الفصل التاسع

بناء نموذج جديد لاكتساب اللغة الثانية
Building a New Model of Second Language Acquisition

أقدم في هذا الفصل وصفاً لنموذج جديد لاكتساب اللغة الثانية قائم على نظرية فيجوتسكي الثقافية – الاجتماعية، وكذلك نظرية باختين لتصيير التغاير اللغوي حوارياً إضافة إلى مناقشة آثار هذا النموذج الجديد على المجالين النظري والتطبيقي لحقل اكتساب اللغة الثانية. وقد تم تقسيم هذا الفصل إلى أجزاء ثلاثة إذ يحتوي الجزء الأول على وصف لبعض الآثار المحتملة لهذا النموذج الجديد على نظرية اكتساب اللغة الثانية والأبحاث المتعلقة بها، فيما استعرض في الجزء الثاني بعض الآثار التدريسية لهذا النموذج الجديد فيما أتحدث في الجزء الثالث عن تداعيات هذا النموذج على حقل تقييم اللغة الثانية.

نموذج لاكتساب اللغة الثانية قائم على الحوار وتداعياته على نظرية اكتساب اللغة الثانية والأبحاث المتعلقة بها

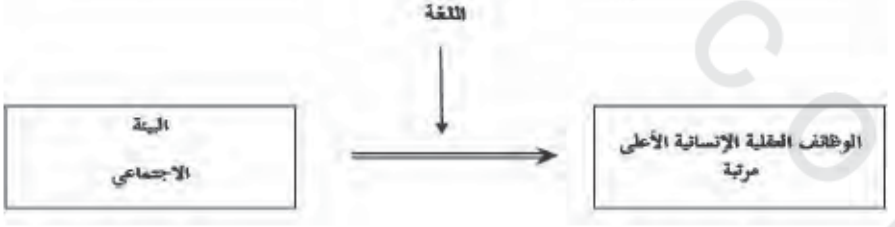
تحمل نظرية فيجوتسكي، كما تدل نتائج الدراسات التي تمت الإشارة إليها في الفصل الثامن، أملاً واعداً فيما يتعلق بالجانبين النظري والتطبيقي لاكتساب اللغة

obeikandl.com

الثانية. وتقدم نظرية فيجوتسكي الثقافية – الاجتماعية جنباً إلى جنب مع نظرية تصيير التغاير اللغوي حوارياً لباختين، والتي تأتي على أنها فلسفة معرفية خاصة بالعلوم الإنسانية، فرصة فريدة من نوعها لحقل اكتساب اللغة الثانية كي "يعالج الانقسام" والتمييز الذي يفصل حالياً بين بيئة المتعلم الاجتماعية، وآلية العمل العقلية.

إن نظريتي فيجوتسكي وباختين تقدمان جسراً يصل فيما بين واقع المتعلم الخارجي، وواقعه الداخلي. وتسمح لنا هاتان النظريتان بتقصي عمليات التعلم من وجهة نظر كلية تتضمن اندماج جزأين من أجزاء الوجود الإنساني هما الذهني والاجتماعي في علاقة جدلية[1]، وهما اللذان يبدوان في الظاهر في حالة تناقض. أي أن العالم الخارجي يؤثر على آلية عمل العقل الإنساني ويحوله وهو ما يؤدي بالتالي إلى التأثير على السياقات الاجتماعية والثقافية والمؤسسية وتحويلها.

ويجبرنا إطار فيجوتسكي هذا على معاينة البيئة الاجتماعية للغة المتعلم الثانية من وجهة نظر أخرى مختلفة عن وجهة النظر الحالية المقبول بها على نطاق واسع. فضمن هذا الإطار الجديد، لا يتم التعامل مع البيئة الاجتماعية على أنها فقط المصدر الوحيد لمُدخل المتعلم اللغوي بل وعلى أنها مصدر النمو المعرفي للمتعلم؛ وهو ما يشرحه الشكل رقم (٩,١).



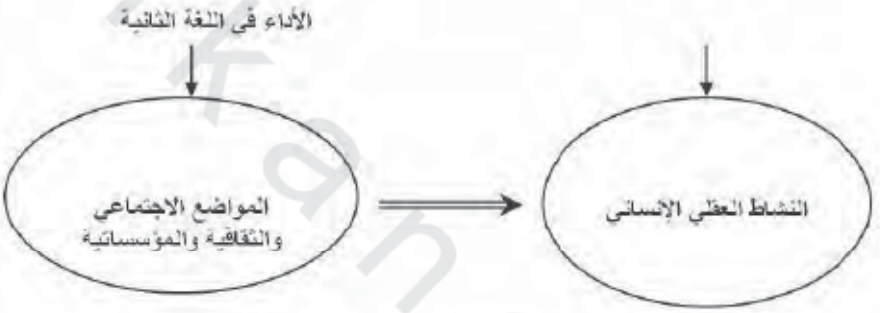
الشكل رقم (٩,١). أصل الوظائف العقلية الإنسانية الأعلى مرتبة.

(١) تم توظيف هذه الكلمة للإشارة إلى تلك الطريقة في الحوار القائمة على المجادلة ومحاولة إقناع الطرف بالمنطق.

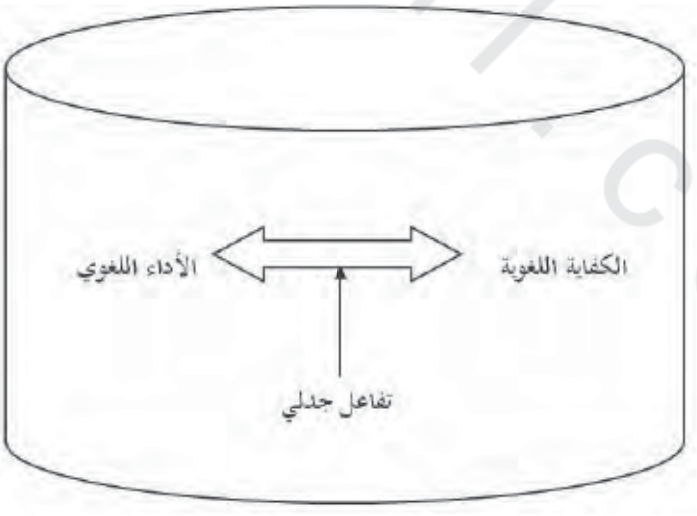
لاحظ هنا أنه ضمن هذا الإطار النظري، سيُنظر إلى إصرارنا الحالي على التفريق بين القدرة اللغوية والقدرة المعرفية على أنه غير مناسب، فمثل هذا الفصل سيؤدي إلى تقليل أهمية المبدأ الأساسي لنظرية فيجوتسكي الثقافية – الاجتماعية والذي ينص على أن اللغة تمثل أداة لا يمكن الاستغناء عنها في النمو المعرفي الإنساني ولذلك، فإن التعرض إلى مجموعة متنوعة من السياقات الثقافية – الاجتماعية والمؤسسية التي يمكن لها أن تكون جديدة وكذلك الممارسات الخطابية المرتبطة بهذه المواضع، يُنظر إليه على أن له تأثيراً رئيساً على وعي المتعلم أو نموه المعرفي. والتأكيد على أن خيطاً خفياً يفصل نمو المتعلم المعرفي عن نمو المتعلم اللغوي ربما كان مقبولاً في إطار التقليد العلمي، غير أنه لن يكون مقبولاً ضمن هذا الاتجاه الحواري الجديد حيث ترتبط المعرفة باللغة (سواءً أكانت اللغة الأولى، أم الثانية أم الثالثة) ارتباطاً كبيراً.

إن تطبيق نظريتي فيجوتسكي وباختين على الجانبين البحثي والنظري لحقل اكتساب اللغة الثانية سيتطلب التخلص من ذلك التمييز المعروف فيما بين الكفاية اللغوية والإنجاز اللغوي. أرجو أن تتذكر عزيزي القارئ هنا أن معظم نماذج الكفاية التواصلية التي سبق الإشارة إليها في الفصل الخامس تُميّز الكفاية اللغوية عن الإنجاز اللغوي (استخدام اللغة في سياقات الحياة الفعلية). إن نماذج الكفاية التواصلية تركز على دراسة وتفسير الكفاية اللغوية – العمليات العقلية الإنسانية المجردة من السياقات الاجتماعية. وتعطي نماذج الكفاية التواصلية انطباعاً بأن مؤلفي هذه النماذج في حالة إنكار مع وجودهم الإنساني في العالم الواقعي أو مع التواصل الإنساني بما فيه من نواقص وعدم وضوح وصعوبة توقعه. إن نظريتي باختين وفيجوتسكي تعيدان "الكرامة" والقيمة لذلك الجزء المهمل من اللغة الإنسانية ألا وهو الإنجاز اللغوي.

وهكذا، فلو أننا كنا سنعيد تصميم بعض نماذج الكفاية التواصلية بناءً على نظريتي فيجوتسكي وباختين، فإنه لن يكون هناك أي فصل بين الكفاية اللغوية والإنجاز اللغوي: فالسهم (انظر إلى الشكل رقم ٩,٢) لن يتحرك بشكل مستقيم وفي اتجاه واحد من العقل الإنساني (الكفاية) إلى العالم الخارجي (الإنجاز) ولكنه سيتم عكسه. ويقدم الشكل رقم (٩,٣) تفسيراً للعلاقة فيما بين الكفاية اللغوية والإنجاز اللغوي ضمن هذا الاتجاه الجديد للتعامل مع اكتساب اللغة الثانية على أساس حواري.



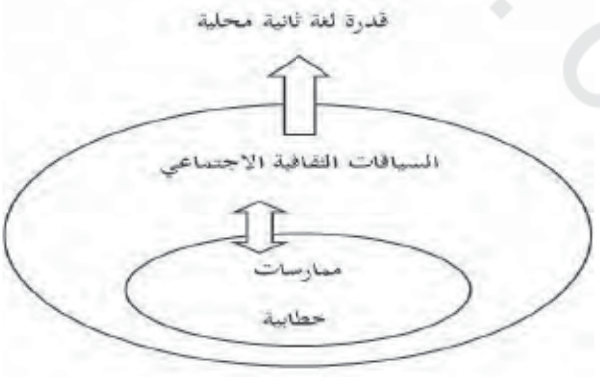
الشكل رقم (٩,٢). دمج الأداء في اللغة الثانية مع الكفاية في اللغة الثانية.



الشكل رقم (٩,٣). تفاعل جدلي بين أداء اللغة الثانية، والكفاية في اللغة الثانية.

إن تفاعلاً جدلياً فيما بين المستويين المجتمعي والفردي يؤدي إلى اندماج الإنجاز اللغوي والكفاية اللغوية وهما اللذان يمثلان جانبين اثنين للعملية نفسها ؛ ويفسر الشكل البياني رقم (٩,٣) مخرج هذه العملية.

وضمن هذا النموذج الجديد لاكتساب اللغة الثانية ، لا يقع جوهر كفاية اللغة الثانية في أداة اكتساب اللغة أو أية آلية أخرى مثل نظام حل الإشكال العام الذي اقترحه بلي فرومان (١٩٨٩) بل في الواقع الاجتماعي أي في استخدام اللغة ؛ واستخدام اللغة هذا لا يحدث داخل فراغ أو ضمن سياق اجتماعي مُتَخيّل ، بل في سياق اجتماعي فعلي وملموس. إن السياقات الاجتماعية تُوجِدُ اللغة واللغة تُوجِدُ سياقات اجتماعية ؛ أي أن كل واحد منهما يُوجِدُ الآخر. ولا تتصف هذه السياقات *بالعمومية* بل هي محلية بدرجة عالية ولذلك فإن القدرة اللغوية محددة محلياً أيضاً فهي تعكس كل خصائص أي سياق اجتماعي ومؤسسي واضح المعالم. ولا تقع قدرة اللغة الثانية في عقل المتعلم بل في مجموعة من الأوضاع الثقافية – الاجتماعية والمؤسسية ، وفي مجموعة من الممارسات الكلامية التي تعرض لها المتعلم طيلة فترة حياته وهو ما يقدم الشكل رقم (٩,٤) تفسيراً له. (الرجاء ملاحظة أن مصطلح *قدرة* يشير إلى الكفاية والإنجاز اللغوي المندمجين مع بعضهما).



الشكل رقم (٩,٤). قدرة اللغة الثانية المحلية.

إن تطبيق نظرية فيجوتسكي الثقافية – الاجتماعية على المجالين النظري والبحثي لحقل اكتساب اللغة الثانية سيتطلب منا هجر تلك النظريات التي تنادي بوجود قدرة لغوية *عامة*. كما أننا سنكون في حاجة أيضاً إلى التخلص من ذلك التأكيد على أن اكتساب اللغة الثانية يتقدم وفق مسار عقلي محدد بشكل مسبق لا يمكن تعديله مهما كان حجم التعرض من قبل المتعلمين للغة المستهدفة في السياقات التدريسية والطبيعية فقط.

وبالإضافة إلى التخلص من التمييز فيما بين الكفاية اللغوية والإنجاز اللغوي وهجر فكرة وجود قدرة لغوية عامة، سيتطلب منا تطبيق نظريات فيجوتسكي وباختين على حقل اكتساب اللغة الثانية التعامل مع اللغة لا على أنها مجرد نظام ثابت مكون من القواعد والتراكيب النحوية الصرفية بل على أنه *كلام*. وفي سياق هذا الإطار يتم "تطبيع" ومجنسة[1] الطبيعة المتباينة وغير المتجانسة للكلام في المصطلح "*أجناس الكلام*"؛ أي أن الأصوات العديدة المختلفة الملتقطة في نظرية باختين لتصيير التغاير اللغوي حوارياً يتم توحيدها ضمن أجناس الكلام (الممارسات الخطابية) التي تعكس تنوع الأوضاع الثقافية – الاجتماعية والمؤسسية.

وضمن هذا النهج الجديد، سيتركز الجانب البحثي في مجال اكتساب اللغة الثانية على محاولة التعرف على كل أجناس الكلام الممكنة التي قد يصادفها الشخص في سياق ثقافي اجتماعي ومؤسسي معين ووصفها وتفسيرها. هنا، ينبغي أن تزودنا النجاحات الحالية في علم المدونات اللغوية إضافة إلى علم تحليل الخطاب بالأدوات الأساسية للقيام بتحليلات الخطاب الواقعية للعديد من أجناس الكلام.

---

(١) جعلها متجانسة.

