اكتساب اللّغة الثّانية
في ضوء علم اللّغة النّفسيّ

أسيد أبو ريدي

جامعة السلطان محمّد الفاتح الوقفية - تركيا

ملخص

يتناول هذا البحث قضيّة اكتساب اللّغة الثّانية في ضوء علم اللّغة النّفسيّ، فيبيّن العلاقة القائمة بين علم اللّغة النّفسيّ وعمليّةِ تعلُّم اللّغات الأجنبيّة واكتسابِها، ويكشِف البحثُ تأثيرَ هذا العلم في اكتساب المهارات اللّغويّة الأربعة: القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع، ويبيّن كذلك العواملّ النّفسيّة المؤثِّرة في المتعلِّمين أثناء عملية تعلُّم اللّغةِ الثّانية واكتسابها، كالدّافعيّة والعُمر والاتّجاهات والشّخصيّة والقلق وغيرها، ,ويعرض هذا البحث أيضًا دورَ الذّاكرة الكبيرَ في تحقيق اكتسابٍ مَرِنٍ للّغة الثّانية، ويأتي على مشكلة استنزافِ اللّغة الثّانية عند المتعلِّمين إثرَ انقطاعِهم عن اللّغة فترة ما، وقد خلصت هذه الدّراسةُ إلى ضرورة الأخذ بمعطيات علم اللّغة النّفسيّ في عمليّة تعلُّمِ اللّغة الثّانية واكتسابِها؛ لما لذلك من تأثير كبيرٍ في معالجة المشاكلِ التي قد تواجِه العمليّاتِ التّعليميّة اللّغويّة.

الكلمات المفتاحية: اكتساب اللّغة، اللّغة الثّانية، علم اللّغة النّفسيّ، علم اللّغة التّطبيقيّ، تعلُّم اللّغة، تعليم اللّغة، استنزاف اللّغة، العوامل النّفسيّة، المهارات اللّغوية، الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة، الذّاكرة.

Psikodilbilim Işığında İkinci Dil Edinimi

Osaid Aburidi

Özet

Bu araştırma, ikinci dil kazanımını psikodilbilim ışığında ele almakta ve psikodilbilim ile yabancı dil öğrenme ve edinme süreci arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Çalışma aynı zamanda psikodilbilimin okuma, yazma, konuşma ve dinleme olan dört dil becerisinin edinimi üzerindeki etkisini de ortaya koymaktadır. Çalışmada ayrıca motivasyon, yaş, kişisel eğilimler, kişilik özellikleri, kaygı vb. gibi ikinci bir dili öğrenme ve edinme sürecinde öğrencileri etkileyen psikolojik faktörler de ele alınmıştır. Araştırma ikinci dilin esnek ediniminin sağlanmasında belleğin büyük rolünü ortaya koymakta ve dil öğrenen kişinin dilden bir süre uzaklaşması durumunda dilin unutulması sorununu ele almaktadır. Dolayısıyla çalışma, ikinci bir dili öğrenme ve edinme sürecinde psikodilbilimin verilerinin dikkate alınması gerektiği sonucuna varmıştır. Zira bu ilmin dil eğitim süreçlerinde karşılaşılabilecek sorunların ele alınmasında büyük etkisi vardır.

Anahtar Kelimeler: Dil kazanımı, ikinci dil, psikodilbilim, uygulamalı dilbilim, dil öğrenimi, dil öğretimi, dilin unutulması, psikolojik etkenler, dil becerileri, dinleme, konuşma, okuma, yazma, hafıza.

Acquisition of the second language in the view of psycholinguistics

OSAID ABURIDI

Abstract

This research addresses the issue of second language acquisition in the light of psychological linguistics, demonstrating the relationship between psychological linguistics and the process of learning and acquiring foreign languages, and reveals the impact of this science on the acquisition of four linguistic skills: Reading, writing, speaking and listening, as well as psychological factors influencing learners during their learning and acquisition of the second language, such as motivation, age, attitudes, personality, anxiety, etc. also, this research reveals the great role of memory in achieving flexible acquisition of the second language, and presents the problem of second language attrition among learners after their absence from the language for a period of time. This study concludes that it is necessary to take into account the data of psycholinguistics in the process of learning and acquiring a second language, as it has a significant impact on addressing problems that might confront linguistic educational processes.

Keywords: Language Acquisition, Second Language, Psycholinguistics, Applied Linguistics, Language Learning, Language Education, Language Attrition, Psychological Factors, Language Skills, Listening, Speaking, Reading, Writing, Memory.

تقديم

يُعدُّ اكتسابُ لغةٍ ثانية أمرًا لا مَحيدَ عنه في العصر الحديث، لا سيّما مع الانفتاحِ العالميّ للدّول بعضِها على بعض، واختلاطِ الشُّعوب ببعضها، إضافةً إلى الهجرات الكبيرةِ الحاصلة في كلِّ دولِ العالم لأسباب مختلفةٍ، ولذا كانت الحاجةُ البشريّةُ داعيةً إلى الاهتمام بموضوع اكتسابِ اللّغةِ الثّانية والعملِ على إتقانها، وقد تعدَّدت هذه الحاجةُ بدءًا بحاجة تواصُليَّةٍ إلى دينيّة وعسكريّة وسياسيّة وغيرِ ذلك من الحاجات التي يعمل عليها المتعلِّمون في هذا العصر.

ومعَ ازديادِ الاهتمام بتعليم اللّغاتِ الثّانية واكتسابِها في القرن الماضي، بدأتِ اللّغةُ تقتحم مجالاتٍ علميّةً متنوِّعة، فبدأتِ العلومُ اللّغوية تتوسّع، وبدت غيرَ مقتصرةٍ على الموضوعات الكلاسيكيّة من نحو وصرفٍ وبلاغة؛ إذِ انطوت هذه الموضوعاتُ لاحقًا تحت ما سُمّي العلومَ اللّغويّة النّظريّة، وفي مقابل ذلك ظهرت مجالاتٌ لغويّةٌ علميّة جديدة انطوت تحت علمٍ جديد أُطلق عليه علمُ اللّغة التّطبيقيُّ، وقد بقِي هذا العلمُ الجديد في خمسينيّات القرن الماضي معروفًا على أنّه جزء لا يَتجزَّأ من العلوم اللّغويّة النّظريّة، وفي تِلكمُ الفترةِ انحصر عملُ علماء اللّغة التّطبيقيّين بشكل أساسٍ في مجالات تعلُّمِ اللّغة والتّدريس والاختبار؛ إذ حظِيتْ هذه المجالاتُ باهتمام كبيرٍ في ذلك الوقت، ورغم ذلك فإنّ جهود اللّغويّين التّطبيقيّين حينئذٍ بقيت محصورةً ولم تخرجْ من الحدود الأُولى (تعلُّم اللّغة والتّدريس والاختبار)، ولَرُبّما كان من الطَّبعيّ أن يركِّز اللّغويّون التّطبيقيّون على قضايا التّعليمِ آنَذاك؛ وذلك لأهميّة هذا المجالِ، ولكنْ مع مرور الوقت بدأ اللّغويّون التّطبيقيّون يعتقدون ضرورةَ توسيعِ دائرةِ عملِهم بحيث تتجاوز تعليمَ اللّغات أو البحثَ في تدريسها، ونتيجةً لذلك بدأْنا نرى مجالاتٍ عديدةً مشمولة تحت هذا العلمِ، ومن ذلك: علمُ اللّغة النّفسيُّ وعلمُ اللّغة الاجتماعيُّ وعلمُ اللّغة العصبيُّ واللّغوياتُ الحاسوبيّة.

ومن هنا، فإنّ هذه الدّراسةَ تُسلِّط الضَّوء على موضوع لغويٍّ تطبيقيٍّ هو اكتسابُ اللّغةِ الثّانية في ضوء علمِ اللّغة النّفسيّ، وبهذا تغطِّي فرعين من فروع علمِ اللّغة التّطبيقيّ إضافةً إلى اتِّحادهما معًا، وهما: اكتسابُ اللّغة الثّانية، وعلمُ اللّغة النّفسيُّ.

وعلى هذا، فإنّ دراستنا هذه ستبيّن علاقةَ علمِ اللّغةِ النّفسيّ باكتساب اللّغة الثّانية، وتأثيرَ علمِ اللّغة النّفسيّ في المهارات اللّغويّة الأربعة: القراءة والكتابة والمحادَثة والاستماع، إضافةً إلى العوامل المؤثِّرة في عمليّة الاكتساب، وستكشِفُ عن تداخل العواملِ النّفسيّة في اكتساب اللّغةِ الثّانية مع التّفاعُل الاجتماعيّ، علاوةً على بيان أثرِ الذّاكرة والاستنزافِ اللّغويّ في اكتساب اللّغة الثّانية.

وقد تناولت بعضُ الدّراسات علمَ اللّغة النّفسيَّ، إلّا أنّها لم تدخل بعُمق في علاقته باكتساب اللّغة الثّانية، واقتصرت في حديثها على تاريخ هذا العلمِ ومفهومِه ومُعطياتِه، أمّا الدّراسات التي تناولت العلاقةَ بين اللّغة الثّانية وعلمِ اللّغة النّفسيّ فلم تتوسَّع في هذه العلاقة، علاوةً على اقتصارها على جزئيّة معيَّنةٍ أو عدمِ مواكبتِها لمعطيات هذا العلمِ الجديدة، ومن هذه الدّراسات:

أولًا: دراسة محمّد عليّ الخُوليّ (١٩٩٠) بعنوان "العوامل المؤثِّرة في اكتساب اللّغة الثّانية"، وهي بحثٌ منشور في جامعة قطر، وتناول الباحث فيه بعضَ العواملِ النّفسيّة المؤثِّرة في اكتساب اللّغة الثّانية، وقد كان بحثُه موجَزًا في العوامل المؤثِّرة، ولم يتجاوز حدودَ العوامل النّفسيّة؛ إذ إنّ عنوان بحثِه اقتَصر عليها.

