P-ISSN 2686-6420

لغويّات

مجلة محكمة في تجارب ومحاولات تعليم اللغة العربية

المشرف العام : د. محمد عبد الحميد
رئيس هيئة التحرير: محمد عبد الله حارس
أعضاء التحرير : تائب مغفور
جيمي دادانع كريسناوان
المراجعة اللغوية : د. دانيال حلمي
محمد ابن أحمد
التصميم والجمع : ماحي أولي الكرام

العنوان : شارع غاجايانا رقم ٥٠ مالانق
رقم الهاتف : ٥٥١٣٥٤(٠٣٤١)، رقم الفاكس : ٥٧٢٥٣٣(٠٣٤١)
e-mail: lugawiyyat@uin-malang.ac.id

محتويات العدد الأول

نظريات اكتساب اللغة الثانية وفرضياته

ماحي أولي الكرام _____ 1

تعليم الترجمة في ضوء نموذج كايزر (Keiser's Model) وتطبيقه في مركز لسان عربي للترجمة

محمد خالصان _____ 19

تقويم كتاب «دروس اللغة العربية» للأستاذ إمام زركشي والأستاذ إمام شباني

عبد الله عبيد _____ 37

نموذج تشكيل كراسي الطلاب المفرح في تعزيز حفز التعلم

أنيتا أندريا نينفسية _____ 51

PERSPEKTIF GENDER DALAM BUKU AJAR *AL-ARABIYAH BAINA YADAIK*
Dr. Nur Hadi, M.A. & M. Rofik Fitrotulloh, M.Pd. _____ 73

مجلة تعليم اللغة العربية تقبل المقالات أو البحوث العلمية التي تناسب شعارها، مع مراعات الشروط التالية:

(١) موضوعات حول تعليم اللغة العربية

(٢) القضايا المدروسة علمية تربوية

(٣) المقال أصلي (أي من إنتاج الكاتب الشخصي) ولم ينشر في المنشورات إطلاقا

(٤) المقالات الواردة تخضع لاعتبارات فنية وتحريرية لاتقلل من قيمة المواد

(٥) المقالات الواردة أصبحت ملكا للمجلة سواء أنشرت أم لم تنشر

نظريات اكتساب اللغة الثانية وفرضياته

إعداد: ماحي أولي الكرام
كلية العلوم الإنسانية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

Email: makhi.uk@uin-malang.ac.id

Abstract

Language skills are abilities that can be possessed by every human being. This ability can be obtained in several ways and methods for foreign language learning. However, the best way or method of language learning, the best way is by the language acquisition method, because the method makes students learn language skills unconsciously, and this condition can instill language skills in a person well, more than normal learning conditions. Furthermore, every human being born has been equipped with a Language Acquisition Device that will greatly assist a person's development in mastering certain languages. In this paper, several theories and hypotheses are also mentioned about the ways, processes and results of language acquisition done by someone.

الكلمات الأساسية: الاكتساب، اللغة الثانية

أ– المقدمة

الإنسان لا يولد طليقا متكلما، ولكن بدأ أن يفهم اللغة ثم يكتسب تلك اللغة في السنوات الأولى في حياته قبل أن يذوق الدراسة في الروضة أو الابتدائية. اللغة هي تنظم الأصوات التي تتكون من المورفيم والكلمة والقواعد التي تشكل هذه الأشياء. والمعرفة عن هذه المكونات هي التي تعطي الإنسان القدرة لفهم الجمل وإنتاجها، بل في الجمل التي لم تكن يسمعها من قبل. فكيف الطفل اكتسب هذه المعرفة؟ إذا كانت معرفة اللغة ببساطة معرفة كثير من الكلمات، فيكون اكتساب اللغة عملية كشف الكلمات وحفظها، ولا بد من الطفل أن يكتسب القواعد وما فيها. كيف يتعلم الطفل ذلك؟ على سبيل المثال، كيف يتعلم الطفل المورفيمات التي تضاف إلى كلمات أخرى؟ هل هو يتعلم الجملة الاسمية من الجملة الفعلية؟ القواعد ليست مثل الكلمات، هي لا تكون واضحة،

إنما هي مجردة، فلذلك لا يمكن للطفل أن يحفظ جميعها، فلابد له من معرفة تلك القواعد بطريقة أو أخرى من تلقاء نفسه.

إن أصل اكتساب اللغة الثانية –كحقل علمي– له جذوره المتأصلة في المدرسة السلوكية التي سيطرت على هذا الحقل من الأربعينات حتى الستينات من القرن الماضي (ماريشا جونسن، ٢٠١٢:١٩). نشأت كثيرا من النظريات التي تبحث وتطور اكتساب اللغة الثانية للأطفال، وكل هذه النظريات تحاول على أن تقدم آراءها من ناحية العلماء الذين يتعمقون في هذا الدرس. فسنجد فيما بعد بعض العلماء ونظرياتهم ثم مبرراتهم في دعم تلك النظرية في اكتساب اللغة الثانية.