علاوة على ذلك، سيركز البحث في مجال اكتساب اللغة الثانية على دراسة أثر مختلف أجناس الكلام على قدرة المتعلم في اللغة الثانية، ومن ذلك على سبيل المثال التساؤل الخاص بكيفية تأثير الممارسات الخطابية التي يتميز بها السياق الجامعي مثل المحاضرات والمناقشات الأكاديمية على قدرة المتعلم اللغوية؛ وما هو ذلك النوع من القدرة اللغوية التي يستثيرها هذا النوع من البيئة داخل المتعلم؟ وكيفية اكتساب القدرة اللغوية بسهولة داخل سياق ثقافي- اجتماعي قابل للنقل إلى سياقات أخرى؟

هنا يجدر ملاحظة أن تحليلات الخطاب للأجناس الكلامية التي يتميز بها سياق ثقافي اجتماعي ومؤسسي معين سيتم القيام بها لا من منطلق الرمز اللغوي ولكن من منطلق التلفظات، والأحداث الكلامية، وآليات تبادل الأدوار، وآليات التصحيح، وأنماط الموضوع والإشارات غير اللفظية مثل حركات الجسد[الإيماءات] وتعبيرات الوجه. تحليلات الخطاب المعمقة هذه ضرورية؛ لأننا جميعاً، كما تذكر عزيز القارئ من الحديث عن أفكار باختين في الفصل السابع، نتاج عملية تخصيص للعديد من الأصوات التي صادفناها خلال العديد من السياقات ومنها على سبيل المثال المؤسسات التعليمية، والعائلية، والسياسية والاقتصادية والقضائية والعناية الصحية والدينية. وهناك حاجة لاختبار وتشرب وتخصيص تلك الأصوات الجديدة والدينية للسياقات الثقافية - الاجتماعية والمؤسسية للغة المستهدفة من قبل متعلمي اللغة الثانية لا بهدف التخصيص بل لمساعدة متعلمي اللغة الثانية على أن يصبحوا مشاركين فاعلين في ثقافة اللغة المستهدفة.

وينبغي أن تحدث عملية تخصيص الأصوات الجديدة في سياقات الحياة الواقعية والتي قد تكون مشابهة لسياقات اللغة الأصلية لمتعلم اللغة الثانية، ولكن ونتيجة لأن هذه السياقات مليئة الآن بأناس مختلفين ذوي أصوات مختلفة، فإن هناك حاجة إلى إعادة تخصيص هذه الأصوات. وينبغي عدم تقديم انطباع خاطئ بالأمان لمتعلمي اللغة

الثانية فيما يخص وجود واقع واحد تشاركي مثل مكتب البريد، البنك، أو العيادة الطبية أو تقديم انطباع خاطئ بأنهم في حال أتقنوا قواعد وتراكيب اللغة الثانية النحوية سيتوصلون إلى تفاهم مشترك مع من هم ينتمون إلى ثقافة اللغة المستهدفة.

إن الجانبين النظري والبحثي القائمين على أفكار باختين وفيجوتسكي يتطلبان منا جميعاً أن يتم "تجديدنا" فيما يخص توقعاتنا الحالية فيما يتعلق بوجود صوت شامل واحد، ورمز لغوي واحد وواقع واحد يمكن اقتحامه وفهمه بشكل كامل من قبل جميع المشاركين. هناك حاجة للتدقيق الشديد في العمليات المعقدة التي تؤدي إلى إيجاد *الذاتية البينية* المتمثلة في الفهم المتبادل للواقع المشترك من قبل المشاركين في سياق ثقافي اجتماعي معين.

إن التعرف على العديد من الواقعات وكذلك العديد من الأصوات يفترض ضرورة التسليم بأصوات المتعلم "القديمة"، أي أصوات ثقافة لغته الأم واحترامها. لاحظ هنا أنه ضمن نموذج اكتساب اللغة الثانية الجديد هذا، عندما نتحدث عن "الأصوات القديمة"، أي الأصوات التي تستثير سياقات المتعلم الثقافية والمؤسسية الأصلية أو أجناس كلامهم الأصلي، فإننا لا نشير إلى لغة المتعلم الأصلية على أنها مجرد كيان أو تجريد يمكن الحصول عليه واستخراجه من عقل المتعلم بل نشير إلى وعي المتعلم وإدراكه، أي ذات المتكلم.

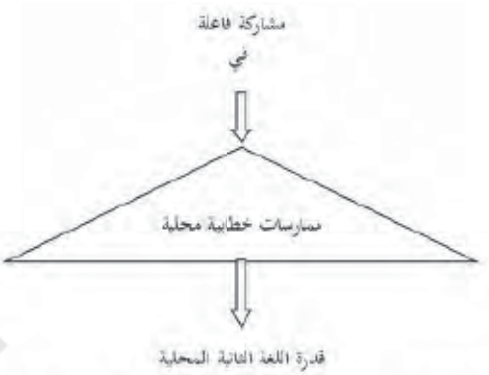
إن دمج الذوات القديمة والجديدة هذا الذي أطلق عليه بافلينكو ولانتولف (٢٠٠٠) (إعادة) بناء والتي سأسميها أنا *البناء المشترك* أو الإنشاء المشترك للذات في حاجة لأن يتم تقييمه وتغذيته وتشجيعه. وهناك حاجة ماسة لدراسات مشابهة في طبيعتها لدراسة بافلينكو ولانتولف (٢٠٠٠) إذا ما كانت هناك رغبة في تطبيق النهج الحواري القائم على نظريتي فيجوتسكي وباختين على حقل اكتساب اللغة الثانية.

إننا في حاجة للحصول على فهم أكثر لعمليات التخصيص للأحداث الجديدة عبر دراسة كل من متعلمي اللغة الثانية الناجحين وغير الناجحين، وهذا بالتالي سيتطلب منا القيام بدراسات بحثية نوعية أكثر مثل دراسات الحالة الممتدة طولياً، والمسارد الشخصية، والملاحظات المتعلقة بمشاركات المتعلمين في سياقات مختلفة للغة المستهدفة، والمقابلات مع متحدثين أصيلين لتلك اللغة ممن إما سمحوا لمن لا يتحدثون تلك اللغة كلغتهم الأم بالمشاركة بشكل فعال في العديد من السياقات عبر تقديم وظائف أكاديمية أو عملية لهم على سبيل المثال، وإما ممن لم يسمحوا لأولئك المتعلمين بالحصول على مثل تلك الوظائف.

كما أنه ينبغي علينا أن نفهم وبشكل أفضل تلك العمليات المرتبطة بمجاز المشاركة الذي اقترحه بافلينكو ولانتولف (٢٠٠٠) والذي أعتبره أنا المجاز الأساسي لاتجاه قائم على الحوار لدراسة اكتساب اللغة الثانية. غير أنني أرغب في التوسع في هذا المجاز، إذ إنه ينبغي تطبيق هذا المجاز في رأيي لا على متعلمي اللغة الثانية فحسب بل وعلى متحدثي تلك اللغة الأصليين. هناك حاجة ليس فقط لتثقيف وتشجيع متعلمي اللغة الثانية على تخصيص الأصوات الجديدة وبالتالي يصبحوا مشاركين فعالين في ثقافة اللغة المستهدفة، بل إن هناك حاجة أيضاً لتثقيف وتشجيع من يتحدث تلك اللغة على أنها لغته الأم لتقديم المساعدة الملائمة لمتعلم اللغة الثانية كي يصبح مشاركاً فاعلاً. إن المشاركة الفاعلة من قِبَل المتحدثين الأصيلين بتلك اللغة ينبغي عدم التعامل معها على أنها استثناءٌ للقاعدة بل على أنها القاعدة. وينبغي النظر إلى مجاز المشاركة المعدل هذا على أنه الحقل الجديد لنشاط اكتساب اللغة الثانية النظري والبحثي.

إن الهدف الأسمى للجانبين التطبيقي والنظري لاكتساب اللغة الثانية سيكون دراسة العمليات التفاعلية المتعلقة برحلة المتعلم كي يصبح مشاركاً فاعلاً في ثقافة اللغة المستهدفة ويتطلب النموذج الجديد أيضاً تفحص ما يعنيه أن تكون مالك تجارة ناجح، أو مبرمج حاسوب، أو أستاذا جامعياً. ويتطلب وصول الشخص إلى درجة النجاح في مثل هذه السياقات الثقافية – الاجتماعية والممارسات الخطابية أكثر من تحقيق الاتقان الكامل للأنظمة الصوتية والنحوية كما هو الحال في نجاحات مستشار الأمن السابق بريجينسكي أو وزير الخارجية الأمريكي السابق هنري كيسنجر. إن هذا النموذج يعني القدرة على اكتساب أصوات جديدة دون نسيان الأصوات القديمة، والقدرة على دمج التجارب السابقة مع التجارب الجديدة. إن المشاركين في عملية التغيير والبناء المشترك لذواتهم ذوي الدرجة العالية من الفاعلية والمشاركة والنجاح يمتلكون إمكانية فريدة من نوعها وكذلك فرصة فريدة من نوعها لتغيير ثقافة اللغة المستهدفة. ولذلك فإنه ينبغي اعتبار عملية أن يتحول الشخص إلى مشارك فعال في الحياة الثقافية – الاجتماعية للغة الثانية عملية مفيدة على السواء لكل من المتحدث الأصيل وغير الأصيل للغة المستهدفة، لأن هذا التحول إلى مشارك فعال قد يسهم في التطور المعرفي للمتحدث الأصيل وللمتحدث غير الأصيل وكذلك في البناء المشترك لذات المتحدث الأصيل ولذات المتحدث غير الأصيل.

وبشكل مجمل، فإن الهدف الأسمى لنموذج اكتساب اللغة الثانية هذا القائم على الحوار هو اكتشاف العمليات التي تسمح لمتعلم اللغة الثانية أن يصبح مشاركاً فاعلاً في ثقافة اللغة المستهدفة أو دراسة كيف أن المشاركة في العديد من السياقات الثقافية - الاجتماعية المحلية تؤثر على قدرة اللغة الثانية لدى المتعلم، وكيف أن المشاركة في سياق ثقافي اجتماعي واحد يؤثر على مشاركة المتعلم في سياق آخر، ويقدم الشكل رقم (٩,٥) شرحاً لهذه الفكرة.



الشكل رقم (٩,٥). قدرة اللغة الثانية الحلية التي يتم اكتسابها خلال عملية المشاركة الفاعلة في الممارسات الخطابية المحلية.

إن اكتساب اللغة الثانية القائم على الحوار يتطلب منا توظيف طرق بحثية قد لا يمكن اعتبارها *علمية* من وجهة نظر العلوم الصلدة غير أنه وكما أشار فيجوتسكي "بالنسبة لكل عِلم ولكل طالب، ينبغي رسم منحنيات التفاعل في التعلم والتطور بشكل فردي" (Kozulin, 1999, 171, cited in van Lier, 1996, 191). ولاكتساب اللغة الثانية، كحقل علمي، الحق في تطوير "منحنيات التفاعل للتعلم والتطور" التي ترضي احتياجاته العلمية الذاتية. وبما أن حقل اكتساب اللغة الثانية، في رأيي قد تخطى مسبقاً مراحل الطفولة والمراهقة، فإنه ليس في حاجة إلى موافقة المجالات العلمية الأخرى كي يشعر بالرضا بخصوص نجاحه وتجاربه. إن مرحلة النضج تتطلب فحصاً ذاتيا صادقاً وتحمُّل المسؤولية الشخصية عن التصرفات والعثور على صوته المتميز. وعلى الرغم من أنني لا أقترح قطع كل وسائل وخطوط التواصل مع العلوم الأخرى، فإنني أؤمن بشكل قوي أن خطوط التواصل مع العلوم الأخرى هذه ينبغي إعادة دراستها وتدقيقها وتقييمها. إن إيجاد خطوط التواصل الداخلي المناسبة فيما بين مختلف العلوم أمر ضروري، غير أن السير خلف التوجهات العلمية بهدف قبول هذا

العلم كعضو في "النادي" قد يبدو أمراً جذاباً على المدى القصير غير أنه قد يكون تدميرياً على المدى البعيد.

ولا ينبغي بباحثي اكتساب اللغة الثانية الخوف من سبر أغوار مناطق جديدة أو إجراء دراسات قد لا تُعدُّ "علمية" مثل دراسات المسارد أو المذكرات. ولعل المفارقة تكمن في أن معظم الباحثين في مجال معالجة المعلومات من ذوي التوجه التجريبي يميلون للاعتماد على مُعطيات دراسات المذكرات (التي تمثل منهج بحث كيفي). تذكر هنا عزيزي القارئ أن أول من أدخل مفهوم "ملاحظة الفجوة" هما شميدت وفروتا (١٩٨٦) بناءً على نتائج دراستهما للمذكرات والتي دونّت تجربتيهما الشخصية في تعلم البرتغالية كلغة ثانية.

كما أن الدراسات البحثية ينبغي عدم القيام بها لدراسة العلاقة فيما بين مهمة ما ونشاط ما، فصيتُ النهج القائم على المهمة في تزايد حالياً. غير أنني أرى إشكالاً في وضع الكثير من الثقة في قوة هذا النهج بالنسبة لاكتساب اللغة الثانية. والصعوبة مع هذا النهج، كما نادى بذلك سيخان (١٩٩٦) على سبيل المثال، هي في أنه يخلط على نحو مربك ما بين المهام والأنشطة أي أنه يخلط فيما بين المهام وعملية التعلم نفسها. ويمكن توضيح هذا الخلط الـمربك عبر مثال تصنيع أكثر السيارات فعالية لشخص ما لا يعرف كيفية قيادة السيارة وعملية تصنيع سيارة وعملية تعلم كيفية قيادة السيارة يتم التعامل معهما على أنهما متشابهتان تماماً. ولذلك، فإنه يُفترض وعلى نحو خاطئ تماماً أن امتلاك سيارة فعالة يعني القدرة على قيادة السيارات، ويتم التعامل مع المتعلم على أنه مُلاحظ غائب يُتوقع منه أن يكون قادراً على قيادة السيارة حال ركوبه إياها. غير أن ركوب السيارة، كما تبين لنا تجربتنا اليومية، لا يعني قدرة من يتعلم القيادة على قيادة السيارة بشكل آلي. وبشكل مبسط، فإن

النهج القائم على المهمة في حقل اكتساب اللغة الثانية أشبه ما يكون بتصنيع سيارة (مَهمة ما) من دون الرجوع إلى القائد (المتعلم) واستشارته فيما إذا كانت لديه الرغبة في قيادة السيارة أولا. والمغزى من هذا كله هو أنه وحتى وإن لم يكن هناك أي إشكال في إيجاد وتصميم مهام فعالة، فإن هناك حاجة لأن يتم قبول هذه المهام لما هي عليه وليس لأي سبب آخر. فالمهام لا تمثل بنفسها الطلقة السحرية، بل هو المتعلم الذي له القول الفصل بخصوص فائدة هذه المهام.

