13th lecture

Constructivism: A Multidisciplinary Approach

Constructivism is hardly a new school of thought. Jean Piaget and Lev Vygotsky, names often associated with constructivism, are not by any means new to the scene of language studies. Yet, in a variety of poststructuralist theoretical positions, Constructivism emerged as a prevailing paradigm only in the last part of the twentieth century, and is now almost an orthodoxy.

البنائية: نهج متعدد التخصصات

البنائية هي مدرسة جديدة من التفكير. جان بياجيه وليف فيجوتسكي، اسمان غالبا ما ترتبطان مع البنائية، ليست بأي وسيلة جديدة لمسرح الدراسات اللغوية. بعد، في مجموعة متنوعة من المواقف النظرية البنيوية، ظهرت البنائية كنموذج السائدة إلا في الجزء الأخير من القرن العشرين، وأصبحت الآن العقيدة تقريبا.

A refreshing characteristic of constructivism is its integration of linguistic, psychological, and sociological paradigms, in contrast to the professional chasms that often divided those disciplines in the previous century. Now, with its emphasis on social interaction and the discovery, or construction, of meaning, the three disciplines have much more common ground.

الميزة الممتعة للبنائية هي اندماجها وتركبها من النماذج اللغوية والنفسية والاجتماعية، وفي مقابل ذلك هوة المهنية التي غالبا ما كانت تقسم تلك التخصصات في القرن السابق. الآن، مع تركيزها

على الاكتشاف والتفاعل الاجتماعي أو بناء المعنى، والتخصصات الثلاث لديها أرضية مشتركة أكبر من ذلك بكثير.

What is Constructivism?

First, it will be helpful to think of two branches of constructivism: cognitive and social. In the cognitive version of constructivism, emphasis is placed on the importance of learners constructing their own representation of reality. " Learners must individually discover and transform complex information if they are to make it their own, [suggesting] a more active role for students in their own learning than is typical in many classrooms" (Slavin, 2003, p.257-258).

ما هي البنائية؟

أولا، سوف يكون من المفيد التفكير في فرعين للبنائية: المعرفية والاجتماعية. في النسخة المعرفية للبنائية، يتم التركيز والتأكيد على أهمية المتعلمين وبناء تمثيلهم للواقع. يجب على المتعلمين أن يكتشفوا وبشكل فردي المعلومات المعقدة وتحويلها إذا أريد لها أن تُجعل من تلقاء نفسها، تقترح أن يكون للطلاب دور أكثر نشاطا في تعلمهم مما هو الحال في العديد من الفصول الدراسية" (سلافين، ٢٠٠٣، p.257-258).

Social constructivism emphasizes the importance of social interaction and cooperative learning in constructing both cognitive and emotional images of reality.

وتؤكد البنائية الاجتماعية على أهمية التفاعل الاجتماعي والتعلم التعاوني في بناء الصور على حد سواء المعرفية والعاطفية للواقع.

The champion of social constructivism is Vygotsky (1978), who advocated the view that "children's thinking and meaning-making is socially constructed and emerges out of their social interactions with their environment" (Kaufman, 2004, p.304).

بطل البنائية الاجتماعية هو فيجوتسكي (١٩٧٨)، الذي كان يؤيد الرأي القائل بأن "تفكير الأطفال واتخاذ ما يعني، هي التي شيدت اجتماعيا ويخرج من التفاعلات الاجتماعية مع بيئتهم" (كوفمان، ٢٠٠٤، p.304).

One of the most popular concepts advanced by Vygotsky was the notion of a zone of proximal development (ZPD) in every learner: the distance between learners' existing developmental state and their potential development. Put another way, the ZPD describes tasks that a learner has not yet learned but is capable of learning with appropriate stimuli.

كان واحدا من أكثر المفاهيم الشعبية التي تقدمت بها فيجوتسكي فكرة وجود منطقة النمو القريبة (ZPD) في كل متعلم: المسافة بين الدولة التنموية القائمة المتعلمين وتنميتها المحتملة. وبعبارة أخرى، يصف ZPD المهام التي المتعلم لم يتعلم بعد ولكن غير قادر على التعلم مع المحفزات المناسبة.