فنجد سكينر (Skinner) وبافلوف (Pavlov) اللذان تقدما بالنظرية السلوكية، ثم تشومسكي (Chomsky) ولينبرغ (Lenneberg) اللذان ردا على النظرية السلوكية وتقدما بالنظرية الطبيعية.

ب– تحديد البحث

هذا البحث يدور في وصف النظريات والفرضيات في اكتساب اللغة الثانية لدى العلماء المهتمين به. فلذلك، يحاول الباحث على شرح أرائهم ومبرراتهم في اكتساب اللغة الثانية.

ج– اكتساب اللغة الثانية

١– ما هو اكتساب اللغة الثانية؟

هي العملية التي يتعلم فيها الناس لغة ثانية. اكتساب اللغة الثانية هو أيضا اسم للحقل العلمي الذي يدرس هذه العملية. اللغة الثانية تشير إلى أي لغة يتعلمها الفرد بعد لغته الأم، سواء كانت ثانية أو ثالثة أو رابعة (Susan, 2008: 7). اكتساب اللغة الثانية يعود إلى المتعلمين، ولا علاقة له بممارسات تعليم اللغة.

٢– ما هي اللغة الثانية؟

اللغة الثانية هي عادة اللغة الرسمية أو الاجتماعية اللازمة لدعم التعليم والعمل وغيرهما من

المقاصد الأساسية. وكثيرا ما حصلت عليها أعضاء مجموعات الأقليات أو المهاجرين الذين يتحدثون لغة أخرى في الأصل. بمعنى أنها تتناقض مع شروط مصطلحات أخرى في اللغة الهدف (Muriel, 2006: 4).

٣- نظريات اكتساب اللغة الثانية

لقد حاول علماء علم النفس على تفسير عملية اكتساب اللغة خاصة لدى الأطفال، وقد صاغوا من هذا التفسير نظرية تؤكد على بعد معين في اكتساب اللغة. وقد زاد اهتمامهم على هذا الأمر في الفترة الأخيرة بالعوامل المؤثرة في ثبات تلك النظريات. ومن هنا عرفت ثلاث نظريات أساسية في اكتساب اللغة، وهي: النظرية السلوكية (The Behaviorist Theory) والنظرية الفطرية (The Nativist Theory) والنظرية المعرفية (The Cognitive Theory).

وهنا، يحاول البحث على نثر النظريات ليست على هذا الشكل المجمل، ولكن على أنواع النظريات الناشئة من تلك النظريات الثلاث، وهي كما يلي:

٣. ١. النظرية السلوكية

وضع سكينر نظريته عام (١٩٠٧)، القائلة بأن اللغة تنمو مثل ما ينمو أي سلوك إجرائي أو أدائي آخر عن طريق الاشتراط. وترى المدرسة السلوكية أن اكتساب اللغة يتم بطرق مشابهة لتعلم الاستجابات غير اللغوية عن طريق المحاكة (imitation) والترابط أو الاقتران (association) والاشتراط (conditioning) والتكرار (repetition) والتدعيم أو التعزيز (reinforcement). قد يتضح ذلك جليا في رأي سكينر في تعلم اللغة، حيث أوضح أن تعلم معنى اللفظ يحدث من خلال الاقتران التكراري بين مثيرين لصدور استجابة ما (معمر نواف، ٢٠١٠: ٩٩).

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 مخالفا لما تعارف عليه السلوكيون نحو اللغة.

فترى هذه النظرية أن تطور اللغة تحدث في السلوكيات الظاهرات التي فيها الأداء اللغوي.

فاللغة تكون نموذجا بسيطا من السلوك. فالطفل مثلا، من لغته يكتشف كيف أشكال مجتمعه، لأن الطفل يقلد ما يعرفه في اجتماعه من اللغة. فالسلوكية تركز على القوى الخارجية التي تشكل سلوكيات الطفل اللفظية في صورة اللغة، فهم يرون الطفل باعتباره مستجيب لهذه القوى.

ورائد هذا المذهب هو سكنر الذي ركز على جوهر المذهب السلوكي في اللغة، حيث أن اللغة سلوك ومثلها مثل الأنماط الأخرى للسلوك الإنساني فإنها تعلم عن طريق عملية تكوين العادة.

والعادة تنتج هذه المكونات الأساسية:

أ) الطفل يقلد الأصوات والأنماط التي يسمعها حوله.

ب) الناس يتعرفون ويدركون محاولات الطفل من حيث تشابهها مع الكلام البالغ ويدعم ويكافئ الأصوات عن طريق الاستحسان أو أي رد فعل محبوب آخر.

ج) يحصل الطفل على مكافآت كثيرة من الأصوات والأنماط ويكررها، ومن هنا تصبح عادة.

وتؤمّن المدرسة السلوكية بـ:

أ) أن اللغة مجموعة من العادات التي يتعلمها الأطفال بالتقليد والتكرار.

ب) أن اللغة نظام منطوق قبل أن يكون مكتوبا.

ج) أن البيئة تلعب دورا أساسيا في نمو اللغة.

د) إن اكتساب اللغة يتم بطرق مشابهة لتعلم الاستجابات غير اللغوية عن طريق المحاكاة، والترابط، والاشتراط، والتكرار، والتدعيم.

