

2024 January / 1445 جمادى الآخرة العدد 18، مجلة اللسانيات العربية

اكتساب اللغة بين الفترة الحرجة وتشابه اللغات: مقارنة لسانية

Language Acquisition between Critical Period and Language Similarity: A Linguistic Approach



ماجد بن محمود الحمد

قسم دراسات اللغة العربية لغة ثانية، كلية اللغات وعلومها، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

توثيق البحث APA Citation:

الحمد، ماجد. (2024). اكتساب اللغة بين الفترة الحرجة وتشابه اللغات: مقارنة لسانية. مجلة اللسانيات العربية، 18، 77-95.

استقبل في: 1445-01-02 / رُوجع في: 1445-03-11 / قُبل في: 1445-04-29 / نُشر في: 1445-06-19

Received on: 2023-07-20 / Revised on: 2023-09-26 / Accepted on: 2023-11-13 / Published on: 2024-01-01

Abstract

This paper discusses an important issue in linguistics: the role of critical period and similarity between languages in language acquisition. Critical Period Hypothesis (CPH) relates originally to the acquisition of first languages, and later to second language learning. Because of the importance of this active issue, CPH is discussed in the domain of normal and deaf children acquiring first languages. The role of onset age of language acquisition will be discussed, in addition to the two views against CPH: the possibility to gain near-native like competence, and the role of language similarities in second language acquisition regardless of the start age of learning. All these views are discussed, leading to the conclusion that CPH is important in language acquisition, though there is still need to do more research in related issues in language learning in general, and in the learning of Arabic specifically.

Keywords: language acquisition; critical period hypothesis; second language; first language; Arabic language learning.

الملخص

يتطرق هذا البحث إلى قضية مهمة في اللسانيات، وهي دور الفترة الحرجة (أو سن البدء في اكتساب اللغة) وتشابه اللغات في عملية اكتساب اللغات عموماً، وذلك بمقارنة هذين الجانبين تاريخياً وعلمياً. وتتعلق فرضية الفترة الحرجة في أصل نشأتها باكتساب اللغات الأولى، ثم انتقلت بعد ذلك إلى ميدان تعلم اللغات الثانية. ولأهمية هذا الموضوع للنشاط بحثي حتى الآن، تُستعرض نشأة فرضية الفترة الحرجة في اكتساب اللغة الأولى لدى الأطفال: الطبيعيين والصم. ثم يُبحث في دور السن في النجاح في اكتساب اللغة. ثم تُستعرض آراء المعارضين لفرضية الفترة الحرجة من حيث إمكانية الوصول إلى القدرة اللغوية شبه الأصلية من جهة، ودور تشابه اللغات في اكتساب اللغة الثانية من جهة أخرى؛ وبغض النظر عن سن البدء في ذلك. وبعد مناقشة هذه الآراء، يخلص البحث إلى الملاحظة بأهمية فرضية الفترة الحرجة، مما يستدعي مزيداً من البحث في قضايا تتعلق بتعليم اللغات عموماً، ويمكن الأخذ بها في تعليم اللغة العربية بشكل خاص.

الكلمات المفتاحية: اكتساب اللغة، فرضية الفترة الحرجة، اللغة الثانية، اللغة الأولى، تعليم اللغة العربية.

1. مقدمة

من الواضح أن تعلم اللغات الثانية أكثر صعوبة للبالغين منه للأطفال. ويعتقد بعض الباحثين أن سن المتعلمين عند بداية تعلمهم لغة ثانية لها تأثير كبير في الوصول إلى القدرة اللغوية شبه الأصلية¹ native-like competence. فإذا كان تعلم لغة ثانية يشبه تعلم اللغة الأولى (أو اكتسابها)، فإن نظرية الفترة الحرجة Critical Period Hypothesis، كما نادى بها لينبيرج (Lenneberg, 1967)، فيما يختص باللغة الأولى بشكل رئيسي، سيكون لها دور مركزي في اكتساب اللغة الثانية². وقد نادى بعض الباحثين بصحة هذه النظرية لكلتا اللغتين الأولى والثانية (هارلي ووانج 1997 Harley and Wang). وفي هذا الإطار، هناك عدد من الدراسات التي حاولت إثبات أن هناك اختلافاً في اكتساب اللغة بين الأطفال والبالغين. وارتبط هذا الاختلاف بجوانب متنوعة في اللغة مثل الأصوات phonology (أوياما 1976 Oyama)، والتركيب syntax والصرف morphology (جونسون ونيوبورت 1989، 1991 Johnson and Newport؛ وباتكوسكي 1980 Patkowski؛ وكوبيترز 1987 Coppieters). وتوصلت هذه الدراسات إلى نتائج مفادها أن للمتعلمين الصغار مزية على البالغين في اكتساب هذه الجوانب من اللغة الإنجليزية. غير أن هناك عدداً من الباحثين، في الطرف المقابل، ينكرون فرضية الفترة الحرجة، زاعمين أن نتائج بعض الدراسات تظهر إمكانية أن يصل المتعلمون البالغون إلى القدرة اللغوية شبه الأصلية (سنو وهوفنجل-هول Snow and Hofnagel- 1978 Hohle؛ وايت وجينيسي White and Genesee, 1996؛ سكاشر 1990 Schachter؛ بيردسونج 1992 Birdsong؛ أيوب وآخرون 1994 Ioup et al.). وارتبطت إحدى المحاولات لدحض هذه النظرية بنتائج تشير إلى أن التشابه بين اللغات الأولى للمتعلمين واللغة الثانية ربما يكون أكثر أهمية من السن التي يبدأ فيها تعلم اللغة (بياليستوك 1997 Bialystok؛ مارينوفا-تود 1994 Marinova-Todd؛ يوي 1995 Yew). وستستعرض هذه الدراسات في الأقسام التالية بالتفصيل.

غير أنه من المناسب هنا أن يشار إلى أن هذا النقاش، الذي مازال دائراً حتى الآن، مهم أن يُستعرض في إطار التطرق إلى حجج كلا الجانبين وتوضيح التطور الذي وصل إليه هذا النقاش حتى الوقت الحاضر. ولن تكون هذه الورقة كافية لذلك، لكنها تصلح أن تكون بداية لتناول بعض العوامل المختلفة التي تؤثر في فرضية الفترة الحرجة قبولاً أو رفضاً، وهو ما يمكن أن يساعد في توضيح الصورة العامة حول أوراق علمية قادمة. لكل ذلك، سيتناول هذا البحث، في هذا السياق، بعض هذه القضايا، حيث تستعرض في القسم الثاني المنهجية المتبعة وما يتعلق بها من أهداف ومشكلة البحث وأهميته، وذلك بإلقاء الضوء عليها وتحديد الإطار العام الذي يسير فيه هذا البحث. أما القسم الثالث فيتطرق إلى دور الفترة الحرجة في اكتساب اللغة الأولى، وذلك بناء على أن فرضية الفترة الحرجة نشأت أساساً في مجال اكتساب اللغة الأولى. أما القسم الرابع فيستعرض دور السن في تعلم اللغة الثانية بتسليط الضوء على ما توصلت إليه أهم الدراسات المبكرة في هذا الجانب. ويتناول القسم الخامس جانبين يتعلقان برفض فرضية الفترة الحرجة في تعلم اللغات: يتعلق أولهما بنظرية الاكتمال completeness hypothesis (أو القدرة اللغوية شبه الأصلية) وصلتها بفرضية الفترة الحرجة، ويتعلق الثاني بدور التشابه بين اللغات الأولى للمتعلمين واللغة الثانية، وما إذا كان هذا التشابه أكثر أهمية من السن التي يبدأ فيها تعلم اللغة في سبيل الوصول إلى القدرة اللغوية شبه الأصلية. ويناقش القسم السادس هذه القضايا في ضوء أهداف هذا البحث. وأخيراً يستعرض القسم السابع خاتمة هذا البحث والتوصيات التي يمكن أن تفيد في تعليم اللغات عموماً وتعليم اللغة العربية بشكل خاص.

2. منهجية البحث

في هذا القسم تستعرض عدة جوانب تلقي الضوء على أهم ما يتعلق بالمنهجية التي يسير عليها هذا البحث، وهي: مشكلة البحث، وأهداف البحث، ومصطلحات البحث.

2.1. مشكلة البحث

تتناول مشكلة البحث إلقاء الضوء على ما إذا كان للسن دور في اكتساب اللغات عموماً. وسيُركّز على فرضية الفترة الحرجة منذ نشأتها ودورها في عملية اكتساب اللغة الأولى. ثم يتطرق البحث إلى النقاش الذي دار باكراً حول وجود هذه الفترة الحرجة في عملية تعلم اللغات الثانية. فهناك من أنكر وجودها/تأثيرها في هذا المجال، مُرجعين وجود التفاوت في درجة النجاح في اكتساب اللغة الثانية إلى عوامل أخرى مثل: بداية التعرض للغة المكتسبة، ونوع البيئة اللغوية التي يتم فيها اكتساب اللغة، ومقدار الدخول اللغوي، وتنوع الفترات الحرجة وفقاً لعناصر اللغة ومهاراتها، ودرجة مشابهة اللغات الأولى للغات الثانية للمتعلمين، وغيرها من العوامل. ويقتصر التناول نظرياً في هذا البحث على عاملين فقط، هما: الفترة الحرجة وعلاقتها بالسن التي يبدأ فيها اكتساب اللغة الأولى أو الثانية، ودور التشابه بين اللغات الأولى واللغات الثانية للمتعلمين في مدى نجاح تعلم اللغة، أملاً في الانتباه لذلك عند المختصين والمهتمين، خاصة أولئك الذين يهتمون باكتساب اللغة العربية لغة أولى أو لغة ثانية.