وعلى النقيض مما يدعيه المنادون بالنهج القائم على المهام في التعلم داخل الفصل الدراسي، لا تحدد المهام بنفسها طبيعة نشاط ما، فالمشاركون وبشكل كامل في المهمة يأتون بالنشاط. هنا يجدر بك عزيزي القاري تذكر دراسة أوتا (٢٠٠٠) والتي تتحدث عن أثر تصميم المهمة على التعلم داخل الفصل الدراسي. فنتيجة لميول المشاركين وتوجهاتهم صوب المهمة، فقد تم تحويل ما يسمى بمهمة الترجمة غير التواصلية إلى نشاط فعال وتواصلي جداً. إن مشكلة النهج القائم على المهمة يكمن في حقيقة أنه يربط درجة تواصليةَ مهمةٍ ما بالمهمة نفسها بدلاً من ربطه بالمتعلم ودوافعه. إن المتعلم مسؤول وبشكل كامل عن عملية تحديد الدرجة التواصليةِ لمهمةٍ ما. كما أنه ينبغي علينا عدم افتراض أن المهمة نفسها تؤدي إلى النشاط نفسه في كل مرة يتم فيها استخدام المهمة في سياق ما.

إن فهم طبيعة التفاعل فيما بين المهام والأنشطة أمر لا غنى عنه في قدرتنا على مساندة المتعلمين في تطورهم اللغوي. إننا في حاجة إلى تحليلات دقيقة لما يقوم به المتعلمون مثلاً مع مهمة ما وكيف أن تفاعلهم في نشاط ما، وهو التفاعل الذي يتم تحفيزه من قبل المهمة، يؤثر على تطورهم اللغوي. لقد آن الأوان لتفحص دور النهج القائم على المهمة لا من وجهة نظر الباحثين بل من وجهة نظر المتعلمين وبغض النظر

عن توقعات الباحث فيما يخص نوعية السلوك الذي ينبغي استثارته عبر مهمة محددة. إنه من المستحب التسليم بالطبيعة المعقدة والمائعة لذلك التفاعل بين المهام والأنشطة وصعوبة توقعه ودراسته.

إن النموذج الجديد لاكتساب اللغة الثانية والقائم على نظريتي فيجوتسكي وباختين يمكن تلخيصه في النقاط التالية :

١- تعلم اللغة ليس أمراً كلياً أو ذا اتجاه واحد بل هو محلي الطابع ويتميز بأنه جدلي.

٢- لا يمكن فصل الإنجاز اللغوي عن الكفاية اللغوية لأنهما في علاقة جدلية.

٣- لا يُنظر إلى اللغة على أنها شفرة أو رمز لغوي بل على أنها كلام مُتضمن في عديد من السياقات الثقافية - الاجتماعية المحلية.

٤- لا يُنظر إلى المتعلم على أنه معالج معلومات محدود القدرات عاجز عن الانتباه إلى كل من المعنى والتركيب في نفس الوقت. ولذلك، فإن مهام فجوة المعلومات من أمثل أنشطة المُدخل المركب، أو مهام إيجاد الفروقات بين الصور لا يمكن اعتبارها مفيدة لعملية تخصيص الأصوات الجديدة أو تخصيص اللغة التي تُعامل على أنها كلام.

٥- اكتساب اللغة المستهدفة يعني استهداف الممارسات الخطابية (أجناس الكلام) التي تُميّز سياقاً ثقافياً- اجتماعياً ومؤسسياً معيناً.

٦- الممارسات الخطابية التي يتميز بها سياق ثقافي- اجتماعي محدد لا تقتصر على الإشارات اللفظية، فهي تضم أيضاً الإشارات غير اللفظية مثل حركات الجسد، وتعابير الوجه، وإشاراتٍ ورموزٍ لغويةٍ أخرى كالرسومات البيانية والخرائط.

٧- لا يتم الفصل بين تطور اللغة الثانية والتطور المعرفي في إطار هذا النموذج فهما في علاقة جدلية: أحدهما يُحدِث تغييراً في الآخر.

٨- التفاعل فيما بين الأصوات القديمة والجديدة أمر لا غنى عنه لأجل التطور اللغوي والمعرفي لدى المتعلم.

٩- يُنظر إلى تطور قدرة اللغة الثانية على أنها عملية التحول إلى مشارك فعال في الثقافة التي تحتضن اللغة المستهدفة. وينبغي أن يحل مجاز المشاركة مجاز الاكتساب الحالي لا أن يُتمّمه.

١٠- تكمن مسؤولية الباحثين ضمن إطار هذا الاتجاه الجديد في دراسة العمليات التي تؤدي إلى أن يصبح الشخص مشاركاً فعالاً في سياقات اجتماعية محلية الطابع. مثل هذه الدراسة تتطلب الاعتراف والتسليم بطرق البحث الكيفية باعتبارها طرق بحث مناسبة وملائمة في حقل اكتساب اللغة الثانية.

١١- هناك حاجة لتطوير طرق بحث جديدة قادرة على تحديد جوهر العمليات الأساسية لمجاز المشاركة. هذه الطرق ينبغي أن تستقصي متعلمي اللغة الثانية ممن كانوا ناجحين أو غير ناجحين في تجارب عبور الحدود. إن الهدف النهائي لهذا الاستقصاء هو تطوير نموذج أولي لمشارك فاعل في ثقافة اللغة المستهدفة.

التدريس

ما الذي ستتضمنه الآثار العملية لمثل هذا النموذج النظري الجديد؟

سنكون أولاً في حاجة لأن نتعامل مع القاعة الدراسية على أنها موضع أو سياق اجتماعي يتم في داخله تدريس المشاركة الفاعلة في ثقافة اللغة المستهدفة وتشجيعها والاعتناء بتطويرها. وسيكون مطلوباً من القاعة الدراسية أن تعكس بأكبر

صورة ممكنة الواقعات المؤسسية والثقافية – الاجتماعية الخارجية. أي أنه لن يكون مسموحاً لنا إيجاد سياقات اجتماعية اصطناعية لا تشابه بأي حال العالم الخارجي. وعلاوة على ذلك، فإنه من المتوقع منا في مثل هذه القاعة الدراسية إيجاد منطقة نمو مقارب للطلاب لا يتم فيها تخصيص العديد من الأصوات المختلفة وأجناس الكلام المتنوعة عبر التفاعلات التحاوريه فحسب، بل يتم أيضاً الإيجاد المشترك لذات المتعلم والتطور المعرفي.

إن التفاعل ضمن مناطق النمو المقارب الموحدة هذه بشكل فردي قد يتخذ أشكالاً وأنماطاً عديدة. فهو قد يتم التعبير عنه على سبيل المثال في شكل حوار تعاضدي، "حوار بناء معرفة" يظهر فيه "استخدام اللغة وتعلم اللغة بشكل مشترك، إنه عبارة عن عملية استخدام اللغة التي تقوم بتوسيط عملية تعلم اللغة، وهو نشاطٌ معرفيٌ كما أنه أيضاً نشاط اجتماعي" (سوين) (Swain, 2000, 97). أو يمكن تحقيقه وإدراكه في هيئة حوارٍ يومي (جونسون وفان لير) (van Lier, 1996; Johnson, 2000).

وينادي فان لير باستخدام الشكل الأخير (حوار يومي) للتفاعل داخل قاعة تدريس اللغة الثانية لأن تماثل القوة يمثل إحدى الخصائص الأساسية للتفاعل. وعلى النقيض من أشكال التفاعل الموجهة بشكل غير متماثل كالمقابلة أو المحاضرة، فإن كل مشارك في حوار ما يتمتع بحقوق وواجبات متساوية. أي أن لكل مشارك الحق أن يتخذ القرار فيما يتعلق بما يرغب في الحديث عنه ولمدة كم ومع من وتوقيت إنهاء الحديث.

لقد أسهمت أعمال ساكس و شيقلوف و جيفيرسون التالية :
Schegloff, and Sacks (1977), Sacks, Schegloff, and Jefferson (1974), and Schegloff, Jefferson, and Sacks (1977) في الرقي بفهمنا لطبيعة الخطاب التحاوري.

لقد قام ساكس وشيقلوف وجيفيرسون (١٩٧٤) بتطبيق تحليلية الكلام التي جاء بها غرافينكل (١٩٦٧) في تحليل الحوار وأثناء هذا التطبيق اكتشفوا خصائص أساسية معينة للحوار اليومي. ويرى هؤلاء المؤلفون أنه يتم إدارة الحوار بشكل محلي ويتم إنتاجه على أساس تبادل الأدوار. ولا يكون حجم الدور وتركيبه وتوزيعه محدداً بشكل مسبق فكلها تتنوع بحسب كل حالة. كما أن ما يقوله المشاركون ليس محدداً بشكل مسبق ؛ "إن الطبيعة غير المخططة وعدم إمكانية توقع المخرجات يمثلان خصيصتين عامتين للحوار" (جونسون، ٢٠٠٠ : ٥٠) (Johnson, 2001, 50).

ونتيجة لهذه الخصائص، فإن فان لير (١٩٩٦) يعتبر الحوار النموذج المثالي للتفاعل بهدف تطوير استقلالية المتعلم، أو انتقاله من مرحلة "التحكم من قبل الآخرين" إلى مرحلة "التحكم الذاتي". هنا ينبغي التذكير بأنه ضمن نظرية فيجوتسكي الثقافية- الاجتماعية، لا غنى عن استقلالية المتعلم في تطور آلية عمل الوظائف العقلية الأعلى مرتبة لدى المتعلم.

إنني أتفق مع فان لير في ضرورة عدم اقتصار التفاعل الحواري على التفاعل التعاوني مع زملاء أو مدربين أكثر قدرة، بل أنه ينبغي أن يحتوي على التفاعلات مع المتعلمين الذين هم في نفس المستوى من النمو الفعلي. ويشير فان لير (١٩٩٦) إلى أن "التفاعل الحواري فيما بين متعلمي اللغة ممن يتمتعون تقريباً بنفس القدرة قد يكون مفيداً على وجه الخصوص وقد يكون مفيداً أكثر، في حالات محددة من التفاعل مع زملاء أكثر قدرة، أو مع متحدثين أصليين بتلك اللغة" (١٩٣)، إن التفاعل الحواري "يشجع على إيجاد أنواع مختلفة من الاحتمالات وأساليب إدارة الكلام" (المصدر السابق). ويعرّف فان لير (١٩٩٦) *الاحتمالات* على أنها "شبكة من الخيوط الرابطة بين تلفظ ما والتلفظات الأخرى وما بين التلفظات والعالم" (١٧٤). تذكر هنا أنه تم

الحديث عن فائدة التفاعلات التحادثيه فيما بين المتعلمين ذوي القدرات المتشابهة في دراسة أوتا (٢٠٠٠) والتي تمكن خلالها متعلما اللغة اليابانية كلغة ثانية من مساعدة نفسيهما في تحسين تطورهم اللغوي.

وتبعاً لما يراه كل من نيومان وغريفين وكول، فإن "منطقة النمو المقارب هي أكثر من أن تكون المساندة الاجتماعية التي يسميها البعض في هذه الأيام مُعاضدةً فهي ليست مجموعة أدوات تستخدم من قبل شخص ما لدعم نشاط ذي مستوى عال يقوم به شخص آخر. منطقة النمو المقارب هي موضع التفاوضات الاجتماعية فيما يتعلق بالمعاني، وهي في سياق المدارس، الموضع الذي قد يقوم فيه المدرسون والطلاب بتخصيص فهم كل واحد منهم" (1989, xii). ولذلك فإن منطقة النمو المقارب هي المكان الذي يظهر فيه التغير المعرفي؛ وبما أن التغير المعرفي يحدث "عندما يتفاعل أشخاص مختلفون ذوو مصادر وأهداف وأدوار مختلفة" (٢)، فإنه لا ينبغي أن يتوجس مدرسو اللغة الثانية من إيجاد مجموعة متنوعة من الاحتماليات التفاعلية ضمن منطقة النمو المُقارب وينبغي التأكيد عليهم أن "اختلاف الفهم والتحليل يقدم فرصاً لإيجاد معرفة جديدة" (المصدر السابق).

كما أنه لا ينبغي على مدرسي اللغة الثانية التوجس من التجريب في إيجاد أكبر قدر ممكن من الأنشطة التفاعلية مع متعلمي اللغة الثانية ذوي الخلفية اللغوية الأم نفسها، أو ممن يأتون من خلفيات لغوية متعددة، أو ممن هم في مستوى واحد أو مستويات متعددة من الطلاقة اللغوية. غير أن هذا "التجريب" لا ينبغي القيام به لغرض التجريب المحض بل ينبغي وجود هدف محدد عند القيام بمثل هذا التجريب يتمثل في مساعدة متعلمي اللغة الثانية على التعرض إلى تحليلات متنوعة للحقيقة نفسها، أو لخلق وعي بحشد كبير من الواقعات المُشتركة، أو لمعاونة متعلمي اللغة

الثانية على تطوير مستويات مختلفة من الذاتية البينية. كما أنه ينبغي أن تكون المعرفة والمهارات التي تم اكتسابها في الأنشطة التفاعلية داخل القاعة التدريسية ضمن مناطق النمو المقارب الفردية ذات ارتباط بالحاجات والأهداف المحددة لمتعلم اللغة الثانية خارج الفصل الدراسي.

وبما أنه، وبناءً على هذا النهج الجديد، لا توجد إلا قدرة لغوية محلية فقط، فإنه من المهم أن يتمتع كل من المدرس والمتعلم بالحرية المطلقة كي يُقررا بشكل تعاضدي كيف سيمكن اكتساب القدرة اللغوية ذات الطابع المحلي، وكيف سيتم إيجاد أفضل منطقة نمو مقارب للمتعلم وهي المنطقة التي ترتبط بدوافع وأهداف وحاجات المتعلم المعرفية الفردية.

إنني هنا أيضاً أُعبر عن دعمي لدعوة فان لير لاستبدال مصطلح *المُدخل* بمفهوم بيئي هو *العطاء الطبيعي*[1] والذي يُعرّفه على أنه "العلاقة بين خصائص البيئة والمتعلم النشط" (٢٠٠٠: ٢٥٦). ولو كنا سنقبل بتعريف فان لير هذا فإنه سيتعين علينا التعامل مع بيئة المتعلم على أنها جزء أساسي من سياق اجتماعي-ثقافي ومؤسسي أشمل. ففي داخل الفصل الدراسي، ينبغي تعريض المتعلم إلى مجموعة متنوعة من أجناس الكلام التي ينبغي أن تُرشد بدورها المتعلم في عملية تخصيص العديد من الأصوات الجديدة التي تتميز بها مواضع ثقافية - اجتماعية متنوعة. وينبغي أن يُقدم الفصل الدراسي سياقاً لجذب انتباه المتعلم للعديد من الممارسات الخطابية فهو ينبغي أن يعكس الواقع الاجتماعي الذي يوجد خارج الفصل الدراسي.