ثانيًا: دراسة جلال شمس الدّين (٢٠٠٣) بعنوان "علم اللّغة النّفسيُّ مناهجُه ونظريّاتُه وقضاياه"، وهي كتاب موسَّع في تاريخ علم اللّغة النّفسيّ، جمع الباحثُ فيه مناهجَ علم النّفس ونظريّاتِه، إضافةً إلى موضوعات لغويّةٍ عصبيّة انفصلت عن هذا العلم وغدتْ تحت مسمّى علمِ اللّغة العصبيّ. ولم يتقاطعْ كتابُه مع دراستِنا هذه إلّا في العوامل المؤثِّرة في اكتساب اللّغة الثّانية، ورغم ذلك فإنّ العوامل التي أوردها جلال شمس الدّين قاصرةٌ غيرُ شاملة؛ فكتابُه مخصَّص لعلم اللّغة النّفسيّ، وليس مفصّلًا لاكتساب اللّغة الثّانية في ضوء هذا العلم.

ثالثًا: دراسة جهرة توجولولا (٢٠١٧) بعنوان "اكتساب مهارةِ الكلام في تعلُّم اللّغة العربيّة في ضوء علم اللّغة النّفسيّ"، وهي رسالة ماجستير منشورة في جامعة مولانا إبراهيم الإسلاميّة، وتفتقر هذه الدّراسةُ إلى الرّبط الحقيقيّ بين علم اللّغة النّفسيّ وتعلُّم اللّغةِ العربيّة؛ إذ إنّ الباحثة تناولت مهارةَ المحادثة من جانبٍ تربويّ

بخلاف العنوان الموضوع، فلم تتعرَّض لموضوعات علمِ اللّغة النّفسيّ وارتباطِها بمهارة المحادثةِ كالعوامل النّفسيّة والاستنزاف اللّغويّ والذّاكرة، إضافةً إلى ذلك فقد اعتمدت الباحثةُ على جملة من المصادر القديمة التي أدّت بها إلى الخلط بين بعضِ العلوم التي طرأ عليها تغييرٌ في السّنوات الأخيرة.

وحتى يكون هدفُ بحثِنا هذا جليًّا واضحًا، فإنّنا نطرح سؤالًا يُكشَف فيه عن مشكلة البحث التي سنسعى إلى حلِّها، وسؤالُ البحث هنا: **هل علمُ اللّغة النّفسيُّ قادرٌ على تقديم مُعطَيات ناجحةٍ لتحقيق اكتسابٍ ناجح للّغة الثّانية؟** فمن خلال هذا السّؤال سنصل إلى الكشف عن أثر علمِ اللّغة النّفسيّ في اكتساب اللّغة الثّانية، وسنقدِّم كذلك في نهاية البحث بعضَ التّوصيات التي ستفتح آفاقًا أوسعَ للباحثين والعاملين في مجال تعليمِ اللّغة الثّانية واكتسابِها.

واستنادًا إلى هذا، فقد سارت هذه الدّراسةُ وَفْقَ المنهجِ الوصفيّ الاستقرائيّ؛ إذ تصف وتستقرئ علاقةَ علمِ اللّغة النّفسيّ باكتساب اللّغة الثّانية وتأثيرَه فيها، كاشفةً ومُبيِّنةً بعضَ الجزئيّات في هذا المجال لم يأتِ على ذِكرها أحدٌ من قبلُ في المصادر العربيّة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ هذه الدّراسةَ اقتصرت في عرضها على اكتساب اللّغة الثّانية عند الكبار، ولم تأتِ على اكتسابها عند الأطفال؛ وذلك لأنّ اكتساب اللّغة الثّانية عند الأطفال قد بُحث وفُصِّل فيه كثيرًا، في حين أنّ البحث في اكتساب اللّغة الثّانية عند الكبار لا يزال في تطوُّر كبيرٍ مستمرٍّ، فنجد سنويًّا معطياتٍ جديدةً في هذا المجال نتيجةً لتوسُّعه واتصاله بعلوم مختلفة، ولهذا فقد استقتِ الدّراسة مادَّتَها غالبًا من جُملة من المصادر الإنجليزيّة الحديثة؛ وذلك لأنّ الدّراسات العربيّةَ في هذا المجال اعتمدت إمّا على مصادرَ إنجليزيّةٍ قديمة أو على مصادرَ قديمةٍ مترجَمةٍ عن الإنجليزيّة، وهذا لا يتناسب مع اتّجاه بحثِنا الحديثِ.

اكتساب اللّغةِ الثّانية وعلمُ اللّغة النّفسيُّ

علم اللّغة النّفسيّ فرعٌ من فروع علمِ اللّغة التّطبيقيّ يدرس العلاقةَ بين السّلوكِ اللّغويّ والعمليّات النّفسيّة التي يُعتقّد أنّها تُفسِّر ذلك السّلوكَ،[١] وقد عرَّفتْه جين جليسون (Jean Gleason) بأنّه العلم الذي يهتمّ بالكشف عن العمليّات النّفسيّة التي تقود الإنسانَ إلى اكتساب اللّغة واستعمالِها.[٢] ومن هنا فإنّ المنهج اللّغويّ النّفسيّ يُركّز في تعلُّم اللّغة الثّانية واكتسابِها على معرفة البشرِ اللّغويّة، وكيف يكتسبون تلك المعرفةَ وكيفيّةِ استخدامِ هذه المعرفة، وبذلك فإنّ منهج النّظريّةِ اللّغويّة النّفسيّة بشكلٍ عامٍّ هو أنّ النّاس –لا سيّما الشّباب– مهيَّؤون بيولوجيًّا لتعلُّم اللّغة، وأنّ ما يُتعلَّم ليس سلسلةً من الكلمات بقدْر ما هو قواعدُ تحويليّةٌ تُمكِّن المتعلِّمَ من فهم الجملِ التي يسمعُها، وهذا يعني أنّه يجب مراعاةُ التّعليمِ المناسب من الناحية التربويّة في تعلُّم اللّغة الثّانية.[٣]

ولا بُدَّ من الإشارة هنا إلى أنّ علم اللّغة النّفسيَّ كان يدور في دائرة أكبرَ في سنوات ظهورِه الأولى، وذلك قبل انفصالِ بعض الفروع عنه لتنطويَ تحت علمٍ لغويٍّ تطبيقيٍّ جديدٍ أُطلق عليه "علمُ اللّغة العصبيّ"؛ إذ يُركِّز هذا العلم من وجهة نظرِ اللّسانيّات على تقديم صورةٍ حول كيفيّة إنشاءِ مَثيلٍ لهياكل اللّغة في الدِّماغ؛ أي كيفيّةِ تمثيلِ الأنماط والقواعد المعروضة في اللّغات البشريّة وترسيخِها في الدِّماغ، بالإضافة إلى ذلك فإنّ علم اللّغة العصبيَّ له تأثيرٌ سريريّ أساسيّ لتقييم وعلاج المرضى الذين يعانون من فقدان القدرةِ على الكلام ومن أمراض اللّغة الأخرى كالحُبْسة.[٤]

وعودًا على بدء، فإنّ علم اللّغة النّفسيّ يغطِّي ثلاثَ نقاط رئيسة؛ هي: إنتاج اللّغة، وإدراك اللّغة، واكتساب اللّغة. ويشير إنتاجُ اللّغة إلى العمليّات التي ينطوي

---

١ يُنظر: David Crystal: A Dictionary of Linguistics and Phonetics, P. 396.

٢ يُنظر: Jean Gleason and Nan Ratner: An Introduction to Psycholinguistics What Do LANGUAGE USERS Know, P. 3.

٣ يُنظر: Parviz Maftoon: Psycholinguistic Approach to Second Language Acquisition, P. 1.

٤ يُنظر: Valentina Bambini: Neurolinguistics, P. 1.

عليها إنشاء المعنى والتعبيرُ عنه من خلال اللّغة، ويشير إدراك اللّغة إلى العمليّات المتضمَّنةِ في تفسير اللّغةِ المكتوبة والمنطوقة وفهمِها، أمّا اكتساب اللّغة فيشير إلى عمليّات اكتسابِ لغةٍ أصليّة أو لغة ثانية. وقد قدَّم علمُ اللّغة النّفسيُّ نظريّاتٍ عديدةً تشرح النِّقاطَ الثّلاث، فكانت النّظريّات مفيدة جدًّا في مجال تدريس اللّغة؛ إذ يستخدمُها بعضُ الخبراء بوَصْفها نظرياتٍ أساسيّةً في تطوير طرقِ تدريس اللّغات، وعلاوةً على ذلك ينظر المنهج اللّغويّ النّفسيّ إلى اللّغة والفكر على أنّهما ظاهرتان مرتبطتان ولكنّهما مستقلّتان تمامًا، ويُنظر إلى التعلُّم على أنّه عمليّة فرديّة معرفيّة تحدث داخلَ الفردِ ثمّ ينتقل إلى البُعْد الاجتماعيّ.[١]

وقد تناولت نظريّاتُ علمِ اللّغة النّفسيّ بالاهتمام النّشاطاتِ اللّغويّةَ الإنسانيّة بنوعيها الإدراكيّ والإنتاجيّ، أمّا إدراك اللّغة فيشمَل نشاطَي الاستماع والقراءة، في حين يشمَل إنتاج اللّغةِ نشاطَي التّحدّث والكتابة، وتُسمّى هذه الأنشطةُ الأربعة باسم المهارات اللّغويّة الأربعة، وفيما يلي وصفٌ لبعض فوائدِ نظريّات علم اللّغة النّفسيّ في تعلُّم اللّغة وتدريسِها كما أوضحَها دميرزان (Demirezen):[٢]

١ . منهج علمِ اللّغة النّفسيِ ومهارةُ الاستماع

أشار باحثو علمِ اللّغة النّفسيّ في عمليّة تدريسِ الاستماع إلى ضرورة التّغلّبِ على الصّعوبات الجوهريّة والخارجيّة للوصول إلى نشاط استماعٍ مؤهَّل تأهيلًا عاليًا، وتشير الصّعوبات الجوهريّة إلى سرعة الكلامِ وعددِ الكلمات غيرِ المعروفةِ والمَعْرِفة السّابقةِ بالموضوع، أمّا الصّعوبات الخارجيّة فتُشير إلى اهتمام الطّلاب وتحفيزِهم وغايةِ نشاط الاستماع والضّوضاء في البيئة.

