مكتبة البنين
قسم الدوريات
غير مصرح باعارتها من المكتبة

حولية كلية التربية

تصدر عن كلية التربية
بجامعة قطر

السنة السابعة العدد السابع ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠ م

□ العوامل المؤثرة في إكتساب اللغة الثانية □
(وكيفيـة تحسـين تعليمهـا)

الأستاذ الدكتـور / محمـد عـلي الخـولي
جامعـة المـلك سـعود - الريـاض

□ العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية □

الاستاذ الدكتور / محمد علي الخولي

جامعة الملك سعود - الرياض

إن اللغة الثانية أصبحت تلعب دوراً هاماً في حياة ملايين الناس في كل مكان ، إذ قلما تجد إنساناً متعلماً لا يعرف لغة أخرى بجانب لغته الأولى . كما أصبحت اللغة الثانية جزءاً أساسياً في برامج التعليم في مختلف المراحل والمعاهد والجامعات في جميع أنحاء العالم . ولذا فقد أصبح تعلم اللغة الثانية وتعليمها يحظى بإهتمام أكيد في الأفراد والمؤسسات التعليمية ومراكز البحوث . وزاد إهتمام الجميع بمحاولة معرفة أفضل أساليب تعلم اللغة الثانية وتعليمها . ولقد جاء بحثي هذا في سياق هذا الاهتمام الشامل باللغة الثانية . إن معرفة العوامل التي تؤثر في سرعة إكتساب اللغة الثانية مفتاح هام لمعرفة سبل تطوير تعلمها وتعليمها . وهذا هو محور إهتمام هذا البحث .

● **أهـــداف البحـــث :**

يهدف هذا البحث إلى الاجابة عن الأسئلة الآتية :

١ - ما العوامل التي تؤثر في سرعة إكتساب الفرد للغة الثانية ؟

٢ - كيف تتم عملية إكتساب اللغة الثانية ؟

٣ - ما الفروق بين إكتساب اللغة الأولى وإكتساب اللغة الثانية ؟

٤ - كيف نحّسن سرعة إكتساب اللغة الثانية في غرفة الصف ؟

● **المصطلحـات المستخدمة :**

ينبغي توضيح بعض المصطلحات الرئيسية في هذا البحث :

١ - اللغة الأولى : اللغة الأم التي يتعلمها الطفل أولاً وفي العادة من والديه . وسيكون رمزها في هذا البحث ل ١ .

٢ - اللغة الثانية : اللغة التي يتعلمها الطفل بعد تعلمه اللغة الأولى عادة . وسيكون رمزها في هذا البحث ل ٢ .

٣ - الأحادي اللغة : شخص يعرف لغة واحدة فقط . وقد يشار إليه أحياناً في هذا البحث بالأحادي إختصاراً .

٤ - الثنائي اللغة : شخص يعرف لغتين . وقد يشار إليه أحياناً في هذا البحث بالثنائي اختصاراً .

● دراســـات ســـابقة :

لقد جرت دراسات عديدة في مجال ماهية إكتساب اللغة الثانية (ل ٢) والعوامل المؤثرة في هذا الاكتساب وسرعته وأساليب تدريس ل ٢ بطريقة فعالة . أذكر منها ما يلي :

١ - دراسة أجراها هربرت سيلجر عن طبيعة ووظيفة قواعد اللغة في تعليم ل ٢ (سيلجر : ص ص ٣٥٩ - ٣٧١) .

٢ - دراسة أجراها كراشن وزملاؤه عن تأثير السن على سرعة إكتساب ل ٢ (كراشن : ص ص ٥٧٣ - ٥٨٣) .

٣ - دراسة أجراها برنارد موهان عن العلاقة بين تعليم اللغة وتعليم المحتوى أو المضمون (موهان : ص ص ١٧١ - ١٨٥) .

٤ - دراسة أجراها م . روجر فرس وزميله روبرت بولتزر على تأثير اكتساب ل ٢ المبكر والمتأخر على المهارات الكتابية (فرس : ص ص ٢٦٣ - ٢٧٥) .

٥ - دراسة أجراها سامبسون عن أساليب تعليم ل ٢ والفرق بين هذه الأساليب وأساليب تعليم اللغة الأولى (ل ١) (سامبسون : ص ص ٢٤١ - ٢٥٧) .

٦ - دراسة أجراها بيترو عن إستخدام الأدوار الحقيقية في تنشيط المحادثة أثناء تعلم ل ٢ (بيترو : ص ص ٢٧ - ٣٥) .

٧ - دراسة أجراها مونشي طوسي وزميلاه عن العوامل التي تؤثر في اكتساب الانجليزية كلغة ثانية (مونشي : ص ص ٣٦٥ - ٣٧٣) .

٨ - دراسة أجرتها راردن حول دور المعلم في تسهيل تعلم ل ٢ (راردن : ص ص ٣٨٣ - ٣٨٩) ودراسة أجراها ماركس عن تأثير مواقف المعلم من المتعلمين عن إكتسابهم ل ٢ (ماركس : ص ص ٤٠١ - ٤٠٧) .

٩ - دراسة أجراها زامل على تأثير التغذية الراجعة في تعليم ل ٢ (زامل : ص ص ١٣٩ - ١٥١) .

١٠ - دراسة أجراها براون على شعور متعلم ل ٢ بالغربة وعلى حاجته لفترة تكيف تدريجي ليتأقلم مع ل ٢ وشقافة ل ٢ (براون : ص ص ١٥٧ - ١٦٥) .

هذه فقط مجرد أمثلة من مئات الدراسات التي أجريت في مجال إكتساب ل ٢ والعوامل المؤثرة في هذا الاكتساب . وفي هذا البحث سأبين العوامل المختلفة التي تؤثر في سرعة إكتساب ل ٢ وماهية عملية إكتساب ل ٢ والفروق بين اكتساب ل ١ واكتساب ل ٢ وكيفية تحسين تعلم ل ٢ في غرفة الصف .

● العوامل المؤثرة في إكتساب ل ٢ :

هناك عوامل عديدة تؤثر في سرعة إكتساب الفرد للغة الثانية . وعلى سبيل المثال لا الحصر ، هناك عامل التعرض للغة الثانية من حيث كمية التعرض ونوعيته . وهناك عمر المتعلم ومدى تأثير لغته الأولى على لغته الثانية . وهناك شخصية المتعلم وإستعداده اللغوي . وهناك طريقة التعلم ودوافع المتعلم ومواقفه من اللغة الثانية . وهناك كمية مرانه على ل ٢ ونوعية هذا المران . وهناك التغذية الراجعة ، أي التعزيز ، الذي يتلقاه المتعلم لمحاولاته استخدام ل ٢ في التعبير عن نفسه . وسنتعرض في هذا البحث لهذه العوامل وغيرها من العوامل ذات الأمر بشئ من التفصيل .

● البيئة اللغوية الطبيعية :

يقصد بالبيئة اللغوية الطبيعية إستخدام اللغة بغرض التفاهم ونقل المعلومات ، أي مع التركيز على المحتوى . وهذا ما نفعله عندما نتحادث مستخدمين ل ١ أو ل ٢ في الشارع أو الملعب مثلاً . وفي المقابل ، عندما يستخدم المعلم ل ٢ في غرفة الصف في تدريب لغوي ، فلا

شك أن التركيز هناك لا يكون على المحتوى ، بل على الصيغ اللغوية . يصبح هدف اللغة في هذه الحالة اللغة ذاتها . مثل هذه البيئة اللغوية ندعوها بيئة شكلية أو اصطناعية .

ولقد دلت البحوث أن البيئة الطبيعية تؤدي إلى إكتساب أسرع للغة ٢ من البيئة الاصطناعية . كما دلت البحوث أنه كلما زاد زمن التعرض للغة ٢ بصورتها الطبيعية ، تحسن مستوى اكتساب ل ٢ ، وأنه إذا تساوى الزمن ، فإن البيئة الطبيعية تعطي نتائج أفضل من البيئة الاصطناعية ، التي هي بيئة غرفة الصف . وهذا يعني أن تعلم ل ٢ في موطنها الأصلي ، أي بين أهلها، أفضل من تعلمها كلغة أجنبية في غرفة صف ما في مدرسة ما خارج موطنها الأصلي .

كما دلت البحوث أن المهارة اللغوية في ل ٢ تتقدم بشكل أفضل إذا إستخدمت ل ٢ كلغة تعليم Medium of Instruction ، أي إستخدمت في تدريس المواد الأخرى مثل العلوم والاجتماعيات ، مقارنة باستخدام ل ٢ في حصة تعليم ل ٢ كلغة فقط . وبالطبع قد يكون هذا غير ممكن في بعض الحالات وبعض البرامج لإعتبارات قومية تتعلق بمكانة ل ١ .

● البيئة اللغوية الاصطناعية :

هناك نوعان من إكتساب ل ٢ (إكتساب في بيئة طبيعية وإكتساب في بيئة اصطناعية) ونوعان من الثنائية اللغوية (الثنائية الطبيعية Natural Bilingualism والثنائية الاصطناعية Bilingualism Artificial) . وفي الواقع ، إن هذين النوعين من الثنائية يتوازيان مع النوعين من البيئة اللغوية : البيئة الطبيعية والبيئة الاصطناعية .

والبيئة اللغوية الاصطناعية ، كما ذكرنا ، هي بيئة تعلم ل ٢ في غرفة الصف . وهي سبيل لإكتساب واع للغة ٢ . ورغم أن هذه البيئة محدودة الأثر في تكوين مهارات اتصالية فعالة ، إلا أن لها فوائد لا يمكن إنكارها . فالمدرسة تقدم حلاً واقعياً لملايين الطلاب الذين لا يمكنهم أن يذهبوا إلى موطن ل ٢ ليسمعوها هناك ويكتسبوها في بيئة طبيعية ، إذ تقوم المدرسة بإحضار ل ٢ إليهم . كما أن المدرسة تقيس لهم تقدمهم بانتظام فتقدم لهم نوعاً من التقييم والتحفيز اللازمين . كما أن المدرسة قد تهتم بعرض الأحكام النحوية للغة ٢ ، وهذا قد يتناسب مع سن بعض المتعلمين الذين يرغبون في إكتشاف أسرار ل ٢ عن طريق إستقراء القوانين (من

خلال تقديم أمثلة عديدة سابقة) أو عن طريق استنباط القوانين (تطبيقها على أمثلة عديدة لاحقة) . إضافة إلى هذا ، إن القوانين اللغوية قد تساعد في مراقبة المتعلم لنفسه وهو يكتب ل ٢ أو يتكلمها . كما أنها تساعده في تصحيح نفسه إذا أخطأ .