هـ) أن اللغة سلوك، والسلوك يمكن تعلمه باستثارة الأطفال لهذا السلوك. (http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/395172).

ويلاحظ أن البيئة في المدرسة السلوكية تؤدي دورا مهما في تشجيع الطفل على الحديث، فهي المانحة الأولى (للخبرات والمهارات والمعلومات). وهذه البيئة هي التي تهيئ الطفل (لغويا) للدخول للمدرسة والتعامل مع أقرانه. فإذا كانت لغته موازية لما لديهم من رصيد كان سهلا عليه التعامل معهم. أما إذا كان رصيده اللغوي فقيرا عنهم فإنه يشعر بأنه أقل منهم. الأمر الذي يجعله خجولا أو منطويا غير منطلق في التعبير عن مشاعره وأفكاره. ومن هنا كان على الأهل الحرص على

تطوير لغة الطفل وعدم تعليم كلمات مبتورة الحروف. وعلى الآباء أن يتحدثوا مع أطفالهم بوضوح، وهدوء، وبعبارات سهلة تتناسب المستوى العقلي لأطفالهم.

٣. ٢. النظرية 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 مخالفا لما تعارف عليه السلوكيون نحو اللغة.

ولذلك فإن تفاسير 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 بعيدا، حيث شهدوا نقلة في التفكير في مجال علم النفس واللغويات، فرأوا أن الطبيعة تشكل العوامل البيئية للتعلم. وركّزوا انتباههم ليس على الطبيعة فحسب وإنما على العوامل الفطرية التي تشكل التعلم، وأطلق على هذه النظرية نظرية العقليين أو الفطريين. وركزوا على الطبيعة (nature) أي كيف أن القدرات النظرية التي يملكها العقل البشري تشكل التعلم. وهذا الأُنموذج أطلق عليه النظرية الفطرية.

وهذا يعني أن اللغة ليست سلوكا يكتسب بالتعلم، والتدرب، والممارسة فحسب كما يرى السلوكيون، بل هناك حقائق عقلية وراء كل فعل سلوكي، أي أن اللغة تعد تنظيما عقليا معقدا لأنها أداة تعبير وتفكير في آن واحد (Chomsky: 1981).

في عام (١٩٥٧) ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية كتيب صغير الحجم عظيم الأثر بقلم عالم لغة من أتباع المدرسة البنيوية، يدعى نوم تشومسكي أتى بنظرية جديدة تختلف عن سابقها اختلافا كاملا. وقد افترض صاحب هذه النظرية أن الطفل يولد مطبوعا على قدرة خاصة تختلف عن جميع المخلوقات الأخرى. وخالف بذلك كل من سبقه مما قالوا إن اكتساب اللغة يتم عن طريق الاستماع والمحاكة والتعزيز والتكرار، لأن هذا القول يعنى أن يلتزم الطفل بما يسمعه فقط ويختزنه في الذاكرة، ثم يسترجعه عندما يحتاج إلى شيء منه في مناسبة ما. ولذا فقد وجد كل من تشومسكي ولينبرغ (Chomsky and Lenneberg) أن اللغة يتم تعلمها جزئيا من خلال خبرات الطفل، وأن

الجانب الأكبر منها يكون بسبب قدرات لغوية فطرية (Innate Linguistic Capacities) (معمر نواف، ٢٠١٠: ١٠٠).

اللغة عبارة عن نظام يتمثل في النظام الصوتي والنظام النحوي والنظام الصرفي والنظام الدلالي. ومع ذلك يبقى سؤال مهم يحتاج إلى إجابة دقيقة وهو كيف يتفوه الطفل بجمل من الواضح أنه لم يسمعها من قبل؟ كيف نتصور مثلا أن طفلا في الثالثة أو الرابعة من عمره وهي المرحلة التي تكتمل فيها قدرة الطفل اللغوية يتمثل أو يقوم بدور النحوي أو اللغوي الذي يدرك أصول اللغة إدراكا عقليا نتيجة التعليم. إن الطفل في هذا السن ينطق بسيل من الجمل المبينة بناء نحويا محكما وهو يذهب إلى المدرسة وقد أتقن كلام بل أنه يستعمل اللغة استعمالا تلقائيا دون جهد بعمليات قياس سابق على لاحق.

وفى هذا الصدد ينطلق تشومسكي من أن الطفل يولد ولديه استعداد فطري لاكتساب اللغة وتطويرها، وأن الإنسان بحال من الأحوال مبنى مسبقا تجاه تنمية اللغة. لذلك فإن الطفل عندما يتعرض للغة فإن مبادئ بناء اللغة تبدأ بشكل تلقائي في العمل.

وبناء على ما يذهب إليه تشومسكي فإن كل إنسان يتعلم اللغة، لأن كل إنسان يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلم اللغة. وهذه القدرة عامة بطبيعتها، بمعنى أنها تنطبق على جميع البشر في كل زمان ومكان. وهذه القدرة فطرية داخلية غير مكتسبة تميز الإنسان عن الحيوان. وهذه الآلية الداخلية يطلق عليها اسم جهاز اكتساب اللغة (Language Acquisition Device).