وبهذا ستساعد معرفةُ علمِ اللّغة النّفسيّ المعلِّمَ على تقليل الصّعوباتِ الجوهريّة والخارجيّة، فيمكن للمدرّس إعدادُ نصِّ استماعٍ بموضوع مألوفٍ للطّلاب يتألّف من مئة كلمة مثلًا، ويتضمّن عشرَ مفرداتٍ جديدة لا أكثرَ، ويُؤخذ في الحسبان أيضًا

١ يُنظر: Norita Purb: The Role of Psycholinguistics in Language Learning and Teaching, P. 47.

٢ يُنظر: Mehmet Demirezen: Relation between Psycholinguistic Approach and Foreign Language Learning and Teaching, P. 26-36.

مدى سرعةِ القراءة وضجيجِ البيئة، علاوةً على ذلك يمكن للمدرِّس زيادةُ اهتمامِ الطّلاب وتحفيزُهم من خلال تصميمِ فصلٍ دراسيٍّ ممتع ومريح.

٢ . منهج علمِ اللّغة النّفسيّ ومهارةُ القراءة

يقوم المنهج اللّغويُّ النّفسيّ في تناوله لمهارة القراءة على نهج مستندٍ إلى النّصّ، فيقدِّم معالجةً للنّصّ من أسفلَ إلى أعلى للتّأكيد على نشاط الفهم، فحقيقةُ الفهم تعتمد بشكلٍ أساسٍ على قاعدة معارفِ الطّلاب، وتحدُثُ المعالجةُ من أسفلَ إلى أعلى عندما يحاول شخصٌ ما فهمَ اللّغة عبر النّظر إلى معاني المفرداتِ والتّراكيب النّحويّة الأساسيّة في النّصّ، ثمّ ينتقل إلى محاولة فهمِ النّصِّ بأكمله.

وتؤكِّد هذه النّظريّة أنّ فهم معنى النّصِّ يعتمد بشكلٍ أساس على المعرفة السّابقة للطّلاب القائمةِ على فهمهم معاني المفرداتِ وإحاطتِهم بالتّراكيب النّحويّة المناسبة للمستوى المقصودِ، وبهذا يساعد علمُ اللّغة النّفسيُّ المتعلِّمين على تقليل الصّعوباتِ الجوهريّةِ في نشاط القراءةِ من خلال إثارةِ اهتمام الطّلاب بنصِّ القراءة، لذا يحتاج المعلمون إلى توفير موادِّ قراءةٍ أصيلةٍ وسياقيّة؛ لأنّه في حال عدم تعرُّضِ الطّلاب بشكلٍ صحيح لموادَّ أصليةٍ فسيفشلون في رؤية صلتِها بالعالم الحقيقيّ.

٣ . منهج علمِ اللّغة النّفسيِّ ومهارةُ الكتابة

يساعد علمُ اللّغة النّفسيُّ في فهم أخطاءِ الطّلاب الكتابيّة؛ إذ له مساهمةٌ واضحة في معالجة الأخطاء الإملائيّة، فعندما نرى كتابةَ الطّلاب بالعربيّة سنجد أخطاءً في تهجئة الكلمات عندهم، ويعود السّببُ في ذلك إلى أنّ تخزين تهجئةِ الكلمات واسترجاعِها عند الطالب أمرٌ صعبٌ.

ويشير هنا منهجُ علم اللّغة النّفسيِّ إلى أنّ هذه الأخطاءَ الكتابيّة سببُها عدمُ القدرة على الكتابة (Agraphia)، وتجاوُزُ هذه الأخطاءِ يكون بمعالجة مسبّباتها بشكلٍ صحيح، ولهذا يساعد علمُ اللّغة النّفسيُّ على إيجاد موضوعٍ كتابيٍّ مثيرٍ للاهتمام يعمل المعلِّمُ من خلاله على تقليل مستوى الصّعوباتِ في الكتابة، ويساعد على تحديد مستوياتِ الكتابة وأنواعِها.

٤ . منهج علمِ اللّغة النّفسيّ ومهارةُ المحادثة

للمنهج اللّغويّ النّفسيّ سيطرةٌ عمليّة في مجال تدريس المحادثةِ بوصفها مهارةً، فمن خلال علمِ اللّغة النّفسيّ حُدِّدتْ صعوباتٌ عديدة في مهارة المحادثة، مثل الصُّعوبات الناتجةِ عن الطّلاب، فيبيّنُ علمُ اللّغة النّفسيُّ –على سبيل المثال– أنّ شخصيّةَ الطّالب، مثلِ الطّلابِ الانطوائيّين والمنفتحين، تؤثّر في أداء تعلُّم اللّغة، وعطفًا على هذا فإنّ الدّراسات في المنهج اللّغويّ النّفسيّ قدَّمت حلولًا لكلِّ نوعٍ تقريبًا من صعوبات تعلُّم اللّغة، فمن خلال معرفةِ المنهج اللّغويّ النّفسيّ يمكن للمدرّسين تطبيقُ التّقنيات المناسبة لتعليم مهارةِ المحادثة عبر النّظرِ في حالة المتعلِّمِ والعثورِ على مواضيع مثيرة للاهتمام لمناقشتها في فصل المحادثة.

العوامل النّفسيّة المؤثّرة في اكتساب اللّغة الثّانيّة

هناك مجموعةٌ من العوامل العامّة التي تؤثّر في تعلُّم اللّغةِ الثّانية واكتسابها، مثلُ العمرِ والاستعدادِ والذّكاء والأسلوب المعرفيّ والمواقف والدّوافع والشّخصيّة. وسنعمل هنا على تقديم هذه العواملِ وإبرازِ مساهمتها في نجاح اكتسابِ اللّغة الثّانية أو فشلِه.

١ . الدّافع

يُعتبر الدّافع من أهمّ العوامل في اكتساب اللّغة الثّانية، ويعتقد ريتشاردز (Rich-ards) أنّ الدّافع هو العاملُ الذي يحدِّد رغبةَ الفردِ في فعل شيء ما، ومن البَدَهِيّات أنّ المتعلِّمين الذين يرغبون في تعلُّم لغةٍ ثانية يُتوقّعُ منهم أن يحقّقوا نجاحًا أكبرَ في عمليّة التعلُّمِ من أولئك الذين ليس لديهم رغبةٌ في تعلُّم تلكمُ اللّغة.[١]

وقد بحث جاردنر (Gardner) أثرَ المواقف والدّوافع في اكتساب اللّغة الثانية، فحدَّد الدّافعَ من جهة أهدافِ المتعلِّم وتوجُّهِه بشكل عامٍّ على أنّه المثابرة التي

١ يُنظر: Jack Richards and John Platt and Heidi Weber: Longman Dictionary of Applied Linguistics, P. 185.

يُظهرها المتعلِّم في السّعي لتحقيق هدفٍ ما،[١] ويمكن القول إنّ ثمّةَ دافعينِ يؤثّران في مُتعلِّم اللّغة الثّانية، هما: الدّافعُ التّكامُليّ، ويُقصد به أنّ المتعلِّم يدرُس لغة ما لأنّه مهتمٌّ بشعب اللّغةِ الهدفِ وثقافتِه، فيسعى إلى تعلُّمها كي يتواصل مع أناسٍ ناطقين بهذه اللّغة، والآخَر هو الدّافعُ الأدائيُّ، ويدُلُّ على أنّ أهداف المتعلِّم لتعلُّم اللّغة الثّانية وظيفيّةٌ ونافعة، فعلى سبيل المثالِ يحتاج الطّالب إلى اللّغة الثّانية للحصول على وظيفة أفضلَ أو لاجتياز اختبارٍ ما أو لتمكينه من قراءة الصُّحفِ الأجنبيّة وما إلى ذلك من الأهداف، ويمكن للمتعلِّمين أن يتأثّروا بكلا الدّافعينِ، ومع ذلك هناك حالاتٌ يمكن أن يكون فيها أحدُهم أكثرَ فعاليةً من الآخَر.[٢]

ويمكن أيضًا تقسيمُ الدّوافع إلى داخليّة وخارجيّة، فالأنشطة ذاتُ الدّوافعِ الدّاخليّةِ هي تلك التي ليس لها مكافأةٌ واضحة باستثناء النّشاطِ نفسِه، ولذلك تهدف السّلوكيّات ذاتُ الدّوافعِ الدّاخليّةِ إلى إحداث عواقبَ معيّنةٍ مجزيةٍ داخليًّا؛ مثل الشّعورِ بالكفاءة وتقرير المصير، في حين يُتوقَّع من الأنشطة ذاتِ الدّوافعِ الخارجيّةِ مكافأةٌ ماديّة، فعلى سبيل المثالِ كسبُ مالٍ أو منتج أو غير ذلك. ويرى ماسلو وباحثون آخرون أنّ الدّافع الدّاخليّ يؤدِّي إلى نجاح أكبرَ في تعلُّم اللّغة الثّانية، خاصّةً على المدى الطّويل.[٣]

ومُحصِّلة القول إنّ الدّافعيّة أو رغبةَ المتعلِّم في العمليّة التّعليميّة تؤدِّي دورًا فعّالًا، وهي معيارٌ مهمٌّ في نجاح المتعلِّم أو فشلِه في تعلُّم اللّغةِ الثّانية والسّيطرةِ على مهاراتها الأربعة (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة)؛ لأنّها توجّه النّشاطَ الذي يقوم به المتعلِّمُ وتحدِّده، فاستعمالُ اللّغة والتّواصلُ بها مع النّاس هو السّببُ الطّبيعيّ والدّافع الأوّل لتعلُّم اللّغة، ومن المعروف أيضًا أنّ المتعلِّم عندما يتّجه إلى مجتمع اللّغةِ الأجنبيّة وثقافتِه تزدادُ رغبتُه في التّواصل مع أهلِ تلك اللّغة والاندماجِ معهم، وهذا يعود بالفائدة على المتعلِّم فيزيد من الدّخل اللّغويّ الذي يؤدِّي إلى زيادة الكفاية اللّغويّة لديه والسّيطرةِ على المهارات اللّغويّة عنده، فقد أثبتت بعض

١ يُنظر: Rod Ellis: Understanding Second Language Acquisition, P. 117.