وفي الواقع ، إن مدى فعالية معرفة القوانين اللغوية في مجال تكوين المهارات اللغوية أمر مشكوك فيه . فهناك الملايين من الناس في كل مكان يتكلمون ل ١ أو ل ٢ وهم لا يعرفون القوانين اللغوية التي تحكم اللغة التي يتكلمونها . وهناك أيضاً الملايين من الأطفال الذين يتكلمون ل ١ بإتقان في كل مكان قبل أن يذهبوا إلى المدارس وقبل أن يتعلموا أي شئ عن قوانين ل ١ . هذا يثبت أن إدراك قوانين اللغة ليس شرطاً في إتقانها . ولكن بالطبع هذا لا يثبت أن تعلم قوانين اللغة لا يفيد في إكتسابها .

- **دور المتعـــــلم :**

من الممكن أن يتخذ المتعلم ثلاثة أنواع من الأدوار خلال تعلم ل ٢ (دولي : ص ٢٠) :

١ - الاتصال بإتجاه واحد : وهو أن يسمع أو يقرأ المتعلم ل ٢ دون كلام أو كتابة لها ، أي يكتفي بفهم ما يسمع أو ما يقرأ دون إبداء رد فعل . وهذا في الواقع ما يفعله الأطفال في المراحل الأولى لتعلم ل ١ ، إذ يستمعون أولاً ويفهمون كثيراً مما يسمعون . وتمر عليهم فترة صامتة يكتفون خلالها باستقبال اللغة دون التورط في تكلمها قبل أن يحين الوقت المناسب . وهذا ما يفعله أيضاً الأطفال إذا تعلموا ل ٢ في بيئة طبيعية . وقد دلت بعض الملاحظات لمثل هؤلاء الأطفال أن بعضهم يصمت لمدة تتراوح بين شهرين وخمسة شهور قبل نطق الكلمات الأولى في ل ٢ . ولهذا يميل البعض إلى تبني هذه الفكرة في تعليم ل ٢ حتى في البيئة الاصطناعية ، أي في المدرسة : أجعل الطلاب يستمعون للغة ٢ لفترة من الزمن دون إجبارهم على نطق ل ٢ . ويبدو أن هذه الفترة يحتاجها المتعلم لإكتشاف اللغة أو لتحقيق قدر من المألوفية مع نظامها الصوتي ونظامها المفرداتي ونظامها النحوي أو لتهيئة النفس للانطلاق اللغوي .

ولقد جرب آشر (دولي : ص ٢٣) أسلوب الاستجابة البدنية الكلية Total Physical Response مع متعلمي ل ٢ في فترة الصمت . فكان يطلب منهم تنفيذ

أوامر باللغة ٢ وهم يقومون بالاستيعاب والتنفيذ دون كلام . ولقد وجد أن هذا الأسلوب يحّسن قدرة الطلاب على فهم المسموع بدرجة كبيرة .

٢ - الاتصال المحدود باتجاهين : هو أن يستجيب المتعلم شفوياً باستخدام ل ١ وليس باستخدام ل ٢ (أي اللغة الثانية) . ولقد جرّب ترل Terrel (دولي : ص ٢٤) أسلوباً يتماشى مع هذا النوع من الاتصال ودعاة النهج الطبيعي The Natural Approach . وبموجب هذا النهج كان المتعلمون أحراراً من حيث اللغة التي يستجيبون بها وهم يتعلمون ل ٢ ، إذ كان بمقدور كل واحد منهم أن يستخدم ل ١ أو ل ٢ للاستجابة لكلام باللغة ٢ . وكان بمقدور كل متعلم أن يقرر متى يبدأ يتكلم ل ٢ . ورغم أن هذا النهج لم يقارن من حيث المردود بالأساليب الأخرى ، إلا أن من المرجح أنه كلما إزداد تماثل طريقة تعلم ل ٢ مع طريقة إكتساب ل ١ كان ذلك أقرب إلى الطبيعية وبالتالي أكثر فعالية وأسرع مردوداً .

ولقد أجريت تجارب صفية ، في غرفة الصف ، حول جدوى تأخير المران الشفوي ، أي جدوى فترة الصمت المتعلقة باللغة ٢ ، وحول جدوى الاستجابة بالحركات أو باستخدام ل ١ أثناء تعلم ل ٢ . فدلت معظم تلك التجارب على جدوى هذين الأسلوبين مقارنة بالإصرار على إستخدام ل ٢ في الكلام منذ البداية .

٣ - الاتصال الكامل باتجاهين : وهو أن يستخدم المتعلم ل ٢ في إرسال اللغة واستقبالها منذ بداية برنامج تعلم ل ٢ . وقد تبين أن هذا ليس هو أفضل الأساليب مقارنة بالاتصال باتجاه واحد والاتصال المحدود باتجاهين .

● **المحسوسات :**

عندم يتعلم الطفل لغته (ل ١) ، لا يتعلمها في بيئة مجردة خيالية ، بل إن كل كلمة أو جملة تقال له ترتبط بشئ محسوس أو موقف فعلي . فهناك أجزاء جسمه ، والطعام الذي يأكله ، والشراب الذي يشربه ، وملابسه وأثاث الغرفة من حوله . وهناك حالاته النفسية والجسمية من جوع وعطش وبكاء وفرح . ولو دققنا لوجدنا أن اللغة التي تقال للطفل تتركز حول المحسوسات من حوله . فالجمل كلها حقيقية في محتواها ، واقعية في دلالتها ، تشير إلى

المكان الملاصق ، وتتعلق بالزمان الملاصق . إنها اللغة المرتبطة بمبدأ هنا والآن – Here and – now principle .

عندما ننتقل من موقف تعلم ل ١ إلى موقف تعلم ل ٢ ، فإنه سيكون مناسباً جداً أن نستفيد من مبدأ هنا والآن ، وخاصة في المرحلة الأولى من تعلم ل ٢ ، وسواء أكان المتعلمون صغاراً أم كباراً . سنكون بحاجة إلى لغة تدور حول المحسوسات . وهذا يعني ما يلي (الخولي : ص ٥٤) .

١ – استخدام أسماء الطلاب الحقيقية في غرفة الصف .

٢ – إستخدام التمثيل والألعاب اللغوية .

٣ – استخدام الوسائل المعينة السمعية والبصرية .

٤ – استخدام جمل حقيقية بدلاً من جمل وهمية .

٥ – مطابقة المحتوى اللغوي مع الواقع البيئي .

٦ – استخدام المحسوسات في غرفة الصف كمحور للاتصال .

هذا النهج المحسوس في تعليم ل ٢ في مرحلتها الأولى يفيد في جعل ل ٢ واقعية ، شبه طبيعية . كما يفيد في التشويق وتوضيح المعاني والسياقات اللغوية . كما يفيد في خلق جو إجتماعي تفاعلي . وهو أيضا نهج يجعل تعلم ل ٢ شبيهاً إلى حد ما بتعلم ل ١ .

● النمـــاذج اللغويـــة :

في جميع الحالات يعتمد تعلم اللغة على نماذج يسمعها المتعلم ويقلدها . ويصدق هذا القول على تعلم ل ١ أو ل ٢ . وفي الواقع إن مصادر النماذج اللغوية قد تكون الأقران أو الآباء أو المعلمين أو وسائل الإعلام . ولقد دلت التجارب (دولي : ص ص ٢٩ – ٣٢) على مجموعة من الحقائق نلخصها فيما يلي :

١ – يفضل الأطفال تقليد أقرانهم على تقليد معلميهم أثناء تعلم ل ٢ . إذا اختلفت لهجة المعلم عن لهجة الأقران ، فتجد الطفل يفضل تقليد أقرانه على تقليد معلمه . ويبدو أن هذا الاختيار مرتبط بأسباب نفسية وإجتماعية ، فالطفل يريد الإحساس بالانتماء والاقتراب

من مجموعة أقرانه ، ولهذا فمن حيث المردود الاجتماعي يصبح تقليده لأقرانه أكثر مردوداً عليه من تقليده لمعلمه . يحدث هذا الوضع عندما يتعلم الطفل ل ٢ في بيئة ل ٢ ، أي وهو يعيش بين أهلها .

٢ - يفضل الطفل محاكاة أقرانه في طريقة تكلمهم للغة ٢ على محاكاة والديه . ولقد تبين هذا من إكتساب بعض الأطفال عادات لهجية من أقرانهم تخالف العادات اللهجية لدى والديهم . وقد يعزى هذا إلى الأسباب النفسية والاجتماعية ذاتها التي تجعل الأطفال يفضلون محاكاة أقرانهم على محاكاة معلميهم . فهم مطمئنون إلى إنتمائهم إلى والديهم وضامنون لمحبتهم حتى ولو اختلفت لهجتهم عنهم . ولكنهم بحاجة إلى تدعيم الانتماء إلى مجموعة الأقران عن طريق التماثل اللغوي معهم لضمان مجموعات اللعب وتكوين الأصدقاء ورضا الجماعة وتكوين حياة اجتماعية مستقرة خارج المنزل . يحدث هذا الوضع عندما يتعلم الطفل ل ٢ وهو يعيش بين أهل ل ٢ ، أي ناطقيها الأصليين .

٣ - يفضل الطفل محاكاة أقران من قومه على محاكاة أقران من خارج قومه . وهذا أيضاً يعزى لأسباب نفسية اجتماعية تتلخص في تدعيم الانتماء إلى جماعة معينة .

● **شـــــدة المؤثـــــــر :**

إن الكلمات تتفاوت فيما بينها من حيث البروز اللغوي أثناء الكلام المتصل . فهناك الفرق في الكمية الصوتية ، أي طول الكلمة وهناك الفرق في النبر ، أي قوة الصوت . وهناك الفرق في الموقع في أول الجملة أو وسطها أو آخرها .