The ZPD is an important facet of social constructivism because it describes tasks "that a child cannot yet do alone but could do with the assistance of more competent peers or adults" (Slavin, 2003, p. 44).

وZPD هو أحد الجوانب الهامة للبنائية الاجتماعية لأنه يصف المهام "أن الطفل لا يمكن القيام به حتى الآن وحدها، بل يمكن أن تفعله مع مساعدة من أقرانهم أكثر المختصة أو البالغين" (سلافين، ٢٠٠٣، ص ٤٤).

Vygotsky's concept of the ZPD contrasted rather sharply with Piaget's theory of learning in that the former saw a unity of learning and development while the latter saw stages of development setting a precondition, or readiness, for learning (Dunn & Lantolf, 1998).

مفهوم فيجوتسكي في لZPD يتناقض بشكل حاد مع نظرية بياجيه للتعلم في أن الأولى شهدت وحدة التعلم والتنمية في حين أن المراحل الأخيرة شهدت التنمية، شرطا مسبقا، أو استعداد، لتعلم (دان وLantolf، 1998).

First Language Acquisition

Everyone at some time has witnessed the remarkable ability of children to communicate. How can we explain this fantastic journey from that first anguished cry at birth to adult competence in a language? From the first word to tens of thousands? These are the sorts of questions that theories of language acquisition attempt to answer.

الاكتساب الأول للغة

شهد الجميع قدرة الأطفال الملحوظة على التواصل. كيف يمكن أن نفسر هذه الرحلة الرائعة من أن أول صرخة مؤلمة عند الولادة إلى كفاءة البالغين في اللغة؟ من أول كلمة إلى عشرات الآلاف؟ هذه نوعية الأسئلة التي سعت نظريات اكتساب اللغة الرد عليها.

Using the schools of thought referred to previously, an extreme behaviorist position would claim that children come into the world with a tabula rasa, a clean slate bearing no preconceived notions about the world or about language, and that these children are then shaped by their environment and slowly conditioned through various schedules of reinforcement.

باستخدام المدارس الفكرية المشار إليها سابقا، فإن الموقف السلوكي المتطرف يزعم أن الأطفال يأتون إلى العالم ببدء جديد، يأتون سجلا نظيفا لا يحمل أي أفكار مسبقة حول العالم أو اللغة، ثم تتشكل اللغة والمعلومات لهؤلاء الأطفال من خلال بيئتهم ببطء وذلك من خلال جداول مختلفة من التعزيز.

At the other constructivist extreme is the position that makes not only the cognitivist claim that children come into this world with very specific innate knowledge, pre dispositions, and biological timetables, but that children learn to function in a language chiefly through interaction and discourse.

في الطرف الآخر، البنائية المتطرفة هي الموقف الذي يعمل ليس فقط للمطالبة المعرفية التي هي أن يأتي الأطفال إلى هذا العالم مع معرفة فطرية محدودة جدا، وتصرفات قبلية، وجداول زمنية البيولوجية، بل أولائك الأطفال يتعلمون العمل في اللغة خصوصاً من خلال التفاعل والحوار.

Issues in First Language Acquisition

Competence and Performance

Competence refers to one's underlying knowledge of a system, event, or fact. It is the nonobservable ability to do something, to perform something. **Performance** is the overtly observable and concrete manifestation or realization of competence. It is the actual doing of something: walking, singing, dancing, speaking.

قضايا في اكتساب اللغة الأولى

الكفاءة والأداء

الكفاءة تشير معرفة المرء الكامنة لنظام أو حدث أو حقيقة. هو القدرة غير الملحوظة لأن تفعل شيئا، من أجل أداء شيء ما. الأداء هو مظهر من المظاهر التي يمكن ملاحظتها بشكل علني وملموس أو تحقيق الكفاءة. هو العمل الفعلي لشيء ما: المشي، والغناء، والرقص، والكلام.

In reference to language, **competence** is one's underlying knowledge of the system of a language—its rules of grammar, its vocabulary, all the pieces of a language and how those pieces fit together.