2.2. أهداف البحث

تتلخص أهداف هذا البحث في هدفين اثنين: دور فرضية الفترة الحرجة في تعلم اللغتين الأولى والثانية، والدلائل على وجود هذه الفترة التي يحدث فيها اكتساب اللغات عموماً بطريقة أكثر نجاحاً مما لو لم يحدث التعلم خلالها. ثم يحاول البحث، في هدفه الثاني، مناقشة إمكانية النجاح في تعلم اللغات دون الفترة الحرجة، وذلك بتناول القدرة اللغوية شبه الأصلية، من جهة، والتطرق إلى دور التشابه بين اللغات في ذلك، من جهة أخرى. وسيكون الوصول إلى إيضاح هذين الهدفين، قدر الإمكان، سبيلاً للتطرق إلى دور كل ذلك في تعلم اللغات عموماً، مع إلقاء الضوء على تعلم اللغة العربية خصوصاً ومدى الاستفادة من ذلك في نجاح ذلك الاكتساب/التعلم.

2.3. أهمية البحث

لقد كان التطرق إلى الجوانب المختلفة لفرضية الفترة الحرجة ودورها في تعلم اللغات بشكل تفصيلي في المراجع والبحوث العربية التي تناولت تعلم اللغة العربية لغة أولى أو لغة ثانية، نادراً إلى حد بعيد. والمقصود من هذا هو تناول هذه الفرضية في إطارها الذي نشأت فيه، وهو اكتساب اللغات الأولى، ثم تطورها إلى تعلم اللغات الثانية، ثم التوسع إلى النظر في تعدد العوامل التي يمكن أن تكون مهمة في هذا الإطار، سواء برفض فرضية الفترة الحرجة تماماً وعزو النجاح في تعلم اللغات إلى عوامل أخرى، أو بإرجاع ذلك النجاح إلى كلا الأمرين: فرضية الفترة الحرجة وتلك العوامل الأخرى بالتوازي. وكما هو واضح من أهداف هذه الورقة، سنتناول عاملين مهمين هنا: الفترة الحرجة، ودور تشابه اللغات في عملية النجاح في تعلم اللغة. وربما يكون هذا الجانب مهماً في تعلم اللغة العربية خاصة، حيث هناك اختلاف كبير حول السن المناسبة لتعلمها لغة أولى من حيث مستواها القياسي تعلمًا نظامياً، إذ تظهر فيها مشكلة الازدواجية اللغوية بشكل واضح، مما يجعل تعلمها لأبنائها أقرب في أسسه النفسية إلى تعلم

اللغة الثانية، خاصة في تعلم مهارات القراءة والكتابة والتذوق البلاغي وما شابهها. كما أن هناك اختلافا كبيرا أيضا بين الباحثين حول السن المناسبة لتعلم اللغات الثانية للمتكلمين الأصليين باللغة العربية تعلّمًا نظاميًا أيضًا. وإلقاء الضوء على هذين العاملين، وغيرهما بالطبع، يؤمل منه أن يساعد المختصين والمهتمين في هذا الإطار في اتخاذ القرار التعليمي المناسب، خاصة أن تناول العوامل الأخرى التي أشير إليها في مشكلة البحث أعلاه سيكون مهمًا، ولعل هذا البحث يكون مقدمة لبحوث أخرى تتناول تلك العوامل بشيء من التفصيل كذلك.

3. الفترة الحرجة في اكتساب اللغة الأولى

قد يكون أول من أشار إلى فرضية الفترة الحرجة في اكتساب اللغة الأولى اثنين من العلماء السابقين في هذا المجال؛ هما: بينفيلد وروبرتس (1959) Penfield and Roberts، ثم جاء لينبيرج (1967) ليعدل هذه الفرضية في مجالها الأصلي، وهو اكتساب اللغة الأولى، ويعمّمها، في إطارها الشامل، حتى توافق مجال تعليم اللغات الثانية أيضًا، وتتألف مع طبيعته ومدخلاته ومخرجاته (لينبيرج، 1967: ص 176-178). فقد حاول بينفيلد وروبرتس أن يبحثا حالات من الأطفال والبالغين الذين عانوا من بعض أنواع الضرر في الدماغ، أو عانوا من بعض الأمراض التي تصيب الدماغ في نصفه الذي يتحكم في الكلام. وأشار بينفيلد وروبرتس كذلك إلى أنه "ولأغراض تعليم اللغات، يصبح الدماغ البشري متحجرا وصلبا بشكل متدرج بعد سن التاسعة" (بينفيلد وروبرتس، 1959، ص 236). وأضافا: "عندما يبدأ تعلم اللغة للمرة الأولى في العقد الثاني من حياة الإنسان، يصبح من الصعب ... الحصول على نتيجة جيدة ... لأن الوضع يصبح غير عضوي" (1959، ص 255).

غير أن التعامل مع فرضية الفترة الحرجة تطوّر بعد ذلك ليركز على حالات لا توجد فيها أضرار في الدماغ، أو لا يكون فيها الدماغ مصابا بمرض ما يؤثر في عمله وحيويته. بمعنى هل يمكن أن تنطبق هذه الفرضية على حالات يكون فيها الدماغ سليما معافى لدى أولئك الذين لم تتعرض أدمغتهم لأي نوع من التلف أو الأمراض؟ فمعظم الأطفال ينشؤون في محيط يتلقون فيه اللغة من آبائهم وأمهاتهم أو المحيط اللغوي الذي يتلقون المدخل اللغوي منه، ثم يصبح نحو ذلك المدخل (أي قواعد اللغوية) هو نحو لغتهم الأولى (أو الأصلية) فيما بعد. وسيكون تفصيل هذا الجانب في هذا القسم من البحث من جهتين: العلاقة بين الفترة الحرجة واكتساب اللغة الأولى لدى الأطفال الطبيعيين، ثم علاقتها باكتساب لغة الصمّ لدى الأطفال أيضا، حيث وجد أن هناك دلائل تشير إلى تشابه كبير بين اكتساب اللغات الطبيعية ولغات الصمّ في هذا الإطار.

3.1. الفترة الحرجة في اكتساب اللغة الأولى لدى الأطفال

لقد كانت حالات الأطفال الذين لم يتعرضوا لمدخل لغوي في فترة طفولتهم (منذ ولادتهم وحتى وصولهم مرحلة البلوغ تقريبا) نادرة، لكنها موجودة (سناب وكوبيسش 2017 Snape and Kupisch؛ تاول وهاوكنز 1994 Towell and Howkins). فهناك حالتان معروفتان في الأدبيات السابقة لطفلين مرّا بظروف متشابهة، هما فكتور وجيني Genie. أما "فيكتور"، فقد اكتشف في إحدى غابات فرنسا عام 1799م، وكان في الثانية عشرة من عمره، ودلّت تصرفاته وحركاته على أنه طفل بري wild child، كما يطلق على أمثاله؛ حيث عاش في الغابة مع الحيوانات، ويُعتقد أنه لم يتصل منذ ولادته بأي من البشر. وحاول الأطباء والمختصون العمل مع فيكتور لتعليمه اللغة، لكنهم لم يحققوا معه أي نجاح؛ إذ كانت الأصوات التي يتفاعل معها هي

تلك التي تشبه الأصوات المعتادة بالنسبة إليه؛ أي تلك الأصوات المسموعة عادة في الغابات كأصوات الحيوانات، وصوت الأشجار ... إلخ (سناوب وكوبيش، 2017).

وأما "جيني"، فقد اكتشفت بعد زمن طويل من اكتشاف فيكتور، إذ وجدوها في كاليفورنيا عام 1977م. وقد اختار لها الباحثون الذين تولوا دراسة حالتها من جميع النواحي هذا الاسم (فجيني ليس اسمها الحقيقي)، لأنهم شبهوها بالجنية التي تظهر من المصباح السحري كما في أساطير سندباد وعلاء الدين (كورتيس، 1977، 1982, Curtiss). وكان ظهورها بعد أن حُبست لسنوات عديدة، حيث كانت في سن الثالثة عشرة عند اكتشافها، فكانت حتى سن الحادية عشرة تُربط بسيرير صغير، أو بكرسي، في غرفة صغيرة مظلمة وضعها فيها والداها اللذان يظهر أنهما كانا يتعاملان معها بعنف وشدة. وكانت تبدو طفلة بريّة بتصرفاتها وبلغتها، إذ لم تتعرض في طفولتها لأي لغة، أو تعرضت للغة طبيعية في فترات نادرة في أقل تقدير، فلم يكن لديها أي نحو في لغتها الأولى، وكانت فقط تصدر أصواتا مزعجة. وحاولت كورتيس، مع باحثين آخرين ساعدوها اجتماعيا وإدراكيا، تعليم جيني اللغة من الصفر. غير أنها، وبعد خمس سنوات من تعليمها اللغة، لم تستطع أن تنتج نماذج لغوية بسيطة مقارنة بطفل طبيعي في الخامسة من عمره. وكان أداؤها وقدرتها باللغة الإنجليزية ضعيفين للغاية. كما استمرت في إنتاج أخطاء نحوية في كلامها، كإسقاط أدوات التعريف والتنكير من الجمل، وكان تطورها اللغوي بطيئا مقارنة بالأطفال الطبيعيين (كورتيس، 1977). وقاد ذلك بعض الباحثين إلى استنتاجات تؤيد فرضية الفترة الحرجة. فعلى سبيل المثال، استنتج لايتون وسبادا (2006) Lightbown and Spada أن هذين الطفلين، وبالنظر إلى الظروف التي أحاطت بهما، تعرضا لمشاكل إدراكية ولغوية، بل يمكن القول إنهما تعرضا لصعوبات لغوية وتلف في الدماغ أدت إلى تأخر ملحوظ في التطور اللغوي الطبيعي.