---

(١) ما يمنحه المحيط الطبيعي للفرد.

وسيتطلب مثل هذا النهج الجديد في تدريس اللغة الثانية إنتاج العديد من الأشرطة الصوتية المرئية المسجلة، وبرامج الإنترنت التي تصف العديد من أجناس الكلام. وينبغي أن يجعلنا التقدم التقني قادرين على التسجيل المرئي للعديد من أنماط الخطاب التي يتميز بها جنس كلامي معين. وستساعد هذه الأشرطة المتعلم على تخصيص الأصوات الجديدة و المعاني الجديدة والفهم الجديد. إضافة إلى ذلك، ينبغي تأليف كتب مدرسيه جديدة تشجع النظر إلى اللغة على أنها كلام والنظر إلى القدرة في اللغة الثانية على أنها عملية التحول إلى مشارك فعال في ثقافة اللغة المستهدفة.

وكما أشرتُ في المقدمة، فإن هناك حاجة إلى تفاعل وتعاون كبير بين المدرسين والمتعلمين والباحثين لو أننا رغبنا في فهم عمليات اكتساب قدرة لغة ثانية محلية ذات طبيعة معقدة، والتحول إلى مشارك فعّال في ثقافة اللغة المستهدفة، وسيتطلب هذه الاتجاه الجديد في مجال اكتساب اللغة الثانية مشاركة المدرسين والمتعلمين والباحثين ومتحدثي اللغة الأصليين في عملية وضع النظرية وسيتطلب أيضاً إعطاء أصواتهم المكانة والقدر نفسه.

الاختبار

في كتابي " The Art of Nonconversation: A Reexamination of the Validity of the Oral Proficiency Test" قمتُ بتطوير نموذج خاص باختبار القدرة على التحدث باللغة الثانية أطلقتُ عليه Practical Oral Language Ability (POLA). وقد تم استحداث وتطوير هذا النموذج كمحاولة لتقديم بعض الإجابات على التساؤل التالي: "ما هي القدرة على التحدث؟" فبعد دراسة مستفيضة للعديد من اختبارات التحدث الحالية مثل Oral Proficiency Interview، وكذلك Test of Spoken English

توصلتُ إلى نتيجة مفادها أن هناك حاجة عاجلة لتصميم اختبار جديد للطلاقة في القدرة على التحدث بلغة أخرى. وقد زودتني نظرية فيجوتسكي الثقافية – الاجتماعية ونظرية باختين الأدبية بالخلفية النظرية والعملية الضرورية لتصميم أداة جديدة يمكن استخدامها في تقييم القدرة على التحدث بلغة ثانية. وبما أن نموذج POLA يندرج تحت إطار التوجه القائم على المحادثة في تقييم اللغة، فإنني سأتحدث بشيء من التفصيل عن بعض الأمور ذات الارتباط بمناقشتي لتطبيق النهج التحادثي في التقييم اللغوي ومن ذلك على سبيل التحديد تقييم التطور الممكن، والفرق بين الاستعداد والتطور الممكن لدى فيجوتسكي، والعلاقة بين الطريقة التقليدية والجديدة في التقييم.

ويقوم التلخيص التالي للمبادئ التي تم أخذها بعين الاعتبار عند تصميم POLA على وصف أكثر تفصيلاً لمثل هذه المبادئ، يمكن الرجوع إليه في كتاب جونسون (Johnson, 2001, 199-205).

١- ينبغي التعريف بشكل واضح وكذلك إعطاء وصف مفهوم للأحداث التفاعلية الرئيسة التي يتميز بها موضع ثقافي- اجتماعي أو مؤسسي معين. فعلى سبيل المثال، عندما يكون لدينا سياق جامعي افتراضي ما بوجود مساعد تدريس ذي جنسية عالمية كأحد أفراد الجمهور المستهدف، يمكن الحديث عن الأحداث التفاعلية الشفوية التالية: الساعات المكتبية، والمناقشات على شكل مجموعات، والمحاضرات وما إلى ذلك.

٢- يجب أن يتم تحليل كل حدث شفوي تفاعلي يتم اختباره بكل عناية من حيث وظائفه، ومهامه، وقدراته، ومهاراته. ولا ينبغي أن تكون كل الوظائف والمهام المُختارة لغوية في طبيعتها، فمهمة تقديم النصح خلال الساعات المكتبية قد تتطلب قدرات إضافية كالقدرة على الاستماع.

٣- حالما يتم الانتهاء من اختيار الوظائف والمهام الرئيسة لكل حدث شفوي، ينبغي اتخاذ القرار فيما يخص هيئة وشكل هذا الحدث. وينبغي أن يتشابه شكل وهيئة كل حدث شفوي تفاعلي مع شكل هذا الحدث على الواقع ما أمكن. فعلى سبيل المثال، من الممكن أن يُطلب من مساعد التدريس العالمي (ITA) أن يقدم محاضرة ما أمام حضور حقيقي، وأن يُطلب من المُقيِّم أن يُعطي الدرجة المناسبة لأداء المتقدم. لاحظ هنا أنه داخل الإطار الجديد، سيكون هناك تنوع واختلاف في هيئة وشكل كل حدث شفوي تفاعلي.

٤- ينبغي تصنيف كل حدث تفاعلي بشكل مستقل. ويمكن لتقييم كل حدث شفوي تفاعلي أن يكون بسيطاً (فشل – نجاح)، أو أنه بالإمكان قياس الحدث على مقياس يصف بكل دقة مواضع القوة والضعف في قدرة المتقدم اللغوية في كل وظيفة أو مهمة محددة. وينبغي تحديد المستويات المعيارية في تقييم الإنجاز في إطار كل حدث شفوي تفاعلي على أساس الاحتياجات المؤسسية والثقافية - الاجتماعية المحلية. ومثل هذا يعني أن المُختَبَر[1] سيحصل على مجموعة من الدرجات مقابل الأنشطة المحلية المختلفة.

٥- ينبغي وجود، متى ما أمكن ذلك، مجموعة من المُقيِّمين المسؤولين عن تصنيف أداء المتقدم في كل حدث شفوي تفاعلي. ولا ينبغي تواجد هؤلاء المُقيِّمين ضمن الحضور إذ إنه ينبغي تسجيل هذه الأحداث الشفوية التفاعلية صوتاً وصورةً بهدف تقييمها فيما بعد من قبل هؤلاء المُقيِّمين .

٦- لا ينبغي أن يقتصر التصنيف والتقييم على أداء المتقدم بل ينبغي أن

---

(١) من يتم تقييمه.

يشمل ذلك أداء من يقوم باختبار المتقدم[١]. تذكر هنا أنه في إطار هذا النموذج الجديد يتم التعامل مع التفاعل على أنه مسألة اجتماعية لا معرفية ولذلك فإن قدرة المتقدم على التحدث تعتمد على أداء من يقوم باختباره.

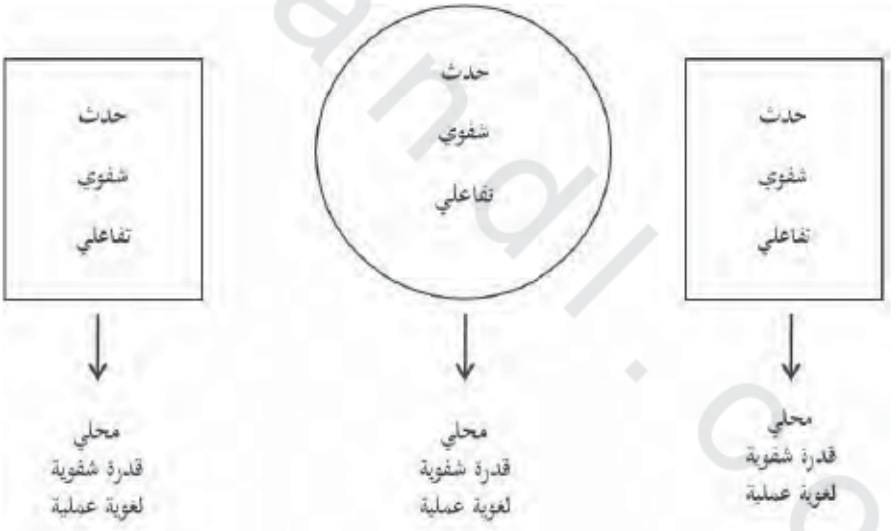
٧- يمكن للتغذية الراجعة التي يتم تقديمها للمتقدم في إطار هذا النموذج الجديد أن تكون عملية وتحتوي على كم كبير من المعلومات. فلو أن المتقدم أظهر بعض الأخطاء في تقديم النصح والإرشاد للطلاب خلال الساعات المكتبية، كان بالإمكان الطلب منه ملاحظة الساعات المكتبية في سياق واقعي.

٨- تتميز القدرة اللغوية في إطار هذا النظام بأنها موضوعة بشكل محلي، إذ يمكننا أن نقول على سبيل المثال في وضعنا الافتراضي إن مساعد التدريس العالمي لديه قدرة التحدث للمشاركة في جميع الأحداث التفاعلية المختارة ما عدا الساعات المكتبية. غير أنه لن يكون بإمكاننا أن نطلق تعليقات عامة فيما يخص قدرة المتقدم على التحدث باللغة الثانية. ويمكن شرح ذلك في الشكل رقم (٩,٦). لاحظ أن كل شكل في هذا الرسم يمثل حدثاً شفوياً تفاعلياً ما مختلفاً له هيئته وشكله الخاص به. وتتميز هذه الأحداث الشفوية التفاعلية باستقلاليتها عن بعضها، وربما اختلفت القدرة على التحدث المطلوبة لكل حدث عن القدرة على التحدث المطلوبة في حدث آخر. على الرغم من أنه يتم النظر إلى الكفاية اللغوية على أنها موضوعة محلياً في سياقات اجتماعية ثقافية ومؤسسية محددة بشكل واضح، فإن بعض الكفايات المحلية تتصف بأنها أكثر عمومية عن غيرها. فالكفاية اللغوية المطلوبة لإجراء حوار في مقهى على سبيل المثال هي نفسها الكفاية المطلوبة لإجراء حديث في مطعم أو مقهى. غير أن هذه التشابهات لا يمكن التسليم بها بشكل آلي؛ فالمشاركة في حوار مع الطلاب خلال الساعات المكتبية تختلف عن المشاركة في حوار مع مدير الجامعة.

---

(١) المُقيِّمين.

٩- على الرغم من أننا لن نتمكن من كتابة حقائق عامة فيما يخص قدرة المتقدم على التحدث بغض النظر عن سياق معين، إلا أننا سنكون قادرين على اتخاذ قرارات عملية فيما يخص قدرة المتقدم على تحقيق شروط التحدث بلغة ثانية في إطار حدود السياقات الثقافية – الاجتماعية أو المؤسسية . فإن لم يكن مساعد التدريس العالمي (ITA) قادراً على سبيل المثال على أداء وظائف معينة خلال المحاضرات، مثل الشرح، غير أنه قادر على تقديم بعض الشرح أثناء الساعات المكتبية، لكان من الممكن إعطاء هذا المتقدم هذه الوظيفة بناءً على حقيقة أن لديه بعض القدرة الممكنة.



الشكل رقم (٩,٦). القدرة الشفوية (المحلية) العملية.

إن مسألة تقييم تطور المتعلم الممكن تقع في جوهر نظرية فيجوتسكي، ولو كان بالإمكان تطبيق هذه الفكرة على التقييم اللغوي، فإنها ستحدث ثورة في كل ما

نقوم به في مجال التقييم اللغوي. فالتركيز في التقييم التقليدي ينصب على قياس المستوى الفعلي الواقعي لتطور المتعلم بشكل دقيق ما أمكن ذلك. وفي سبيل تحقيق ذلك، يتم إخضاع الطالب لسلسلة من الاختبارات في أوقات مختلفة. وتتكون هذه الاختبارات من سلسلة من المهام التي يتم ترتيبها بشكل متتابع وخطي. فالمهمة التي تتطلب من المتعلم القيام بعملية الطرح على سبيل المثال تسبق مهمة الضرب. ويتم الحصول على استنتاجات بخصوص التطور الفعلي للمتعلم من خلال قدرته على إكمال مهمات معينة تتضمنها الاختبارات. فلو أن المتعلم على سبيل المثال لم يكن قادراً في وقت ما على إكمال مهمة ما غير أنه تمكن فيما بعد من أداء نفس المهمة، لكان بالإمكان استنتاج أن كفاية المتعلم الفعلية قد تحسنت. ولو أن المتعلم فشل في أداء المهمة نفسها في أوقات مختلفة فإن ذلك يدل على افتقاده إلى الكفاية.

وكما يشير نيومان ورفاقه (١٩٨٩)، فإن "منطقة النمو المقارب تقدم لنا منهجاً مختلفاً بشكل كبير..... فبدلاً من إعطاء الأطفال مهمة ما وقياس مدى فعاليتهم في أدائها أو مدى سوئهم في أدائها، يمكن للشخص أن يعطي الأطفال المهمة وأن يلاحظ حجم ونوع المساعدة التي يحتاجونها بهدف القيام بالمهمة بنجاح" (٧٧). وينبغي التذكير هنا أن هذه الفكرة قد تم توظيفها في دراسة الجافريه ولانتولف Aljaafreh and Lantolf (1994) والتي تضمنت تصميم مقياسٍ خماسي المستوى لقياس الانتقال من مرحلة "التنظيم من قبل الآخر" إلى مرحلة "التنظيم الذاتي" على أساس حجم ونوع المساعدة التي قدمها زميل أكثر قدرة وكفاءة إلى المتعلم أثناء تفاعلهم ضمن منطقة النمو المقارب. (يرجى الرجوع إلى الفصل الثامن لمعلومات أكثر).