ولقد دلت الدراسات (دولي : ص ٣٣) على أن الكلمة المنبورة تُتَعَلَّمُ على نحو أفضل من الكلمة غير المنبورة ، وهذا يعني أن الأسماء والأفعال تتفوق على الحروف لأن الأخيرة غير منبورة عادة . كما أن المورفيمات المنبورة تتفوق على تلك غير المنبورة ، وهذا يعني أن الجذور في العادة تتفوق على الزوائد ، التي تشمل السوابق واللواحق والدواخل . كما أن الكلمات التي تأتي في آخر الجملة تتفوق على الكلمات في سواها في المواقع ، لأنها آخر ما يبقى في الذاكرة .

● التغذيـــــة الراجعـــــة :

يقصد بالتغذية الراجعة Feedback التعزيز الذي يتلقاه المتعلم بعد أن يعطي الاستجابة Response . وفي حالة تعلم اللغة ، تأتي التغذية الراجعة بعد أن يتكلم المتعلم أو يكتب شيئاً باستخدام ل ٢ .

وقد تكون هذه التغذية فورية Immediate أو تكون مؤجلة Delayed . ويقصد بالتغذية الفورية أن التعزيز يأتي بعد صدور الاستجابة فوراً . أما التغذية المؤجلة فهي أن يأتي التعزيز بعد مرور وقت يتراوح بين ساعة وبضعة أسابيع . ومن أمثلة التغذية الفورية تصحيح المعلم لأخطاء الطالب أثناء تكلمه ل ٢ وفور وقوع الخطأ . ومن أمثلة التغذية المؤجلة تصحيح المعلم لموضوع إنشاء كتبه الطالب بحيث يتم التصحيح بعد أسبوع من الكتابة .

والتغذية الراجعة . أي التعزيز Reinforcement ، قد تكون إيجابية أو سلبية . فالتغذية الإيجابية تعني إشعار المستجيب أن إجابته صحيحة بأية طريقة من الطرق المعروفة : كلمة صواب ، إشارة الصواب (ـــــ) ، ابتسامة المعلم ، هزة الرأس بالموافقة ، ثناء ، مكافأة ، أو تصفيق . كل هذه الطرق معناها ضمناً أو صراحة أن الاستجابة كانت صحيحة .

وأما التعزيز السلبي فهو إشعار المستجيب أن كلامه أو كتابته تحتوي على خطأ ما . ويكون هذا الإشعار بعدة طرق منها : كلمة خطأ ، إشارة خطأ في حالة تصحيح الكتابة ، تقطيبة الوجه ، هزة الرأس بعدم الموافقة من قبل المعلم ، انفعالات الوجه التي تحمل معنى الدهشة أو الغضب أو عدم الرضا أو الاستغراب ، أو إعطاء الكلمة الصحيحة .

ولقد دلت بعض التجارب على أن تصحيح الأخطاء الكلامية أو الكتابية لدى متعلمي ل ٢ لا يفيد في تجنب هذه الأخطاء أو في تحسين المهارة الأدائية (دولي : ص ص ٣٥ – ٣٦) . ولكن بعض هذه التجارب يمكن أن تعاب من حيث قصر مدة التجربة ، فستة أسابيع قد لا تكون كافية للجزم بأن تصليح الأخطاء غير ذي جدوى .

وفي الواقع إن تصليح الأخطاء الكتابية يمكن أن يتخذ أحد الأشكال الآتية (الخولي : ص ص ٩٦ – ٩٧) :

١ – التصحيح الشامل : أن يصحح المعلم جميع الأخطاء دون استثناء ويكتب بجوار كل

خطأ تصحيحه . وعيب هذا الأسلوب الأثر النفسي السئ الذي قد يتركه في نفوس المتعلمين حينما يرون كتابتهم مليئة بالأخطاء التي لا تنتهي ولا تقل ولا تتحسن مع مرور الوقت . كما أن هناك شكاً في أن المتعلمين ينظرون إلى أخطائهم أو يحاولون التعلم منها ومن التصويبات المحاذية لها .

٢ - التصحيح الانتقائي : أن يختار المعلم بعض الأخطاء في كتابة الطالب ويصححها . وهذا الأسلوب قد يكون أكثر فائدة من الأسلوب الأول من حيث اقتصاد وقت المعلم ومن حيث مقبوليته لدى المتعلم وإمكانية الانتفاع بالتصويبات وخاصة عندما يكون عدد الأخطاء مقبولاً ومحدوداً .

٣ - التصحيح المرمَّز : أن يضع المعلم خطاً تحت الخطأ ورمزاً يبيّن نوعه دون أن يكتب تصويبه . وهذا الأسلوب يمتاز عن الأسلوبين السابقين في أنه يجعل مهمة التصويب تقع على عاتق الطالب . وقد يكون هذا أكثر فعالية وأجدى في تحقيق مزيد من التعلم وخاصة مع المتعلمين النابهين .

٤ - تصحيح المحتوى : أن يقتصر تصحيح المعلم لأخطاء المحتوى ، دون أخطاء اللغة . والمغزى من هذا الأسلوب جعل اللغة في خدمة المحتوى وليس العكس ، على أمل أن المتعلم ستتحسن لغته تلقائياً كلما تعامل معها أكثر بشرط أن يتمركز إهتمامه حول الرسالة اللغوية بدرجة رئيسية .

٥ - متابعة التصحيح : أن يناقش المعلم مع الصف الأخطاء التي وردت في كتابتهم بشكل جماعي .

وفي حالة تصحيح الكلام ، من الممكن أن يتخذ التصحيح الأنماط الآتية أيضاً :

١ - التصحيح الشامل : كلما أخطأ الطالب ، جرى تصحيحه من قبل المعلم . وهذا أسلوب مربك تماماً للمتكلم يؤدي إلى زيادة معدل أخطائه ، بل ويجعله يخشى عملية الكلام ذاتها فيحجم عنها مؤثراً السكوت ليتجنب الاحراج .

٢ - التصحيح الانتقائي : أن يصحح المعلم بعض أخطاء الطالب أثناء تكلمه ل ٢ . وهذا قد يكون أقل خطراً وأجدى أثرا من الأسلوب الأول .

٣ - التصحيح التنبيهي : أن ينبه المعلم الطالب إلى أن خطأ قد وقع ، وعلى الطالب أن يحاول أن يصحح نفسه بنفسه . وهو يشبه التصحيح المرمز في الكتابة .

٤ - تصحيح المحتوى : هنا لا يتدخل المعلم لتصحيح الأخطاء اللغوية ، بل يتدخل فقط لتصحيح أخطاء المحتوى . ولقد دلت بعض التجارب أن تصحيح المحتوى أجدى من تصحيح اللغة وأن تصحيح لغة المتكلم لا يؤدي إلى تحسن وأن مهارة الكلام ستتقدم سوء أكان هناك تصحيح لغوي أم لم يكن إذا إستمر التعرض للغة ؟ (مولتز : ص ١٠٥) .

وهناك نوع آخر من التغذية الراجعة ، وهو التصحيح الخفي Hidden Correction . وهو تصحيح غير مباشر لا يشعر معه المتكلم أنه أخطأ أو أن ما يحدث هو تصحيح لخطأ إرتكبه . وبهذا الأسلوب يتم تعديل استجابات المتعلم بطريقة غير مباشرة . وقد دلت التجارب على نتائج متباينة بشأن جدوى هذا الأسلوب مقارنة مع سواه من الأساليب (مولتز : ص ١١١) .

وعلى كل حال ، ورغم أن الكثير من الغموض ما زال يحيط بدقائق التغذية الراجعة وتأثيرها في تعلم ل ٢ ، فإنه يمكن الأخذ بما يلي :

١ - التعزيز الإيجابي أجدى من التعزيز السلبي . وينطبق هذا على التعلم عموماً وعلى تعلم ل ٢ بطبيعة الحال . وهذا يعني أن تشجيع الإجابات الصحيحة أجدى من معاقبة الإجابات الخاطئة .

٢ - التعزيز الفوري أجدى من التعزيز المؤجل .

٣ - التصحيح الانتقائي أجدى من التصحيح الشامل .

٤ - التصحيح الذاتي أجدى من التصحيح غير الذاتي : إذا أمكن تنبيه المتعلم إلى وجود الخطأ وقام هو بتصحيحه فقد يكون هذا أجدى من تصحيح يأتيه من مصدر خارجي دون أن يعرف سبب التصحيح . وقد يكون التصحيح الذاتي غير ممكن في بعض الحالات ، مثل أخطاء النطق ، في هذه الحالة لابد من التصحيح الخارجي .

● **التكـــــــرار :**

كلما زاد تكرار سماع المتعلم لكلمة ما أو تركيب ما أو جملة ما ، زاد إحتمال التعلم مع ضبط المتغيرات الأخرى ، أي إذا تساوى تركيبان في العوامل الأخرى المؤثرة من مثل النبر والدافعية . وبالطبع هذه مقولة معقولة تتفق مع أحد المبادئ الرئيسية للنظرية السلوكية Behaviorist Theory .

ويمكن أن يُشْتَقَّ من مبدأ التكرار مبدأ مشابه له ، ألا وهو مبدأ كمية التعرض اللغوي . وهو تكرار من نوع آخر ، إنه تكرار يتعلق باللغة الثانية عموماً . ويقصد بكمية التعرض اللغوي Exposure Linguistic عدد الكلمات والجمل التي يسمعها المتعلم من ل ٢ يومياً أو عدد الساعات التي يسمع فيها ل ٢ . وبعبارة أخرى ، يمكن أن تقاس كمية التعرض بعدد الساعات أو بعدد الكلمات المسموعة يومياً . ومن المعقول الاستنتاج بأنه كلما زادت كمية التعرض للغة ٢ ، زادت سرعة تعلمها . فطفل يسمع ل ٢ ثلاث ساعات يومياً يتعلم ل ٢ أسرع من طفل آخر يسمعها ساعة واحدة يومياً ، إذا تساوت العوامل الأخرى . وهذا يعني أن مدة البرنامج المخصص لتعليم ل ٢ عامل مهم في سرعة إكتساب ل ٢ .

● **الاســـــــتعداد :**

إن التكرار وشدة المؤثر وسواهما من العوامل قد لا تكون ذا فائدة إذا جاءت قبل الأوان . فكما أن تدريب الطفل على المشي قبل سن معينة لا يجعله يمشي ، وتدريبه على الحساب قبل سن معينة لا يجعله يحسب ، فكذلك تعريضه لتراكيب لغوية معينة معقدة قبل أن يكون مستعداً لها لا يفيد في إكسابه هذه التراكيب . فهناك تراكيب لغوية تعتمد على المقارنة أو المفاضلة أو الشرط أو الاستثناء أو الاستنتاج . هذه التراكيب قد لا يكون الطفل مستعداً لتعلمها لا في ل ١ ولا في ل ٢ إلا إذا بلغ سناً معيناً يكون معه ناضجاً بدرجة تسمح له بقبول وإستيعاب هذه التراكيب وهذه المعاني .

