& Sons.
- 73- _____, (1962). *Social Linguistic*, Translated by Hafid Al Jamali, Bairut: Damascus University Press.
- 74- Littlewood, William (1985). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge University Press: UK.
- 75- Mac Corquodale, Kenneth (1970) *On Chomsky's review of Skinner's Verbal Behavior*. *Journal Of The Experimental Analysis Of Behavior* 13: 83-99.
- 76- Malinowski, Bronislaw (1965). in Allen, Harold: *Teaching English AS A Second Language*. McGraw-Hill Book Company, New York.
- 77- Marchand, Frank. (1970) in Mahmood Ahmad, s. *Linguistics and Language teaching*, Dar Al Maaref: sosah- Tonisea.
- 78- Marx, M. and W.A.Hillix. (1970) *Systems and Theories in Psychology*. 3d ed, New York: McGraw- Hill.
- 79- McLaughlin, Barry. (1991) *Theories of Second- Language Learning*. Edward Arnold_ A Division of Hodder& Stoughton, London and New York.
- 80- McNeil David, (1966) *developmental Psycholinguistics*. In Smith and Miller, *The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach*. Cambridge. MA: M.I.T . Press.
- 81- Mc Neil, D. (1996) in Nashawati, A. *Educational Psychology*. Dar AL- Forgan Publishers: Amman.
- 82- Mounin, George. (1972), *History of Linguistics*, Translated by Bader iddeen Gasem, Damascus.
- 83- Nida, Eugene. (in Paul H. G. Geeser and Terrence, Quin, PP. 59-65. Cambridge: Cambridge University Press).

- 84- Norton, Bonny. (2000) Identity And Language Learning. Pearson Education Limited. P. 116-117.
- 85- Osaily, Bin Ibraheem (2003) Basics of Teaching Arabic for Non_ Arab, Umm Al Gora University: Mekka.
- 86- Paula, Talal. (1993) In Kotulak, R.(1996) Inside The Brain. Kansas City, Mo: Andrews & Mameel.
- 87- Pei, Mario (1966) Glossary of Linguistic Terminology. New York: Anchor Books.
- 88- Pike, Kenneth (1967) Language in Relation to Unified Theory of the Structure of Human Behavior, The Hague: Mouton Publishers.
- 89- Pienemann, M and Johnston, M.(1978) "Factors Influencing the Development of Language Proficiency".
- 90- Plotnik, (1999) Apsychology Recourse Site, "Developmental Psychology- Language Development and Reading Acquisition".
- 91- Plotnik, (1999) A psychology Recourse Site, "Developmental Psychology- Language Development and Reading Acquisition".
- 92- Robins H, R. (1997) A Short History of Linguistics. Translated by Ahmed Awad. Kuwait: National Council of Arts and Culture.
- 93- Salma Cazacu, T.(1961) Language in Context.The Hague: Mouton(In Alatis,1981).
- 94- Sampson, G(1987) "parallel Distributed Processing", Language.No. 63,PP.871.
- 95- _____, (1998) Linguistic Schools, Translated by Muhammed Ziyad Kobbah, Riyadh: King Saud University, p.42.
- 96- Schutz, Ricardo (2002)" Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition".English Made in Brazil:Dejanero.
- 97- Scovel, Tom (1978) The effect: of affect: A review of the anxiety literature. Language .١٤٢-١٢٩:Learning 28
- 98- _____, (2001) Learning New Languages " A Guide To Second Language Acquisition)". Newbury: Canada.
- 99- Schumann, John (1978b) The acculturation model for second language research, Applied Linguistics.14, 295-306.

- 100- _____, (1976b) Second Language Acquisition. The Indigenization Hypothesis. Language Learning.26:135-143.
- 101- Skinner, B.F.(1957).Verbal Behavior. New York: Appleton – Century – Crofts.
- 102- Skinner, B.(1968)The Technology of Teaching New York: Appleton –Century – Crofts.
- 103- Slobin, D. (1973) Studies of Child Language Development. Holt, Rinehart& Winston.
- 104- Sotillo, Susanne.(2002) Current Theories of Second language Acquisition.Sotillo @mail.montclair
- 105- Sumadi , Oglah. And abd Alhug Fawaz (1998) Language Learning and Acquisition.” For Teaching and Learning Arabic” Majalat Majma Allugha AL Ordoni.
- 106- Swain, M.(1985) Communicative Cmpetence: Some rules of comprehensible input and coprehinisble output in its development.In Gass& C. Madden(Eds.), Input in Second Language Acquisition (pp.235-253).Rowley, Ma: Newbury House.
- The PSI CFE.(2002)” Social –Cultural Theory of Development” .A Psychology Recourse Site.
- 107- Tarone, E. and Liu, G.(1995) Situational Context, Variation and Second Language Acquisition Thryry. In G.Cook and Seidlhofer(Eds), Principale and Practice in Applied Linguistics: Studies in honour of Widowson England Oxford University press.
- Titone, Renzo.(1981)The Holistic Approach to Second Language Education”. In James E.Alatis, Howard B. Altman and Penelope M. Alatis, The Second Language Classroom: Directions of the 1980’s.
- 108- Toug and adas A.(1984) (in Abo jado, S.Dar Al Maseerah: Amman, 1998, P.81.
- 109- Tucker, G . Richard.(1977) “The Linguistic perspective” In Linguistics, Bilingual Education: Current Perspectives, vol.2.
- 110- Vegotsky, L.(1962) Mind in Society.Cambridge,MA: Harvard University Press.
- 111- _____, (1962) Thought. and Language.: MA: IT press.
- 112- Wagner –Gough, J.and Hatch,E.(1976)” The Importance of Input Data in Second Language Acquisition Studies” Language Learning 25.
- 113- Walsh C.A(1991) .Pedagogy and the Struggle for Voice : Issues of Language, power, and Schooling for Puerto Ricans Toronto: OISE press.

114- Weldon, C. (1997) **Feminist Practice and Poststructuralist Theory. Second Edition.**
London: Blackwell.

115- Wertsch, J. V (1985).**Cultural, Communication and Cognition:Vygotskian Perspectives.**Cambridge university Press.

116- Wong Fillmore, Lily .(1976)" **The Second Time Around " : Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition "**. Ph.D Dissertation, Stanford University. (in Izzo, 1981).

.