وبحسب نيومان ورفاقه (١٩٨٩)، فإن هذا النوع من التقييم ضمن منطقة النمو المقارب "يشترك مع الطريقة الاختبارية التقليدية في التقييم في خاصية تطلبه ترك

الطفل لوحده مسؤولاً عن نفسه، إذ ينبغي التخلص من المساعدة إلى أن يبدأ الطفل في التعثر، ويكمن الاختلاف فيما بين هذين النهجين في التقييم في حقيقة أن التقييم المتسم بالحيوية يؤدي إلى الوصول إلى فكرة أوضح بخصوص مستوى قدرة الطفل على الاستقلالية" (٧٩). وهنا أود أن أعبر عن اختلافي وعدم اتفاقي مع ما يراه المؤلفون من وجود فرق واحد فيما بين طريقة الاختبار التقليدية وهذا النوع الجديد من طرق التقييم، إذ توجد العديد من الاختلافات فيما بين هذين النهجين، فالطريقة التقليدية على سبيل المثال تهدف إلى قياس تطور ونمو المتعلم الفعلي فيما تهدف الطريقة الجديدة إلى قياس نمو المتعلم الممكن. ويتضمن مفهوم منطقة النمو المقارب والذي تم تأسيس هذه الطريقة التقيمية الجديدة على ضوئه، التقوية الذاتية، والتنظيم الذاتي، والتشجيع على الحصول على ملكة التحكم بعمليات التعلم الشخصية، وهو ما لا تتضمنه طريقة التقييم التقليدية؛ وعلى النقيض من طريقة الاختبار التقليدية المتمثلة في العادة باختبار الورقة والقلم، يتطلب النوع الجديد من الاختبار تفاعلاً *وجهًا لوجه* مع مُختبرٍ أكثر قدرة.

وبما أنه من الصعب في وقت واحد الجمع بين القدرة على تقييم مستوى تطور المتعلم الممكن والمشاركة بفاعلية في التفاعل، فإنني اقترحت في نموذج POLA أن تقتصر مسؤولية من يتم اختباره على التفاعل الذي أمامه وأن تقع مسؤولية تقييم قدرة المتعلم اللغوية على كاهل شخص آخر أو مجموعة أخرى من الأشخاص. كما أنني أود التذكير بأنني قد أوصيت بأن يتم تصنيف أداء من يتم اختباره، حيث إن قدرة المتعلم على إكمال مهمة ما تعتمد على أداء من يتم اختباره في نفس النشاط، وأخيراً، فإنه يتم التعامل مع التفاعل ضمن النهج الجديد في التقييم على أنه مسألة اجتماعية، ويتم إيجاد أداء المتعلم بشكل تعاوني أثناء تفاعله مع من يتم اختباره.

في هذه اللحظة، يظهر على السطح التساؤل الخاص بكيفية قياس مستوى التطور الممكن لدى المتعلم وهنا فإنني أنصح باستحداث وتطوير مقياس يتم فيه توظيف المبدأين الاثنين اللذين قامت عليهما دراسة الجافريه ولانتولف (Aljaafreh and Lantolf, 1994) وهما: حجم ونوع المساندة التي ينبغي أن يقدمها من يتم اختباره. وبناءً على هذين المبدأين، فإنه هناك حاجة لتطوير واستحداث مقياس تنظيمي شبيه بما اقترحه الجافريه ولانتولف Aljaafreh and Lantolf بشكل محلي. والافتراض النظري الأساسي خلف مثل هذا المقياس يتمثل في أنه كلما ازدادت حاجة المتقدم للمساندة الظاهرة، كلما قلت درجة كفاءة المتقدم في تطوره ونموه الممكن ضمن منطقة النمو المقارب. لنتخيل على سبيل المثال، أنه تم إعطاء المتقدم مهمة تقديم شرح لمصطلح علمي ما خلال محاضرة ما وفي البداية لم يكن بإمكان المتقدم أداء هذه المهمة، غير أنه وحالما أشار من يتم اختباره إلى رسم تخطيطي على الطاولة، تمكن المتقدم من إكمال المهمة بنجاح. وهكذا، فإنه ومع أقل قدر من المساعدة، أصبح بإمكان المتقدم إكمال المهمة بنجاح. وينبغي تصنيف مستوى النمو الممكن لدى هذا المتقدم على أنه أعلى من مستوى النمو الممكن لدى متقدم آخر احتاج إلى حجم أكبر من المساندة الواضحة من معد الاختبار نفسه كي يكون بإمكانه إكمال المهمة بنجاح.

وقد يتساءل الفرد عما إذا كانت طريقة الاختبار الجديدة هذه ستحل محل الطريقة التقليدية. والجواب هو كلا وما سيتطلبه الأمر في نظام الاختبار التقليدي هو اعترافه بشكل واضح بما يقيسه. فطريقة الاختبار التقليدية تقيس المستوى الفعلي لنمو المتكلم اللغوي، أي ما يستطيع المتعلم القيام به من دون أي مساعدة له عند أي وقت. وإذا كنا نقيم قدرة المتعلم الممكنة فإن هناك حاجة لاستخدام

طريقة اختبار جديدة، ومثل هذا الاختبار الجديد ينبغي إجراؤه على هيئة تفاعل *وجهاً لوجه*.

إضافة إلى ذلك، فإن الطريقة التقليدية في الاختبار ينبغي أن تركز على تقييم مدى تمكن المتعلم من الرمز اللغوي – قوى اللغة الجاذبة. تذكر هنا أنه وتبعاً لما يراه باختين، فإن القوى الطاردة تتفوق على القوى الجاذبة وأنه ينبغي تقييمهما في إطار بيئة محلية – في إطار تفاعل وجهاً لوجه. هنا أنصح باستحداث وتطوير طريقة اختبار جديدة لتقييم تطور المتعلم الممكن ضمن حدود قوى اللغة المستهدفة *الطاردة*.

ضمن هذا الاتجاه الجديد في تقييم اللغة ستكون كل مؤسسة مسؤولة لوحدها عن تطوير واستحداث أدواتها المستخدمة في قياس قدرة المتعلم *المحلية* في اللغة الثانية. هذه الاختبارات المحلية ستزود المؤسسات الفردية ببعض المعلومات وثيقة الصلة فيما يتعلق بقدرة اللغة الثانية المحلية لدى المتقدم. وبما أن كل مؤسسة ستشارك وبشكل مباشر في عمليات اختيار المهام والأنشطة والممارسات الخطابية المميزة لمواضعها الثقافية - الاجتماعية والمؤسسية، فإن تحليل درجة المتقدم على المقياس الذي تم تصميمه بشكل محلي سيقدم الكثير من المعلومات المفيدة ذات المعنى للمؤسسة المحلية. كما أنني أضع تصوراً لمؤسسات من النوع نفسه كالجامعات تجمع ما بين مصادرها وتقوم بتطوير نظام خاص بتصميم أدوات اختبار يمكن أن يتشارك فيه العديد من المؤسسات الأكاديمية المحلية بهدف تقليل الكلفة.

إن هذا النهج الجديد في مجال الاختبار اللغوي سيعطي المؤسسات المحلية صلاحيات أكثر وسيحررها من اعتمادها على مصدر معرفة اختبارية واحد والمتمثل في the Educational Testing Service (ETS) . غير أن الدور الذي يلعبه ETS لن يختفي في ظل نظام الاختبار الجديد هذا. بل على النقيض من هذا، سيقدم ETS بكل ما يمتلكه

من خبرات في مجال الاختبار اللغوي للمؤسسات التي قد تكون راغبة في تصميم اختباراتها المحلية الذاتية الإرشاد والتوجيه المطلوب. كما أن هذا النظام الجديد سيشجع ETS على تطوير اختبارات ذات طابع محلي أكثر ومن ذلك على سبيل المثال الاختبارات الخاصة بالمجال الطبي و المجال القانوني أو الخاصة بعالم المال والأعمال.

أخيراً، فإنني أرغب في الحديث عن مسألة الفرق بين الاستعداد اللغوي، والقدرة الممكنة إذ يبدو أن بعض الباحثين العاملين في حقل الاختبار اللغوي يربطون مفهوم الاستعداد مع مفهوم التطور الممكن الذي جاء به فيجوتسكي. إن هناك العديد من الفروقات فيما بين هذين المفهومين الاثنين فالاستعداد هو جزء من التقليد المعرفي ويُنظر إليه على أنه تأثير معرفي فطري سابق لتعلم لغة ما، هذا التأثير المعرفي يظهر بشكل مستقل عن العالم الخارجي. ويهدف أي اختبار استعداد مثالي إلى تقييم قدرات المتقدم المنطقية والتحليلية، ومثل هذا الاختبار ينتمي إلى النظرة التعاملية للغة التي تقوم على مبدأ أن من يتم اختباره هو المسؤول الوحيد عن أدائه.

وتعد القدرة الممكنة جزءاً من النهج الحواري والذي يتضمن التعامل مع التفاعل على أنه أمر اجتماعي لا معرفي، وعلى الرغم من أن القدرة الممكنة تعتمد على تطور المتعلم الفعلي، فإن القدرة الممكنة تستند على قدرات المختبر التفاعلية. ولا يمكن تقييم القدرة الممكنة من خلال اختبار يعتمد على الورقة والقلم أو من خلال النسخة الحاسوبية لاختبار الورقة والقلم وهو ما يميز اختبارات الاستعداد، إذ إن هناك حاجة لتقييم المتعلم المُمكن من خلال التفاعل وجهاً لوجه. كما أن هذا التفاعل ينبغي أن يحدث في سياق فعلي على أرض الواقع حيث إن الكلام لا النظام اللغوي هو ما يتم تقييمه. ولا يمكن تقييم القدرة الممكنة عبر الطلب ممن يأخذ الاختبارات أن يجد الحل لمشكلة لغوية بنفسه. والقدرة الممكنة ينبغي تقييمها ضمن

نشاط يتم إيجاده بشكل مشترك يتضمن التفاوض على قدرة المتعلم الممكنة أثناء التفاعل الذي يحدث وجهاً لوجه مع من يتم اختباره.

أفكار ختامية

إن قوة هذا النهج الجديد القائم على الحوار في التعامل مع اكتساب اللغة الثانية تكمن في قدرته على توحيد تقليدين متعاكسين هما التقليد المعرفي، والتقليد الاجتماعي. ويضع هذا الإطار العام حلاً لخلاف فلسفي قديم فيما يتعلق بكون أحد النهجين أكثر أهمية وأعلى مرتبة من الآخر؛ ويمثل هذا النهج الجديد فرصة فريدة "لوصل" القوى العلمية في جهودنا لتفهم وتوضيح عمليات اكتساب اللغة الثانية ذات الطابع المُعقّد، وهو نهج يعمل على تقوية وتمكين الباحثين والمدرسين ومتعلمي اللغة الثانية والمتحدثين الأصيلين بتلك اللغة، وهؤلاء جميعاً مدعوون للمساهمة في فهمنا لما يعنيه أن يكون الشخص مشاركاً فاعلاً في ثقافة اللغة المستهدفة. إن هذا النهج الجديد يعترف بأهمية التعامل مع المتعلم على أنه كُلٌّ متكامل لا يقوم فقط، خلال عملية تحوله إلى مشارك فعال في ثقافة اللغة الثانية، بإيجاد مفهوم جديد للذات بشكل تعاوني بل وينضج معرفياً، وينبغي تشجيع المتعلم كي يُشارك متعلمي اللغة الثانية الآخرين وكذلك المتحدثين الأصيلين لتلك اللغة في التجارب المكتسبة المرتبطة بمحاولاته لتجاوز الحدود.

إن اكتساب اللغة الثانية، الذي يُنظر إليه على أنه عملية تخصيص للعديد من الأصوات التي تعكس ممارسات خطابية مختلفة، يسمح لنا بتفحص قوى اللغة الطاردة التي تُعتبر أكثر القوى اللغوية تأثيراً. إن نظريات اكتساب اللغة الثانية الحالية تركز بشكل قصري مبالغ فيه على القوى الجاذبة للغة المستهدفة – اللغة على أنها

نظام مكون من قواعد لغوية – وأثناء هذه العملية تتجاهل الاعتراف بقوى اللغة الطاردة.

إن الاعتراف بقوى اللغة الطاردة سيتطلب منا الاستغناء عن خط الفصل فيما بين الكفاية اللغوية، والإنجاز اللغوي. كما أنه سيزيد من درجة وعينا بدور السياقات الاجتماعية في التطور الإنساني الأعلى رتبة. إن هذا النهج الحواري في التعامل مع اكتساب اللغة الثانية يشجع على استحداث وتطوير آليات بحث جديدة يمكن لها أن تسلط الضوء على تلك العمليات التي تؤدي إلى أن يصبح الشخص مشاركاً فاعلاً في الثقافة المستهدفة، كما أنه يعيد فحص أهمية وقيمة الطرق الكيفية للجانبين النظري والعملي في حقل اكتساب اللغة الثانية.

إضافة إلى ذلك، فإن لهذا النموذج آثاره العملية، أي أنه يمكن تطبيقه على عملية تدريس وتقييم اللغة الثانية داخل الفصل الدراسي. فهذا الأنموذج، ضمن سياق التدريس والتقييم الذي يحدث داخل الفصل الدراسي، يؤكد على أهمية التفاعل كمسألة اجتماعية لا معرفية إضافة إلى إيجاد مناطق النمو المقارب الفريدة من نوعها لاحتياجات وأهداف كل متعلم من متعلمي اللغة الثانية.

لقد آن الأوان للولوج في حقبة جديدة ولاستحداث انقلاب جذري في فهمنا لما ينبغي أن يكون عليه نطاق اكتساب اللغة الثانية كحقل وما نوع النظرية التي ينبغي استحداثها وتصميمها لتفسير مثل هذا النطاق الجديد. ولقد آن الأوان لأن نتخلى عن ثقتنا المطلقة في قوة وتأثير التوزيع الطبيعي والمنطق الإحصائي والاحتماليات وأن نعترف بتلك الأصوات التي أُعتبرت لمدة طويلة أكثر من اللازم معوجة وبالتالي تم طمسها من دراساتنا البحثية. لقد حصرنا أنفسنا لمدة طال أمدها بعقل المتعلم وأثناء ذلك فقد تجاهلنا التعرف على القوى التي تتفاعل مع العقل الفردي. ولقد تسببنا

بخلق النسخة الوهمية للواقع وشجعنا الإحساس الكاذب بالأمان بادعائنا أن معرفة النظام اللغوي والإلمام بقوى اللغة الجاذبة ستسمح لنا بإيجاد مجتمع شامل واحد، وحقيقة واحدة مشتركة، ومستوى واحد من البينية الذاتية. وكما تذكرنا الأحداث العالمية دوماً، فإن التعلم بلغة واحدة لا يعني بالضرورة التفاهم المشترك، وبهدف إيجاد فهم مشترك أفضل، نحن في حاجة للبدء في عملية تواصل فعلية والاشتراك في حوار حقيقي يتم النظر أثناءه إلى اللغة لا على أنها كائن مجرد جامد بل على أنها كيان حي. لقد آن الأوان لإعطاء الأصوات الجديدة فرصتها. ولأن نهتم بشكل جدي بنهج قائم على الحوار في التعامل مع اكتساب اللغة الثانية.

openkandl.com

المراجـــع

Biblography

Aljaafreh, Ali, and James P. Lantolf. 1994. "Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development." Modern Language Journal 78: 465–83.