● **الدافعيـــــــة :**

إن الدافعية هي مدى إحساس المتعلم بالحاجة إلى تعلم شئ ما ، وهو في هذه الحالة ل ٢ .

وتدل التجارب والعقل السليم على أن الدافع ضروري للتعلم أو للإسراع في التعلم . فبدون دافع تكون عملية التعلم بطيئة للغاية ويكون التعرض للغة مجرد ضجيج لا معنى له . وكلما قوي الدافع ودام ، قوي الانتباه ودام ، وزاد التعلم وأسرع .

ويمكن تقسيم الدافعية إلى ثلاثة أنواع :

١ - الدافعية النفعية : مثال ذلك شخص يريد أن يتعلم ل ٢ للحصول على وظيفة أو للبقاء في وظيفة أو للنجاح في إمتحان أو للحصول على قبول في جامعة أو للنجاح في مقرر دراسي . وهذا يعني أن رغبة هذا الشخص في تعلم ل ٢ منبثقة من هدف آني نفعي ، وليست رغبة ثابتة متصلة باللغة ذاتها . فهو يريد ل ٢ من أجل الوصول إلى هدف خاص مؤقت .

٢ - الدافعية التكاملية : مثال ذلك شخص يريد أن يتعلم ل ٢ من أجل الاشتراك الفعال في حياة المجتمع الذي يتكلم ل ٢ .

٣ - الدافعية الانتمائية : مثال ذلك شخص يريد أن يتعلم ل ٢ من أجل الإحساس بالانتماء إلى المجتمع الذي يتكلم ل ٢ . إنه يريد الاندماج الكامل في هذا المجتمع . وبالطبع إن الدافعية الانتمائية تشمل الدافعية التكاملية ، لأن الذي يريد أن ينتمي يجب ان يشترك في حياة المجتمع . ولكن الدافعية التكاملية لا تعني الدافعية الانتمائية ، إذ هناك من يريد الاشتراك في حياة مجتمع ما دون رغبة في الانتماء إليه ، أي مع الاحتفاظ بالانتماء إلى مجتمع آخر .

ولقد دلت البحوث على نتائج متباينة من حيث قوة الدافعية وتأثيرها على سرعة اكتساب ل ٢ . فبعض البحوث دلت على أن الدافعية التكاملية أقوى من الدافعية النفعية وبعضها دل على العكس في حالات أخرى . وبعض البحوث دل على تفوق الدافعية الانتمائية على الدافعية التكاملية (كروسجين : ص ٢١٢) .

وفي الواقع أن إختلاف نتائج البحوث في هذه الحالات له ما يبرره فمسألة الدوافع مسألة ذاتية يصعب قياسها من حيث النوع والكم ويصعب التحكم فيها ويصعب إجراء المقارنات بشأنها بين الجماعات . كما أن الدافع عامل متغير قابل للزيادة أو النقصان حسب الحالة النفسية لصاحبه . إضافة إلى هذا ، هناك الجوانب المتعددة في اللغة : فقد

تسجل الدافعية تقدماً في مهارة لغوية دون التقدم في مهارات أخرى .

ولكن ، وبالرغم من تباين معلومات البحوث ، فإنه من الممكن إثبات ما يلي :

١ - كلما قوي الدافع إلى تعلم ل ٢ ، زادت سرعة إكتساب ل ٢ ما دام الدافع محتفظاً بقوته .

٢ - طبيعة مردود الدافع تتوقف على طبيعة الدافع ذاته . فالدافع إلى التكامل يسرع في إكتساب تلك الأجزاء من اللغة التي تخدم التكامل . والدافع إلى الإنتماء يسرع في إكتساب تلك الأجزاء التي تخدم الانتماء . والدافع إلى نفع معين يسرع في إكتساب تلك الأجزاء التي تسهّل الوصول إلى ذلك النفع .

٣ - الدافع الدائم أكثر تأثيراً من الدافع المؤقت ، إذ يؤدي إلى تأثير أدوم وإكتساب أسرع للغة ٢ .

٤ - الدافع الداخلي Internal Motive أكثر تأثيراً وأجدى في تعلم ل ٢ من الدافع الخارجي External Motive ، لأن الأول بالضرورة أقوى وأدوم من الثاني . ونقصد بالدافع الداخلي الدافع النابع من رغبة داخلية أكيدة ، في حين أن الدافع الخارجي مرتبط بمكافأة خارجية من مثل الطمع في الجائزة أو الخوف من العقاب .

والدافع ليس شرطاً لتعلم ل ٢ فقط ، بل هو كذلك بالنسبة لأي تعلم ، لأن التعلم سلوك ، والسلوك يحتاج إلى دافع يغذيه بالحركة والاستمرار . والدافع هو الحاجة أو الاحساس بالحاجة على نحو أدق . وينطبق وجود الدافع أو الحاجة على التعلم وعلى سواه من أنواع السلوك . فالاحساس بالجوع أو العطش يدفع الفرد إلى البحث عن الطعام والشراب دفعاً . وفي المقابل إن عدم الاحساس بالجوع يؤدي إلى توقف البحث عن الطعام . ولو أحضرنا أشهى أنواع الطعام لشخص لا يحس بالجوع ، فإن الطعام الشهي الذي أمامه لا يعني عنده شيئاً . وقد قيل ، في أحد الأمثال ، يمكنك أن تأخذ الحصان إلى النهر ولكن لا تستطيع أن تجبره على الشرب . والتعلم شئ مماثل تماما : يمكنك أن تأخذ المتعلم إلى المدرسة ولكنك لا تستطيع أن تجبره على التعلم إذ كان هو لا يريد أن يتعلم ، إذا كان هو لا يحس بالحاجة إلى تعلم شئ ما مثل ل ٢ .

وهناك حالات سجل فيها المتعلم تقدماً في تعلم ل ٢ في المراحل الأولى ، ولكنه توقف عن

التقدم بعد وصوله مستوى معين . ويرجح أن تفسير ذلك يعود في بعض الحالات إلى إختفاء الدافع . فالدافع ، كما ذكرنا ، إحساس قد يطرأ عليه تغير . فوجود الدافع أدى إلى بلوغ مستوى مهاري معين في ل ٢ . ولما وصل المتعلم ذلك المستوى وجد أنه هو شخصياً لا يحتاج إلى مستوى أرفع لأغراضه الخاصة في ل ٢ ، ولهذا تضاءل الدافع لديه ، مما أدى إلى توقف التقدم .

- **الاســـــــترخاء :**

إن حالة الاسترخاء الذهني تؤدي إلى تعلم أسرع للغة ٢ . وقد جرّب لوزانوف Luzanov في بلغاريا هذا الأسلوب الاسترخائي في تعليم ل ٢ عن طريق إدخال موسيقى هادئة مع الإجلاس على مقاعد مريحة مع التحكم في صوت المعلم . وكان الدرس اللوزانوفي هذا يتكون من قراءة الحوار تمثيلياً ، ثم إستماع إلى موسيقى هادئة ، ثم قراءة ثانية ، ثم تمرينات بدنية استرخائية ، ثم قراءة ثالثة . ولقد كان مردود هذا الأسلوب ٢٠٠٠ – ٣٠٠٠ كلمة جديدة مع إستعمالها في قوعد سليمة (دولي : ص ٥٢) . وبالرغم من أن هذا الأسلوب جديد والتجريب فيه محدود ، إلا أنه تجربة جديرة بالتأمل .

- **القـــــــلق :**

تشير البحوث في هذا الصدد إلى وجود إرتباط سالب Nagative Correlation بين تحصيل ل ٢ والقلق . كلما زاد القلق ، قلّ التحصيل ، وكلما قلّ القلق ، زاد التحصيل . وهذا يتماشى مع الاسترخاء الذي يرتبط إرتباطاً موجباً مع التحصيل .

غير أن بعض البحوث أشارت إلى تأثير إيجابي لدرجة طفيفة من القلق . ولكن ما زال الأمر في حاجة إلى المزيد من البحث لتحديد تلك الدرجة ذات الأثر الإيجابي وتلك الدرجة ذات الأثر السلبي . كما أن القلق الطفيف قد يكون مفيداً في التعلم غير الشعوري وقلقاً أعلى قد يكون مفيداً في التعلم الشعوري للغة ٢ . ولكن بوجه عام إن قلق الشخصية ضار بتعلم ل ٢ ، لأنه يعيق النشاط العقلي ويشتت الانتباه ويتصاحب عادة مع التردد والخجل والخوف من تجريب ل ٢ في المحادثة خوفاً من الإحراج والخطأ .

- **الثقـــة بالنفـــس :**

إن الثقة بالنفس كأحد عناصر الشخصية عامل هام في إكتساب ل ٢ . فالفرد الواثق بنفسه تكون شخصيته أكثر إستقراراً ، ويكون ميالاً إلى الانطلاق باللغة ٢ وتجريبها وعدم الخوف من الخطأ أثناء تكلمها . كما أنه يكون أجراً في استخدام ل ٢ وأقل شعوراً بالحرج من تعثر محاولات التعبير بها . ولقد دلت البحوث على أن الثقة بالنفس تؤدي إلى تعلم أسرع للغة ٢ .

- **التعاطـــــف :**

إن الفرد المتعاطف مع الآخرين يكون في العادة أسرع في إكتساب ل ٢ من الفرد المنطوي على نفسه ، إذا تساوت العوامل الأخرى . ولقد دلت بعض التجارب على صحة هذا القول ، أي على وجود ارتباط موجب بين التعاطف وإكتساب ل ٢ . وتفسير ذلك يكمن في أن الشخص المتعاطف مع الآخرين يكون مستعداً للاستماع بشكل أفضل ومستعداً للتقمص والمحاكاة بشكل أفضل ، مما يجعله متعلماً أسرع للغة الثانية . وبالمقابل فإن المنطوي على نفسه أو ذا الشخصية التسلطية الاستعلائية يكون أفضل إستعداداً للاستماع والمحاكاة ، وبالتالي أبطأ في تعلم ل ٢ .