3.2. الفترة الحرجة في اكتساب اللغة الأولى لدى الأطفال الصم

استكشفت نيويورك (1990) اكتساب الأطفال الصمّ للغتهم الأولى، وهم أولئك الذين يستعملون لغة الصم الأمريكية، حيث إن بعضهم يكتسبها في سن مبكرة من أعمارهم بين 4 إلى 6 سنوات. في حين يكتسبها بعضهم الآخر في سن متأخرة عن ذلك: حول سن الثانية عشرة تقريبا. ويعود ذلك إلى السن التي اكتشف الصمم لدى أولئك الأطفال حين يدرك ذووهم أنهم صمّ لا يسمعون، فقد يكتشف ذلك مبكرا، فيبدأ الوالدان باستعمال لغة الصم الأمريكية مبكرا، وقد يكتشف ذلك في سن متأخرة، فلا يبدأ الوالدان في استعمال لغة الصم الأمريكية معهم إلا في سن متأخرة.

وكانت النتائج التي توصلت إليها نيويورك تشير إلى أن الأطفال الذين يتعلمون لغة الصم الأمريكية في سن متأخرة يشبهون من حيث تعلم اللغة الطبيعية حالة فيكتور وجيني، اللذين عُرِضتا حالتاهما في القسم السابق من هذه الورقة؛ إذ إن الحال واحدة من حيث اكتساب اللغة الأولى سواء أكانت اللغة طبيعية أم لغة خاصة بالصمّ.

وهناك دراسة حديثة أخرى لعدد من الباحثين (توماسزوسكي وآخرون، 2022, Tomaszewski et al.) ركزت على العلاقة بين سن اكتساب لغة الصم البولندية والمهارات اللغوية المستقبلية في المستويات الصوتية والصرفية التركيبية. وكانت هناك ثلاث مجموعات متساوية العدد (20 فردا لكل منها): المجموعة الأولى مجموعة مستعملي لغة الصم البولندية الأصليين، وتتكون من أفراد بدؤوا في اكتساب تلك اللغة منذ الولادة من والديهم الصمّ. أما المجموعة الثانية فمجموعة الأطفال، وتتكون

من أفراد بدؤوا في اكتساب لغة الصمّ البولندية بين سن 4 و 8 سنوات. وتتكون المجموعة الثالثة، وهي مجموعة البالغين، من أفراد بدؤوا في اكتساب لغة الصمّ البولندية في سن البلوغ بين 9 سنوات و 13 سنة.

وقدم لأفراد المجموعات الثلاث اختبار استقبال وفهم لتقييم ثلاثة جوانب من التطور اللغوي لديهم: الجانب الصوتي والجانب الصرفي والجانب التركيبي، حيث طلب من أفراد هذه المجموعات أن يقرروا ما إذا كانت سلسلة من العلامات والجمل مقبولة في لغة الصمّ البولندية أو غير مقبولة. وأظهرت النتائج أن لسن البدء في اكتساب لغة الصمّ البولندية تأثيراً بالغاً في أداء المشاركين في هذه الدراسة. فكلما كان البدء في اكتساب لغة الصمّ مبكراً، كانت قدرة أفراد العينة أكبر على تمييز العلامات والجمل المسموح بها، وتلك العلامات والجمل غير المسموح بها في لغة الصمّ البولندية. وكانت مجموعة مستعملي لغة الصمّ البولندية الأصليين أكثر دقة من المجموعتين الأخريين، مجموعة الأطفال ومجموعة البالغين، من حيث العناصر الصوتية والصرفية والتركيبية. كما كان الفرق بين المجموعات الثلاث دالاً إحصائياً لصالح مجموعة مستعملي اللغة الأصليين، وكانت مجموعة الأطفال أكثر دقة من مجموعة البالغين في الأقسام الثلاثة من الاختبار، وكان الفرق بين هاتين المجموعتين دالاً إحصائياً كذلك لصالح مجموعة الأطفال. واستنتج توماسزوسكي وزملاؤه الباحثون (2022) من هذه النتائج أن سن البدء في اكتساب اللغة الأولى (لغة الصمّ البولندية في هذه الدراسة) تؤثر في المنتج النهائي في اكتساب اللغة الأولى على جميع المستويات الصوتية والصرفية والتركيبية.

إن نتائج الدراسات المعروضة في القسم الحالي والذي قبله، وغيرها من الدراسات المتعلقة باكتساب اللغات الأولى، جعلت الباحثين يحاولون كذلك دراسة أثر فرضية الفترة الحرجة في اللغات الثانية، فكانت هناك دراسات تطرقت إلى أثر البدء في تعلم اللغات الثانية في نجاح ذلك التعلم. وسيتطرق هذا البحث في القسم التالي إلى عدد من هذه الدراسات.

4. دور السن في تعلم اللغات

استكشف عدد من الباحثين دور السن في تعلم اللغات، وخاصة في تعلم اللغات الثانية. وأظهرت الدراسات عموماً أنه كلما كان المتعلمون أصغر سناً كان نجاحهم أكبر في تعلم اللغات الثانية. ومن أهم الدراسات التي تناولت هذه الإشكالية، خاصة في بحث تعلم القواعد التركيبية والصرفية، دراستان إحداهما لجونسون ونيبورت (1989) والأخرى لباتكوسكي (1980). وسنستعرض في هذا القسم هاتين الدراستين ونتائجهما، حيث كان لهما أثر كبير في توضيح دور السن في تعلم اللغات.

أما دراسة جونسون ونيبورت (1989)، فركزت على استكشاف ما إذا كان يمكن تعميم نظرية الفترة الحرجة على تعلم اللغة الثانية. وكانت عينتهما متكلمين أصليين بالكورية والصينية يتعلمون الإنجليزية لغة ثانية. وقد جرى اختبارهم في قواعد تركيبية وصرفية متعددة في اللغة الإنجليزية مثل: الماضي البسيط، ومورفيم الجمع، والمفرد الغائب، والاستمرارية -ing ... إلخ. وكانت العينة التي خضعت للدراسة تضم أفراداً وصلوا إلى الولايات المتحدة بين سن الثالثة وسن التاسعة والثلاثين، وقضوا من أعمارهم هناك بين 3 سنوات و 26 سنة. وقسموا إلى مجموعتين وفقاً لسن وصولهم إلى الولايات المتحدة: أي الذين وصلوا في سن مبكرة وأولئك الذين وصلوا في سن متأخرة من أعمارهم. فالذين وصلوا في سن مبكرة هم أولئك الذين قدموا إلى الولايات المتحدة قبل سن الخامسة عشرة (23 فرداً: 12 ذكراً و 11 أنثى). وأما الذين وصلوا في سن متأخرة، فهم أولئك الذين قدموا إلى

الولايات المتحدة بعد سن السابعة عشرة (وعدددهم 23 فرداً أيضاً: 17 ذكراً و6 إناث). وكانت هناك مجموعة ثالثة مثلت المجموعة الضابطة في هذه الدراسة، وعدد أفرادها 23 فرداً من المتكلمين الأصليين باللغة الإنجليزية.

وتمثلت نتائج هذه الدراسة في أن المتعلمين الذين وصلوا مبكراً إلى الولايات المتحدة كان أدائهم في الاختبار أفضل من الذين وصلوا متأخراً. كما أظهرت النتائج أن هناك أنواعاً محددة من الأخطاء ظهرت أكثر من غيرها، بغض النظر عن أنواع القواعد التي اختُبرت في هذه الدراسة. فعلى سبيل المثال، بعد جمع النتائج، لاحظ جونسون ونيوبورت أن المتعلمين أخطؤوا في استعمال المحددات determiners (كأدوات التعريف وأسماء الإشارة وضمائر الملكية وغيرها) وفي علامات الجمع أكثر ممّا في ترتيب الكلمات وعلامات الاستمرارية، بالرغم من أن كلاً من المجموعة كبيرة السن وبعضاً من المتعلمين في المجموعة صغيرة السن وجدوا صعوبات في استعمال المحددات ومورفيم الجمع.

وعند تسليط الضوء على النتائج بشكل أدق، لاحظت الباحثتان أن هناك فرقاً كبيراً بين المجموعتين التجريبتين فيما يتعلق بأداء أفرادهما في الاختبار. فقد وجدنا أنه كلما كان المتعلمون أكبر سناً كانت نسبة الخطأ أكبر، كما وجدنا أن مجموعة الذين وصلوا إلى الولايات المتحدة بين سن الثالثة وسن السابعة كان أدائهم في الاختبار مقارباً بشكل كبير لأداء المتكلمين الأصليين، كما تتقاطع هذه العلاقة عكسياً في بقية المجموعات الفرعية³ المنضوية تحت المجموعتين التجريبتين: أي أنه كلما زاد سن الوصول إلى الولايات المتحدة كان أفراد العينة أقل قرباً (أو شبهاً) بأداء المتكلمين الأصليين بالإنجليزية (المجموعة الضابطة). فمثلاً كان أداء أفراد المجموعة الذين وصلوا كباراً إلى الولايات المتحدة (17-39) أضعف بكثير في درجة النجاح التي سجلوها في الاختبار المعروف عليهم. فبينما سجلت هذه المجموعة أكثر بقليل من 210 درجات، سجلت المجموعات الفرعية الثلاث في المجموعة الأساسية التي وصل أفرادها قبل سن الخامسة عشرة درجات النجاح التالية:

3-7 سنوات = أكثر من 270 بقليل؛ 8-10 سنوات = بين 250 و260؛ 11-15 سنة = بين 230 و240.

وكانت المجموعة الضابطة قد سجلت درجة نجاح 270 درجة⁴ (جونسون ونيوبورت، 1989، ص 79).

وكان من الواضح أنه من الممكن، حتى سن السابعة، تعلم اللغة الثانية بطلاقة تعلمها لدى المتكلمين الأصليين، وأن هناك هبوطاً متدرجاً في الأداء بعد تلك السن. وختمت جونسون ونيوبورت دراستهما هذه بالقول إن السن التي يبدأ فيها تعلم اللغات الثانية لها دور مهم في نجاح عملية التعلم، ويتناقص النجاح كلما زادت تلك السن (ص: 96-97).