Bachman, Lyle F. 1990. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford:Oxford University Press.

Bachman, Lyle F., and Adrian S. Palmer. 1982. "The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency." TESOL Quarterly 16: 449–95.

——. 1996. Language Testing in Practice. Oxford: Oxford University Press.

Bailey, Nathalie, Carolyn Madden, and Stephen D. Krashen. 1974. "Is There a 'Natural Sequence' in Adult Second Language Learning?" Language Learning 24, no. 2: 235–43.

Bakhtin, Mikhail M. 1968. "Role of Games in Rabelais." Yale French Studies no. 41:24–32.

——. 1981. The Dialogic Imagination. Edited by Michael Holquist. Austin: University of Texas Press.

——. 1986. Speech Genres and Other Late Essays. Translated by Vern McGee. Austin: University of Texas Press.

——. 1990. Art and Answerability. Edited by Michael Holquist and Vadim Liapunov.

Austin: University of Texas Press.

Barthes, Roland. 1972."To Write: An Intransitive Verb." In The Structuralists: From Marx to Levi-Strauss, edited by Richard D. de George and Fernande M. de George, 155–67. Garden City, N.Y.: Doubleday.

Bates, Elizabeth, and Brian MacWhinney. 1989. "Functionalism and the Competition Model." In The Crosslinguistic Study of Sentence Processing, edited by Brian MacWhinney and Elizabeth Bates, 3–73. Cambridge: Cambridge University Press.

Birdsong, David. 1989. Metalinguistic Performance and Interlinguistic Competence. New York: Springer-Verlag.

Bley-Vroman, Robert. 1989. "What Is the Logical Problem of Foreign Language Learning?" In Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition, edited by Susan M. Gass and Jacquelyn Schachter, 41–68. Cambridge: Cambridge University Press.

Bloomfield, Leonard. 1933. Language. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bourdieu, Pierre. 1991. Language and Symbolic Power. Edited by John B. Thompson. Cambridge: Polity.

Brooks, Nelson. 1964. Language and Language Learning: Theory and Practice. New York: Harcourt, Brace and World.

Brown, Douglas. 2000. Principles of Language Learning and Teaching. White Plains, N.Y.: Addison Wesley Longman.

Brown, Gillian, and George Yule. 1983. Discourse Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, Penelope, and Stephan Levinson. 1987. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, Roger. 1973. A First Language: The Early Stages. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, Jerome. 1990. Acts of Meaning. Cambridge: Harvard University Press.

——. 1996. The Culture of Education. Cambridge: Harvard University Press.

Cadierno, Teresa. 1995. "Formal Instruction from a Processing Perspective: An Investigation into the Spanish Past Tense." Modern Language Journal 79: 179–93.

Canale, Michael. 1983. 'From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy." In Language and Communication, edited by Jack Richards and Richard Schmidt, 2–27. London: Longman.

Canale, Michael, and Merrill Swain. 1980. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing." Applied Linguistics 1: 1–47.

Celce-Murcia, Marianne. 1991. "Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching." TESOL Quarterly 25: 459–80.

Chierchia, Gennaro, and Sally McConnell-Ginet. 1992. Meaning and Grammar: An Introduction to Semantics. Cambridge: MIT Press.

Chomsky, Noam. 1959. "Review of 'Verbal Behavior' by B. F. Skinner." Language 35: 26–58.

———. 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: MIT Press.

———. 1975. Reflections on Language. New York: Pantheon.

———. 1980. Rules and Representations. New York: Columbia University Press.

———. 1981a. Lectures on Government and Binding. Dordrecht, Holland: Foris.

———. 1981b. "Principles and Parameters in Syntactic Theory." In *Explanation in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition,* edited by Norbert Hornstein and David Lightfoot, 32–75. London: Longman.

———. 1988. *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge: MIT Press.

———. 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge: MIT Press.

Clahsen, Harald, and Pieter Muysken. 1986. "The Availability of Universal Grammar to Adult and Children: The Study of the Acquisition of German Word Order." *Second Language Research* 2: 93–119.

Clarke, Mark A. 1994. "The Dysfunctions of the Theory/Practice Discourse."

TESOL Quarterly 28, no. 1: 9–26.

Cook, Vivian J. 1985. "Chomsky's Universal Grammar and Second Language Learning."*Applied Linguistics* 6, no. 1: 2–18.

———. 1988. *Chomsky's Universal Grammar*. Oxford: Basil Blackwell.

———. 1993. *Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: St. - Martin's.

———. 1994. "Universal Grammar and the Learning and Teaching of Second Languages." In *Perspectives on Pedagogical Grammar,* edited by Terence Odlin, 25–48. Cambridge: Cambridge University Press.

———. 1997. *Inside Languag*e. London: Arnold.

———. 2001. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.

Corder, Stephen P. 1967. "The Significance of Learners' Errors." *International Reviewof Applied Linguistics* 5, no. 4: 161–70.

Coughlan, Peter, and Patricia A. Duff. 1998. "Same Task, Different Activities: Analysis of a SLA Task from an Activity Theory Perspective." In *Vygotskian Approaches to Second Language Research,* edited by James P. Lantolf and Gabriela Appel, 173– 93. Norwood, N.J.: Ablex.

Danziger, Kurt. 1990. *Constructing the Subject: Historical Origins of PsychologicalResearch*. Cambridge: Cambridge University Press.

Derrida, Jacques. 1981. Dissemination. Translated by Barbara Johnson. Chicago:University of Chicago Press.

De Saussure, Ferdinand. 1959. *Course in General Linguistics.* New York: Philosophical Library.

Donato, Richard. 1998. "Collective Scaffolding in Second Language Learning." In *Vygotskian Approaches to Second Language Research,* edited by James P. Lantolf and Gabriela Appel, 33–56. Norwood, N.J.: Ablex.

Doughty, Catherine. 1991. "Second Language Instruction Does Make a Difference: Evidence from an Empirical Study of SL Relativization." Studies in Second LanguageAcquisition 13, no. 4: 431–69.

Dulay, Heidi C., and Marina K. Burt. 1974. "Natural Sequences in Child Second Language Acquisition." Language Learning 24: 37–53.

Edghill, E. M., trans. 1928. *The Works of Aristotle,* vol. 1, *Categoriae and De Interpretatione*. London: Oxford University Press.

Ellis, Rod. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

———. 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.

———. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Farch, Claus, and Gabriele Kasper. 1980. "Processes in Foreign Language Learning and Communication." *Interlanguage Studies Bulletin* 5: 47–118.

Felix, Sascha W. 1984. "Maturational Aspects of Universal Grammar." In *Interlanguage,*edited by Alan Davies, Clive Criper, and A. P. R. Howatt, 133–61. Edinburgh: Edinburgh University Press.

———. 1985. "More Evidence on Competing Cognitive Systems." *Second Language Research* 1: 47–72.

Fisiak, Jacek, ed. 1981. *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon.

Flynn, Susan. 1987. *A Parameter-Setting Model of L2 Acquisition: Experimental Studiesin Anaphora.* Dordrecht: Reidel.

Frawley, William, and James P. Lantolf. 1985. "Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective." *Applied Linguistics* 6: 19–44.

Frege, Gottlob. 1960. *Translations from the Philosophical Writings of Gottlob Frege*. Edited by Peter Geach and Max Black. Oxford: Basil Blackwell.

Fries, Charles C. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Languag*e. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Garfinkel, Harold. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood, N.J.: Prentice-Hall.

Gass, Susan M. 1980. "An Investigation of Syntactic Transfer in Adult Second Language Learners." In *Research in Second Language Acquisition,* edited by Robin C. Scarcella and Stephen D. Krashen, 132–41. Rowley, Mass.: Newbury House.

———. 1988. "Integrating Research Areas: A Framework for Second Language Acquisition Studies." *Applied Linguistics* 9: 198–217.

———. 1997. *Input, Interaction, and the Second Language Learner.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Gass, Susan M., and Larry Selinker. 2001. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Gibson, James J. 1979. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton MiΔin.

Gillette, Barbara. 1998. "The Role of Learner Goals in L2 Success." In V*ygotskian Approaches to Second Language Research,* edited by James P. Lantolf and Gabriela Appel, 195–213. Norwood, N.J.: Ablex.

Goffman, Erving. 1967. *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Anchor.

———. 1974. *Frame Analysis*. New York: Harper and Row.

———. 1976. "Replies and Responses." *Language in Society* 5: 254–313.

———. 1981. *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

obeikandl.com

Goodwin, Charles, and Alessandro Duranti. 1992. "Rethinking Context: An Introduction." In *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon,* edited by Alessandro Duranti and Charles Goodwin, 1–42. Cambridge: Cambridge University Press.

Goodwin, Charles, and Marjorie H. Goodman. 1992. "Assessments and Construction of Context." In *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon* ,edited by Alessandro Duranti and Charles Goodwin, 147–90. Cambridge: Cambridge University Press.

Gregg, Kevin R. 1989. "Second Language Acquisition Theory: The Case for a Generative Perspective." In *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition,* edited by Susan M. Gass and Jacquelyn Schachter, 15–40. Cambridge: Cambridge University Press.

Grice, H. Paul. 1975. "Logic and Conversation." In *Syntax and Semantic,* edited by Peter Cole and Jerry L. Morgan, 41–58. New York: Academia.

Guerrero, Maria C. M. de. 1998. "Form and Functions of Inner Speech in Adult Second Language Learning." In *Vygotskian Approaches to Second Language Research,*edited by James P. Lantolf and Gabriela Appel, 83–115. Norwood, N.J.: Ablex.

Gumperz, John J. 1982. *Discourse Strategies.* Cambridge: Cambridge University Press.

Habermas, Jurgen. 1987. *The Theory of Communicative Action,* vol. 2, *Lifeword and System: A Critique of Functionalist Reason*. Translated by Thomas McCarthy. Boston: Beacon.

Haegeman, Liliane. 1991. *Introduction to Government and Binding Theory*. Oxford: Basil Blackwell.

Hall, Joan K. 1993. "The Role of Oral Practices in the Accomplishment of Our Everyday Lives: The Sociocultural Dimension of Interaction with Implications for the Learning of Another Language." *Applied Linguistics* 14: 145–66.

———. 1995. "(Re)creating Our Worlds with Words: A Sociohistorical Perspective on Face-to-Face Interaction." *Applied Linguistics* 16, no. 2: 206–32.

———. 1976. *Halliday: System and Function in Language,* edited by Gunther R. Kress. London: Oxford University Press.

Halliday, Michael A. K., and Ruquaiya Hasan. 1976. *Cohesion in English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Harre, Rom, and Grant Gillett. 1994. *The Discursive Mind*. Thousand Oaks: Sage.

Hatch, Evelyn. 1978. "Acquisition of Syntax in a Second Language." In *Understanding Second and Foreign Language Learning,* edited by Jack Richards, 34–70. Rowley, Mass.: Newbury House.

He, Agnes, and Richard Young. 1998. "Language Proficiency Interviews: A Discourse Approach." In *Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency,* edited by Richard Young and Agnes He, 1–24. Amsterdam: John Benjamins.

Hoffman, Eva. 1989. *Lost in Translation: A Life in a New Language*. New York: Dutton.

Holquist, Michael. 1990. *Dialogism: Bakhtin and His World*. London: Routledge.

Hymes, Dell. 1972. "On Communicative Competence." In *Sociolinguistics,* edited by John B. Pride and Janet Holems, 269–93. Harmondsworth, U.K.: Penguin.

———. 1974. *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: Pennsylvania University Press.

Jacoby, Sally, and Elinor Ochs. 1995. "Co-construction: An Introduction." *Research on Language and Social Interaction* 28: 171–83.

Jakobson, Roman. 1972. "Linguistics and Poetics." In *The Structuralists: From Marx to Levi-Strauss,* edited by Richard de George and Fernande de George, 85–122. Garden City, N.Y.: Anchor.

Johnson, Marysia. 1997. "What Kind of Speech Event Is the Oral Proficiency Interview? Problems of Construct Validity." Ph.D. diss., Georgetown University. Abstract in Dissertation Abstracts International 58–09A (1998), 3492.

———. 2000. "Interaction in Oral Proficiency Interview: Problems of Validity." *Pragmatics* 10, no. 2: 215–31.

———. 2001. *The Art of Nonconversation: A Reexamination of the Oral Proficiency Interview*. New Haven: Yale University Press.

Johnson, Marysia, and Andrea Tyler. 1998. "Re-analyzing the OPI: How Much Does It Look Like Natural Conversation?" In *Taking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency,* edited by Richard Young and Agnes He, 27– 51. Amsterdam: John Benjamins.

Kozulin, Alex. 1990. *Vygotsky's Psychology: A Biography of Ideas*. New York: Harvester Wheatsheaf.

Kozulin, Alex, and Alexander Venger. 1994. "Immigration Without Adaptation: The Psychological World of Russian Immigrants in Israel." *Mind, Culture, and Activity* 4: 230–38.

Krashen, Stephen D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

———. 1989. "We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis." *Modern Language Journal* 73: 440–64.

Krashen, Stephen D., and Tracy D. Terrell. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

Lado, Robert. 1957. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lantolf, James P., ed. 2000. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, James P., and Gabriela Appel, eds. 1998. *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, N.J.: Ablex.

Larsen-Freeman, Diane, and Michael H. Long. 1993. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.

Lennon, Paul. 1991. "Error Elimination and Error Fossilization: A Case Study of an Advanced Learner in the L2 Community." *ILT Review of Applied Linguistics* 93–94: 129–51.

Leont'ev, A. A. 1970. "Social and Natural in Semiotics." In *Biological and Social Factors in Psycholinguistics,* edited by John Morton, 122–30. Urbana: University of Illinois Press.

Levinson, Stephen C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Levi-Strauss, Claude. 1972. "History and Dialect." In *The Structuralists: From Marx to Levi-Strauss,* edited by Richard D. de George and Fernande M. de George, 209–37. Garden City, N.Y.: Doubleday.

Long, Michael H. 1983a. "Linguistic and Conversational Adjustments to Non-Native Speakers." *Studies in Second Language Acquisition* 5, no. 2: 177–93.

———. 1983b. "Native Speaker/Non-Native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input." *Applied Linguistics* 4, no. 2: 126–41.

———. 1985. "Input and Second Language Acquisition Theory." In *Input in Second Language Acquisition,* edited by Susan M. Gass and Carolyn G. Madden, 337–93. Rowley, Mass.: Newbury House.

———. 1996. "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition."In *Handbook of Language Acquisition,* edited by William C. Ritchie and TejK. Bhatia, 413–68. San Diego: Academic.