ولقد قدم تشومسكي أساهما خلاقا في تفسير اللغة، سماه القواعد التحويلية (Transformation Grammar) للغة ويتلخص هذا الإسهام في أن الجمل اللغوية لها مستويان من البني والتركيب وهما: ١) البناء العميق (Deep Structure): ويمثل البناء العميق المعنى أو الفكرة التي تمكن وراء الكلمات في الجملة. أما الجانب أو المستوى الآخر للفهم والذي يأخذ فترة ليتم تعلمه هو ٢) البناء السطحي (Surface Structure): والذي يمثل الجملة التي نراها تسير من كلمة لأخرى خلال الصفحة، لذا تسمى نظرية تشومسكي بنظرية القواعد التحويلية. أي أن البناء العميق الذي هو نتاج قواعد تركيب العبارات يحتوي على كافة العلاقات النحوية الكامنة اللازمة لفهم الجملة. هو بدوره يجب أن يكون هو المدخلات إلى عنصر الدلالة أو المعنى، وبالمقارنة بهذا فإن البناء السطحي لكونه نتاج القواعد

التحويلية، يحتوي فقط على المعلومات الصحيحة عن الترتيب النهائي للكلمات في الجملة الذي نحتاج إليه للنطق الفعلي للجملة. وهو بالتبعية يكون المدخلات للعنصر الصوتي الذي يحتوي على قواعد لإصدار الأصوات الفعلية للكلمات (http://forum.yialarabic.net/t113145.html).

لذلك آمن تشومسكي بأن التشابه في اللغات يحدث في مستوى التركيب العميق في كل اللغات، بينما يحدث الاختلاف بين اللغات في المستوى السطحي. وآمن تشومسكي أيضا بأن الأطفال لديهم مجموعة من القواعد الداخلية التي تسمح لهم بالتنقل من المستوى العميق إلى المستوى السطحي والعكس صحيح.

أما براون في معمر الهوارنة (اكتساب اللغة عند الأطفال) يرى أصحاب النظرية اللغوية الفطرية يركزون على عملية الفهم، حيث يرون أن التراكيب اللغوية ذاتها لا يمكن تعلمها، ما لم تكن قائمة على الفهم التام ويظل العنصر الهام في تعلم اللغة (معمر نواف، ٢٠١٠: ١٠٨).

٣. ٣. النظرية المعرفية

يرى بياجيه (J Piaget) أن نمو اللغة مماثل للنمو المعرفي في طريقة بنائه، أي أن الطفل يتعلم الكلمات لكي يعبر عما تعلمه من التنقيب الفعال في البيئة.

لقد أطلق هذه النظرية اسم المعرفية لاعتقاد بياجيه أن اللغة تنتج مباشرة من خلال النمو المعرفي للطفل.

وتقوم هذه النظرية على أساس التفريق بين الأداء والكفاءة. ويعرض فيها بياجيه فكرة تشومسكى في وجود نماذج موروثة تساعد على تعلم اللغة، كما أنها في نفس الوقت لا تتفق مع نظرية التعلم، في أن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم لكلمات وجمل معينة ينطق بها الطفل في مواقف معينة.

ويرى بياجيه أن النمو الفكري يتم بذاته، ويتبعه التطور اللغوي، فالنمو الفكري سابق للنمو اللغوي. وأن النمو العقلي وطرق تمثل الأشياء تسير كما يلي:

١) العمل (action).

٢) الصورة (image).

٣) اللغة (language).

وقد صنف بياجيه الكلام إلى فئتين اثنتين وهما:

١) الكلام المتركز حول الذات (الكلام الذاتي).

٢) الكلام الاجتماعي (معمر نواف، ٢٠١٠: ١٣٣).

وعلى الرغم من أن نظرية بياجيه من أعظم نظريات المعرفية التي حاولت على تفسير النمو المعرفي عند الأطفال، إلا أن هناك عددا 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 Jyado, 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 بالاكتسابات اللغوية، وفطريتها مرتبطة بالطابع الفريد للغة البشرية. أما بياجيه فيرى أن بنى المعرفة عامة، وأنها تجد أساسها في بنى بيولوجية، ولكن لا توجد وراثيا. إنها بنية مخصصة لاكتساب الوظيفة البشرية النوعية التي هي اللغة (Ammar, Tanpa Tahun).

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

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

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

٣) النظريات المعرفية غير قادرة على تفسير تتابع الاكتساب للبنى النحوية.

٤) النظريات المعرفية غير قادرة على تفسير الدور الذي تلعبه المعرفة الواضحة وكذلك لا تستطيع

تفسير كيفية اكتساب اللغة الثانية عن طريق التعليم الرسمي.