- **العقليـــــــة :**

إن الفرد ذا العقلية التحليلية يتعلم ل ٢ تعلماً واعياً أسرع من الفرد ذي العقلية غير التحليلية . والفرد ذو العقلية غير التحليلية أسرع في إكتساب ل ٢ إكتساباً لا شعورياً من الفرد ذي العقلية التحليلية (دولي : ص ٧٧) . كما وجد أن ذا العقلية التحليلية يكون عادة ميالاً إلى الإنطواء وعدم التعاطف ومحدودية الانفتاح في حين أن ذا العقلية غير التحليلية يكون عادة ميالاً إلى الانبساط والتعاطف والانفتاح والاختلاط الاجتماعي . وبالتالي إن الشخصية الانفتاحية تتوصل إلى تحصيل لغوي أسرع من الشخصية الانطوائية .

- **العمـــــــر**

لقد كانت مسألة العمر من المسائل الهامة والجدلية فيما يتعلق بتعلم ل ٢ . وقد كان من الأقوال

الشائعة في هذا المجال أن الطفل أقدر من البالغ على تعلم ل ٢ على أساس عدة إفتراضات :

١ - عقل الطفل أكثر إستعداداً من ناحية بيولوجية ، فهو أطوع وأكثر مرونة .

٢ - شخصية الطفل أميل إلى التقليد من شخصية البالغ بشكل عام .

٣ - الطفل أجرأ من البالغ في تجريب ل ٢ وعدم الحرج من الأخطاء اللغوية .

٤ - سن الطفل تساعد المعلم على إستخدام أساليب تعليمية أكثر تنويعاً وتشويقاً من الأساليب التي يمكن إستخدامها في تعليم البالغ . كما أن سن الطفل تجعل إستخدام الألعاب اللغوية والغناء أليق من إستخدامها في تعليم البالغ .

ورغم أن بعض هذه الافتراضات صحيحة ، إلا أن بعضها غير مقبول بصفة ثابتة . وهي كلها افتراضات صحيحة باستثناء الافتراض الأول الذي هو محل شك . وعلى كل حال للبالغ مزايا تجعله في وضع أفضل من الطفل في تعلم ل ٢ . من هذه المزايا ما يلي :

١ - لدى البالغ خبرة أطول وأوسع في الاستقراء والاستنتاج والتحليل ، مما يجعله أسرع في إكتشاف نحو ل ٢ وصرفها .

٢ - لدى البالغ خبرة معرفية حياتية أوسع من الطفل ، مما يجعله أقدر على الاستيعاب .

٣ - لدى البالغ ذاكرة أقوى وأكثر تحملاً . ففي الوقت الذي لا تتحمل ذاكرة الطفل سوى بضع كلمات جديدة في الساعة الواحدة ، تستطيع ذاكرة البالغ أن تتحمل عبئاً أكبر يصل إلى عشرين كلمة جديدة أو أكثر . وهكذا فالبالغ أقدر على تعلم كميات أكبر من كلمات اللغة الجديدة في الجلسة الواحدة .

وهكذا نرى أن الطفل يمتاز على البالغ في بعض الجوانب ويمتاز البالغ على الطفل في جوانب أخرى . وعلى كل حال ، فإن البحوث دلت على أن الطفل يمتاز على البالغ في مدى إتقان نطلق ل ٢ . فالطفل أقدر على نطلق ل ٢ نطقاً خالصاً من اللحن ، أي خالصاً من تدخل ل ١ . ولقد دلت البحوث على أن سن الحادية عشرة تقريباً (+ ١١) هو الحد الفاصل بين التعلم المبكر والتعلم المتأخر ، وأن الأطفال الذين يتعلمون ل ٢ وهم دون + ١١ سنة لديهم إحتمال عال ينطلق ل ٢ نطقاً خالصاً من تأثير ل ١ ، أي كأنهم ناطقون أصليون للغة الثانية . والذين يتعلمون ل ٢ بعد سن ١٥ سنة غالباً لا يمكنهم اكتساب نطق خالص للغة ٢ . أما

الأطفال الذين يتعلمون ل ٢ وهم بين سن ١١ وسن ١٥ فهؤلاء ٥٠ ٪ منهم يصلون إلى النطق الخالص للغة ٢ و ٥٠ ٪ لا يصلون (ماكلوغلن : ص ١٧٨) .

وفي الحقيقة إن مسألة النطق الخالص ، أي النطق غير المشوب بتأثير ل ١ ، مسألة ذات صلة بالشعور الذاتي . فكلما زاد الشعور الذاتي ، قلّ إستعداد الفرد للتقليد ، وبالتالي قلّ إكتسابه للنطق الخالص . وهذه حال البالغ : فالبالغ عادة يكون قد وصل إلى مرحلة متقدمة من الشعور بذاته ، لذا فهو يرفض أن يكون نسخة لأحد آخر ، بالذات يتعارض مع الخضوع للتقليد . أما حال الطفل فمختلف : كلما قلّ عمره قلّ شعوره الذاتي وزاد إستعداده للتقليد وزاد إكتسابه للنطق الخالص في ل ٢ .

ولقد أُجرى في الولايات المتحدة الأمريكية بحث طريف في هذا الشأن لكشف العلاقة بين الشعور الذاتي وإكتساب ل ٢ . فجرت تجربة على مجموعتين : المجموعة التجريبية من الطلاب كان يُعطَى كل منهم جرعة محدودة من المشروبات الكحولية قبل التوجه إلى قاعة الدرس لتعلم ل ٢ . والمجموعة الضابطة كانت لا تُعطَى شيئاً من هذه المشروبات قبل التوجه إلى درس ل ٢ . وكانت نتيجة هذه التجربة أن طلاب المجموعة التجريبية تفوقوا على طلاب المجموعة الضابطة من حيث إتقان النطق فقط وتساوت المجموعتان في سائر المهارات . ويقصد بإتقان النطق هنا تحقيق أكبر قدر من التشابه مع نطق الناطقين الأصليين للغة الثانية .

وتدل هذه التجربة على أن تأثير المشروب الكحولي كان خفض درجة الشعور الذاتي وأن هذا الخفض أدى إلى إكتساب النطق الخالص بشكل أسرع من حالة الطلاب الذي إحتفظوا بشعورهم الذاتي في درجته العادية . وهكذا نرى أن النطق الخالص للغة ٢ لا يدل على إتقان عام لهذه اللغة ، فقد يكون الناطق الخالص للغة ٢ ضعيفاً في المهارات الأخرى لهذه اللغة . وبالطبع نحن كمسلمين لسنا بصدد قبول هذه التجربة أو تجريبها أو تطبيقها ، ولكن نذكرها فقط لطرافتها والاستفادة من مدلولها .

وفيما يتعلق بإكتساب نحو ل ٢ ، فإن البالغين قد يكونون أسرع بوجه عام من الأطفال ، لما لديهم من قدرة أكبر على التحليل والتجريد والاستنتاج والاستقراء . ولكنهم يتساوون مع الأطفال في المقدرة فيما بعد .

وهناك عدة نظريات حاولت تفسير سبب تفوق الأطفال على البالغين بوجه عام في تعلم

ل ٢ (دولي : ص ص ٨٧ – ٩٥) :

١ – العوامل الأحيائية (أي البيولوجية) : لقد إفترض لينبيرغ Lenneberg أن جانبية الدماغ تبدأ في الطفولة وتنتهي عند البلوغ . والجانبية تعني تخصص الجانب الأيسر من الدماغ في الوظيفة اللغوية . وهذا يعني أنه عند سن البلوغ يفقد الدماغ مرونته Plasticity ويصبح أقل إستعداداً لتقبل ل ٢ بعد أن كانت ل ١ قد شغلت الجانب الأيسر من الدماغ . ويرى لينبيرغ أن التعلم المبكر للغة الثانية يتم في وقت يستطيع الجزء الأيمن من الدماغ الاشتراك في تعلم ل ٢ وتخزينها ، في حين أن التعلم المتأخر للغة ٢ يتم في وقت يكون إشتراك هذا الجزء من الدماغ غير ممكن بعد أن إتخذت جانبية الدماغ Brain Lateralization صورتها النهائية .

ويستدل لينبيرغ على نظريته بما يلي :

أ – إصابات النصف الأيمن من الدماغ تسبب اضطرابات كلامية أحياناً للأطفال ونادراً للكبار . هذا يدل على أن النصف الأيمن له دور لغوي لدى الأطفال ولكن ليس له دور مماثل لدى الكبار .

ب – إزالة النصف الأيسر من الدماغ يسبب فقدان اللغة تماماً لدى الكبار ، ولكن لا يسبب فقداناً تاماً لدى الأطفال .

جـ – يشفي الأطفال من فقدان اللغة الناجم عن إصابة أحد نصفي الدماغ بسرعة أكبر ودرجة إحتمال أعلى من الكبار ، مما يدل على قدرة كلا نصفي الدماغ على القيام بالوظيفة اللغوية في حالة الطفل وإقتصار هذه القدرة على النصف الأيسر في حالة الكبير ، أي البالغ .

٢ – العوامل المعرفية : من المعروف أن البالغ أقدر على التفكير والتحليل والتجريد والاستقراء والمقارنة من الطفل نظراً لخبرته الأطول من هذه العمليات الفكرية ونظراً لنضوجه العقلي والمعرفي . ويبدو لأول وهلة أن هذه العوامل التي يمتاز بها البالغ ستجعله أفضل من الطفل في إكتساب ل ٢ . ولكن في الحقيقة إن هذه العوامل تساعد البالغ فقط حين يحتاج تعلم ل ٢ لهذه العمليات العقلية ، وعلى سبيل المثال في التوصل إلى القوانين النحوية للغة ٢ . أما في غير ذلك فتبدو هذه العمليات والمزايا غير ذات

فائدة ، بل قد تكون عقبة أمام تعلم ل ٢ ، إذ ينشغل البالغ في تحليل ل ٢ بدلاً من إنشغاله في تعلمها . وعلى العموم ، إن العوامل المعرفية التي يمتاز بها البالغ على الطفل قد تنفعه في التعلم الشعوري للغة ٢ ، ولكنها تبدو عديمة الجدوى في حالات الاكتساب اللا شعوري لها ، كما أنها لا تفسر سبب تفوق الطفل على البالغ في إكتساب ل ٢ بوجه عام .