———. 1997. "Construct Validity in SLA Research: A Response to Firth and Wagner." *Modern Language Journal* 81: 318–23.

Long, Michael H., Shunji Inagaki, and Lourdes Ortega. 1998. "The Role of Implicit Negative Feedback in SLA: Models and Recasts in Japanese and Spanish." *Modern Language Journal* 82: 357–71.

Long, Michael H., and Peter Robinson. 1998. "Focus on Form: Theory, Research, and Practice." In *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition,* edited by Catherine Doughty and Jessica Williams, 15–41. Cambridge: Cambridge University Press.

Luria, Alexander, and James V. Wertsch, eds. 1981. *Language and Cognition.* New York: John Wiley.

Mackey, Alison. 1999. "Input, Interaction, and Second Language Development: An Empirical Study of Question Formation in ESL." *Studies in Second Language Acquisition* 21: 557–87.

Mackey, Alison, Susan Gass, and Kim McDonough. 2000. "How Do Learners Perceive Interactional Feedback?" *Studies in Second Language Acquisition* 22: 471–97.

Mackey, Alison, and Jenefer Philp. 1998. "Conversational Interaction and Second Language Development: Recasts, Responses, and Red Herrings?" *Modern LanguageJournal* 82: 338–56.

Mangubhai, Francis. 1991. "The Processing Behaviors of Adult Second Language Learners and Their Relationship to Second Language Proficiency." Applied Linguistics 12: 268–97.

Markee, Numa P. 1994."Toward an Ethnomethodological Respecification of Second- Language Acquisition Studies." In *Research Methodology in Second-Language Acquisition,*edited by Elaine E. Tarone, Susan M. Gass, and Andrew D. Cohen, 89–116. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

McCafferty, Steven G. 1998. "The Use of Private Speech by Adult ESL Learners at Different Levels of Proficiency." In *Vygotskian Approaches to Second Language Research,* edited by James P. Lantolf and Gabriela Appel, 117–34. Norwood, N.J.: Ablex.

McCafferty, Steven G., and Muhammed K. Ahmed. 2000."The Appropriation of Gestures of the Abstract by L2 Learners." In *Sociocultural Theory and Second Language Learning,* edited by James. P. Lantolf, 199–218. Oxford: Oxford University Press.

McLaughlin, Barry. 1990. "Restructuring." *Applied Linguistic*s 11, no. 2: 114–28.

McNamara, Tim. 1996. *Measuring Second Language Performance*. London: Addison Wesley Longman.

Newman, Denis, Peg Griffin, and Michael Cole. 1989. *The Construction Zone: Working for Cognitive Change in School*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ochsner, Robert. 1979. "A Poetics of Second-Language Acquisition." *Language Learning* 29, no. 1: 53–80.

Ohta, Amy Snyder. 2000. "Rethinking Interaction in SLA: Developmentally Appropriate Assistance in the Zone of Proximal Development and the Acquisition of L2 Grammar." In *Sociocultural Theory and Second Language Learning,* edited by James P. Lantolf, 51–78. Oxford: Oxford University Press.

O'Malley, Michael J., Anna Uhl Chamot, Gloria Stewner-Manzanares, Rocco P. Russo, and Lisa Kupper. 1985. "Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language." *TESOL Quarterly* 19: 557–84.

Pavlenko, Aneta, and James P. Lantolf. 2000. "Second Language Learning as Participation and the (Re)construction of Selves." In *Sociocultural Theory and Second Language Learning,* edited by James P. Lantolf, 155–77. Oxford: Oxford University Press.

Pica, Teresa. 1994. "Research on Negotiation: What Does It Reveal About Second-Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes?" *Language Learning* 44: 493–527.

Pienemann, Manfred, and Malcolm Johnston. 1987. "Factors Influencing the Development of Language Proficiency." In *Applying Second Language Acquisition Research,* edited by David Nunan, 45–141. Adelaide, Australia: National Curriculum Resource Center.

Pylyshyn, Zenon W. 1973. "The Role of Competence Theories in Cognitive Psychology." *Journal of Psycholinguistic Research* 2: 21–50.

Radford, Andrew. 1988. *Transformational Grammar: A First Course*. Cambridge: Cambridge University Press.

Reddy, Michael J. 1979. "The Conduit Metaphor: A Case of Frame Conflict in Our Language About Language." In *Metaphor and Thought,* edited by Andrew Ortony, 284–324. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, Jack C., and Theodore S. Rodgers. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roebuck, Regina. 2000. "Subjects Speak Out: How Learners Position Themselves in a Psycholinguistic Task." In *Sociocultural Theory and Second Language Learning,* edited by James P. Lantolf, 79–95. Oxford: Oxford University Press.

Rommetveit, Ragnar. 1968. *Words, Meanings, and Messages: Theory and Experiments in Psycholinguistics.* New York: Academic.

———. 1974. *On Message Structure: A Framework for the Study of Language and Communication*. London: John Wiley.

———. 1987. "Meaning, Context, and Control: Convergent Trends and Controversial Issues in Current Social-Scientific Research on Human Cognition and Communication." *Inquiry* 30: 79–99.

———. 1992. "Outlines of a Dialogically Based Social-Cognitive Approach to Human Cognition and Communication." In *The Dialogical Alternative: Towards a Theory of Language and Mind,* edited by Astri Heen Wold, 19–44. Oslo: Scandinavian University Press.

Sacks, Harvey, Emanuel A. Schegloff, and Gail Jefferson. 1974. "A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking in Conversation." *Language* 50, no. 4:696–735.

Schegloff, Emanuel A., Gail Jefferson, and Harvey Sacks. 1977. "The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation." *Language* 53: 361–82.

Schegloff, Emanuel A., and Harvey Sacks. 1973. "Opening up Closings." *Semiotics* 8: 287–327.

Schiffrin, Deborah. 1990. "Conversational Analysis." *Annual Review of Applied Linguistics*11: 3–16.

———. 1994. *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell.

Schinke-Llano, Linda. 1998. "Linguistic Accommodation with LEP and LD Children." In *Vygotskian Approaches to Second Language Research,* edited by James P. Lantol and Gabriela Appel, 57–68. Norwood, N.J.: Ablex.

Schmidt, Richard W. 1983. "Interaction, Acculturation, and the Acquisition of Communicative Competence: A Case Study of an Adult." In *Sociolinguistics and Language Acquisition,* edited by Nessa Wolfson and Elliot Judd, 137–75.

Rowley, Mass.: Newbury House.

———. 1990. "The Role of Consciousness in Second Language Learning." *Applied Linguistics* 11, no. 2: 129–58.

———. 1993. "Awareness and Second Language Acquisition." *Annual Review of Applied Linguistics* 13: 206–26.

———. 1994. "Deconstructing Consciousness in Search of Useful Definitions for Applied Linguistics." *AILA Review* 11: 11–26.

Schmidt, Richard W., and Sylvia Nagem Frota. 1986. "Developing Basic Conversational Ability in a Second Language: A Case Study of an Adult Learner of Por tuguese." In *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition,* edited by Richard R. Day, 237–326. Rowley, Mass.: Newbury House.

Schumann, John H. 1980. "The Acquisition of English Relative Clauses by Second Language Learners." In *Research in Second Language Acquisition,* edited by Robin C. Scarcella and Stephen D. Krashen, 118–31. Rowley, Mass.: Newbury House.

Selinker, Larry. 1972. "Interlanguage." *International Review of Applied Linguistics* 10: 209–31.

Sfard, Ann. 1998. "On Two Metaphors for Learning and the Danger of Choosing Just One." *Educational Researcher* 27: 4–13.

Sharwood Smith, Michael. 1994. *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. London: Longman.

Skehan, Peter. 1996. "A Framework for the Implementation of Task-Based Instruction." *Applied Linguistics* 17: 38–62.

Stubbs, Michael. 1983. *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Chicago: University of Chicago Press.

Sullivan, Patricia. 2000. "Playfulness as Mediation in Communicative Language Teaching in a Vietnamese Classroom." In Sociocultural Theory and Second Language Learning, edited by James P. Lantolf, 115–31. Oxford: Oxford University Press.

Swain, Merrill. 1985. "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development." In *Input in Second Language Acquisition,* edited by Susan M. Gass and Carolyn G. Madden, 235–53. Rowley, Mass.: Newbury House.

———. 1993. "The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough." *Canadian Modern Language Review* 50: 158–64.

obeikandl.com

———. 1995. "Three Functions of Output in Second Language Learning." In *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson,* edited by Guy Cook and Barbara Seidlhofer, 125–44. Oxford: Oxford University Press.

———. 2000. "The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue." In *Sociocultural Theory and Second Language Learning,* edited by James P. Lantolf, 97–114. Oxford: Oxford University Press.

Tarone, Elaine. 1984. "On the Variability of Interlanguage Systems." In *Universals of Second Language Acquisition,* edited by Fred R. Eckman, Lawrence H. Bell, and Diane Nelson, 3–23. Rowley, Mass.: Newbury House.

Tomlin, Russell S., and Victor Villa. 1994. "Attention in Cognitive Science and

Second Language Acquisition." Studies in Second Language Acquisition 16: 183– 203.

Ushakova, Tatiana N. 1998. "Inner Speech and Second Language Acquisition: An

Experimental-Theoretical Approach." In *Vygotskian Approaches to Second Language Research,* edited by James P. Lantolf and Gabriela Appel, 135–56. Norwood, N.J.: Ablex.

van Lier, Leo. 1996. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy,and Authenticity*. London: Longman.

———. 2000."From Input to Affordance: Socio-Interactive Learning from an Ecological Perspective." In *Sociocultural Theory and Second Language Learning,* edited by James P. Lantolf, 245–59. Oxford: Oxford University Press.

VanPatten, Bill. 1996. *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research.*Norwood, N.J.: Ablex.

VanPatten, Bill, and Teresa Cadierno. 1993. "Explicit Instruction and Input Processing." *Studies in Second Language Acquisition* 15: 225–43.

VanPatten, Bill, and Soile Oikkenon. 1996. "Explanation Versus Structured Input in Processing Instruction." *Studies in Second Language Acquisition* 18: 495–510.

VanPatten, Bill, and Cristina Sanz. 1995. "From Input to Output: Processing Instruction and Communicative Tasks." In *Second Language Acquisition: Theory and Pedagogy,* edited by Fred R. Eckman, Diane Highland, Peter W. Lee, Jean Mileham, and Rita Rutkowsky Weber, 169–85. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Vygotsky, Lev S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Edited by Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, and Ellen Souberman. Cambridge: Harvard University Press.

———. 1981. "The Genesis of Higher Mental Functions." In *The Concept of Activity in Soviet Psychology,* edited by James V. Wertsch, 144–88. Armonk, N.Y.: Sharpe.

———. 1986. *Thought and Language.* Translated by Alex Kozulin. Cambridge: MIT Press.

Wardhaugh, Ronald. 1970."The Contrastive Analysis Hypothesis." *TESOL Quarterly* 4, no. 2: 123–30.

Washburn, Gay N. 1998. "Working in the ZPD: Fossilized and Nonfossilized Nonnative Speakers." In *Vygotskian Approaches to Second Language Research,* edited by James P. Lantolf and Gabriela Appel, 69–80. Norwood, N.J.: Ablex.

Wertsch, James V. 1985a. Vygotsky and the Social Formation of Mind. Cambridge: Harvard University Press.

———. 1985b. *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

———. 1990. "The Voice of Rationality in a Sociocultural Approach to Mind." In *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology,* edited by Lois C. Mall, 111–26. Cambridge: Cambridge University Press.

———. 1991. *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press.

———, ed. 1981. *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, N.Y.: Sharpe.

Wertsch, James V., Pablo del Rio, and Amelia Alvarez, eds. 1995. *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

White, Lydia. 1981. "The Responsibility of Grammatical Theory to Acquisitional

Data." In *Explanation in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition,*edited by Norbert Hornstein and David Lightfoot, 241–71. London: Longman.

———. 1989. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

Widdowson, Henry G. 1998. "Context, Community, and Authentic Language."

TESOL Quarterly 32, no. 4: 705–16.

Wilkins, David A. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Wittgenstein, Ludwig. 1958. *Philosophical Investigations*. Translated by G. E. M. Anscombe. New York: Macmillan.

———. 1980. *Culture and Valu*e. Translated by Peter Winch. Oxford: Basil Blackwell. Wood, David S., Jerome S. Bruner, and Gail Ross. 1976. "The Role of Tutoring in Problem Solving." *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17: 89–100.

Young, Richard. 1999. "Sociolinguistic Approaches to SLA." *Annual Review of Applied Linguistics* 19: 105–32.