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

ويفترض أصحاب النظرية المعرفية أن المهارات اللغوية للطفل وطاقته على الاكتساب اللغوي يسير في مراحل نمائية. وهكذا عكس وجهة نظر أصحاب النظرية الفطرية الذين يفترضون أن المقدرة اللغوية للكف تكتمل قبل مولده وتثبت مع الزمن. ومع ذلك لا ينكر أصحاب النظرية المعرفية وجود استعدادات فطرية تعد متطلبات سابقة، بيد أنها لا تقتصر على اللغة فحسب لوكنها عامة بالنسبة لمختلف المهارات المعرفية واللغوية والأنشطة التي يؤديها الفرد. وعلى ذلك فإن المهارات اللغوية تعتمد إجرائيا على نمو المهارات المعرفية (معمر نواف، ٢٠١٠: ١١٦).

١) نظرية كراشن

قدم كراشن نظرياته في عملية اكتساب اللغة الثانية على شكل الفرضيات الخمس، وهي التي ستشرح في الموضوع الآتي مفصلا.

٢) نظرية بلياييف (Belyayev)

تجمع نظرية بلياييف العالم الروسي (Belyayev, 1963) بين النظرية السلوكية والنظرية العقلية (mentalist and behaviourist). ويميّز 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 معيّن 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 المتعلم للأمام إذا كان متضمنا لأنشطة تختار خصيصا لتطوير هذه الجوانب الثلاثة (Ellis, 1998: 28).

٣) نظرية بينية

النظرية البينية هي القدرة على اتخاذ اتجاه محدد والاستمرار فيه، وكذلك القدرة على الملاءمة والنقد الذاتي.

الخصائص العامة التي تميز بها اختبار ستانفورد – بينيه:

أولا، جوانب القوة في اختبار ستانفورد – بينيه:

أ) اختبار بينيه هو أول اختبار حقيقي وضع لقياس الذكاء، حيث أنه لا يزال يتخذ محكا لحساب صدق الاختبارات.

ب) أول مقياس يستخدم العمر العقلي كوحدة للقياس.

ج) يقيس الاختبار القدرة الحالية للفرد، وبالتالي فهو يقيس محصلة الخبرات التعليمية التي مر بها الفرد.

د) تمثل الدرجة التي يحصل عليها الفرد في الاختبار قدرات عقلية مختلفة في المراحل العمرية المختلفة، بمعنى أن الاختبار لا يقيس نفس الشيء في المستويات العمرية المختلفة. فبينما يركز في المراحل الأولى من العمر على النشاط العملي مثل التمييز بين الأشياء والانتباه، نراه يهتم في المراحل المتأخرة على النواحي اللفظية وعمليات الاستدلال.

ثانيا، جوانب الضعف في اختبار ستانفورد – بينيه:

أ) المقياس معد في جوهره للأطفال وتلاميذ المدارس. ومن ثم يستخدم مع المراهقين والراشدين عن طريق إضافة بعض الأسئلة الأكثر صعوبة من الاختبارات كان مشبعا بالعامل اللغوي أو يعتمد على السرعة في الأداء، مما يجعل هذه الاختبارات غير ملائمة لفئات الأفراد نفس النوع.

ب) محتوى الاختبارات المتضمنة في هذا الاختبار لا تثير اهتمام الراشدين أي ينقصها الصدق الظاهري. ومن ثم يصعب تكوين علاقة طيبة بين الفاحص والمفحوص الراشد.

ج) يؤكد هذا الاختبار على عامل السرعة في معظم الاختبارات الأمر الذي يقلل من مستوى الأداء الحقيقي للفرد.

د) الاهتمام الكبير بالنواحي اللفظية.

هـ) عينات تقنين هذا الاختبار لم تشمل إلا قليلا من الراشدين.

و) يتأثر أداء الشخص في هذا الاختبار بشخصيته. وكثير من عاداته الانفعالية مثل الخجل

ونقص الثقة بالذات، وعدم الميل إلى الأعمال ذات الطابع المدرسي والخوف من الوقوع في الخطأ.

هناك عدة شروط يجب توافرها في الاختبار النفسي (اختبار الذكاء):

أ) الموضوعية: تطبيق الاختبار وتصحيحه وتفسير درجاته ومستقله عن الحكم الشخصي للفاحص.

ب) الثبات: يقصد بثبات الاختبار النفسي اتساق الدرجات التي يحصل عليها الأفراد إذا ما طبق الاختبار عليهم أكثر من مرة.

ج) الصدق: يقصد بصدق الاختبار صلاحية الاختبار في قياس ما وضع لقياسه (https://sites.google.com/site/drahmedakram2/55).