وهناك دراسة أخرى لباتكوسكي (1980) بحث من خلالها ما إذا كانت هناك فترة حساسة sensitive period (وقد استخدم هذا المصطلح ليفرق بينه وبين مصطلح "الفترة الحرجة" الذي استخدمه للغة الأولى) في تعلم التراكيب. وحاول باتكوسكي الإجابة عن السؤال التالي: هل هناك مستوى شبه أصلي من التركيب يمكن أن يصل إليه متعلمو اللغة الثانية؟ (ص 451). تكونت العينة من 67 شخصاً من المهاجرين للولايات المتحدة، قضوا هناك فترات مختلفة من الوقت وبدؤوا تعلم اللغة الإنجليزية في أعمار مختلفة كذلك. كما أن أفراد العينة جميعهم قضوا ما لا يقل عن 5 سنوات في الولايات المتحدة وقت إجراء الدراسة. وقسم باتكوسكي أفراد عينته إلى مجموعتين: مجموعة ما قبل البلوغ، وهم الذين قدموا للولايات المتحدة قبل سن الخامسة عشرة (وعدددهم 33 شخصاً)، ومجموعة ما بعد البلوغ، وهم الذين قدموا للولايات المتحدة بعد سن الخامسة عشرة (وعدددهم 34 شخصاً). ثم عرض أفراد العينة على متكلمين أصليين باللغة الإنجليزية، مدربين على تقييم المستوى اللغوي بالإنجليزية، وذلك لقيّمهم بدرجات تشير إلى مستوى كل منهم. وأُعيدَ معيار التقييم بناءً على مقياس من صفر (يعني: ليس

هناك أي معرفة باللغة الإنجليزية) إلى 5 (ويعني: المستوى المتوقع من المتكلم الأصلي باللغة الإنجليزية في مستوى تعليمي مناسب). وأظهرت النتائج أن 32 فرداً من أفراد مجموعة ما قبل البلوغ حصلوا على +4 أو 5، كما يلي:

$$5 = 22 \text{ فرداً؛ } 4 = 10 \text{ أفراد؛ } 3 = 1 \text{ (فرد واحد)}$$

وهذا يعني أن معظم أفراد هذه المجموعة لديهم قدرة شبه أصلية في الكلام باللغة الإنجليزية.

وفي الجانب الآخر، أظهرت المجموعة الأخرى (مجموعة ما بعد البلوغ) مستوى متفاوتاً من الأداء الكلامي باللغة الإنجليزية؛ حيث تركزت درجة معظم أفراد هذه المجموعة حول 3، كما يلي:

$$2 = +2 \text{ (فردان)؛ } 3 = 6 \text{ أفراد؛ } 3 = +12 \text{ فرداً؛ } 4 = 9 \text{ أفراد؛ } 4 = +4 \text{ أفراد؛ } 5 = 1 \text{ (فرد واحد)}$$

فهذه النتائج في العموم أظهرت مستويات من النجاح المتباين بين المتعلمين الذين بدؤوا تعلم اللغة الإنجليزية قبل البلوغ وأولئك الذين بدؤوا تعلمها بعد ذلك، مما يوحي بأن الفترة الحرجة لها دور في تعلم اللغة الثانية.

قادت هذه البيانات بعض الباحثين إلى الاعتقاد بأن السن عامل مهم في تعلم اللغة الثانية بنجاح. كما جعلتهم، علاوة على ذلك، يستنتجون أن الوصول إلى قدرة لغوية باللغة الثانية شبيهة بقدرة المتكلمين الأصليين مستحيل للمتعلمين البالغين، لكنه ليس كذلك للأطفال؛ بمعنى أنه، بغض النظر عن مستوى الكفاءة اللغوية التي يمكن أن يصل إليها متعلم اللغة الثانية البالغ، سيكون هناك اختلاف ملحوظ في قدرته اللغوية مقارنة بالمتكلمين الأصليين بتلك اللغة.

غير أن هناك في الجانب الآخر باحثين يعارضون فرضية الفترة الحرجة من أساسها. وقد بنوا رأيهم هذا على ما لوحظ من أن هناك بعض متعلمي اللغة الثانية البالغين وصلوا، في رأيهم، إلى مستوى من القدرة اللغوية في اللغة الثانية تساوي تلك التي لدى المتكلمين الأصليين. ونستعرض في القسم التالي بعض هذه الدراسات ليتضح الجانب الآخر من هذا الجدل.

5. ضدّ نظرية الفترة الحرجة

من الأبحاث المبكرة المهمة في هذا الإطار، دراسة كل من سنو وهوفناجل-هول (1978) التي لا تؤيد فرضية الفترة الحرجة لتعليمي اللغة الثانية، حيث أجرت الباحثتان دراسة حول اكتساب اللغة الهولندية لغة ثانية في هولندا. وكان جميع أفراد العينة من الذين لغتهم الأولى اللغة الإنجليزية يعيشون في هولندا، واكتسبوا اللغة الهولندية اكتساباً طبيعياً (وليس نظامياً). وبعد اختبار أفراد العينة 3 مرات خلال سنتهم الأولى في هولندا، وجدت الباحثتان أن الأفراد الأكبر سناً (من 12-15 سنة والبالغين) قد حققوا تقدماً سريعاً في تعلم اللغة الهولندية خلال الأشهر القليلة الأولى من الدراسة. أما عند نهاية السنة الأولى فكانت النتائج مختلفة قليلاً، حيث حقق أفراد العينة (من 8-10 سنوات؛ ومن 12-15 سنة) نجاحاً أفضل من غيرهم. والمفاجأة أن أفراد العينة الأصغر سناً (من 3-5 سنوات)، وهم المتوقع أن يحققوا أفضل الدرجات، حصلوا على أقل الدرجات من بين جميع المختبرين. وبناء على هذه النتائج، خلصت الباحثتان إلى رفض فرضية الفترة الحرجة في مجال اكتساب اللغة الثانية.

استمر هذا الجدل حتى اليوم بين مؤيد ومعارض. فهذه يانغ (2019) ترى أن هناك تأثيراً للسن التي يبدأ فيها المتعلمون تعلم اللغة الثانية، إلا أن هناك اختلافاً في دقة هذا التعلم، بناءً على المجالات التي يحدث فيها تعلم اللغة، وخاصة علاقة ذلك بطرق التدريس المتبعة، أو نظام التعليم المتبع. غير أن البحث الحالي، ولأغراضه وأهدافه المشار إليها في القسم الثاني أعلاه، سيقصر على استعراض موقف بعض الباحثين ضدّ نظرية الفترة الحرجة من جانبين:

- جانب يثبت إمكانية الوصول إلى القدرة اللغوية شبه الأصلية في اللغة الثانية لدى بعض متعلمي اللغات الثانية في الأقل، وهذا يعني بالتالي أن لا علاقة لسن البدء في تعلم اللغة بهذا الأمر (وايت وجينيسي، 1996؛ أيوب وآخرون، 1994؛ وسكاشر، 1990، من ضمن باحثين آخرين).

- والجانب الآخر، وجود عامل آخر أكثر أهمية من سن البدء في تعلم اللغة الثانية، حسب بعض الباحثين، وهو التشابه بين اللغة الأولى واللغة الثانية للمتعلمين (بياليسوك، 1997؛ مارينوف-تود، 1994؛ ويوي، 1995). وسندعرض هذين الجانبين في القسمين الفرعيين التاليين.

5.1. القدرة اللغوية شبه الأصلية ونظرية الفترة الحرجة

اتفق العلماء بشكل واسع على أن الوصول إلى القدرة اللغوية شبه الأصلية ممكن، في العموم، لكن لدى الأطفال. غير أن السؤال الذي دار حوله نقاش واسع يتعلق بما إذا كان من الممكن لمتعلمي اللغات الثانية البالغين أن يبلغوا تلك القدرة اللغوية التي لدى المتكلمين الأصليين، وإلى أي مدى يمكن أن يحدث ذلك. وهذه القضية، كما قرّر سابقاً، هي محل أخذ ورد، في الأقل، لدى بعض الباحثين. فكثير من الباحثين يؤيدون نظرية الفترة الحرجة، في حين يرفضها آخرون. فالذين يعارضون هذه الفكرة يرون أنه من الممكن الوصول إلى كفاءة proficiency عالية المستوى في اللغة، لكنها لن تكون قدرة competence أصلية. ومن هؤلاء وايت وجينيسي (1996) اللذان بحثا هذه الأسئلة وتوصلا إلى أنه ينبغي أن يكون هناك تفريق واضح بين مجموعتين من متعلمي اللغة الثانية: المتكلمين غير الأصليين والمتكلمين شبه الأصليين. وزعما أن الدراسات الأخرى لم يفرّق أصحابها في تجاربهم بين هذين النوعين من المتعلمين؛ ولذلك لم تكن نتائجهم دقيقة بالضرورة. ووضعاً، بناء على ذلك، معايير للتفريق بين المتكلمين غير الأصليين والمتكلمين شبه الأصليين، وذلك باستخلاص نماذج من مقابلات مع متكلمين بالإنجليزية، أصليين وغير أصليين. ثم طُلب من حكمين اثنين أن يقيّما مستوى كل فرد من أفراد العينة في جوانب متنوعة من الإنجليزية مثل النطق، والصرف، والتراكيب ... إلخ، وصُنفت هذه التقييمات من صفر إلى 18. وكان عدد أفراد العينة 89 فرداً من لغات أصلية مختلفة كانت لغتهم الثانية الإنجليزية، ومثّل 19 فرداً أحاديي اللغة، لغتهم الأصلية الإنجليزية، المجموعة الضابطة في هذه التجربة. وتمثلت المعايير المتبعة في أن الأفراد الذين حصلوا على 17 و18 في رأي الحكمين عُدّوا متكلمين شبه أصليين (عدددهم 45 فرداً). وفي هذا الإطار، حصل المتكلمون الأصليون على درجة مماثلة للمتكلمين شبه الأصليين. أما بقية أفراد العينة، فقد عُدّوا متكلمين غير أصليين (عدددهم 44 فرداً). وقد قسّم الباحثان العينة حسب السنّ التي تعرض فيها الفرد للإنجليزية أول مرة. وكانت النتائج وفقاً لهذه السن كما يلي (وايت وجينيسي، 1996):