Zinchenko, Vladimir P. 1995. "Cultural-Historical Psychology and the Psychological Theory of Activity: Retrospect and Prospect." In *Sociocultural Studies of Mind,* edited by James V. Wertsch, Pablo del Rio, and Amelia Alvarez, 37–55. Cambridge: Cambridge University Press.

obeikandl.com

obeikandl.com

ثبت المصطلحات

أولاً: عربي – إنجليزي

أ

اتساق	Coherence
اتصال	Communication
اجتماعي	Social
إحالي	Referential
احتمال	Probability
إحصائية مربع كاي	Chi Square
اختبار	Test
اختبار بعدي	Post Test
اختبار قبلي	Pretest
أداة اكتساب اللغة	LAD
استبطاني	Introspective
استجابة	Response
استعارة	Metaphor
استقرائي	Inductively

obeikandl.com

Heuristic	استكشافي
Voices	أصوات
Implicature	إضمار
Recasts	إعادات الصياغة
Acquisition	اكتساب
Language Acquisition	اكتساب اللغة
Second language acquisition	اكتساب اللغة الثانية
Attention	انتباه
Performance	إنجاز
Bias	انحياز

ب

Structure	بنية
Structural	بنيوي
Linguistic Data	بيانات لغوية
Environment	بيئة

ت

Verification	تثبّت
Experimental	تجريبي
Conversational	تحادثي
Fossilization	تحجر

obeikandl.com

Error analysis	تحليل الأخطاء
Contrastive Analysis	تحليل تقابلي
Appropriation	تخصيص
Hypothetic-Deductive	تخيلي استنتاجي
Pragmatics	تداولية
Internalization	تذويت
Syntax	تراكيب
Pedagogical	تربوي
Encoding	تشفير
Dialogized Heterglossia	تصيير التغاير اللغوي حوارياً
Collaborative	تعاضدي
Second language learning	تعلم اللغة الثانية
Contrastive Analysis	تذويت
Appropriation	انحياز
Intentionality	تعمد
Heterglossia	تغاير لغوي
Feedback	تغذية راجعة
Interaction	تفاعل
Interactional	تفاعلي
Hermeneutic Tradition	تقليد تفسيري
Evaluation	تقييم
Habit formation	تكوين العادة

obeikandl.com

تلميحات	Clues
تماسك	Cohesion
تنميط	Normalization
تواصل	Communication
تواصل لغوي	Semiotics
تواصلي	Communicative
توسيط	Mediating

ج

جدلي	Dialectical
جماعة لغوية	Speech Community
جنس كلامي	Speech Genre

ح

حاصل	Intake
حاوي	Container
حواري	Dialogic

خ

خطأ	Error
خطاب	Discourse

obeikandl.com

Discursive	خطابي

د

Motivation	دافعية
Scaffolding	دعم
Semantics	دلالية
Integration	دمج

ذ

Egocentric	ذاتي
Intersubjectivity	ذاتية بينية
Long term memory	ذاكرة طويلة الأمد
Short term memory	ذاكرة قصيرة الأمد

ر

Agglutination	رصّ

س

Behaviorism	سلوكية
Acoustic	سمعي
Context	سياق
Social Context	سياق اجتماعي

obeikandl.com

ش

Code	شفرة

ص

Morphology	صرف
Morphemes	صرفيات
Phonology	صواتة

ض

Implicit	ضمني

ط

Audiolingual Method	طريقة التدريس اللغوية السمعية

ظ

Explicit	ظاهر

ع

Phonetics	علم الأصوات
Psychology	علم النفس
Cognitive Psychology	علم النفس المعرفي

obeikandl.com

غ

Ambiguous	غامض

ف

Characteristics	فارقة
Intrapersonal	فردي
Hypothesis	فرضية
Affective filter Hypothesis	فرضية المرشح العاطفي
Natural Order Hypothesis	فرضية النسق الطبيعي
Innate	فطري
Speech Act	فعل كلامي
Universal Rules	قواعد شاملة

ق

Measurement	قياس
Constraints	قيود

ك

Linguistic Competence	كفاية لغوية
Quantitative	كمي

obeikandl.com

ل

Illocutionary	لاعباري
Native Language	لغة أصلية
Interlanguage	لغة بينية
Verbal	لفظي
Dialect	لهجة

م

Metalinguistic	ما بعد اللغوي
Principles	مبادئ
Universal Principles	مبادئ شاملة
Flaw	مثلب
Interpersonal	مجتمعي
Control Group	مجموعة ضابطة
Treatment Group	مجموعة معالجة
Parameters	محددات
Stimulus	مُحفِّز
Addressitivity	مُخاطبة
Output	مُخرج
Input	مُدخل
Comprehensible Input	مُدخل قابل للفهم
Comprehended Input	مُدخل مفهوم

obeikandl.com

Affective filter	مـــُرشّح عاطفي
Register	مستوى التعبير
Tacit	مضمر
Information processing	معالجة المعلومات
Lexicon	معجم
Cognitive	معرفي
Homothetic	معياري
Monologue	مناجاة
Zone of proximal development	منطقة النمو المـــُقارب
Grammaticality judgment tasks	مهام الحكم على النَحَوية
Information gap tasks	مهام الفقرة المعلوماتية
Institutional	مؤسسي

ن

Accent	نبرة
Grammar	نحو
Transformational-generativegrammar	نحو توليدي تحويلي
Universal Grammar	نحو كلي
Textual	نصّي
Government and Binding Theory	نظرية الحكم والربط
Approach	نهج

obeikandl.com

و

Affective	وجداني
Functional	وظيفي

obeikandl.com

ثانياً: إنجليزي – عربي

A

Accent	نبرة
Acoustic	سمعي
Acquisition	اكتساب
Addressitivity	مـــُخاطبة
Affective	وجداني
Affective filter	مـــُرشّح عاطفي
Affective filter Hypothesis	فرضية المرشح العاطفي
Affective filter Hypothesis	كفاية لغوية
Agglutination	رّص
Ambiguous	غامض
Approach	نهج
Appropriation	تخصيص
Appropriation	انحياز
Attention	انتباه
Audiolingual Method	طريقة التدريس اللغوية السمعية

B

Behaviorism	سلوكية
Bias	انحياز

obeikandl.com

C

Characteristics	فارقة
Chi Square	إحصائية مربع كاي
Clues	تلميحات
Code	شفرة
Cognitive	معرفي
Cognitive Psychology	علم النفس المعرفي
Coherence	اتساق
Cohesion	تماسك
Collaborative	تعاضدي
Communication	اتصال
Communication	تواصل
Communicative	تواصلي
Comprehended Input	مـــُدخل مفهوم
Comprehensible Input	مـــُدخل قابل للفهم
Constraints	قياس
Container	حاوي
Context	سياق
Contrastive Analysis	تحليل تقابلي
Contrastive Analysis	تذويت
Control Group	مجموعة ضابطة
Conversational	تحادثي

obeikandl.com

D

Dialect	لهجة
Dialectical	جدلي
Dialogic	حواري
Dialogized Heterglossia	تصيير التغاير اللغوي حوارياً
Discourse	خطاب
Discursive	خطابي

E

Egocentric	ذاتي
Encoding	تشفير
Environment	بيئة
Error	خطأ
Error analysis	تحليل الأخطاء
Evaluation	تقييم
Experimental	تجريبي
Explicit	ظاهر

F

Feedback	تغذية راجعة
Flaw	مثلب
Fossilization	تحجر

obeikandl.com

Functional	وظيفي

G

Government and Binding Theory	نظرية الحكم والربط
Grammar	نحو
Grammaticality judgment tasks	مهام الحكم على النَحَوية

H

Habit formation	تكوين العادة
Hermeneutic Tradition	تقليد تفسيري
Heterglossia	تغاير لغوي
Heuristic	استكشافي
Homothetic	معياري
ypothesis	فرضية
Hypothesis	كفاية تواصلية
Hypothetic-Deductive	تخيلي استنتاجي

I

Illocutionary	لاعباري
Implicature	إضمار
Implicit	ضمني
Inductively	استقرائي

obeikandl.com

Information gap tasks	مهام الفقرة المعلوماتية
Information processing	معالجة المعلومات
Innate	فطري
Input	مـــُدخل
Institutional	مؤسسي
Intake	حاصل
Integration	دمج
Intentionality	تعمد
Interaction	تفاعل
Interactional	تفاعلي
Interlanguage	لغة بينية
Internalization	تذويت
Interpersonal	مجتمعي
Intersubjectivity	ذاتية بينية
Intrapersonal	فردي
Introspective	استبطاني

L

LAD	أداة اكتساب اللغة
Language Acquisition	اكتساب اللغة
Lexicon	معجم
Linguistic Competence	قيود

obeikandl.com

Linguistic Data	بيانات لغوية
Long term memory	ذاكرة طويلة الأمد

M

Measurement	قواعد شاملة
Mediating	توسيط
Metalinguistic	ما بعد اللغوي
Metaphor	استعارة
Monologue	مناجاة
Morphemes	صرفيات
Morphology	صرف
Motivation	دافعية

N

Native Language	لغة أصلية
Natural Order Hypothesis	فرضية النسق الطبيعي
Normalization	تنميط

O

Output	مـــُخرج

obeikandl.com

P

Parameters	محددات
Pedagogical	تربوي
Performance	إنجاز
Phonetics	علم الأصوات
Phonology	صواتة
Post Test	اختبار بعدي
Pragmatics	تداولية
Pretest	اختبار قبلي
Principles	مبادئ
Probability	احتمال
Psychology	علم النفس

Q

Quantitative	كمي

R

Recasts	إعادات الصياغة
Referential	إحالي
Register	مستوى التعبير
Response	استجابة

obeikandl.com

S

Scaffolding	دعم
Second language acquisition	اكتساب اللغة الثانية
Second language learning	تعلم اللغة الثانية
Semantics	دلالية
Semiotics	تواصل لغوي
Short term memory	ذاكرة قصيرة الأمد
Social	اجتماعي
Social Context	سياق اجتماعي
Speech Act	فعل كلامي
Speech Community	جماعة لغوية
Speech Genre	جنس كلامي
Stimulus	مُحفِّز
Structural	بنيوي
Structure	بنية
Syntax	تراكيب

T

Tacit	مضمر
Test	اختبار
Textual	نصّي
Transformational-generative grammar	نحو توليدي تحويلي

obeikandl.com

Treatment Group	مجموعة معالجة

U

Universal Grammar	نحو كلي
Universal Principles	مبادئ شاملة
Universal Rules	فكّ الشفرة

V

Verbal	لفظي
Verification	تثّبت
Voices	أصوات

Z

Zone of proximal development	منطقة النمو المـُقارب

obeikandl.com

obeikandl.com

كشاف الموضوعات

أ

أداة اكتساب اللغة ٨، ٣٩، ٧٠-٧٥، ١٠٦

استعارة الأنبوب ٢٠٤

الإضمار التحادثي ١٤٦

الانتباه، ٢١٨.

إنجاز لغوي٩٦، ١٣٠، ٣٠٣

أنظمة التطور ١٠٢

ب

بلومفيلد ٢٠

البناء ١٥١

البناء الخلاّق ٣٦

ت

التحجر ٢١٠- ٢١١، ٢١٣- ٢١٤

تحليل الأخطاء ٣٠

التحليل التقابلي ١٩

تحليل الخطاب

تدريس اللغة التواصلي ٢٣٢-٢٣٣، ٢٣٦

تذويت ١٨٧، ٢٢٥، ٢٣٩، ٢٥٩.

التركيز على الصيغ ٨٢

تصيير التغاير اللغوي حواريا ١٨٩، ١٩٥، ١٩٩، ٢٠١- ٢٠٢، ٢٧٣- ٢٧٤، ٢٧٨.

التغاير اللغوي ٢٧٣

التغذية السلبية الراجعة الظاهرة ٢١٥

obeikandl.com

التغذية السلبية الراجعة المُضمرة ٢١٥
التفاعل ٢٠٣- ٢٠٥، ٢١٢، ٢١٨، ٢٢٦، ٢٢٩، ٢٨٥
التقليد التفسيري ٩
التقليد الحاسوبي ٦
التقليد الحواري ٤
التقليد المعرفي ٧١
تكوين العادة ٢٠
التكيف ١٠٢، ١٠٤- ١٠٥
التوسيط ١٨٦

ج

جدلية فقر المحفز ٤٩
جنس كلامي ١٩٣- ١٩٦، ٢٠٠

ح

الحاصل ٦٩
حركات الجسد (إيماءات) ١٩٢، ٢٥٩ - ٢٦٢، ٢٧٩، ٢٨١
الحوار ٤
الحوار التعاضدي ٢٢٩

د

دراسات نسق الصرفيات ٣٤
الدمج ٩
ديكارت ١٣

ر

الرص ١٧٩- ١٨٠

س

السلوكية ٤

ط

الطريقة الاستنتاجية المنطقية ٧- ٨، ١٢
الطريقة التاريخية ١٦٤
الطريقة التخيلية الإستنتاجية ٧

obeikandl.com

الطريقة الوراثية ١٦٤

ع

العطاء الطبيعي ٢٩١.

ف

فرضية الاكتساب- التعلم ٦٨
فرضية التحليل التقابلي ٢٦
فرضية التعديل الحواري ٧
فرضية الفرق الأساس ٥٤- ٥٨
فرضية المرشح ٦٦، ٦٩، ٧١، ٧٤- ٧٥
فريجي ١١
الفلسفة الديكارتية ٧

ق

القانون الوراثي للتطور الثقافي ١٦٧
قدرة اللغة التواصلية ١٣٩
القدرة على الاستخدام ١٣٨، ١٤٠- ١٤١
القوى الجاذبة ١٩٩، ٣٠٣.
القوى الطاردة ١٩٩، ٣٠٣.

ك

الكفاية التعبيرية ١٤٧
الكفاية التواصلية ١، ٥٨، ١٣١، ١٣٩
الكفاية التواصلية ٣، ١٣٢
الكفاية الخطابية ١٣٩
الكفاية الذرائعية ٤٠
الكفاية اللغوية ٣٠٣.
الكفاية اللغوية ٤٠، ٨٣، ٩٦، ١٣٠
الكفاية اللغوية لدى باكمان ١٤٤
الكفاية النحوية ٣٩
الكفاية النحوية ٧٢
الكلام الخاص ٢٠٣، ٢٢٢، ٢٥٢- ٢٥٦
الكلام الداخلي ٢٠٣، ٢٥٢- ٢٥٣، ٢٥٨- ٢٥٩.
الكلام الذاتي ٢٥٢
كوردر ٣١

oberkanal.com

ل

اللغة البينية ٢٢٣- ٢٢٤

م

المثاقفة ٢٦٧
مجاز الاكتساب ٢٥٦، ٢٦٣، ٢٧١، ٢٨١، ٢٨٩.
المُخاطبة ١٩١- ٩٢، ١٩٤.
المُخرج ٢٢٩- ٢٣٠، ٢٤٣
المُدخل ٦٧، ٢٠٤- ٢٠٥، ٢١٤، ٢١٨، ٢٢٩، ٢٩١.
المُدخل القابل للفهم ٦٩
المُدخل المفهوم ١٢٠
المُدخل المُلاحظ ١٢٠.
المُرشّح العاطفي ٧٠.
مستوى التطور الممكن ٣٠١
المعاضدة ٢٠٤، ٢٠٦- ٢٠٧، ٢١٦، ٢٢١.
المعرفة العملية ١٤٤
مقياس الجافريه ولانتولف ٢٢٨.
الممارسات الخطابية ٢٧٥
المنسبة ٢٠٦
منطقة النمو الفعلي ٢٢٤.
منطقة النمو المُقارب ٢٠٣- ٢٠٤، ٢١٢، ٢١٤- ٢١٥، ٢٢١- ٢٢٥، ٢٢٨- ٢٢٩، ٢٨٨، ٢٩٠- ٢٩١، ٢٩٧- ٢٩٩
المنفذ ١٠٤، ١٠٦
مهام الحكم على النَحَوية ٥٣

ن

النحو الأساسي ٣٩
نظرية النشاط: نظرة عامة ٨٦، ١٦٣- ١٨٣، ٢٣٦- ٣٧، ٢٤٢- ٤٤.
نظرية باختين ٢٠١
نظرية تشومسكي الخاصة بالنحو الكلي ٣٩
نموذج التنافس ١٠٦

obeikandl.com

نموذج حواري لاكتساب اللغة الثانية :
في التدريس ؛ في الاختبارات ؛
في البحث والتنظير ٢٧١ ،
٢٨٠ ، ٣٠١ ، ٣٠٣.
نموذج غاس ١٢٠
النهج الحواري ٤
النهج المعرفي ٧١

هايمز ، د. ١٣٦

obeikandl.com