٤- فرضيات اكتساب اللغة الثانية

إذا تكلمنا عن اكتساب اللغة الثانية فنجد العالم في علم اللغة التطبيقي كراشن (١٩٨٤م) من جامعة كالفورنيا شخصا يهتم كثيرا في هذا المجال وله دور كبير في علم اللغة التطبيقي. وهو قد قسم فرضية اكتساب اللغة الثانية إلى خمسة أقسام وهي:

أ) فرضية الاكتساب والتعلم (Acquisition-Learning)

تركت هذه الفرضية آثارا واسعة وما زالت إلى وقتنا هذا مصدرا لكثير من الجدل وإن كان بشكل مختلف عن السابق. ومقدمة الأساسيات التي تقوم عليها هذه الفرضية هي أن اكتساب اللغة acquisition من ناحية والتعلم learning من ناحية أخرى تعدان عمليتان منفصلتين. فالاكتساب يشير إلى "عملية لا شعورية تماثل عملية تعلم اللغة الأولى ولدى الأطفال في كافة النواحي الجوهرية" (Krashen, 1985). بينما يشير التعلم إلى "العملية الواعية التي ينتج عنها معرفة حول اللغة". أي أن الاكتساب بعبارة أخرى ينتج عن التفاعل الطبيعي مع اللغة من خلال استخدامها في مواقف اتصالية واقعية تؤدي إلى عمليات نمو شبيهة بتلك التي ذكرناها بالنسبة إلى اكتساب اللغة الأولى. أما التعلم فإنه ينتج عن الخبرات الصفية التي يركز المتعلم أثناءها على الصيغ ويكون معرفة عن القواعد

اللغوية للغة الهدف.

ولكن التعارض بين البيئة الطبيعية والبيئة الصفية لا يمثل أمرا هاما هنا. فالأمر الأهم، كما يزعم، يمكن في الفرق بين الاتصال الحقيقي من جهة والذي من الممكن جدا تحقيقه في لغة الفصل الدراسي وجعله وسيلة لإيقاظ العمليات اللاشعورية، والانتباه الواعي للصيغ من جهة أخر الذي يمكن أيضا أن يتوافر في البيئة الطبيعية خاصة مع المتعلمين الأكبر سنا الذين ربما التمسوا صراحة بعض المعلومات النحوية من الناس ممن حولهم. وقد تعارض كراشن للنقد بسبب هذا التعريف الغامض لماهية العملية الواعية (conscious processes) في مقابل غير الواعية (subconscious processes) إذ أنه من الصعب جدا اختبارهما في الواقع العلمي. فكيف يمكننا أن نعرف متى يكون إنتاج المتعلم اللغوي ناتجا عن معالجة واعية ومتى لا يكون؟ ومع ذلك فقد أحدث التعارض بين الاكتساب والتعلم آثارا كبيرة وخاصة في أوسط مدرسي اللغات الأجنبية الذين وجدوا فيه تفسيرا لعدم التناسب بين تصحيح الأخطاء والتعليم المباشر من جهة ودقة أداء الدارسين من جهة أخرى. فلو كان هناك نوع من الآلية الداخلية المسؤولة عن تقدم الدارسين فإن لإمكانها حينئذ أن تفسر لنا السبب في أن بعض التراكيب، وحتى البسيط منها مثل علامة الفاعل الغائب المفرد (s--) في الإنجليزية (كما في يحب = he likes)، قد يكون من المحبط تدريسها حيث نجد المتعلمين يعرفون القاعدة نظريا ولكنهم كثيرا ما يعجزون عن تطبيقها في المحادثات الفعلية. ويعبر عن هذا وفق مصطلحات كراشن بأن المتعلمين هنا تعلموا القاعدة ولكنهم لم يكتسبوها (عيسى الشريوفي، ٢٠٠٤: ٦٣).

ب) فرضية المراقب (Monitor)

هذه الفرضية ترينا العلاقة المتبادلة بين الاكتساب والتعلم. وترى بأننا في طلاقتنا في إنجاز اللغة الثانية مدينون إلى ما اكتسبناه وليس إلى ما تعلمناه. إنّ التعلم موجود كموجه 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 بصورة شعورية في المراحل المتقدمة من تعلم اللغة الثانية.

يرى كراشن في ميتشل أن مصطلحي التعلم والاكتساب يستخدمان بطرق خاصة جدا فيما يخص الأداء في اللغة الثانية. وتقرر فرضية المراقب أن هناك وظيفة واحدة فقط للتعلم تتمثل من كونه مراقبا أو مدققا لغويا، وأنه يتدخل فقط لجري بعض التعديلات في صيغ عبارتنا بعد إنتاجها من قبل النظام المكتسب. وكذلك يقول لوغلين في ميتشل أما الاكتساب فهو يقوم بإنشاء عبارات المتعلم ابتداء، ويعد مسؤولا عن الطلاقة. وهكذا يعقد بأن المراقب يقوم بتعديل المخرجات الصادرة عن النظام المكتسب قبل أو بعد أن تخرج العبارة بالفعل في هيئة مكتوبة أو منطوقة، ولكن العبارة تبدأ بكاملها بفعل النظام الاكتساب.

من الواضح جدا مما ورد أعلاه أن المراقب لا يعمل في كل الأوقات. فعندما يكون التركيز على الشكل أهم من المتعلم، فهو على معرفة بالقاعدة النحوية التي يحتاج إليها، فإنه عند توافر الوقت الكافي قد يستفيد من المراقب اللغوي ليهذب بشكل واع المخرجات اللغوية التي يقوم على إنتاجها النظام المكتسب. ولكن من المؤكد أن ضغوط ومتطلبات التخاطب الفعلي في اللغة الثانية قليلا ما تسمح بتحقيق مثل هذه المراقبة (عيسى الشريوفي، ٢٠٠٤: ٦٥).