٣ - العوامل الانفعالية : البالغ أكثر شعوراً ذاتياً من الطفل وأقل إستعداداً للمحاكاة والتقمص وأكثر رفضاً لما يستقبل من العالم الخارجي . وبالمقابل فالطفل لم يكوّن بعد شعوراً ذاتياً قوياً وهو مستعد للمحاكاة ويستغل ما يأتيه من العالم الخارجي بشغف وحب إستطلاع . ولهذا فالطفل أفضل كمتعلم للغة ٢ من البالغ . وهو أيضا أجرأ في تجريبها وأقل خوفاً من الحرج .

٤ - العوامل اللغوية : عند تعليم الأطفال ل ٢ جرت العادة أن تقدم لهم ل ٢ في جو مرح مع الكثير من التشويق والوسائل والألعاب والموسيقى والغناء . بل إن ل ٢ حين تقدم للأطفال تقدم لهم مبسطة واقعية مرتبطة بالمحسوس وحسب مبدأ هنا والآن ، مع الإكثار من الحوار والتمثيل ، كما أن المعلمين إعتادوا أن يتساهلوا مع الأطفال أكثر وأن يتوقعوا منهم أقل مما هو الحال مع البالغين . وبعبارة أخرى ، إننا نتحيز للأطفال حين نعلمهم ل ٢ ولا نقدم التسهيلات ذاتها حين نعلم البالغين . إننا نتشدد مع البالغين ولا نقدم لهم ل ٢ في البيئة اللغوية الجذابة ، الأمر الذي يجعلنا نعتقد أن الأطفال أمهر في تعلم ل ٢ من البالغين .

● تأثير اللغة الأولى :

عند تعلم ل ٢ ، يأتي المتعلم ومعه ل ١ ومعه عادات لغوية معينة في الجوانب الصوتية والمعرفية والمفرداتية والنحوية والدلالة والثقافة . فتؤثر ل ١ في تعلم ل ٢ تأثيراً يختلف من حالة إلى أخرى . فحيثما تتشابه ل ١ و ل ٢ يكون الانتقال إيجابياً Positive Transfer ، وفي هذه الحالة يسهّل تعلمُ ل ١ تعلمَ ل ٢ ، والنتيجة تسهيل وأداء صحيح ، وحيثما تختلف ل ١ و ل ٢ يكون الانتقال سلبياً Negative Transfer ، وتكون النتيجة أن ل ١ هنا أعاقت تعلم

ل ٢ ، أي تكون النتيجة إعاقة Inhibition وخطأ في الأداء من نوع ما . وكلما زاد التشابه بين ل ١ و ل ٢ ، زاد الانتقال الإيجابي وقلّ الانتقال السلبي ، أي زادت الأداءات العصيبة وقلت الأداءات الخاطئة وأسرع إكتساب ل ٢ . وإذا زاد الاختلاف بين ل ١ و ل ٢ (حسب نظرية التحليل التقابلي Contrastive Analysis) ، زاد الانتقال السلبي وقلّ الانتقال الإيجابي وزادت إعاقة تعلم ل ٢ وزادت الأخطاء وطال أمد إكتساب ل ٢ (أنظر بيردزمور) .

وهناك دراسات دلت على أن إتقان الفرد للغته الأولى يسهل عليه تعلم ل ٢ ، لأنه يكتسب خبرة في تعلم اللغة بشكل عام . ولقد تبين أن الأطفال الذين يتعلمون ل ٢ قبل إتقان ل ١ يعانون مع ل ١ ول ٢ على السواء ويضعفون في اللغتين معا . ولهذا فإن تعليم ل ٢ بعد إتقان ل ١ قرار في صالح اللغتين في آن واحد .

- **المواقـــــــف :**

إن موقف متعلم ل ٢ من ل ٢ وأهلها يؤثر في سرعة إكتسابه لهذه اللغة إلى درجة كبيرة . فإذا كان المتعلم للغة ٢ يكره ل ٢ أو أهلها فإن هذا يعيق سرعة تعلمه لهذه اللغة . وقد تنشأ هذه المواقف على النحو الآتي :

١ - كراهية تاريخية بين أهل ل ١ وأهل ل ٢ بسبب حروب سابقة أو حكم إستعماري سابق أو معاناة حالية ناجمة عن تصرفات إستعمارية سابقة .

٢ - كراهية المتعلم للغة ٢ لأسباب شخصية ، مثل الفشل في الاختبارات أو التسبب في إحراجه إجتماعياً أو كرهه لمعلم ل ٢ .

٣ - ازدراء أهل ل ٢ للمتعلم أو لقومه لأسباب دينية أو عرقية أو تاريخية . في هذه الحالة ، ينشأ لدى المتعلم شعور مماثل مضاد .

٤ - اعتبار ل ٢ تهديداً لهوية المتعلم وتهديداً للغته الأولى .

٥ - إعتبار ل ٢ تهديداً لثقافة المتعلم الأولى وللقيم الراسخة التي شب عليها .

إذا كره المتعلم أهل ل ٢ أو لغتهم أو ثقافتهم أو طريقة حياتهم ، فإن هذا يعيق تعلمه لهذه اللغة . ولكن هذه الإعاقة لا تعني أنه لا يستطيع أن يتعلم ل ٢ ، حيث إن الأمر يتوقف على

عوامل أخرى مثل قوة الدوافع . هذه الإعاقة تعني أنه بالمقارنة مع حالة أخرى معاكسة يكون التعلم أبطأ في حالة المواقف المعادية أو السلبية ويكون أسرع في حالة المواقف الإيجابية . فالمتعلم الذي يحب أهل ل ٢ ويحب لغتهم وثقافتهم وطريقة حياتهم ولا يشعر أن ل ٢ تهدد ل ١ أو تهدد ثقافته أو قيمه ، نجده في وضع أفضل من حيث تعلم ل ٢ بإقبال أكثر ودافعية أكبر وسرعة أعلى من متعلم آخر يكره ل ٢ وأهلها لسبب أو لآخر .

● المعالجـــة الداخليـــة :

إن كيفية تعلم ل ٢ ، بل إن كيفية التعلم عامة ، أمر بالغ التعقيد . كيف يقوم الدماغ بعملية التعلم والفهم والتذكر والتخزين ؟ ماذا يحدث بالضبط داخل الدماغ ؟ هذه أسئلة لم يهتد الانسان بعد إلى أجوبة قاطعة بشأنها . كل ما توصل إليه هو عبارة عن نظريات أو إفتراضات أو فرضيات . ومن بين هذه النظريات نظرية ترى أن تعلم ل ٢ يتم عبر عمليات ثلاث هي (دولي : ص ص ٤٥ - ٦٠) :

١ - عملية الترشيح : وهي عملية يختار المتعلم فيها من البيئة اللغوية التي يعيش وسطها ما يناسبه هو شخصياً وما يتلاءم مع حاجاته ودوافعه ومواقفه . إن المتعلم هنا لا يمرر إلى الدماغ كل ما يسمع ، بل يمرر بعضاً ويطرد بعضاً . ويمكن أن ندعو هذه العملية عملية الانتقاء Selection Process أو عملية ترشيح Filtering Process . وتفترض هذه النظرية وجود نظام عقلي يقوم بعملية الترشيح يدعى المرشّح Filter . ويختلف ما يقبله المرشّح من البيئة اللغوية وما يرفضه من شخص إلى آخر حسب نوعية وقوة الدوافع والانفعالات والمواقف وشخصية المتعلم للغة ٢ . فما يرفضه شخص ما قد يقبله شخص آخر وما يقبله شخص ما قد يرفضه آخر . وتتم عملية الترشيح بشكل لا شعوري .

٢ - عملية التنظيم : بعد أن يمرر المرشّح المُدْخَل اللغوي Linguistic input المنتقَي ، يقوم الدماغ بعملية تنظيم لهذا المدخل بحيث يتوصل بطريقة لا شعورية إلى نظام من الأحكام اللغوية تمكن المتعلم من إنتاج جمل جديدة لم يسمع بها من قبل . وبعبارة أخرى ، تصبح لدى المتعلم قدرة لغوية توليدية Generative Competence . والنظام

الفعلي الذي يقوم بهذه العملية يدعى المنظِّم Organizer . ويستخدم هذا المنظم المبادئ المعرفية العادية في مثل التحليل والاستقراء لبناء نظام الأحكام اللغوية المنشود .

وعملية التنظيم في الواقع تتكون من عدة عمليات صغرى يمكن أن ندعوها عمليات إعادة التنظيم Re-Organizing Processes .

وتظهر هذه العمليات في إعادة تعلم التراكيب الانتقالية . ويقصد بالتركيب الانتقالي Transitional Construction ذلك التركيب اللغوي الذي يقوله متعلم ل ٢ خطأ في بداية الأمر ، ثم يقوم بعملية أو عمليات تعديل ذاتية له حتى يصبح التركيب مطابقاً لما هو مقبول ومألوف .

كما أن عمليات إعادة التنظيم يظهر أثرها عند تتبع أخطاء المتعلم في الكلام والكتابة . ويمكن تصنيف هذه الأخطاء على النحو الآتي : أخطاء الحذف (مثل ذهب الولد مدرسة) ، أخطاء القياس (مثل جمع مَدْرسة على مَدْرسات) ، أخطاء الترتيب (مثل لم يكتب الدرسَ الولدُ) ، أخطاء الزيادة (مثل ذهبوا الأولاد) ، أخطاء التبادل (مثل لو تدرس تنجح) . إن تتبع الأخطاء اللغوية لدى متعلم ل ٢ يبين نوعية عمليات إعادة التنظيم المستمرة لديه من أجل الوصول إلى أعلى درجة متاحة من الإتقان اللغوي .

٣ - عملية المراقبة : بعد الترشيح والتنظيم ، وهما عمليتان لا شعوريتان ، تأتي عملية شعورية تدعى عملية المراقبة Monitoring Process . وهي عملية إكتساب القوانين اللغوية بطريقة مباشرة واعية أو عملية توظيف هذه القوانين وتطبيقها أثناء الكلام أو الكتابة أو بعدهما . كما أن عملية المراقبة تتدخل عند الترجمة من ل ١ إلى ل ٢ أو من ل ٢ إلى ل ١ سواء في عملية ترجمة مقصودة لذاتها أو في عملية تعبير باستخدام ل ٢ عن طريق التعويض المفرداتي في ل ١ عند غياب تعابير جاهزة في ل ٢ كملجأ أخير يلجأ إليه الفرد عندما يعجز عن التعبير المباشر في ل ٢ . والنظام العقلي الذي يسيطر على عملية المراقبة يسمى الرقيب The Monitor .