في إشارة إلى اللغة، الكفاءة هي معرفة كامنة لنظام اللغة، هي قواعد النحو، هي المفردات، كل القطع من اللغة وكيف تتناسب هذه القطع مع بعضها.

Performance is actual production (speaking, writing) or the comprehension (listening, reading) of linguistic events.

الأداء هو الإنتاج الفعلي (التحدث، الكتابة) أو الفهم (الاستماع والقراءة) للأحداث اللغوية.

Comprehension and Production

One of the myths that has crept into some foreign language teaching materials is that comprehension (listening, reading) can be equated with competence, while production (speaking, writing) is performance.

الفهم والإنتاج

واحدة من الأساطير التي تسللت إلى بعض مواد تعليم اللغة الأجنبية هو أن الفهم (الاستماع والقراءة) يمكن أن مساويا للكفاءة، في حين أن الإنتاج (التحدث والكتابة) هو أداء.

It is important to recognize that this is not the case: **production** is of course more directly observable, but **comprehension** is as much performance—a “willful act” to use Saussure’s term—as production is.

من المهم أن ندرك أن هذا ليس هو الحال: الإنتاج ـ بالطبع ـ يمكن ملاحظته بشكل مباشر، ولكن الفهم بقدر ما هو الأداء "عمل متعمد" لاستخدام مصطلح سوسير على نحو الإنتاج.

14th lecture

Cross-Linguistic Influence and Learner Language

التأثير عبر اللغوي ومتعلم اللغة

The Contrastive Analysis Hypothesis (CAH)

In the middle of the twentieth century, one of the most popular pursuits for applied linguists was the study of two languages in contrast. CAH claimed that the principal barrier to second language acquisition is the interference of the first language system with the second language system,

فرضية التحليل التقابلي (CAH)

في منتصف القرن العشرين، واحد من أكثر الممارسات شعبية لمتخصصي اللغويات التطبيقية كان دراسة لغتين متقابلتين. ادعت فرضية التحليل التقابلي CAH أن العائق الرئيسي لاكتساب اللغة الثانية هو تضارب نظام اللغة الأولى مع نظام اللغة الثانية،

and that a scientific, structural analysis of the two languages in question would yield a taxonomy of linguistic contrasts between them which in turn would enable linguists and language teachers to predict the difficulties a learner would encounter.

وأن العلمية، والتحليل البنيوي العلمي للغتين في السؤال سوف تخضع لتصنيف التناقضات اللغوية بينها والتي بدورها تُمكّن علماء اللغويات ومعلمي اللغة للتنبؤ بالصعوبات التي قد يتعرض لها المتعلم.

A well known model was offered by Stockwell, Bowen, and Martin (1965), who posited what they called a hierarchy of difficulty by which a teacher or linguist could make a prediction of the relative difficulty of a given aspect of the target language.

عرضَ ستوكويل، بوين، ومارتن (١٩٦٥) نموذجاً معروفاً، افترض هذا النموذج ما يسمى التسلسل الهرمي للصعوبة عن طريق أي مدرّس أو عالم لغوي يمكن أن يجعل التنبؤ بالصعوبة النسبية لجانب معين من اللغة الهدف.

Fossilization

The relatively permanent incorporation of incorrect linguistic forms into a person's second language competence has been referred to as fossilization.

Fossilization is a normal and natural stage for many learners, and should not be viewed as some sort of terminal illness.

التحجر

الإدماج الدائم نسبياً لأشكال لغوية غير صحيحة أشار إلى كفاءة لغة الشخص الثانية على نحو التحجر.

التحجر هو مرحلة طبيعية وعادية بالنسبة لكثير من المتعلمين، وينبغي ألا ينظر إليها على أنها نوع من مرض عضال.

Vigil and Oller (1976) provided a formal account of fossilization as a factor of positive and negative affective and cognitive feedback. They noted that there are two kinds of information transmitted between sources (learners) and audiences (in this case, native speakers); information about the affective relationship between source and audience, and cognitive information—facts, suppositions, beliefs.