ج) فرضية التدرج الطبيعي (Natural Order)

إننا نكتسب قواعد اللغة وفق تدرج يمكن التنبؤ به، فبعض القواعد يميل إلى الظهور مبكرا وبعضها الآخر يميل إلى الظهور متأخرا. ولا يتحدد التدرج بشكله التام فيما يبدو من خلال البساطة الشكلية فهناك ما يثبت أنه مستقل عن ذلك التدرج الذي تدرس له القواعد اللغوية في فصول اللغة (Krashen, 1985).

من الواضح أن هناك شيء من الحقيقة في هذه المقولة ومع هذا فقد تعرضت للنقد بسبب قوتها الزائدة. فهي تتجاهل حالات مؤكدة من النقل اللغوي، أو من التنوعات الفردية. ولا تعاني مثل هذه الحالات من التجاهل فقط، بل إنه لا يوجد لها مكان في نظرية كراشن. كما تعرضت فرضية كراشن في التدرج الطبيعي للنقد لاعتمادها الشبه مطلق على دراسات اكتساب الوحدات الصرفية النحوية مع ما عرف عنها من إشكالات منهجية، والتي إنما تعكس على أية حال دقة الناتج اللغوي وليس تسلسل الاكتساب (عيسى الشريوفي، ٢٠٠٤: ٦٧).

د) فرضية المدخلات (Input)

تربط فرضية المدخلات بفرضية التدرج الطبيعي من جهة زعمها بأن التقدم في مسارنا التطويري بتم نتيجة لما نستقبله من مدخلات مفهومة (comprehensible input). ونعني بالمدخلات المفهومة مدخلات اللغة الثانية التي تلي مباشرة مستوى الكفاية الحالي للمتعلم من حيث درجة صعوبتها التركيبية. فإذا كان مستوى كفاية المتعلم الحالي هو (i) فإن المدخلات المفهومة حينئذ هي (i+1)، أي الدرجة التالية والتدرج التطويري للغة. أما المدخلات التي تكون شديدة السهولة (كأن تكو مكتسبة من قبل) أو التي تكون شديدة الصعوبة (كأن تكون من مستوى i+١/٢/٣/٤...) فإنها لن تكون مفيدة للاكتساب. ويرى كراشن أن فرضية المدخلات تعد عنصرا جوهريا في نموذجه النظري لاكتساب اللغة الثانية، يقول:

١- أن الكلام هو نتيجة للاكتساب وليس سببا له. ولا يمكن تدريس الكلام مباشرة ولكنه يظهر بنفسه نتيجة لبناء الكفاية من خلال المدخلات المفهومة.

٢- إذا كانت المدخلات مفهومة، وكان هناك ما يكفي منها، فإن القواعد اللازمة حينئذ ستتوفر تلقائيا. ولا يحتاج معلم اللغة لأن يحاول قصدا تدريس التركيب التالي في مسار التدرج الطبيعي لأن ذلك سيتوافر بالقدر الصحيح تماما وسيراجع تلقائيا متى ما تلقى المتعلم القدر الكافي من المدخلات (Krashen, 1985).

هـ) فرضية الراشح الوجداني (Affective Filter)

يعتقد كراشن أن المتعلمين بحاجة إلى تلقي مدخلات مفهومة لكي يأخذ اكتساب اللغة مكانه. ولكن هذا لا يكفي، فالمتعلمون بحاجة إلى استقبال المدخلات كما هي. وهنا يأتي دور ما يسمى بالراشخ الوجداني الذي يفترض أنه يحدد مدى تقبل المتعلم للمدخلات المفهومة.

يقول كراشن في ميتشل تؤسس فرضية الراشح الوجداني العلاقة بين العوامل الوجدانية وعملية اكتساب اللغة الثانية من خلال افتراض أن المكتسبين يتفاوتون في مدى صلابة راشحاتهم الوجدانية أو مستواها. فأولئك الذين تكون مشاعرهم تجاه اللغة الثانية غير ملائمة لاكتسابها سيميلون إلى البحث عن مدخلات أقل، وسيكون لديهم أيضا راشحا وجدانيا أعلى وأصلب. كما أنهم عند فهمهم للفحوى اللغوية للمدخلات فإنها لن تصل إلى ذلك الجزء من الدماغ المسؤول عن اكتساب

اللغة، أو إلى جهة اكتساب اللغة. أما الأشخاص الذين يتمتعون بمشاعر أكثر ملاءمة لاكتساب اللغة الثانية فإنهم سيبحثون عن مدخلات لغوية أكثر وسيحزنونها، وسيكون لديهم أيضا راشحا أخفض أو أضعف من سباقيهم. إنهم سيكونون أكثر انفتاحا أمام المدخلات اللغوية وستصل لديهم إلى أعماق أبعد.