مجموعة المتكلمين شبه الأصليين:

7-0 = 22 فرداً؛ 11-8 = 7 أفراد؛ 12-15 = 7 أفراد؛ 16+ = 9 أفراد؛ المجموع = 45 فرداً

مجموعة المتكلمين غير الأصليين:

7-0 = 6 أفراد؛ 11-8 = 5 أفراد؛ 12-15 = 11 فرداً؛ 16+ = 22 فرداً؛ المجموع = 44 فرداً

وكان الهدف من هذه الدراسة اختبار قدرة متعلمي الإنجليزية لغة ثانية على الوصول إلى المبادئ المتنوعة من النحو الكلي الذي تبناه تشومسكي Chomsky (1981)، ودور السن عند بداية تعلم اللغة في نجاح ذلك التعلم. واختار الباحثان مبدئين من

مبادئ النحو الكلي هما: مبدأ التحتية subadjacency ومبدأ الفئة الفارغة (Empty Category Principle (ECP). وارتبط هذان المبدأان بالمدى الذي يمكن أن تنتقل فيه عبارة من مكانها الأصلي في الجملة إلى مكان آخر. وارتبط رأي الباحثين بافتراض قوي هو: استحالة انتقال العبارة من المركبات الاسمية noun phrases، والملحقات adjuncts، وموقع الفاعل subject إلى مواقع أخرى (وايت وجينسي، 1996: 236-237). ثم عُرض على أفراد العينة مهمتان اثنتان: مهمة الحكم النحوي على الجمل grammatical judgement task: وتضم 60 سؤالاً تحتوي على أسماء الاستفهام wh-questions (نصفها سليم نحويًا ونصفها لاجن)، ومهمة تشكيل الأسئلة question formation task، وتضم 19 جملة خبرية declarative sentences. ثم طلب من أفراد العينة في المهمة الأولى أن يحكموا على الصحة النحوية للجملة، وأن يشكلوا أسئلة في المهمة الثانية. ومن الواضح أن المهمتين تحتويان على انتهاك للافتراض القوي المذكور سابقاً. وروعي في المهمة الأولى، بالإضافة إلى ما سبق، احتساب الوقت الذي يستغرقه الأفراد في الحكم على الصحة النحوية للجملة؛ وذلك لاكتشاف ما إذا كانت القدرة التي يستبطنها أفراد مجموعة المتكلمين شبه الأصليين هي نفسها التي يستبطنها أفراد مجموعة المتكلمين الأصليين. وأظهرت النتائج أن أداء المتكلمين شبه الأصليين في كلتا المهمتين لا يختلف عن أداء المتكلمين الأصليين من حيث الدقة والسرعة. فالقدرة شبه الأصلية، بالتالي، ممكنة بغض النظر عن السن التي يتعرض فيها المتعلمون للغة الهدف. وتتعارض هذه النتائج مع تلك التي جاءت في دراسة جونسون ونيبورت (1989) وباتكوسكي (1980)، فهي تؤكد أن متعلمي اللغة الثانية يستطيعون الوصول إلى النحو الكلي. والأهم من ذلك، أن السن التي يبدأ فيها المتعلمون تعلم اللغة الثانية ليس لها أي دور فيما يتعلق بالنحو الكلي؛ أي أن القدرة شبه الأصلية في اللغة الثانية ممكنة لكل من البالغين والأطفال. على أن من المهم الإشارة إلى أن اللغات الأصلية للمتعلمين غير الأصليين لم تدخل عاملاً متغيراً في دراسة وايت وجينسي (1996). ولهذا من المهم النظر في دراسات أخرى تناولت هذا المتغير.

فمن هذه الدراسات دراسة سكاشر (1990) التي هدفت إلى استكشاف موضوع الكمال في تعلم اللغة الثانية من حيث إطار النحو الكلي. وفي هذا السياق اختبر مبدأ التحتية أيضاً في هذه الدراسة. ومثلت العينة في دراسة سكاشر أربع لغات أصلية: الكورية (التي لا تظهر أي دليل على وجود مبدأ التحتية فيها)، والصينية والإندونيسية (اللذان تظهران بعض الأدلة على وجود مبدأ التحتية فيهما)، والهولندية (التي يظهر فيها مبدأ التحتية بشكل واضح)، وذلك لاستكشاف دور اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية. وكان هناك مجموعة من 19 فرداً يمثلون المجموعة الضابطة. وتكونت عينة الدراسة من 18 هولندياً، و21 إندونيسياً، و20 صينياً، و20 كوريا من الطلاب الذين بدأ تعرضهم للغة الإنجليزية من سن 12 وبعدها. وكانوا جميعاً يعدّون ممن وصلوا إلى مستوى عالٍ من الكفاءة اللغوية في الإنجليزية. واستخلصت جميع المتغيرات الأخرى لدى أفراد العينة كلهم مثل عدد سنوات دراسة الإنجليزية، وعدد الشهور التي قضوها في بلد يتكلم الإنجليزية لغة أصلية، وأعمارهم عند إجراء الاختبار.

واستخدمت سكاشر اختبار الحكم على الصحة النحوية، حيث طلب من أفراد العينة أن يحكموا على كل جملة من الجمل المتضمنة في الاختبار وما إذا كانت صحيحة نحويًا أو خاطئة. وأظهرت نتائج هذا الاختبار الدور المهم للغة الأولى في تعلم الجوانب المتنوعة من مبدأ التحتية. فرغم كون كل المجموعات كان حكمها على الجمل الصحيحة نحويًا متميزاً، فإن مجموعة الطلاب الهولنديين استطاعت أن تحكم على الجمل الخاطئة نحويًا بدقة عالية. غير أن المجموعات الأخرى في الدراسة كان أداء كل منها مختلفاً على نحو معين. فأداء الكوريين كان عشوائياً، في حين كان أداء الصينيين والإندونيسيين ضعيفاً تماماً. وتوصلت سكاشر في ختام دراستها إلى أن الكمال مستحيل في تعلم النحو بشكل عام "لأن البالغين لم يعد بإمكانهم الوصول إلى النحو

الكلي عند تعلم اللغة الثانية" (1990: ص 91). غير أن التدقيق في هذه النتائج يؤدي إلى التفصيل في هذه النتيجة العامة، حيث أيدت نتائجها بقوة تأثير اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية في إطار مبدأ واحد من مبادئ النحو الكلي. وبناء على هذه النتائج، فلا يبدو، في رأي سكاشر، أن هناك تأثيراً للسن عند البدء في تعلم اللغة الثانية إذ لم تكن لدى متعلمي اللغة الثانية البالغين إمكانية للوصول إلى النحو الكلي، وبالتالي، فلا توجد هناك فترة حرجة في تعلم اللغة الثانية.

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أهمية تأثير اللغة الأولى في تعلم لغة ثانية بغض النظر عن السن التي يبدأ فيها التعرض لتلك اللغة. وقد أشارت بياليستوك (1997) إلى دراستين تؤكدان هذه النقطة، وقدمت دليلاً واضحاً على أن التشابه بين اللغات أكثر أهمية في تعلم اللغة الثانية من غيره من العوامل. وسنستعرض في القسم التالي نتائج هاتين الدراستين ونناقشها بالتفصيل.

5.2. التشابه بين اللغات واكتساب اللغة

رفضت بياليستوك (1997) دراسة جونسون ونيبورت (1989). وزعمت أن هناك مشاكل حقيقية في اختيار أفراد العينة، وفي التراكيب التي اختبرت، وفي المهمات التي شارك فيها أفراد العينة، وبالتالي فإن أي نتائج توصلت إليها تلك الدراسة هي محل نقاش (ص 122-124). ثم نظرت إلى الدراسات التي أيدت أو رفضت فرضية الفترة الحرجة، وقيمتها بدقة كبيرة، وتوصلت إلى نتيجة تفيد أن قدرة متعلمي اللغة على إتقان تعلم التراكيب في لغة ثانية تعتمد على درجة مشابهة تلك التراكيب لما في لغاتهم الأولى أكثر من غيره من العوامل. أما عامل السن فليس له أي دور مهم في تعلم اللغة الثانية (ص 126).

قامت بياليستوك بمراجعة دراستين في هذا الإطار: الأولى لمارينوف-تود (1994)، والثانية ليوي (1995). بحثت الدراسة الأولى الفروق بين متحدثين إنجليز وألمان أصليين يتعلمون الفرنسية في تعلم نظام علامات الجنس gender marking system الخاص بالأسماء. ففي حين تصنف الألمانية والفرنسية الأسماء وفقاً لنوعها (التأنيث والتذكير)، لا تصنفها الإنجليزية في السياق ذاته. وتكونت عينة الدراسة من طلاب يدرسون في الجامعة قُسموا إلى مجموعتين بناء على السن التي بدؤوا يتعلمون فيها الفرنسية؛ أي قبل البلوغ وبعده. وكُلِّفوا بثلاث مهمات: ترجمة الأسماء الفرنسية وفقاً لتصنيف نوع الاسم الصحيح، والتمييز بين مجموعة من الكلمات الفرنسية غير المعروفة عن طريق الاستدلال بإشارات صوتية، ووصف صورة تحتوي على معلومات النوع (التأنيث والتذكير) مع تعارضها مع الإشارات الصوتية. وُصِّمَت المهمة الأخيرة لاكتشاف ما إذا كان أفراد العينة قادرين على التعرف على السمات الدلالية للأسماء إضافة إلى سماتها الصوتية. أظهرت النتائج، في العموم، أن الارتباط بين اللغة الأولى واللغة الثانية مهم في التمكن من التراكيب المستهدفة. فلم يكن هناك فرق بين المجموعتين في ترجمة الأسماء بصورة صحيحة في المهمة الأولى، لكن كان هناك فرق دالٍ إحصائياً في درجة الدقة المحققة في هذه المهمة. فالطلاب الذين بدؤوا في تعلم الفرنسية في سنٍّ متأخرة كانوا أفضل من الذين بدؤوا تعلُّمها وهم أطفال. وفي المهمة الثانية، لم يكن هناك فرق بين أداء المجموعتين في الإجابة عما ورد في تلك المهمة. أما في المهمة الثالثة، فكان هناك تأثير واضح للغة الأولى في أداء المجموعتين. ففي حين استجاب المتكلمون بالإنجليزية لتصنيف الأسماء بحسب نوعها بناء على السمات الصوتية، كما فعلوا في المهمة الثانية، استعان المتكلمون الألمان بالمعلومات الدلالية في حكمهم على تصنيف تلك الأسماء.