٢ يُنظر: Siti Khasinah: Factors Influencing Second Language Acquisition, P. 258.

٣ يُنظر: المرجع نفسه، ص ٢٥٨ .

الدّراسات أنّه كلّما كانت دافعيّةُ المتعلِّم نحوَ مجتمعِ اللّغة الأجنبيّة قويةً زادت في إثراء الحصيلة اللّغويةِ لديه؛ لأنّها تقود المتعلِّم إلى تقمُّص الشّخصيّةِ النّاطقة باللّغة، ولهذا فإنّ عمليّة استعمالِ اللّغة وممارستِها، رغم تفاوتِها بين المتعلّمين حسب بيئاتِهم وثقافتهم وطبيعة حياتِهم، تُعتبر من أفضل الوسائلِ في تعلُّم اللّغةِ والمحافظة عليها.[١]

٢ . المواقف (الاتّجاهات)

يُعرّف إليس (Ellis) المواقفَ أو الاتّجاهات على أنّها عبارةٌ عن مجموعات من المعتقَدات حولَ عواملَ متنوّعة، مثلَ ثقافةِ اللّغة المستهدفَة، وثقافتِهم الخاصّة، أمّا المعتقدات المتشكِّلة عند المتعلِّمين في الفصل الدّراسيّ فتكون حول معلِّميهم ومهمّةِ التّعلُّم التي يُكلّفون بها.[٢] ويمكن تعريفُ المواقف السّلوكيّةِ اللّغويّة على أنّها المواقفُ التي لدى المتحدِّثين بلغاتٍ مختلفة تجاهَ لغاتِ الآخرين أو تجاهَ لغتِهم الخاصّة؛ فالمشاعرُ الإيجابيّة أو السّلبيّة تجاهَ اللّغة قد تعكس انطباعًا على وجودِ صعوبةٍ أو سهولة في اللّغة، وتنعكس أيضا على سهولة أو صعوبة عمليّةِ التعلُّم، إضافةً إلى انعكاسها على مدى أهميّةِ اللّغةِ.

وقد قام ستيرن (Stern) بالبحث في عدد من المواقف المتّصلةِ اتصالًا مباشرًا باللّغة الثّانية، وعمل على تصنيفها في ثلاث مجموعاتٍ:[٣]

أ . مواقفُ تجاهَ المجتمعِ والأشخاص الذين يتحدّثون اللّغةَ الثّانية.

ب . مواقفُ تجاهَ اللّغةِ الهدفِ وتعلُّمِها.

ج . مواقفُ تجاهَ اللّغاتِ وتعلُّمِ اللّغة بشكل عامٍّ.

وبهذا يمكن أن يؤدّي الاهتمامُ العامُّ باللّغات الأجنبيّة عند المتعلِّمين، بالإضافة إلى بعض الخصائص الشّخصيّة لديهم، إلى التّأثير فيهم بطريقة إيجابيّة أو سلبيّة

١ يُنظر: أساسيات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، عبد العزيز العصيلي، ص ٣٢٠.

٢ يُنظر: Ellis: Understanding Second Language Acquisition, P 292.

٣ يُنظر: Khasinah: Factors Influencing Second Language Acquisition, P 259.

في العمليّة التّعليميّة، وكذلك فإنّ شعور المتعلِّمين حيال تعلُّم لغةٍ معيّنة في مقرَّر دراسيّ معيّن ومن معلِّم خاصٍّ يترك مواقفَ إيجابيّة أو سلبيّة في عملية اكتسابِ اللّغة الثّانية، ومن الواضح أنّ المتعلِّمين الذين لديهم مواقفُ إيجابيّة يتعلّمون أكثرَ من غيرهم، علاوةً على ذلك فإنّ المتعلِّمين الذين يتعلّمون جيّدًا يكتسبون مواقفَ إيجابيّة.

"ويرى اللّغويّون التّربويّون أنّ لاتّجاهات الدّارسين نحو تعلُّمِ اللّغة دورًا حيويًّا في اكتسابها وتعلُّمِها، وممّا يُلحظ في هذا الإطار أنّ الاهتمام بهذا الجانب لا يظهر حتى تظهر مشكلاتُه في اكتساب اللّغة وتعلُّمِها، ويكاد يثبت عند اللِّسانيّين أنّ اتّجاهات الدّارسِ نحوَ اللّغة وأهلِها تحدِّد مقدارَ أو كميّةَ الكفاءة أو المستوى الذي يمكن أن يبلغه الدّارسُ، ويمكن القولُ إنّ مَن يملك اتّجاهًا سلبيًّا نحو اللّغة وأهلِها وثقافتها لا يمكن أن يبلغ مبلغَ أهلِها في التّعلُّم والثّقافة ولو قضى فيها –أيْ في بلد اللّغةِ الهدف– رَدَحًا من الزّمن".[١]

٣ . العمر

العمر هو أحدُ العوامل التي تؤثِّر في تعلُّم اللّغة الثّانية؛ ولهذا فإنّ الاعتقاد السّائد يُظهر أفضليّةَ الأطفال في اكتساب اللّغة أكثرَ من البالغين، ورغم هذا فإنّ الدّراسات التي تُجرى في بيئات التعلُّمِ الطّبيعيّ حصرًا هي التي تقدِّم الدّليلَ الذي يدعم هذا الافتراض.

وقد قدّم إريك لينبيرج (Eric Lenneberg) فكرةً مُفادها أنّ هناك فترةً في نموّ الطِّفل يمكن خلالَها اكتسابُ اللّغة بسهولة أكبرَ من أيِّ وقت آخرَ، وقد أُطلق على هذه الفترة الزّمنيّة مُصطلحُ الفترةِ الحرجة، ووفقًا لهذا فإنّ الفترة الحرجة تستمرُّ حتّى سنِّ البلوغ وتُعزى إلى التّطوّر البيولوجيّ، ويضيف (Lenneberg) أنّ تعلُّم اللغةِ قد يكون أكثرَ صعوبة بعد البلوغ؛ لأنّ الدّماغ يفتقر إلى القدرة والتّكيّف.[٢]

---

١ نظريات اكتساب اللغة الثانية في الفكر اللغوي العربي وتطبيقاتها المعاصرة، خالد أبو عمشة، ص ٦٠ .

٢ يُنظر: Richards, John Platt and Heidi Weber: Longman Dictionary of Applied Linguistics, P. 68.

وقد أثبت بعضُ الباحثين أنّ المتعلِّمين الذين يبدؤون بتعلُّم لغةٍ أجنبيّة في مرحلة الطّفولةِ يحقّقون نتائجَ لغويّةً تشبه اللّغة الأصليّة أكثرَ من أولئك الذين يبدؤون وهم مراهقون أو بالغون، ومن ناحية أخرى فإنّ البحث الذي أُجري في بيئات التعلُّم الرّسميّةِ يعطي نتائجَ معاكسة، ففي حالة التعلُّم في الفصول الدّراسيّة يبدو أنّ الرّاشدين تفوّقوا في النّحو والصّرف. وقد تناول إليس (Ellis) التّأثيراتِ المتعلِّقةَ بعامل العمر، فذكر أنّ مَسار اكتساب اللّغةِ الثّانية لا يتأثّر بالعمر النّموذجيّ، ولكنْ هناك علاقة بين معدَّل التعلُّم وعمر المتعلِّمين، فالمراهقون يتعلّمون بشكل أسرعَ من البالغين والأطفال فيما يتعلّق بالقواعد والمفردات، كما أنّ البالغين أفضل من الصِّغار في إتقان مهارتَي القراءة والكتابة، وعلى الرّغم من أنّ المتعلِّمين الصِّغار لا يتعلّمون بنفس سرعةِ المتعلِّمين الأكبرِ سنًّا، فإنّهم يكتسبون قدْرًا أكبرَ من النّجاح الإجماليّ بسبب التّعرّض الطّويلِ للّغة، وبهذا فإنّ الدّراسات التّجريبيّة لا تدعم فرضيّةَ الفترةِ الحرجة التي تنصُّ على أنّ الأطفال يمكن أن يكتسبوا لغة بشكل طبيعيٍّ دون أيّ جهد، في حين تُبيّن الدّراسات أنّ العمر النّموذجيَّ ذو أهميّة في مسألة النُّطق.[١]

وتلفت التّفسيرات المعرفيّة الانتباهَ إلى الاختلافات بين الأطفال والبالغين فيما يتعلّق بقدراتهم على تعلُّم اللّغة؛ فالمتعلِّمون الأكبر سنًّا ملزمون بتطبيق القواعد اللّغويّةِ عند استخدامِهم للّغة، أمّا بالنّسبة للأطفال فاللّغة عندهم هي أداةٌ للتّعبير عن المعنى، ولا يمكنهم الاستجابةُ لها بوصفها شكلًا. وعلى كلّ حال، فقد كان الهدف من الدّراسات التي تبحث في عامل العمرِ تحديدَ السّنِّ الأمثل لتعلُّم لغةٍ أجنبيّة، ويجب أن نلاحظ أنّ كلَّ عُمر من الأعمار المختلفة للمتعلِّمين يجلب بعضَ الأشياءِ الغريبة والمثيرة لعمليّة التّعلُّم، ويعتمد القرار عند البدء في تعلُّم لغةٍ أجنبيّة على حالة المتعلِّم الفرديّ، وتتمثّل مهمّةُ المعلِّمين في استخدام الأساليب المناسبة لمتطلَّبات كلِّ فئةٍ عمريّة مُعيَّنة.[٢]

١ يُنظر: Ellis: Understanding Second Language Acquisition, P. 107.