وعلى الرغم من أن الباحثين مدرسي اللغة يتفقون على أن العوامل الوجدانية تلعب دورا هاما في اكتساب اللغة الثانية، إلا أن فرضية الراشح الوجداني تظل غامضة ونظرية. فهناك، على سبيل المثال، كثير من المراهقين الخجولين الذين يعانون من قلة الثقة بالنفس ومن ثم يفترض أن يكون لديهم راشحا عاليا، فهل هؤلاء كلهم متعلمون لغة سيئون؟ وهل كل الراشدين الذين يتمتعون بالانطلاق والثقة (والذين يمتلكون راشحا منخفضا) يعدون متعلمين جيدين للغة؟ الواضح أن الأمر ليس كذلك. أضف إلى ذلك أننا لا نعرف كيف يعمل الراشح الوجداني. فكل هذه القضايا تظل غامضة وغير مفهومة (عيسى الشريوفي، ٢٠٠٤: ٦٩).

والخلاصة أننا تناولنا في هذا العرض الموجز الآراء النقدية الموجهة إلى فرضية كراشن الخمس وإلى مجمل نموذجه النظري، وهي آراء كانت متداولة منذ قيام كراشن بطرح أفكاره أول مرة تقريبا. ومع كل هذا فإنه يظل من الثبات أن أفكار كراشن كانت عميقة الأثر في تشكيل العديد من البرامج والمشاريع البحثية مما يعني إسهامها الكبير في تطوير فهمنا لاكتساب اللغة الثانية. ويتمثل الضعف الرئيسي العام لدى كراشن في تقديمه لما هو مجرد فرضيات لم تختبر بعد من هيئة نموذج نظري شامل وثابت تجريبيا. إذ فقد استخدم كراشن فرضياته قبل الأوان على أنها أساس لاستنباط المضامين التعليمية (عيسى الشريوفي، ٢٠٠٤: ٧٠).

د– الخلاصة

فننطلق من هذه النظريات والفرضيات في الأعلى، أن اكتساب اللغة ليس أمرا يمر سطحيا في نمو الإنسان في حياته. إنما هذه العملية تكون فطرية ويحتاج فيها التفصيل حتى بإمكانيتها تطبق في تعلم اللغة الثانية.

ولكن للأسف، نفهم جميعا أن الاكتساب ليس التعلم، الاكتساب ينشأ من فطرة الإنسان

ويجري بلا شعور، والتعلم ينشأ من الوعي ويكون شعوريا. في هذا الوعي نجد الإرادة التي تؤثر في دخول المعلومات الجديدة حول تعلم اللغة الثانية. ففي هذه الحالة، إرادة المتعلم تكون في الدرجة الأولى سوى قدرته وكفاءته في اللغة.

فلكي يتكلم الطفل ويكتسب اللغة ويستخدمها لا بد من استعداد عصبي ولادي يعمل كأساس يبنى عليه هذه المهارات، حيث إن كل أطفال العالم يتكلمون لغة في مراحل متشابهة متتابعة. وحدوث إصابة في أي من هذه المراحل يؤثر تأثيرا سلبيا في كفاءة اكتساب اللغة، كما أنه لا يمكن إنكار دور البيئة وما تقدمه للطفل من تنبيهات مختلفة خلال تواصله لاكتساب اللغة، كما أن تفاعل الطفل من خلال المحيطين به يساعده في محاكاتهم من خلال ما يكتسبه من نماذج عديدة لمفردات لغوية تساعده على التواصل الجيد والفعال بين ذاته وبين المجتمع ككل. ومن الأفضل لتحقيق فهم أفضل لتفسير عملية اكتساب اللغة هو أن تقف هذه المناحي التفسيرية موقفا تكامليا.

قائمة المراجع

أ. المراجع العربية

الهوارنة، معمر نواف. ٢٠١٠. اكتساب اللغة عند الطفل، دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب.

روزاموند ميتشل وفورنس مايلز، ترجمة: عيسى بن عودة الشريوفي. ٢٠٠٤. نظريات تعلم اللغة الثانية، الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.

ماريشا جونسن، ترجمة: عبد العزيز بن عبد الرحم أبانمي. ٢٠١٢. فلسفة أخرى لاكتساب اللغة الثانية، الرياض: النشر العلمي والمطالع جامعة الملك سعود.

ب. المراجع الأجنبية

Abo Jyado, Saleh. 1998. *Educational Psychology,* Amman: Dar Al-Maseerah Publishers.

Ammar, Sam. *New Approach in Teaching Arabic Language,* Beirut: Al-Risalah Publishers.

Chomsky, Noam. 1981. *Principles and Parameters in Syntactic Theory in Hornstein and Lightfoot, Explanation in Linguistics, "The Logical Problem of Language Acquisition",* London: Longman.

Ellis, R. 1998. *Second Language Acquisition,* London: Oxford University Press.

Gass, Susan; Selinker, Larry. 2008. *Second Language Acquisition: An Introductory Course,* New York, NY: Routledge.

Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implication,* Harlow: Longman.

Saville-Troike, Muriel. 2006. *Introducing Second Language Acquisition,* UK: Cambridge University Press.

ج. المواقع

http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/395172

http://forum.yialarabic.net/t113145.html

https://sites.google.com/site/drahmedakram2/55