أما الدراسة الثانية ليوي (1995) فقد اختبرت المعلومات النحوية في اللغة الإنجليزية لدى المتكلمين الأصليين بالصينية. واختبرت ستة تراكيب في هذه الدراسة: ثلاثة منها كانت متشابهة في اللغتين: زمن المستقبل future tense، المضارع المستمر

present progressive وبعض الفئات الفرعية لبعض الأفعال التي تتطلب الشروط نفسها في كلتا اللغتين. أما التراكيب الثلاثة الأخرى فتكونت من الجمع plurals، والمحددات determiners، وبعض الفئات الفرعية لبعض الأفعال التي تختلف في كلتا اللغتين. وكان عدد أفراد العينة 31 متكلمًا بالصينية لغة أولى وصلوا إلى كندا في أعمار مختلفة، حيث تم قياس مستوى كفاءتهم في اللغتين الصينية والإنجليزية. واستُعمل اختبار الحكم على الصحة النحوية، حيث احتوى على 160 جملة: نصفها صحيحة نحويًا، ونصفها خاطئة نحويًا. كما أن الجمل قُدمت شفويًا وكتابيًا (بالتساوي). وأظهرت النتائج أنه كلما كانت التراكيب متشابهة، كانت أسهل بالنسبة إلى أفراد العينة. بالإضافة إلى ذلك، كان الطلاب الذين بدؤوا تعلم اللغة الإنجليزية متأخرين (بعد سن الخامسة عشرة) أفضل في المهمة الكتابية من المتعلمين الذين بدؤوا في سن أقل. كما كانت هناك علاقة طردية دالة إحصائية بين طول مدة الإقامة في كندا وأداء أفراد العينة. وهكذا، أكدت هاتان الدراستان بوضوح افتراض أن التشابه بين اللغة الثانية واللغة الأم أكثر أهمية من السن التي يبدأ فيها تعلم اللغة الثانية.

عرضنا في هذا القسم بفرعيه آراء الباحثين المعارضين لفرضية الفترة الحرجة، مع أسباب أخرى تؤثر في تعلم اللغة الثانية، وهي أكثر أهمية في رأيهم من السن التي يبدأ فيها المتعلمون التعرض لتلك اللغة، وتنحصر هذه الأسباب في سببين اثنين: التمييز بين القدرة شبه الأصلية والقدرة غير الأصلية لدى متعلمي اللغة الثانية، والتشابه بين اللغة الثانية واللغة الأولى. ونناقش في القسم التالي جميع الآراء التي سبق طرحها في الأقسام الثلاثة السابقة، سواء تلك المؤيدة لفرضية الفترة الحرجة أو تلك المعارضة، وصولاً إلى تكوين رأي يكون عوناً في استجلاء هذا الموضوع.

6. مناقشة

هناك نظريتان متعارضتان في النقاش الدائر حول فرضية الفترة الحرجة في تعلم اللغات: واحدة تؤيد هذه الفرضية، والأخرى تعارضها. ومن أجل الوصول إلى خاتمة منطقية، نحاول في هذا القسم الإجابة عن ثلاثة أسئلة:

- أ. ماذا تحاول هاتان النظريتان إثباته؟
- ب. هل هاتان النظريتان متعارضتان بشكل كامل؟
- ج. هل نظرية /فرضية التشابه بين اللغات الأولى واللغة الثانية تتعارض مع فرضية الفترة الحرجة؟ وإذا كان الأمر كذلك، فإلى أي مدى؟

فهذه الأسئلة الثلاثة مهمة في مناقشة الحد الذي يمكن أن توجد في إطاره فرضية الفترة الحرجة.

وللإجابة عن السؤالين الأولين، يمكن القول إن معظم الدراسات التطبيقية التي أجريت في هذا المجال، وما يرويه الكثيرون من قصص واقعية من خبرتهم في تعلم الأطفال لغة ثانية، تشير إلى أن الأطفال، بشكل عام، أفضل من البالغين في تعلم اللغات الثانية. ومع ذلك، وبما أن تعلم اللغات يعتمد على أكثر من عامل واحد، فليس هناك دليل قطعي في هذا السياق. فلا بد من مراعاة عوامل مختلفة عند النظر إلى تعلم اللغة الثانية، مثل حالة الدماغ الأحيائية، والاتجاهات، ومدى القابلية لدى المتعلم، ومدة التعرض للغة الثانية، وفي مقدمة هذه العوامل الفروق الفردية بين المتعلمين، خاصة في درجة الذكاء وقوة الذاكرة.

فمن المرجح أن الباحثين المؤيدين لفرضية الفترة الحرجة ليست غايتهم رفض الفكرة التي تنادي بأن المتعلم البالغ يمكن أن يصل إلى مستوى من الكفاءة عالٍ جدًا في اللغة الثانية. فبالنظر إلى دراسة باتكوسكي (1980) التي سبق عرضها أعلاه، يمكن ملاحظة أن 5 من 34 في مجموعة ما بعد البلوغ وصلوا إلى مستوى المتكلمين الأصليين ومستوى المتكلمين غير الأصليين من الأطفال؛ أي: 4+ و5 (انظر القسم الرابع من هذا البحث). وبالإضافة إلى ذلك، أظهرت دراسات بعض هؤلاء الباحثين التي وقفنا عندها سابقاً أنه ليس كل طفل من متعلمي اللغة الثانية يمكن أن يصل إلى قدرة شبه أصلية في جميع قواعد اللغة أو جوانبها المختلفة، كما هو واضح في الدراسات المعروضة في هذا السياق (مثلاً: جونسون ونيوبورت، 1989). وهذا، بالتالي، يؤدي إلى افتراض أن هؤلاء الباحثين بنوا موقفهم من هذه القضية على نجاح معظم الأطفال، وفشل معظم البالغين، في تعلم اللغة الثانية.

وفي الجانب الآخر، لا ترفض وايت وجينيسي (1996) فكرة أن الأطفال أفضل من البالغين في اكتساب لغة ثانية، لكنهما تعزوان هذا النجاح إلى عوامل غير التأثيرات الأحيائية (ص 259)، وإلى أن النحو الكليّ متوفر لمتعلمي اللغة الثانية، وهو ما تعتقدانه. وفي ضوء هذه المعطيات، يمكن لكلا الفريقين على جانبي هذا النقاش أن يتفقا على أن الأطفال، وفي الظروف الطبيعية، أفضل من البالغين في تعلم اللغة الثانية، إلا أنهما يختلفان في الأسباب المؤدية إلى هذه النتيجة.

فعلى سبيل المثال، معظم الطلاب في بعض الدول (العربية، على سبيل المثال) التي تدرّس الإنجليزية لغة ثانية، يعانون من ضعف واضح في دراسة اللغة الإنجليزية والتمكن منها، رغم كونهم يدرسونها لمدة 8 سنوات أو أكثر، ويبدوون تعلّمها في سن مبكرة قبل البلوغ. ومع ذلك فليس لديهم قدرة شبه أصلية، رغم كونهم بدؤوا الدراسة منذ الطفولة (العربي، 2021؛ العريفي، 2020؛ المالكي، 2021؛ الركيبات، 2022). وبالإضافة إلى ذلك، يقع كثير منهم، تحت الضغط، في أخطاء صوتية ونحوية ودلالية سهلة وواضحة. ولعلّ السبب في ذلك أنهم يستخدمون لغتهم الأصلية معظم الوقت: في المنزل ومع أصدقائهم، ولذلك فهم لا يحصلون على القدرة شبه الأصلية في كثير من الأحيان. في المقابل، ربما كان الأطفال الذين يدرسون في مدارس عالمية ويستخدمون الإنجليزية معظم الوقت، ويتعاملون مع متكلمين أصليين بالإنجليزية (مدرسين أو غيرهم) أفضل من غيرهم في معظم جوانب اللغة الإنجليزية. غير أنه لا بد من الإشارة إلى أن الأشخاص البالغين الموهوبين، ومن لديهم درجة عالية جداً من الدافعية بأنواعها المختلفة (السعدي، 2023؛ آل درع Al-Dera، 2020)، هم من الحالات المستثناة في هذا الإطار، حيث أثبتت بعض الدراسات أن هناك من بلغوا القدرة شبه الأصلية في تعلم اللغة الثانية، رغم كونهم بدؤوا دراسة اللغة بعد سن البلوغ (أيوب وآخرون، 1994).