٢ يُنظر: Khasinah: Factors Influencing Second Language Acquisition. P 260.

٤ . الذّكاء

يوضّح إليس (Ellis) أنّ الذّكاء هو القدرة العامّة على إتقان المهارات الأكاديميّة، فقد أظهرت بعض الدّراساتِ المتعلّقةِ بالذّكاء العلاقةَ القويّة بين الذّكاء واكتسابِ لغة أجنبيّة، غير أنّ هذه العلاقة منحصرة فيما يتعلَّق بالمهارات الأكاديميّة، ولهذا يحقِّق المتعلِّمون ذَوو الذّكاء المرتفع نتائجَ أفضل في اختبارات اللّغة، فللذّكاء دورٌ كبير في نجاح اكتسابِ اللّغة الثّانية في فصل اللّغة الرّسميّ.[١]

وترتبط القدرة على الأداء الجيّد في اختبارات الذّكاءِ القياسيّة ارتباطًا وثيقًا بتعلُّم اللّغة الثّانية في الفصول الرّسميّة؛ ولكنّها لا ترتبط بتعلُّم لغة ثانية للوظائف الاجتماعيّةِ وغيرِ الرّسميّة، إضافةً إلى ذلك يتميّز بعضُ النّاس بموهبتهم في تعلُّم اللّغاتِ الأجنبيّة بسهولة؛ إذ لُوحظ ذلك بين مجموعةِ متعلِّمين في العمر نفسِه ولديهم دوافعُ متساويةٌ أظهروا نتائجَ مختلفة في اكتساب اللّغة، وهذا نابع من امتلاك المتميّزين ذكاءً لُغويًّا أَمكنَهم من التّفوُّق على أقرانهم، ولذلك طرح جاردنر نظريّةَ الذّكاءاتِ المتعدِّدة التي حدَّد فيها ثمانيةَ أنواعٍ من الذّكاء صنّفها كما يلي:[٢]

أ. الذّكاء اللّغويّ: ويعني امتلاكَ القدرةِ على المحادثة والكتابة، إضافةً إلى استخدام اللّغة لتحقيق الأهدافِ المقصودة.

ب. الذّكاء المنطقيّ الرّياضيّ: ويعني امتلاكَ مهاراتِ التّفكير المنطقيّ والاستنباطيّ مع قدرةٍ على اكتشاف أنماطٍ مناسبة للحلول.

ج. الذّكاء المكانيّ: وهو القدرة على تعرُّف أنماطِ الفضاء الواسع والمناطقِ المحصورة.

د. الذّكاء الموسيقيّ: وهو القدرة على تعرُّف النّغماتِ الموسيقيّة والأنماطِ الإيقاعيّة وإنشائِها.

---

١ يُنظر: Ellis: Understanding Second Language Acquisition, P. 293.

٢ يُنظر: Khasinah: Factors Influencing Second Language Acquisition, P. 261.

ه. الذّكاء الحركيّ الجسديّ: وهو القدرة على استخدام القدراتِ العقليّة لتنسيق الحركاتِ الجسديّة.

و. التّعامل مع الآخرين: ويعني امتلاكَ الجرأةِ في فهم نوايا الآخرين ودوافعِهم ورغباتِهم.

ز. الذّكاء الدّاخليّ: وهو القدرة على فهم الذّاتِ لتطوير الشّعور بالهويّة الذّاتيّة.

ح. الذّكاء الطّبيعيّ: وهو القدرة على فهم العالمِ الطّبيعيّ.

ويُبيّن جاردنر أنّ كلّ شخص يمتلك هذه الذّكاءات الثّمانية، غير أنّها تتطوّر بشكل مستقلٍ في أوقات مختلفة وبدرجات مختلفة؛ ولذلك يجب تشجيع المتعلّمين على تطوير جميع أنواعِ الذّكاءات لأنّها مترابطة ارتباطًا وثيقًا، فنموُّ أحدِ هذه الذّكاءات يزيد من قدرة الكلِّ، وكذلك يجب على المعلّمين استخدامُ مجموعة متنوّعة من التّقنيات والموادِّ من أجل تمكين الطّلاب من التعلُّم باستخدام نِقاطِ قوّتِهم وتحقيق نتائجَ أفضلَ، ومن ذلك يُقال إنّ النّاس أذكياء بطرق مختلفةٍ ويتعلّمون أيضًا بطرق مختلفةٍ.

٥ . الشّخصيّة

وُصفت الشّخصيّة بأنّها مجموعة من السِّمات التي تميّز الفردَ، غيرَ أنّ هذا المفهوم يصعب تحديدُه وقياسه بسبب طبيعتِه المعقَّدةِ، ولهذا تستند الدّراساتُ التي تبحث في سمات الشّخصيّةِ إلى الاعتقاد بأنّ المتعلّمين لا يستحضرون في الفصل الدّراسيّ قدراتِهم المعرفيّةَ فحسبُ؛ بل الحالات العاطفية التي تؤثّر في طريقة اكتسابهم للّغة. وتنقسم السِّماتُ الشّخصيّة من ناحية أثرِها في المتعلّم إلى مزايا وعقباتٍ تُؤثّر فيه أثناء تعلُّمِ اللّغةِ الثّانية، ومن أهمّ السِّماتِ الشَّخصيّة: الانطواءُ والانبساطُ واحترام الذّاتِ والتّثبيط والمخاطرة والقلق والتّعاطف.[١]

٦ . القلق

القلق هو جانب مهم من جوانب الشخصية التي تؤثر في تعلُّم اللغة الأجنبية،

١ يُنظر: Khasinah: Factors Influencing Second Language Acquisition, P. 265.

ويصف براون (Brown) القلق بأنه حالة ذهنية مرتبطة بمشاعر عدم الارتياح والإحباط والشك بالنفس والتوتّر.[١]

ويُقسِّم كلٌّ من ماكنتاير وجارندر (MacIntyre and Gardner) القلقَ إلى نوعين: أحدهما قلق السِّمات، ويُطلق هذا النّوع من القلق عندما يكون لدى بعض الأشخاصِ استجابةٌ عامّة للقلق، أمّا الآخر فهو قلق الحالة، وهو الذي يمكن أن يتشكَّل إثرَ موقفٍ معيَّن، كما قام ماكنتاير وجارندر بتحديد ثلاثةِ مكوِّنات للقلق النّاجم عن اللّغة الأجنبيّة، وهي: التّخوُّفُ من التّواصل، والخوفُ من التّقييم الاجتماعيِّ السّلبيّ، واختبار القلق.[٢]

وعلى الرّغم من أنّ القلق يُعدُّ عاملًا سلبيًّا يجب تجنُّبُه، فإنّ مفهوم القلق التّيسيريّ (القليل من التوتُّر العصبيّ في العمليّة التّعليميّة) هو عاملٌ إيجابيّ، ويجب أن نتذكّر أنّ القلق الشّديدَ والقليل جدًّا قد يعوق عمليّةَ التّعلُّمِ النّاجح للّغة الثّانية، إضافةً إلى ذلك فإنّ التّنافسيّة بين الطّلاب وعلاقتَهم بالمعلِّم والاختباراتِ من الأسباب التي يمكن أن تزيد من القلق، سواء الإيجابيّ أو السّلبيّ.

٧ . تقدير الذّات

يحتاج النّاس إلى درجة معيَّنةٍ من احترام الذّاتِ والثّقة بالنّفس من أجل النّجاحِ في أيِّ نشاط، ويوضِّح كوبرسميث (Coopersmith) أنّ بتقدير الذّات نشير إلى التّقييم الذي يقوم به الفردُ ويحتفظ به لنفسه، ويُعبّر من خلاله عن موقفِ الموافقةِ أو الرّفض، وكذلك يشير إلى مدى كونِ الفردِ يعتقد أنّه قادر ومهمّ وناجح وجدير.[٣]

ويُقدِّم ويليامز وبوردن (Wiliams and Burden) نظريّةَ المقارنةِ الاجتماعيّة التي مُفادها أنّ تفاعلاتِ الفصلِ الدّراسيِّ ذاتُ تأثيرٍ كبير في كيفيّة إدراكِ المتعلّمين لقدراتهم، فيتأثّر إحساسُهم بالإنجاز من خلال المعلومات التي يحصلون عليها من

١ يُنظر: Douglas Brown: Principles of Language Learning and Teaching, P. ١٤١.

٢ يُنظر: Khasinah: Factors Influencing Second Language Acquisition, P. 266.

٣ يُنظر: Brown: Principles of Language Learning and Teaching, P. ١٣٧.