وتتوقف درجة إستخدام الرقيب أثناء التعبير باللغة ٢ على عدة عوامل . منها عمر

المتعلم . فكلما زاد العمر ، زاد الميل إلى الإهتمام بالصحة اللغوية ، وبالتالي زاد اللجوء إلى الرقيب . ومن هذه العوامل كمية التعلم الرسمي الواعي للغة ٢ . فكلما زاد هذا التعلم ، زاد رصيد الرقيب من القوانين اللغوية وزاد دوره في عملية المراقبة . وهناك عامل يتعلق بطبيعة النشاط اللغوي المطلوب . فهناك نشاطات لغوية (مثل ملء الفراغ بالكلمة المناسبة) تستدعي بطبيعتها إستخدام الرقيب للتحقق من صواب الجواب أو صواب الاختيار . وهناك عامل رابع هو شخصية المتعلم . فهناك نوع من الشخصيات يميل بطبيعته إلى الدقة والإتقان ، ولذا يستخدم الرقيب في الأداء اللغوي أكثر من نوع آخر لا يهتم كثيراً بالدقة والإتقان . وهناك نوع من الشخصيات جسور مخاطر مغامر لا يهاب الخطأ ولا يعبأ بالإحراج الاجتماعي ، فهو لذا لا يعبأ باللجوء كثيراً إلى الرقيب . وبالمقابل هناك نوع من الناس متردد خجول محافظ يحسب لرأي الناس ألف حساب ، فهو لهذا يفضل اللجوء إلى الرقيب ليتأكد من الصحة اللغوية لما سيقوله أو يكتبه .

- **إكتساب ل ٢ وإكتساب ل ١ :**

إذا تعلم الفرد ل ٢ مع ل ١ ضمن ما يعرف بالثنائية اللغوية المتزامنة ، فيكون حكم ل ٢ في هذه الحالة مثل حكم ل ١ . ويكون الطفل في هذه الحالة كمن يتعلم ٢ ل ١ ، أي لغتين أوليين في وقت واحد .

ولكن إذا تعلم الفرد ل ٢ بعد ل ١ ضمن ما يعرف بالثنائية اللغوية المتتابعة ، تصبح ظروف تعلم ل٢ مختلفة عن ظروف تعلم ل١. وبيان وجوه الاختلاف بين ظروف تعلم ل١ وظروف تعلم ل ٢ أمر في غاية الأهمية نظراً لما يبني على التماثل بينهما من استنتاجات وأساليب وتطبيقات قد تكون مفيدة أحياناً ومربكة في بعض الأحايين . ومن الممكن عرض الفرق بين ظروف إكتساب ل ١ وظروف إكتساب ل ٢ كما يلي :

١ - الدافع . عند تعلم ل ١ يكون الطفل في أقصى حالات الدافعية ، لأنه يريد ل ١ كوسيلة وحيدة ممكنة للتفاهم مع من حوله وللتعبير عن حاجاته الجسمية الأساسية من طعام وشراب ونوم وإخراج وللتعبير عن حاجاته النفسية وانفعالاته . ولكن عند تعلم ل ٢ ، لا تكون هذه الدافعية في مثل هذه القوة ، لأنه يملك وسيلة للتعبير هي ل ١ .

٢ - البيئة اللغوية . في حالة ل ١ تكون البيئة اللغوية نموذجية ، إذ هي طبيعية مباشرة تطبق مبدأ هنا والآن . وفي حالة ل ٢ قد تكون البيئة طبيعية إذا تعلم ل ٢ من الشارع والأقران أو اصطناعية إذا تعلم ل ٢ في غرفة الصف .

٣ - دور المتعلم : في حالة ل ١ يتاح للطفل وقت كاف تماماً ، قد يصل إلى سنة ، للاستماع إلى ل ١ دون نطقها . ولا يتاح له شئ من هذا في حالة تعلم ل ٢ في المدرسة ، ولكن قد يتاح له شئ من هذا الانتظار (فترة الصمت) إذا تعلم ل ٢ من الأقران .

٤ - المران : في حالة ل ١ يتاح للطفل وقت كبير للمران والتكرار بمعدل بضع ساعات يومياً . ولا تتاح له فرصة مماثلة مع ل ٢ في غرفة الصف ، إذ قد لا تتاح له شخصياً بضع دقائق يومياً . وحتى في حالة ل ٢ من الأقران ، قد لا تتاح له فرصة معادلة لمران ل ١ من ناحية كمية .

٥ - المحسوسات : في حالة ل ١ تتاح للطفل فرصة مثالية من ربط اللغة بالمحسوسات . وقلما تتوفر فرصة مماثلة في حالة تعلم ل ٢ في غرفة الصف .

٦ - التعزيز : في حالة ل ١ يكون المعلم الرئيسي للطفل والداه بشكل عام وأمه بشكل خاص ، مما يتيح للطفل قدراً عالياً من التعزيز الفوري مدعوماً بعناية الوالدين الفائقة وإهتمامها بالنمو اللغوي لطفلها . وهذه حالة لا يمكن أن تضاهيها حالة التعزيز في غرفة الصف أو الشارع مهما كان حرص المعلم والأقران على ذلك .

٧ - الإسترخاء : في حالة ل ١ يتم تعلم ل ١ والطفل محاط بدرجة عالية من الرعاية والمحبة والحنان والعطف ، وهي عوامل مساعدة في التعلم عامة وتعلم اللغة خاصة . وفي حال ل ٢ لا يمكن أن يرقى جو الصف أو جو الأقران إلى مثل هذه الدرجة . بل من المعروف أن جو الصف قد يكون مشحوناً بانفعالات سلبية مصدرها المعلم أو الأقران ولأسباب مختلفة في كل حالة ، مما يعيق تعلم ل ٢ .

٨ - العمر : عند تعلم ل ١ يكون عمر الطفل بين سنة وثلاث سنوات . وهو عمر موات تماماً لإكتساب اللغة بسرعة . ولكن عند تعلم ل ٢ ، قد يكون العمر أية نقطة بين ثلاث سنوات ومئة سنة . وهي أعمار تختلف في مدى ملاءمتها لتعلم اللغة .

٩ - التدخل : عند تعلم ل ١ لا توجد لغة أخرى تتدخل معيقة إكتساب ل ١ . ولكن

عند تعلم ل ٢ ، تكون هناك ل ١ التي قد تتدخل لتسهل تارة تعلم ل ٢ ولتعيقه تارة أخرى .

١٠ - المواقف : عند تعلم ل ١ يندر أن توجد مواقف تجعل الطفل ينفر من والدته ولغتها ، بل بالعكس هناك كل المبررات التي تجعل الطفل يحب والدته ولغتها ويحب إرضاءها والتفاهم معها لمصلحته بالدرجة الأولى . ولكن عند تعلم ل ٢ ، قد توجد مواقف سلبية يقفها الطفل نحو ل ٢ وأهلها وثقافتهم ، مما يجعله يتردد في تعلم ل ٢ .

وهكذا نرى أن ل ١ في وضع أفضل من ل ٢ من عدة نواح . فالدوافع لتعلم ل ١ أقوى من الدوافع لتعلم ل ٢ ، والبيئة اللغوية أكثر طبيعية ، وفترة الصمت أطول ، والمران أكثر ، والمحسوسات أوفر ، والتعزيز أقوى وأدفأ وأشمل ، والاسترخاء أضمن ، والعمر أنسب ، والتدخل أقل ، والمواقف أكثر إيجابية .

ورغم الاختلاف بين ظروف إكتساب ل ١ وظروف إكتساب ل ٢ ، فإنه من الملفت للنظر أن نعلم أن بعض الدراسات قد كشفت أن المراحل التي يمر بها الأحادي لتعلم لغة ما هي المراحل التطورية ذاتها التي يمر بها الثنائي لتعلم اللغة نفسها (ماكلوغلن : ص ١٣٠) ، علماً بأن دراسات أخرى قد كشفت أن هناك فروقاً بين مراحل إكتساب ل ٢ رغم إختلاف لغاتهم الأولى . وهذا يدل على أن الثنائي لا يكرر مراحل تعلم ل ١ وهو يتعلم ل ٢ ، لأنه لو حدث هذا لما تماثلت مراحل تعلم ل ٢ رغم اختلاف ل ١ لدى مجموعة من الثنائيين . كما أن تحليل الأخطاء يدل على تشابه أخطاء متعلمي ل ٢ رغم إختلاف لغاتهم الأولى ، وهذا يدل على أن التدخل لا يؤثر كثيراً في أخطاء متعلمي ل ٢ وأنه مسؤول فقط عن نسبة قليلة من هذه الأخطاء وأن أكثر الأخطاء ناجم عن أخطاء تطورية ضمن ل ٢ ذاتها .

● تحسين سرعة إكتساب ل ٢ في غرفة الصف :

بناء على ما سبق ، إذا أردنا أن يكتسب المتعلم اللغة الثانية بكفاءة أفضل وسرعة أعلى في غرفة الصف ، فلابد أن نتذكر ما يلي :

١ - يجب خفض درجة الاصطناعية في بيئة غرفة الصف وفي المواد التعليمية ورفع درجة

الطبيعية في هذه البيئة وهذه المواد . فكلما كانت البيئة اللغوية أكثر طبيعية وأقل إصطناعية ، كان هذا أفضل لتعلم ل ٢ .

٢ - لابد من الاهتمام أثناء تعليم ل ٢ بوظيفة اللغة عموماً . فلا يكفي التركيز على اللغة بصفتها لغة فقط ، بل لابد من التركيز على محتوى اللغة ، على المعاني والحقائق والأفكار ، حيث إن اللغة أساساً تهدف إلى نقل الأفكار والحقائق والمشاعر . وبهذه الطريقة ترفع طبيعية البيئة اللغوية التي يتعرض لها متعلم ل ٢ ، وخاصة في المراحل المتقدمة من تعليم ل ٢ .