أما السؤال الثالث المذكور في بداية هذا القسم، فيعود إلى فرضية التحليل التقابلي *contrastive analysis hypothesis*، التي تقرر أنه إذا كان هناك تركيب ما في لغة ثانية شبيهاً لمقابلته في اللغة الأولى، فسيكون أسهل في التعلم من غيره من التراكيب، والعكس صحيح بالطبع (انظر: هاوكنز، 2001، 2019 لمزيد من التفصيل والموازنة). وأياً ما يكن الأمر، فإن التشابه بين اللغات الأولى واللغات الثانية يعدّ عاملاً محدوداً في تفسير النجاح أو الإخفاق في تعلم جميع تراكيب اللغة الثانية. فعلى سبيل المثال، كم من التراكيب المتشابهة بين الإنجليزية والصينية؟ هل كلها سهلة على المتعلمين من كلتا اللغتين؟ وهل ستكون درجة "السهولة" واحدة، أم ستكون هناك فروق في مستوى النجاح في تعلم التراكيب المتشابهة؟ والأهم من هذا: ماذا عن التراكيب المختلفة بين اللغتين الأولى والثانية؟ هل سيكون المتكلمون غير الأصليين قادرين على تعلم تلك التراكيب؟ وإذا كانوا قادرين على ذلك، فهل

لسن بدء تعلم اللغة الثانية دور في ذلك؟ وكيف يمكن لمتعلم اللغة الثانية أن يُعدّ ناجحاً (أو غير ناجح) في التعلم إذا كان يستخدم اللغة الثانية لاحتياجاته الأساسية وليس ليصل إلى مستوى عالٍ من الكفاءة في تلك اللغة؟ جميع هذه الأسئلة تحتاج إلى إجابات دقيقة ومفصلة قبل التوصل إلى رأي قاطع (أو احتمالي) في تأييد القول بأن التشابه بين اللغات (أو الاختلاف بينها كذلك) له دور مهم في تعلم اللغة الثانية أو رفضه؛ وقد يكون له دور أكبر أهمية من افتراض وجود فترة حرجة، كما ينادي بذلك أصحاب هذا الرأي.

وهذه العوامل المشار إليها مهمة كذلك عند دراسة واقع اللغة العربية في بيئتها اللغوية الأصلية وأسباب الضعف الملحوظ في استخدام اللغة العربية الفصحى رغم التركيز الكبير عليها في التعليم العام (فريوان، 2023؛ النصار، 2012، 1430؛ أبوراس، 2022؛ الخوالدة والظفيري، 2023؛ هوارى، 2020). فقبل اتخاذ قرار بكيفية تدريس اللغة العربية، ينبغي النظر إلى السن التي ينبغي أن يبدأ فيها الطفل في التعرض للغة العربية الفصحى (وليس لهجته المحلية)، وهل التأخر في ذلك (إذ قد يبدأ كثير من الأطفال المتكلمين بالعربية لغةً أولى التعرض للغة العربية الفصحى في سن السادسة مثلاً، وليس منذ الولادة) له دور في هذا الفارق الهائل بين إتقان اللهجة (التي تعدّ لغة أصلية في هذا السياق) وإتقان اللغة العربية الفصحى؟ وذلك قياساً على أن التأخر في تعلم اللغة الأولى يمكن أن يؤدي إلى الفشل في إتقان تلك اللغة.

ثم إن النظر في القضايا الواردة في هذا البحث يمكن أن يساعد كذلك في التعامل مع اللغات الأجنبية التي تدرس في التعليم النظامي في الدول التي تتكلم اللغة العربية لغة أصلية. فتوقيت تدريس اللغات الأجنبية، والعلاقة بين اللغة الأجنبية التي تُدرس واللغة العربية تشابهاً واختلافاً في الجوانب اللغوية المختلفة (الأصوات والصرف والنحو والتراكيب ... إلخ)، ومقدار التعرض للغة الأجنبية، وطريقة التعرض لها، وغيرها من العوامل، كلها عوامل لا بد من دراستها لاتخاذ قرار مناسب في هذا الشأن.

وتعدّ هذه العوامل مهمة في دراسة تأثير الفترة الحرجة، أو السن التي يبدأ فيها الأفراد في اكتساب اللغة أو تعلّمها. فقد أجريت دراسات حديثة في فهم اكتساب الأطفال للغة وتأثير عوامل مختلفة عليهم في هذا الإطار. ففي عدد خاص من مجلة فرونتيرز في علم النفس *Frontiers in Psychology* في قسم علم النفس التطوري *Developmental Psychology*، تناول موضوعاً ربما يكون له علاقة بأثر اكتساب الأطفال للغة، والمقصود هنا أثر اكتساب الكلام الموجه لدى الأطفال. وهو موضوع، وإن لم يكن له علاقة مباشرة بفرضية الفترة الحرجة، إلا أن هناك، كما يقول الباحثون في كلمة التحرير من هذا العدد (سبينل وآخرون 2023، Spinell et.al.)، أنواعاً من الكلام الموجه لدى الأطفال يعتمد على البيئة التي ينشأ فيها الطفل، بل يعتمد بشكل أدق على التواصل اللغوي (بالإضافة إلى جوانب أخرى ليست هذه الورقة محل البحث فيها) ومن يعتني بذلك الطفل (سواء أكانا والديه أم غيرهما)، وهذا التواصل اللغوي هو ما يحدد توجه الطفل بعد ذلك في كلامه.

وفي دراسة أخرى، يشير أبوشنين (2017) Abu-Shnein إلى أن مراجعة الأدبيات السابقة حول تأثير فرضية الفترة الحرجة في اكتساب اللغة الثانية تبين أن هناك عوامل متعددة يمكن أن تؤثر في ذلك الاكتساب، ينبغي النظر فيها ودراستها دراسة متأنية، بالإضافة إلى دراسة تأثير ذلك في اكتساب الجوانب اللغوية المتنوعة، مثل الأصوات والصرف والتراكيب ... إلخ. ومن هذه العوامل الدافعية والاتجاه وغيرها من العوامل غير اللغوية التي يمكن أن تؤثر في اكتساب اللغات وتعلّمها.

وأخيراً في دراسة ليهانج (2015) Hung عن العلاقة بين طول المكث في بلد اللغة الهدف (تاوان) والدقة في إنتاج النغمات في اللغة الصينية، حيث تعدّ اللغة الصينية لغة نغمية، أي أن النغمة تؤثر في تحديد معنى الكلمة وما إذا كانت فعلاً أو اسماً أو غير ذلك، وجدت هذه الدراسة أنه لا علاقة بين طول المكث في بلد اللغة الهدف والدقة في إنتاج نغمات اللغة الصينية (أي ضد فرضية الفترة الحرجة، من جانب ما)، وإن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إنتاج النغمات نفسها (أي بين تركيب وآخر).

كل هذه الدراسات ربما تدفع نحو المزيد من البحث في تأثير تلك العوامل المختلفة وغيرها في تعلم اللغات الثانية (وفي اكتساب اللغات الأولى بالطبع) في مجال التعامل مع اللغة العربية بشكل خاص، وعلاقة تلك العوامل بفرضية الفترة الحرجة، إن بشكل مباشر أو غير مباشر، مما سيقدم للمهتمين بتعلم اللغة العربية وتعليمها الكثير من الإضاءات التي يمكن أن تكون ضرورية عند اتخاذ قرارات مهمة في هذا الشأن.

7. الخاتمة

ناقشنا في هذا البحث عدداً من القضايا الفرعية التي تشكل الصورة الكبرى للقضية الأساسية: أي ما الأكثر منطقية: القول بوجود فترة حرجة في تعلم اللغة الثانية، قياساً بوجودها في تعلم اللغة الأولى، وهي الفاصل (أو السبب الرئيسي) في مستوى النجاح الذي يمكن أن يصل إليه متعلمو اللغة الثانية (قبل البلوغ، في مقابل ما بعد البلوغ)؛ أم إن العامل الأكثر أهمية هو جوانب التشابه بين اللغات الأولى واللغات الثانية في التراكيب (وربما في غيرها من جوانب اللغة)؟ وكانت هذه المناقشة موجهة نحو التساؤل الرئيسي: هل للسن التي يبدأ فيها المتعلمون تعلم اللغة الثانية دور مهم في تعلم تلك اللغة قياساً بما يحدث في اكتساب اللغة الأولى؟ وناقشنا في هذا السياق ذلك الدور كما ناقشنا بالتفصيل ما جاء في الدراسات السابقة، بالإضافة إلى قضية الوصول إلى القدرة شبه الأصلية: هل هي ممكنة أم لا؟ وقادت هذه المناقشة إلى تقييم دور التشابه (والاختلاف) بين اللغات الأولى واللغات الثانية في تعلم اللغات الثانية.

ويظهر أن التعارض بين الدراسات التي اختبرت فرضية الفترة الحرجة جاء من صعوبة قياس القدرة اللغوية في اللغة الثانية. فآداة الحكم على الصحة النحوية وحكم المتكلمين الأصليين عليها ربما تكون كافية، لكنها ليست حاسمة بشكل تام لدراسات من هذا النوع. فالملاحظة طويلة المدى تحت ظروف مختلفة ومع عدد أكبر بكثير من متعلمي اللغات الثانية من الأعداد التي وردت في الدراسات التي روجعت هنا ربما تساعد الباحثين في التوصل إلى نتيجة أكثر إقناعاً في هذه الإطار.

وتوصل هذا البحث إلى نتيجة مفادها أن عامل السن مهم في اكتساب اللغات عموماً، واللغات الثانية خصوصاً، لكنه ليس العامل الوحيد الذي يؤثر في تعلم اللغات نجاحاً أو إخفاقاً، كما أنه لا يمكن أن يكون العامل الوحيد الذي يؤثر في الوصول إلى مستوى عالٍ من الكفاءة في تلك اللغة. فهناك عوامل أخرى مثل الاتجاهات، والقابلية، والذكاء، والدافعية ينبغي أن تدرس أيضاً بتمعن ودقة. كما أن تشابه اللغات، علاوة على ذلك، لا يقود دائماً إلى تعلم ناجح، بالرغم من أن ذلك قد يساعد في بعض الحالات. وأخيراً، فحقيقة أن الاختلافات بين اللغة الأولى واللغة الثانية يمكن أن تُتعلم بنجاح في بعض الأحيان؛ تترك مجالا للتساؤل حول مدى أهمية هذه الاختلافات (والتشابهات بطبيعة الحال) بين اللغتين الأولى والثانية في تحديد أسباب النجاح أو الإخفاق في تعلم اللغة الثانية بين الأطفال والبالغين.