المعلّم وأقرانهم في الفصل؛ لذلك يجب أن يدرك المعلّمون أنّهم لا يؤثّرون في الأداء الأكاديميّ للطّلاب فحسبُ؛ بل يتركون أثرًا كبيرًا في حالاتهم العاطفيّة، ولذا يجب أن يخلقوا جوًّا يحفّز الطّلابَ في الفصل ويساعدهم في بناء ثقةِ الطّلابِ بهم ويقودهم إلى النّجاح، وتشير التّجارِب إلى أنّ تقدير الذّاتِ متغيّرٌ مهمٌّ في اكتساب اللّغة الثّانية، وله علاقة إيجابيّةٌ مع التّحصيلِ الأكاديميّ للطّلاب.[1]

٨ . قابليّة التّعلُّم (الفروقُ الفرديّة)

"القول بأنّ النّجاح في الاكتساب، وكذلك وجودُ فروقٍ فرديّة تميّزُ النّاسَ، ينطبق على اللّغة الأمّ وعلى الثّانية أيضًا، فليس كلُّ النّاسِ في اللّغةِ –اكتسابًا وتعلُّمًا واستخدامًا وإتقانًا– سواءٌ، فمنهم من تكون لغتُه هبةً من الله حتّى وإنْ لم يدرس القواعد، وهناك شواهدُ كثيرة على أناسٍ ليسوا متخصِّصين في اللّغة العربيّة يفوقون من النّاحية اللّغويّة مَن تخصَّصوا في النّحو والصّرف، ومتعلِّمو الثّانيةِ يتفاوتون في عدّة أمورٍ؛ منها: السُّرعة في الاكتساب، والإتقان النِّهائيُّ (النّضج)".[2]

وتشير قابليّةُ التعلُّمِ إلى قدرة محدَّدةٍ لدى المتعلِّم لتعلُّم لغةٍ ثانية، وكذلك يوضِّح ريتشارد أنّ القابليّة هي القدرةُ الطّبيعيّة على تعلُّم اللّغة، إضافةً إلى ذلك يرى أنّ القابليّة اللّغويّة يُعتقد أنّها مزيجٌ من القدرات المختلفةِ، مثل القدرةِ على تحديد نمطِ الصّوتِ في لغة جديدة، والقدرةِ على تعرُّف الوظائفِ النّحويّة المختلفة للكلمات في الجمل، وما إلى ذلك. ولهذا فإنّ حاجة الطّلابِ إلى هذه القابليّة التي تُعدُّ مسؤولةً عن تعلُّم اللّغات ضروريّةٌ جدّا، وهنا يمكن القول إنّ الشّخص الذي يتمتّع بمستوى عالٍ من القابليّة اللّغويّة يمكن أن يتعلّم بشكلٍ أسرعَ وأسهلَ من ذاك الذي يتمتّع بمستوى منخفضٍ من القابليّة اللّغويّة.

تداخُلُ العوامل النّفسيّة في اكتساب اللّغة الثّانيةِ مع التّفاعل الاجتماعيِّ

يمثّل التّفاعلُ الاجتماعيُّ مع النّاطقين الأصليّين ركيزةً نظريّة مهمّة في شرح

١ يُنظر: Khasinah: Factors Influencing Second Language Acquisition, P. 265.

٢ اللسانيات التطبيقية قضايا وميادين وتطبيقات، صالح العصيمي، ص ١٢٩.

اكتساب اللّغةِ الثّانية، ورغم ذلك فإنّ وضعَ متعلِّمي اللّغةِ الثّانية والمتحدِّثين الأصليّين في غرفة معًا لا يَضمن بحدِّ ذاتِه التّفاعلَ الاجتماعيَّ أو اكتساب اللّغة؛ إذ إنّنا نحتاج أيضًا إلى النّظر مِن كثبٍ في السّياقات الاجتماعيّة والسّياسيّة والنّفسيّة الأكبرِ التي يعيش فيها طلابُنا ويتعلّمون فيها؛ لأنّها يمكن أن تؤثّر في العلاقات بين المتحدِّثين الأصليّين ومتعلِّمي اللّغةِ العربيّة، فمَن هم المتحدِّثون الأصليّون؟ ومَن هم متعلِّمو اللّغةِ العربيّة؟ وهل هم في نفس الحالةِ النّفسيّة؟ وهل هم من جنسٍ واحد؟ وهل هم في أعمار متقاربةٍ؟ وهل المجموعتان من الطّبقة الاجتماعيّة نفسِها أم لا؟ وهل هم من المجموعة العِرقيّة نفسِها أم لا؟ وهل ترغب المجموعتان في التّفاعل معًا؟ وإلى أيّ مدًى سيختار متعلِّمو اللّغةِ العربيّة التّفاعلَ مع متحدِّثي اللّغةِ العربيّة الأصليّين واعتمادَ طُرقِهم في التّحدّث؟ وكيف سيتخطّى متعلِّمو اللّغةِ العربيّة الحدودَ اللّغويّة والنّفسيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة اللّازمة للمشاركة اجتماعيًّا بين النّاطقين بها؟ كلُّ هذه التّساؤلاتِ ينبغي أن تُطرح على الطّاولة قبل تنفيذ أيّ عمليّةٍ تفاعليّة صناعيّة؛ حتّى لا تنعكس بشكل سلبيٍّ على المتعلِّمين، إذ قد تؤدِّي القوالبُ النَّمطيّة والأحكام المسبَقة والاختلافات في الحالة والقوّة إلى صعوبة التّفاعلِ، علاوةً على ذلك فإنّ الاختلافات النّفسيّةَ، وكذلك الميولُ الطّبيعيّة للانتماء إلى المجموعة اللّغويّة والاجتماعيّة والعِرقيّة، قد تعمل أيضًا ضدَّ نوعِ التّفاعل الاجتماعيّ الذي يُسهِّل اكتسابَ اللّغة.

وتُمثِّل برامج الانغماسِ ثنائيةُ الاتّجاه أحدَ البدائل التّعليميّةِ القليلة التي تعزِّز صراحةَ الوضعِ المتكافئ بين الأقليّة اللّغويّة وطلّابِ الأغلبيّة اللّغويّة، إذ تُعلِّم كلتا المجموعتين اللّغةَ الأمَّ للطّرف الآخر في حين يطوّران ثنائيّةَ اللّغة، ومع ذلك حتّى في الفصول الدّراسيّة متعدِّدةِ اللّغات فأنت في وضعٍ يسمح لك بتعزيز المشاركة الاجتماعيّةِ الإيجابيّة من خلال المجموعات غيرِ المتجانسة إلى الحدِّ الذي يتمكّن فيه الطّلاب المتنوّعون لغويًّا وثقافيًّا وأكاديميًّا من العمل معًا لإنجاز مهامِّ التّعلُّمِ والتّفكير عبرَ الإجراءاتِ وحلِّ المشكلات بوصفهم مجموعةً متعاونة، فهم بهذا يُنشئون المشاركةَ اللّحظيّة للموارد اللّغويّةِ والمعرفيّة التي يمكن أن تؤدِّي إلى التعلُّم

الأكاديميّ، إضافةً إلى إنشاء الاحترامِ والعلاقة الحسنة بين بعضِهم البعض.[١]

الذّاكرة واكتساب اللّغةِ الثّانية

لطالما كان دور الذّاكرةِ في تعلُّم اللّغة موضعَ اهتمامِ الباحثين في اكتساب اللّغتين الأولى والثّانية، فعلى المستوى الحسّيّ يبدو واضحًا أنّ جزءًا من تفسير الفروقِ الفرديّة بين البالغين في نجاح تعلُّمِ اللّغةِ الثّانية يُعزى إلى الاختلافات في سَعة الذّاكرة؛ ففي عمليّة اكتسابِ اللّغة الثّانية ركَّز الباحثون على اختلافات الذّاكرةِ قصيرةِ المدى بدلًا من اختلافات الذّاكرة طويلةِ المدى؛[٢] لأنّهم يعتقدون أنّ الذّاكرة قصيرةَ المدى مسؤولةٌ بشكل أكبرَ عن الاختلافات في تطوير اللّغة، وسببُ هذا الاعتقادِ هو أنّ الذّاكرة قصيرةَ المدى هي القادرةُ على الاستجابة لمعالجة وتحليل المعلومات الجديدة (الكلمات والتّراكيب النّحويّة وما إلى ذلك)، والفكرةُ الأساس التي بنَوا عليها اعتقادَهم هي أنّه كلّما زادت قدرةُ الفرد على الاستجابة للحصول على معلومات جديدةٍ زادت المعلوماتُ التي تنتقل إلى الذّاكرة طويلةِ المدى التي ليس لديها استجابة آنيّة.[٣]

وتعتمد استراتيجيّاتُ الذّاكرة على مبادئَ بسيطة، مثل ترتيبِ الأشياءِ والتّرابُط والاسترجاع، وتُستخدَم هذه المبادئ عندما يواجه المتعلِّم تحديًّا في تعلُّم المفردات؛ إذ يمكن ربطُ الكلمات والعبارات بالصّور المرئيّة التي يمكن تخزينُها واسترجاعُها للتّواصل، وبهذا يستفيد المتعلِّمون من الصّور المرئيّة. وهناك مَن يرى أنّه من السّهل ربطُ الكلمات والعبارات بالصّوت أو الحركة أو اللّمس، وهذا يعني أنّ المعلِّمين ومُدرّسي اللّغةِ بحاجة إلى النّظر في أفضل السُّبل لتقديم المعلومات وكيفيّة تعظيمِ الفرصِ لضمان إنشاءِ روابطَ ذاتِ مغزًى للمساعدة في استرداد المعلوماتِ لاحقًا،

١ يُنظر: Wolfgang Klein: Second Language Acquisition, P. 46.

٢ الذاكرة طويلة المدى أو الدائمة: هي ذاكرة تتطور بعد التعلم أو التدريب أو الخبرة المكثفة. يُقال إن تفاصيل اللغات الأجنبية أو الجبر التي تم تعلمها منذ سنوات في المدرسة -وحتى أسماء زملاء الدراسة- يتم الاحتفاظ بها في هذه الذاكرة.

٣ يُنظر: Faizah Saleh AL-Hammadi: The role of recognition memory in L2 development, P. 84.