٣ - كلما جعلنا طريقة إكتساب ل ٢ تماثل طريقة إكتساب ل ١ ، كان ذلك أدعى إلى سرعة إكتساب ل ٢ . ولذا قد يكون من الأفضل إتاحة الفرصة لمتعلم ل ٢ ليستمع إلى ل ٢ أولاً قبل إجباره على تكلم ل ٢ . فترة الصمت هذه هي فترة تعلم صامت ومعالجة صامتة للمدخلات اللغوية من ل ٢ .

٤ - زيادة إستخدام المحسوسات في غرفة الصف يجعل بيئة ل ٢ أكثر طبيعية ويحقق قدراً جيداً من التشويق والدافعية إلى تعلم ل ٢ .

٥ - التغذية الراجعة الفورية أفضل من التغذية المؤجلة في التعامل مع إستجابات متعلمي ل ٢ .

٦ - كلما زاد تعرض المتعلم للغة ٢ زادت سرعة تعلمه لهذه اللغة . وهنا يأتي دور عدد الساعات المخصصة لتعليم ل ٢ في المنهج الدراسي والجدول الدراسي الأسبوعي . فلا يمكن أن نتوقع الكثير من التعلم إذا كانت ل ٢ لا تحظى سوى بساعة أو ساعتين في الأسبوع ، حيث إن كمية التعرض اللغوي عامل رئيسي في سرعة تعلم ل ٢ .

٧ - لابد من مراعاة إستعداد المتعلم ومرحلة نموه العقلي أثناء تصميم وتدريج منهاج ل ٢ . فلابد من تدريج المنهج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن المحسوس إلى المجرد ما أمكن ذلك .

٨ - لدافعية المتعلم دور جوهري في إقباله على التعلم . ولذلك إذا لم تكن لدى متعلم ل ٢ درجة مقبولة من الدافعية ، فلابد أن يحاول المعلم جهده لإيجاد قدر معقول من هذه الدافعية لديه . وكما ذكرنا إن الدافع الداخلي أفضل من الدافع الخارجي ، والدافع الدائم

أفضل من الدافع المؤقت . ولا شك أن المواد التعليمية الشيّقة المناسبة وأساليب التدريس الفعالة تساهم في إيجاد الدافعية أو تقويتها .

٩ - لابد من أن يتم تعليم ل ٢ في جو إجتماعي صحي ، أي في غرفة الصف التي يسودها التواد والتي تخلو من التوتر والقلق الشديد لدى المتعلمين . إن جو الصف المفعم بالبغضاء والقلق يضر بالتعلم عموماً وتعلم ل ٢ بوجه خاص .

١٠ - لابد من العمل على زيادة ثقة متعلم ل ٢ بنفسه ، لأن هذا يجعله أجرأ في تجريب هذه اللغة الجديدة .

١١ - ينبغي اختيار العمر الأمثل لتعلم ل ٢ . وبالطبع هذه مسألة متشعبة الجوانب ويتوقف تحديد العمر الأمثل على الظروف والبلد الذي يعيش فيه المتعلم ودور ل ٢ في حياته .

١٢ - لابد من تحسين موقف متعلم ل ٢ من ل ٢ وأهلها إذا أمكن ذلك . فالمواقف الإيجابية من أهل ل ٢ تساعد المتعلم على سرعة تعلم هذه اللغة ، والمواقف السلبية تعيق هذا التعلم .

(خلاصـــــة)

العوامل المؤثرة في إكتساب اللغة الثانية وكيفيـة تحسـين تعليمهـا

د . محمد علي الخولي

يهدف هذا البحث إلى إستقصاء أهم العوامل التي تؤثر في إكتساب اللغة الثانية (ل ٢) . كما يهدف إلى التعرف على طبيعة عملية إكتساب ل ٢ ومعرفة الفروق بين إكتساب ل ٢ وإكتساب اللغة الأولى (ل ١) . كما يهدف البحث إلى الوصول إلى بعض الأسس التي يمكن بوساطتها تحسين سرعة إكتساب المتعلم للغة الثانية .

وقد تبين أن هناك عدة عوامل تؤثر في سرعة إكتساب ل ٢ . منها نوع البيئة اللغوية (طبيعية أم اصطناعية) ، دور المتعلم ، إستخدام المحسوسات ، مصادر النماذج اللغوية (الوالدان ، الأقران ، المعلم) ، شدة المؤثر ، نوعية التغذية الراجعة ، التكرار ، نوعية عقلية المتعلم ، استعداده ، دافعيته ، استرخاؤه ، درجة القلق لديه ، درجة تعاطفه ، مواقفه من ل ٢ وأهلها ، وتدخل ل ١ في ل ٢ .

وتبين أنه إذا أردنا أن نجعل ل ٢ في وضع تعلمي مشجع وخاصة عند تعلمها في البيئة المدرسية ، فإن الأمر يستدعى توفير أكبر قدر من شروط النجاح وشروط التماثل مع ظروف تعلم ل ١ . وهذا يعني النظر بجدية في إمكانية تقوية الدوافع لدى متعلم ل ٢ ، وجعل البيئة اللغوية أقرب ما تكون إلى الطبيعية ، وتوفير فترة صمت كافية ، وتدعيم المدخل اللغوي Input كماً ونوعياً ، وضمان أكبر قدر من المران ، والإكثار من المحسوسات ، وتحسين توقيت التعزيز ، وتوفير قدر كاف من الاستقرار الانفعالي أثناء تعلم ل ٢ ، وإختيار السن الأمثل ، والتأكد من وجود مواقف إيجابية نحو ل ٢ .

□ المراجـــــع □

1 – Adler, M. **Collective and Individual Bilingualism.** Hamburg : Helmut Buske Verlag, 1977.

2 – Alkhuli, M. Ali. **English as a Foreign Language.** Riyad : Riyad University Press, 1976.

3 – Beardsmore, H. B. **Bilingualism : Basic Principles.** G. B., Clevedon :Tieto Ltd., 1982.

4 – Brown, H. D. " The Optimal Distance Model of L 2 Acquisition " in **TESOL Quarterly,** No. 2, Vol. 14, June 1980.

5 – Dulay, H., et al. **Language Two.**N. Y. : Oxford University Press, 1982.

6 – Ferris, M. R. and Politzer, R.L. " Effects of Early and Delayed L 2 Acquisition " in **TESOL Quarterly,** No. 3, Vol. 15 Sept. 1982.

7 – Grosjean, F. **Life with Two Languages.** MA, Cambridge : Harvard University Press, 1982.

8 – Gumperz, J. **Language in Social Groups.** Stanford : Stanford University Press, 1971.

9 – Huagen, E. **Bilingualism in the Americas.** Alabama : University of Alabama Press, 1956.

10 – Hoffman, M. N. **The Measurement of Bilingual Background.** N. Y. : Columbia University, 1934.

11 – Hymes, D. **Language in Culture and Society.** N. Y. : Harper and Row, 1964.

12 – Krashen, S. D. et al. " Age, Rate, and Eventual Attainment in L 2 Acquisition " in **TESOL Quarterly,** No. 4, Vol. 13, December 1979.

13 – Lado, R. **Linguistics across Cultures.** Ann Arbor : University of Michigan, 1957.

14 – Lambert, W. E. and Tucker, G.R. **Bilingual Education of Children.** MA : Newbury House, 1972.

15 – Mackey, W. **Bilingual Education in a Binational School.** Rowley Mass.: Newbury House, 1972.

16 – Macnanama, J.**Bilingualism and Primary Education.** Edinburgh: University Press, 1966.

17 – Maltitz, F. **Living and Learning in Two Languages.** N.Y.: McGraw – Hill Book Co., 1975.

18 – Marks, M.B. and Hefferman, P. " Teachers " Attitudes towards Minority Group Student " in **TESOL Quarterly,** No. 4, Vol. 11, Dec. 1977.

19 – Mclaughlin, B. **Second – Language Acquisition in Childhood.** N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1978.

20 – Mohan, Bernard. " Relating Language Teaching and Content Teaching " in **TESOL Quarterly,** No. 2, Vol. 13, June 1979.

21 – Monshi – Tousi, M., Fatemi, A., and Oller, J. " English Proficiency and Factors in its Attainment " in **TESOL Quarterly,** No. 3, Vol. 14, Sept. 1980..

22 – Pialorsi, F. (ed.) **Frontiers of Bilingual Education.** MA : Newbury House, 1977.

23 – Pietro, R. J. " Discourse and Real – Life Roles in the ESL Classromm " in **TESOL Quarterly,** No. 1, Vol. 15, March 1981.

24 – Rardin, J. " The Language Teacher as Facilitator " in **TESOL Quarterly,** No. 4, Vol. 11, Dec. 1977.

25 – Sampson, G.P. " A Real Challenge to ESL Methodology " in **TESOL Quarterly,** No. 3, Vol. 11, Sept. 1977.

26 – Seliger, H. " On the Nature and Function of Language Rules in Language Teaching " in **TESOL Quarterly,** No. 3, Vol. 13, Sept. 1979.

27 – Spolsky, B. and Gooper, R. (ed.) **Frontiers of Bilingual Education.** MA : Newbury House, 1977.

28 – Valencia, A. **Bilingual – Bicultural Education.** Albuquerque : Southwestern Cooperative Educational Laboratory Inc., 1969.

29 – Vildomec, V. **Multilingualism.** Lyden : A.W. Sythoff, 1971.

30 – Zamel, V. " A Model for Feedback in the ESL Classromm " in **TESOL Quarterly,** No. 2, Vol. 15, June 1981.

ABSTRACT

Factors That Influence Second – Language Acquisition and How to Improve Its Teaching

Dr. Muhammad Ali Alkhuli

This paper aims at explicating factors that influence second language (L 2) acquisition (A). It also aims at introducing the nature of the process of L 2 A and Knowing the differences between L 2 A and L 1 A. Further, it aims at concluding some main principles that may improve the learner's L 2 A.

It has been shown that there are many factors that influence L 2 A. From these factors are the type of linguistic environment (natural or artificial), the learner's role, usage of the concrete, sources of language models (parents, peers, or teachers), stimulus intensity type of feedback, repetition, type of the learner's mentality, his readiness, motivation, relaxation, anxiety degree, sympathy degree, attitudes towards L 2 and its native speakers, and L 1 interference into L 2.

It has been shown, as well, that to improve L 2 A we have to make its conditions as similar as possible to the conditions of L 1 A. This may require more attention to the learner's motivation, the naturalization of L 2 environment, enough L 2 exposure, ample practice, concrete aids, optimal feedback, the learner's right age, emotional stability, and positive attitudes.