وأخيراً، قد تكون القضايا التي نوقشت في هذا البحث مهمة للمعنيين والمختصين في تعلم اللغة العربية وتعليمها، من حيث ضرورة الاهتمام المبكر بتعليم اللغة العربية الفصحى، والعلاقة بين هذه اللغة واللهجات العربية، وتصنيف تلك اللهجات مقارنة باللغة العربية الفصحى من حيث مستوياتها اللغوية المختلفة، ومكانتها الاجتماعية، وربما من حيث نوعية العلاقة بينها: أي علاقة تنافسية أم تكاملية أم تلازمية؟ كما قد تمثل هذه القضايا أهمية كبيرة لأولئك المنخرطين في اتخاذ قرارات مهمة بشأن تعليم اللغات الأجنبية في بيئات تكون فيها اللغة العربية لغة أصلية من جهات عديدة، لعل من أهمها توقيت تعليم تلك اللغات والطريقة الأنسب لتعليمها.

شكرو تقدير

أنجزَ هذا البحث بدعم من عمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود. والباحث ينتهز الفرصة هنا ليقدم للعمادة الشكر على دعمها وتفعيلها بيئة البحث العلمي في الجامعة.

This research was supported by the Deanship of Scientific Research at King Saud University.

الهوامش

- ¹ في ما يأتي من هذا البحث، وعند إطلاق مصطلح "القدرة" دون تقييد، فإن المقصود هو مصطلح "القدرة اللغوية".
- ² بمعنى أن تعلم اللغة الثانية في مرحلة الطفولة سيكون أكثر شهياً بتعلم اللغة الأولى من حيث الإتقان والاستعمال (متكلم شبه أصلي) من تعلمها لدى البالغين. أما إذا حدث تعلم اللغة الثانية بعد مرحلة الطفولة (أي بعد تجاوز الفترة الحرجة) فهذا سيؤدي إلى فروق ظاهرة بين اللغتين الأولى والثانية في التعلم والاستعمال.
- ³ في الواقع، قسمت الباحثتان كل مجموعة من المجموعتين التجريبيتين إلى مجموعات أصغر داخل كل منهما، كي تكون النتائج أكثر وضوحاً. فالمجموعة الأولى التي وصل أفرادها قبل سن الخامسة عشرة، قسمت إلى ثلاث مجموعات فرعية وفقاً لسن الوصول إلى الولايات المتحدة: 3-7، و8-10، و11-15. أما المجموعة الثانية التجريبية التي وصل أفرادها بعد سن السابعة عشرة، فقسمت إلى مجموعتين فرعيتين فقط وفقاً لسن الوصول إلى الولايات المتحدة: 17-24، و25-39.
- ⁴ يلاحظ أن المجموعة الأصغر (3-7) سجلت درجة نجاح أكبر بقليل من درجة نجاح المجموعة الضابطة.

مراجع البحث

المراجع العربية

- أبوراس، أمل. (2022). الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية في ضوء مؤشرات الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة (PIRLS) من وجهة نظر المشرفين التربويين. *مجلة الفتح*، (89)، 100-126.
- الخوالدة، محمد والظفيري، ماجد. (2023). درجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي. *المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية*، 2 (1)، 53-76.
- الركييات، فاطمة. (2022). أسباب ضعف طلاب المرحلة الأساسية العليا في مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية في مدارس البادية الجنوبية من وجهة نظر معلمي/معلمات اللغة الإنجليزية. *المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة أسيوط*، 28 (11، ج2)، 167-188.
- السعدي، طاهرة. (2023). الدافعية بين تعلم اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية "دراسة لسانية مقارنة". *مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة*، (121)، 980-998.
- العرifi، رحاب. (2020). الصعوبات التي تواجه تدريس مادة اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات والحلول المقترحة. *مجلة القراءة والمعرفة*، 20 (227، ج2)، 117-148.
- العريبي، خديجة. (2021). الصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلم مهارات اللغة الإنجليزية: دراسة مسحية وصفية في ضوء نتائج البحوث والدراسات. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 9 (3)، 44-1.
- فريوان، فاطمة. (2023). أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر معلمهم في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 31 (3)، 323-336.
- المالكي، فاطمة. (2021). واقع توظيف تقنيات التعليم في تدريس اللغة الإنجليزية من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية والمتوسطة في محافظة صبيا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5 (14)، 113-139.
- النصار، صالح. (1430هـ). تقويم أدوار معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية. *مجلة جامعة الإمام*، (10)، 78-137.
- النصار، صالح. (2012). ضعف الطلبة في اللغة العربية: قراءة في أسباب الضعف وآثاره، في ضوء نتائج البحوث والدراسات العلمية. *المؤتمر الدولي للغة العربية تحت عنوان: العربية لغة عالمية: مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة*، في بيروت: 2012/3/23-9 (ص ص 1-23). المجلس الدولي للغة العربية بدبي في الإمارات العربية المتحدة.
- هوارى، عفاف. (2020). أسباب ضعف الطلبة في مهارات اللغة العربية في ضوء نتائج الاختبار الوطني 2019 وطرق علاجها. *مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (61)، 226-241.

المراجع الأجنبية

- Abu-Shnein, A. (2017). The Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition. *Al-Adab Journal*, 1 (123), 1-12.
- Al-Dera, A. (1432 AH). Motivation and EFL Achievement: A Case Study of KSU Undergraduates. *Journal of Humanities and Social Studies*, (21), 1-41.
- Bailystok, E. (1997). The structure of age: in search of barriers to second language acquisition. *Second language Research*, 13 (2), 116-137.
- Birdsong, D. (1992). Ultimate attainment in second language acquisition. *Language*, (68), 706-755.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris Publications.
- Coppieters, R. (1987). Competence difference between native and near-native speakers. *Language*, (63), 544-575.
- Curtiss, S. (1977). *Genie: A Psycholinguistic Study of a Modern-Day 'Wild Child'*. New York: Academic Press.
- Curtiss, S. (1982). The Special Talent of Grammar Acquisition. In Obler, L. and Menn, L. (Eds.) *Exceptional Language and Linguistics* (pp. 364-386). New York: Academic Press.
- Harley, B. and Wang, W. (1997). The critical period hypothesis: where are we now? In de Groot, A. and Kroll, J. (Eds.) *Tutorials in bilingualism: psycholinguistic perspectives* (pp. 19-51). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hawkins, R. (2001). *Second Language Syntax: A Generative Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Hawkins, R. (2019). *How Second Languages Are Learned: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hung, M. (2015). Length of Residence and Tone Production in Learners of Chinese as a Second Language. *Hwa Kang English Journal*, (21), 35-58.
- Ioup, G., Boustagui, E., Tigi, M. and Moselle, M. (1994). Re-examining the critical period hypothesis: a case study of successful adult SLA in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition*, (16), 73-98.
- Johnson, H. and Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, (21), 60-90.
- Johnson, H. and Newport, E. (1991). Critical period effects on universal properties of language: the status of subadjacency in the acquisition of a second language. *Cognition*, (39), 215-258.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley.
- Lightbown, P. and Spada, N. (2006). *How Languages Are Learned*. (3rd ed.), Oxford: Oxford University Press.
- Marinova-Todd, S. (1994). *Critical period in second-language learning: the case of gender*. Honours Thesis, York University.
- Newport, E. (1990). Maturational Constraints on Language Learning. *Cognitive Science*, 14 (1), 11-28.

- Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a non-native phonological system. *Journal of psycholinguistic Research*, (5), 261-283.
- Patkowski, M. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*, 30 (2), 449—472.
- Penfield, L. and Roberts, W. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. NJ: Princeton University.
- Schatcher, J. (1990). On the issue of completeness in second language acquisition. *Second Language Research*, 6 (2), 93-124.
- Snape, N. and Kupisch, T. (2017). *Second Language Acquisition Second Language Systems*. UK: Palgrave.
- Snow, C. and Hoefnagel-Hoihle, M. (1978). The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning. *Child Development*, 49 (4), 1114-1128.
- Spinelli, M., Suttora, C., Garcia-Sierra, A., Franco, F., Lionetti, F. and Fasolo, M. (2023). Editorial: Are there different types of child-directed speech? Dynamic variations according to individual and contextual factors. *Frontiers Psychology*, 13 (1056816).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1056816>
- Tomaszewski, P., Krzysztofiak, P., Morford, J. and Ez'lakowski, W. (2022). Effects of Age-of-Acquisition on Proficiency in Polish Sign Language: Insights to the Critical Period Hypothesis. *Frontiers Psychology*, 13 (896339).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.896339>
- Towell, R. and Hawkins, R. (1994). *Approaches to second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- White, L. and Genesee, F. (1996). How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second Language Research*, 12 (3), 233-265.
- Yang, F. (2019). The Age Factor on Second Language Acquisition and Its Implications for Pedagogy — A Review and Future Research Directions. *International Journal of Information and Education Technology*, 9 (3), 227-230.
- Yew, E. 1995: *Investigation of the critical period and second language acquisition: Johnson and Newport refuted*. Honours Thesis, York University.

بيانات الباحث

AUTHOR BIODATA

Majed M. Alhamad is a Full Professor of Applied Linguistics, in the department of Studies of Arabic (L2), College of Language Sciences, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia. Prof. Alhamad obtained his PhD degree in Applied Linguistics (2003) from the University of Essex (UK). His research interests include teaching and learning of Arabic language as L1 & L2, Arabization and the use of technology in language teaching and learning.

أ.د. ماجد بن محمود الحمد، أستاذ اللسانيات التطبيقية في قسم دراسات اللغة العربية لغة ثانية، كلية اللغات وعلومها، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية. نال درجة الدكتوراه في اللسانيات التطبيقية من جامعة إسكس (بريطانيا) عام 2003م. تدور اهتماماته البحثية حول تعليم اللغة العربية لغة أولى وثانية وتعلمها، والتعريب، واستخدام التقنية في تعليم اللغات وتعلمها.

معرف أوركيد ORCID : 0000-0002-5163-9053

Email: malhamad@ksu.edu.sa