ويمكن تخطيطُ هذه الاعتبارات والفرصِ ضمنَ الإدارةِ والتّدريس العامّ للفصول الدّراسيّة.

وبناءً على ذلك، فإنّ النّهج المعرفيّ قد غيَّر مفهومَنا لعمليّة التعلُّم بعدّة طرقٍ، فبدلًا من النّظر إلى المتعلِّمين على أنّهم يسجّلون بشكلٍ سلبيّ المحفِّزاتِ التي يقدِّمها المعلِّم، يُنظر إلى التّعلُّم على أنّه عمليّة نشطة تحدث داخلَ المتعلِّمِ، ويمكن أن يتأثّر بها، ولذا من المفترض أن تعتمد نتائجُ التّعلُّمِ بشكل مشتركٍ على المعلومات المقدَّمةِ وعلى كيفيّة معالجةِ المتعلِّمِ لتلك المعلومات. وقد حاول كلٌّ من أندرسون وبيرسون (Anderson and Pearson) شرحَ العلاقة بين اكتساب اللّغةِ الثّانية واستراتيجيّاتِ التّعلُّم ضمنَ النّظريّة المعرفيّة التي توفِّر الأساسَ النّظريّ التّقليديّ لمنهج تعلُّمِ اللّغة الثّانية المعرفيّ، فمن وجهة نظرِ أندرسون تُخزَّنُ المعلوماتُ في الذّاكرة في شكلين: المعرفة التّقريريّة، وهي ما نَعرفُه عن محتوى معيَّنٍ، والمعرفةُ الإجرائيّة، وهي معرفةُ كيف نفعل شيئًا مُعيَّنًا. وتتضمّن المعرفةُ التّقريريّة ذاكرتَنا للصّور وتسلسلِ الأحداث. وبشكل عامّ يكون تمثيلُ هذا النّوعِ من المعرفة في الذّاكرة طويلة المدى من حيث المفاهيمُ القائمةُ على المعنى بدلًا من الأحداث المكرَّرةِ بدقّة أو اللّغة المحدَّدة، وغالبًا ما يُشار إلى الذّاكرة قصيرةِ المدى على أنّها ذاكرة عاملة؛ لأنّها تُستخدم في أثناء اتّخاذ القراراتِ الواعية وأنشطة حلِّ المشكلات.[١]

وقد ربط مايكل كاريل (Michael Carrell) تعليمَ المفردات بمعرفة الطّلابِ السّابقةِ وأنشطة ما قبلَ القراءة الأخرى التي تهدف إلى تكوين المعرفةِ الأساسيّة، وذلك في محاولة لتفعيل ممارساتِ الذّاكرةِ العاملة لتمكين الطّلابِ من الاستنتاج المنطقيّ لمعنى المفرداتِ التي تمّت مواجهتُها حديثًا، وقد أكّدت النّتائجُ أنّ الطّلاب كانوا قادرين على الكشف بنجاح عن عناصرَ معجميّةٍ جديدة في أنشطة المفردات الخاصّةِ بهم التي ساهمت بشكل فعّالٍ في زيادة نتائج تعلُّم اللّغة الثّانية.[٢]

وبهذا فإنّ مجرّد تقديمِ قوائمِ الكلمات في الفصل لن يساعد الطّلاب على

١ يُنظر: المرجع نفسه، ص ٨٤.

٢ يُنظر: Faizah Saleh AL-Hammadi: The role of recognition memory in L2 development, P. 85.

ربط المفاهيمِ الجديدة بمعرفتهم الموجودةِ مسبقًا وتوحيدِ الكلمات الجديدة في مفرداتهم، وقد يؤدّي استخدامُ قائمة الكلمات إلى منع الطّلاب من إجراء التّخمين السّياقيّ، في حين يعزّز التّدريبُ على السِّياق نجاحَ الطّلاب في تفسير معاني المفردات الموجودةِ في النّصوص.

وفي النّهاية يمكن القول إنّ التّركيز على الذّاكرة في عمليّة تعليمِ اللّغة واكتسابِها يُحدث تأثيرًا في نتائج العمليّةِ التّعليميّة، ويتحقّق ذلك بشكل دقيقٍ من خلال كيفيّةِ تقديم المعلومات من طرف المعلِّمين واستراتيجيّاتِهم المتَّبعة في أثناء التّعليم فللذّاكرة ارتباطٌ مباشر بالاستراتيجيّات التّعليميّة؛ إذ تُمكِّن هذه الاستراتيجيّاتُ المتعلِّمين من تعلُّم المعلومات واسترادِها في سلسلة منظّمة، وقد ثبت أنّ الاستراتيجيّات المتعلّقةَ بالذّاكرة مرتبطة بإتقان اللّغةِ الثّانية واكتسابِها.

استنزاف اللّغة الثّانية

في الخمسين عامًا الماضية بذل الباحثون قُصارى جهدهِم لتوثيق نِسيانِ اللّغة، ومن ثمَّ وُجّهت معظمُ تلك البحوثِ نحو تناقُص اللّغة الأولى في المهاجرين في ظلِّ هجرات واسعة حول العالم أدَّت إلى الابتعاد عن اللّغة الأولى ونسيانِها، أمّا فيما يتعلّق باللّغة الثّانية فخُصِّص قليلٌ من العمل على استنزاف لغةٍ ثانية مكتسَبة أو تمَّ تعلُّمها لاحقًا في الحياة، وهنا في هذه الجزئيّةِ سنقصُر الحديثَ على استنزاف اللّغة الثّانية.

غالبًا ما يتجلّى استنزافُ اللّغة الثّانية في انخفاض الطّلاقةِ والتّنوّع المعجميّ فيها،[1] وقد ركّزت غالبيّةُ الدّراسات حول استنزافِ اللّغة الثّانية على المعجم (أي المفردات)، وتُرك التّركيبُ وعلم الأصوات جانبًا. وعلى كلِّ حال فإنّ استنزاف اللّغة قد يبدأ بسرعة كبيرة بعد توقُّف المرءِ عن استخدام اللّغةِ الثّانية، ومع ذلك فإنّه يستقرُّ تدريجيًّا مع الحفاظ على المفردات الأساسيّة على ما يبدو في الذّاكرة طويلةِ

١ يُنظر: Kathleen Bardovi-Harlig and David Stringer: Variables in second language attrition, P. 45

المدى،[١] علاوةً على ذلك يظهر أنّ المهارات الإنتاجيّةَ تتدهور بشكل أسرعَ من مهارات الاستيعاب، وأنّ المرء يميل أوّلًا إلى فقدان المعلومات التي تعلَّمها أخيرًا، وبهذا تختلف درجة الاستنزاف بشكل كبير من شخص لآخر.

وتعتمد مدى شدّةِ عمليّة الاستنزاف وسرعتِها على مجموعة متنوّعةٍ من العوامل، فالأفرادُ الذين يتمتّعون بأعلى مستوى من الكفاءة في اللّغة قبل بدءِ التّناقُص يكونون أقلَّ تأثرًا بالاستنزاف، وكذلك للعمر تأثيرٌ في هذا، ويُعدُّ مدى استخدامِ اللّغة والتّعرُّض لها أيضًا ذا دور في تحديد مسارِ استنزاف اللّغةِ الثّانية، فكلّما توقّف الشّخصُ مبكّرًا عن تعلُّم اللّغة الثّانية، وكلّما قلّ التّعرُّض لها بعد ذلك، زاد احتمال معاناتِه من الاستنزاف في تلك اللّغة، ويُعتقد أيضًا أنّ موقف الفرد تُجاه اللّغة المستهدَفة بالإضافة إلى الدّافع للحفاظ عليها يؤثّر في معدَّل استنزافِها.[٢]

ومن المثير للاهتمام أنّ استنزاف اللّغةِ الأجنبيّة في معظم الحالات مؤقّتٌ وقابلٌ للعكس (تمامًا كما هو الحال في كلّ أنواع النِّسيان)، وفي حين قد لا يتذكّر المرءُ بوعي الكلمات التي تعلَّمها في فصل اللّغة العربيّة في الجامعات أو مراكزِ اللّغات فقد أظهرت الدّراسات أنّ إعادة تعلُّمِ مفردات اللّغة الأجنبيّة المفقودةِ أسهلُ وأسرع بكثير من تعلُّم مفرداتِ لغة جديدة من الصِّفر.[٣] وتشير مزايا إعادةِ التعلُّم هذه إلى التّخزين المتبقّي للكلمات "المنسيّة"، ومحصّلةُ الأمر أنّ الحديث هنا هو ضدُّ الفقدِ الكامل لآثار الذّاكرة، وبهذا يُفهم الاستنزاف في اللّغة الأجنبيّة –مثلَ أيّ نوعٍ آخر من النّسيان– على أنّه مشكلة في الأداء تتميّز بصعوبات الوصول بدلًا من الخسارة الفعليّة.[٤]

---

١ يُنظر: Bahrick H. P: Semantic Memory Content in Permastore, Fifty Years of Memory for Spanish Learned in School, P. 29.

٢ يُنظر: Monika Schmid and Teodora Mehotcheva: Foreign language attrition, P. 102–124.

٣ يُنظر: Anne Mickan and James McQueen and Kristin Lemhöfer: Bridging the Gap Between Second Language Acquisition Research and Memory Science- The Case of Foreign Language Attrition, P. 2.

٤ يُنظر: المرجع نفسه، ص ٢.

وتجدر الإشارة إلى أنّ موضوع (استنزاف اللّغة الأجنبيّة) حديثٌ تمامًا، ومعظم الدّراسات تتناول في هذا الباب عمليّةَ استنزافِ المفردات، غير أنّ اللّغة وعمليّة استنزافِها عند المتعلِّمين هي أكبرُ من مسألة مفردات، فنحن نتكلّم عن المستوى التّركيبيّ للّغة الثّانية (النّحو)، وفوق ذلك تأثيرُ اللّغة الثّانية في اللّغة الأولى واستنزافُها، ومدى القدرةِ على استرجاع اللّغةِ الأولى في ظلِّ وجودِ لغتين مستخدَمتين بشكل متساوٍ. وعلى كلّ حال فإنّ مجال استنزافِ اللّغة الأجنبيّة هو مثالٌ واحد فقط من بين العديد من أبحاث اكتسابِ اللّغة الثّانية التي يُحتاج فيها إلى الرّبط بين التّخصّصاتِ المتعدِّدة.

الخاتمة

إنّ تداخل اللّغةِ مع العلوم المختلفة حقَّق لنا فوائدَ كبيرةً في الوقوف على المشكلات التي تواجهُنا في حياتنا، فظهور علمِ اللّغةِ التّطبيقيّ فتح لنا أبوابًا للنّظر في تلك الصّعوباتِ الحياتيّة، ومن ذلك علمُ اللّغة النّفسيُّ وبحوثُه في عمليّة اكتسابِ اللّغةِ الثّانية؛ إذ نرى أنّ هذا العلمَ يُقدِّم تفسيراتٍ وحلولًا مهمّةً في عمليّة اكتسابِ وتعلُّم اللّغة الثّانية.

ومن هنا، فقد عُنيتْ هذه الدّراسةُ بِدَور علمِ اللّغة النّفسيّ في اكتساب المهاراتِ اللّغويّة في اللّغة الثّانية، وقدَّمت منهجًا تطبيقيًّا للتّعامل مع هذه المهارات، ففي مهارة الاستماعِ ينبغي للمعلِّم أن يقف على التّحديات اللّغويّةِ التي يواجهُها المتعلِّم ويُوفِّرَ مادّةً تلبّي احتياجاته، أمّا في مهارة القراءة فعلى المعلِّم أن يتدرَّج من الأسفل إلى الأعلى لتحقيق المستوى المطلوبِ، وفي مهارة المحادثة يجب إيجادُ دافعيّةٍ لدى المتعلِّم لتشجيعه على ممارسة المحادثة، وفي مهارة الكتابة على المعلِّم أن يعتمد على موضوعاتٍ مثيرة لاهتمام المتعلِّم كي يتحفَّزَ للعمل عليها.

وكشفت الدّراسةُ عن أنّ ثَمَّة عواملَ نفسيّةً تؤثّر في عملية اكتساب اللّغة الثّانية بشكل إيجابيّ أو سلبيّ، كالدّافعيّة والقلق والذّكاء والشّخصيّة والعمر والاتّجاهات، ولذا ينبغي على المعلِّمين الإحاطةُ بهذه العوامل لأنّها تُشكِّل علامةً فارقة في تحقيق

اكتسابٍ ناجحٍ للّغة الثّانية، فالمعلِّم النّاجح هو من يتعامل مع طلّابه كلّ وَفْقَ حالتِه الخاصّة، فسنجد في الصّفّ الواحد اختلافاتٍ كبيرةً بين المتعلِّمين وإنْ كانوا من بلد واحدٍ، ولذا فإنّ المعلِّم النّاجح يقف على كلِّ تلك العواملِ لتحقيق أفضلِ النّتائج.

وبيَّنت الدّراسةُ أنّ هذه العواملَ النّفسيّةَ تتداخلُ مع التّفاعلِ الاجتماعيّ عند المتعلِّمين بحيث يُشكِّل هذا التّفاعل أثرًا كبيرًا يمكن استغلالُه في تحقيق نتائجَ أفضلَ على المستويين المعرفيّ والاجتماعيّ عند المتعلِّمين.

وكشفت الدّراسةُ عن أثر الذّاكرةِ المباشِر في اكتساب اللّغة الثّانية، لا سيّما الذّاكرةُ قصيرةُ المدى المسؤولةُ عن القرارات الواعيةِ اللّحظيّةِ في عمليّة التعلُّم.

وأوضحت الدّراسةُ أنّ اللّغة الثّانية تقع تحت خطرِ الاستنزافِ في حال وجود فجوةٍ بين المتعلِّم واللّغة الثّانية، لذلك على المتعلِّمين أن يكونوا على اتّصال دائمٍ باللّغة الثّانية دون انقطاعٍ. وبهذا فإنّ عمليّة اكتسابِ اللّغة الثّانية عمليّةٌ مُعقَّدة متداخلة في مجالات عديدة، وتحتاج إلى نظرة ثاقبةٍ للخروج بأفضل النّتائج كي يتحقّقَ الاكتسابُ اللّغويّ النّاجح.

توصيات الباحث

١ . يُوصي الباحثُ بالأخذ بمُعطَيات علمِ اللّغة النّفسيّ في المناهج المقدَّمةِ لتعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، لا سيّما في العوامل النّفسيّة المؤثِّرة في المتعلِّمين؛ وذلك لأنّ طبيعة المتعلِّمين تختلف من بلد لآخَرَ، وظروفُهم تختلف وتتغيَّر، ولهذا فإنّ المنهاج الذي يصلُح الآن قد لا يصلُح بعد خمسِ سنوات لاختلاف العوامل والمُعطيَات، فعلى المؤسَّسات تحديثُ مناهجِها لِتناسبَ المتعلِّمين بشكل مستمرٍّ.

٢ . إنّ اكتساب اللّغة الثّانية يمُرُّ بمراحلَ وفتراتٍ طويلة، وتوقُّفُ متعلِّمي اللّغة الثّانية عن تعلُّمها فترةً من الزَّمن يؤدّي بهم إلى الاستنزاف؛ ولهذا يُوصي الباحث بإجراء دراساتٍ على الطّلاب وتقديمِ حلولٍ لتجنُّب الاستنزاف اللّغويّ الحاصل في فترة الانقطاع عن الدّراسة كالعطلات الصّيفيّة.

٣ . يُوصي الباحثُ بالاعتماد على طُرُقٍ تدريسيّة متّصلةٍ بتثبيت اللّغةِ في ذاكرة المتعلِّمين، من خلال ربطِ هذه الطُّرقِ بالعوامل النّفسيّةِ المؤثِّرة في تحقيق الاكتساب، بحيث تَثبتُ المفرداتُ والتّراكيبُ النَّحويّة في ذاكرة المتعلِّم فيكون قادرًا على استخدامها واستدعائِها متى احتاج إليها.

٤ . إنّ تدريس المهاراتِ اللّغويّةِ (القراءة، والكتابة، والمحادثة، والاستماع) قد نُوقش كثيرًا من ناحية تربويّةٍ، وقد آنَ الأوانُ للنّظر في تدريس المهاراتِ وَفْقَ المُعطَيات الحديثةِ التي يُقدِّمها علم اللّغة النّفسيُّ، ومن هنا يُوصي الباحث بضرورة اطِّلاع العاملين في مجال تعليمِ اللّغة الثّانية بشكل مستمرٍّ على كلِّ جديد في علم اللّغة النّفسيِّ وغيرِه من العلوم اللّغويّةِ التّطبيقيّة.

المصادر والمراجع

- خالد أبو عمشة: **نظريات اكتساب اللغة الثانية في الفكر اللغوي العربي وتطبيقاتها المعاصرة**، دار كنوز المعرفة، الأردن، ٢٠١٨.
- صالح العصيمي: **اللسانيات التطبيقية قضايا وميادين وتطبيقات**، دار كنوز المعرفة، الأردن، ٢٠١٩.
- عبد العزيز العصيلي: **أساسيات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٣.

- Anne Mickan and James McQueen and Kristin Lemhöfer, Bridging the Gap between Second Language Acquisition Research and Memory Science- The Case of Foreign Language Attrition, Neurosci, 2019.
- Bahrick H. P, ''Semantic Memory Content in Premature: Fifty Years of Memory for Spanish Learned in School'', Journal of Experimental Psychology, vol 113, no 1, 1984.
- David Crystal, A Dictionary of Linguistics and Phonetics, Blackwell Publishing, 6th edition, 2008.
- Douglas Brown: Principles of Language Learning and Teaching, 5th edition, Pearson Education, ABD, 2007.
- Faizah Saleh AL-Hammadi: ''The Role of Recognition Memory in L2 Development'', Journal of King Saud University – Languages and Translation, vol 24, no 2, June 2011.
- Jack Richards, John Platt and Heidi Weber: Longman Dictionary of Applied Linguistics, Longman, England, 1985.
- Jean Gleason and Nan Ratner, An Introduction To Psycholinguistics What do LANGUAGE USERS Know, New York. 2. edition, Harcourt Brace College Publishing, 1998.
- Kathleen Bardovi-Harlig and David Stringer: ''Variables in Second Language Attrition'', Journals Studies in Second Language Acquisition. vol 32,

no 1, 2010.

- Mehmet Demirezen, ''Relation between Psycholinguistic Approach and Foreign Language Learning and Teaching'' Ondokuz Mayis Universitesi Fakultesi Dergisi, vol 17, 2004.
- Monika Schmid and Teodora Mehotcheva: ''Foreign Language Attrition'', Dutch Journal of Applied Linguistics, vol. 1, no. 1, 2012.
- Norita Purb, "The Role Of Psycholinguistics In Language Learning And Teaching", Tell, vol. 6, no. 1, 2018.
- Parviz Maftoon, ''Psycholinguistic Approach to Second Language Acquisition'' Colombian Applied Linguistics, vol 1, no 1, 2012.
- Rod Ellis, Understanding Second Language Acquisition, Oxford University Press, Oxford, 1985.
- Siti Khasinah: ''Factors Influencing Second Language Acquisition'', Englisia, vol 1, no 2, 2014.
- Valentina Bambini, ''Neurolinguistics'', Handbook of Pragmatics, edit. Östman and Verschueren, Amsterdam, John Benjamins Publishing, 2012.
- Wolfgang Klein: Second Language Acquisition, Cambridge University edition, December, 1988.