قدم فيقل وأورل (1976) حسابا رسميا من التحجر كعامل من عوامل ردود الفعل العاطفية والمعرفية الإيجابية والسلبية. ولاحظا أن هناك نوعين من المعلومات المرسلة بين مصادر (المتعلمين) والجمهور (في هذه الحالة، الناطقين بها)؛ معلومات عن العلاقة العاطفية بين المصدر والجمهور، والمعلومات المعرفية، الحقائق، والافتراضات والمعتقدات.

Affective information is primarily encoded in terms of kinesic mechanisms such as gestures, tone of voice, and facial expressions, while cognitive information is usually conveyed by means of linguistic devices (sounds, phrases, structures, discourse). The feedback learners get from their audience can be either positive, neutral, somewhere in between, or negative.

المعلومات العاطفية مشفرة في المقام الأول من حيث آليات دراسة الحركات الجسدية مثل الإيماءات، ونبرة الصوت، وتعابير الوجه، في حين أن المعلومات المعرفية عادة ما يتم إرسالها عن طريق الأجهزة اللغوية (الأصوات، والعبارات، الهياكل، الخطاب). ردود الفعل المتعلمين الحصول عليها من جمهورهم يمكن أن تكون إما إيجابية، محايدة، في مكان ما بين، أو سلبية.

Categories of Error Treatment

Types of Feedback

Recast: An implicit type of corrective feedback that reformulates or expands an ill-formed or incomplete utterance in an unobtrusive way.

L: I lost my road.

T: Oh, yeah, I see, you lost your way. And then what happened?

فئات معالجة الخطأ

أنواع من ردود الفعل

إعادة الصياغة: هي نوع ضمني من ردود الفعل التصحيحي والتي توسّع الكلام السيئ أو غير الكامل أو تعيد صياغته بطريقة غير مزعجة.

L: لقد فقدت طريقي.

T: أوه، نعم، أرى، كنت فقدت طريقك. ثم ماذا حدث؟

Clarification request: An elicitation of a reformulation or repetition from a student.

L: I want practice today, today. (grammatical error)

T: I'm sorry? (clarification request)

طلب التوضيح: هو استنباط إعادة الصياغة أو التكرار من الطالب.

L: اليوم، أريد الممارسة، اليوم. (خطأ نحوي)

T: أنا آسف؟ (طلب توضيح)

Metalinguistic feedback: provides "comments, information, or questions related to the well formedness of the student's utterance".

L: I am here since January.

T: Well, okay, but remember we talked about the present perfect tense?

ردود الفعل الميتالنغويستك : يوفر " تعليقات أو معلومات أو أسئلة تتعلق بتنسيق كلام الطالب بشكل جيد".

L: أنا هنا منذ يناير كانون الثاني.

T: حسنا، حسنا، ولكن تذكر تحدثنا عن الحاضر التام؟

Elicitation: A corrective technique that prompts the learner to self-correct. Elicitation and other prompts are more overt in their response.

L: (*to another student*) What means this word?

T: Uh, Luis, how do we say that in English? What *does* …….?

L: Ah, what does this word mean?

الاستنباط: هو التقنية التصحيحية التي تحث المتعلم على التصحيح الذاتي. الاستنباط والمطالبات الأخرى هي أكثر صراحة في جوابهم.

L: (لطالب آخر) ماذا يعني هذا الكلام؟

T: اه، لويس، كيف نقول أنه في اللغة الإنجليزية؟ ماذا فعلت .....؟

L: آه، ماذا تعني هذه الكلمة؟

Explicit correction: A clear indication to the student that the form is incorrect and provision of a corrected form.

L: When I have 12 years old …..

T: No, not *have*. You mean, "when I was 12 years old ……. "

التصحيح الصريح: إشارة واضحة إلى الطالب أن الشكل غير صحيح وتقديم نموذج تصحيح.

L: عندما يكون لدي ١٢ عاما ... ..

T: لا، لم يكن لديك. تقصد، "عندما كان عمري ١٢ سنة ..... "

Repetition: The teacher repeats the ill-formed part of the student's utterance, usually with a change in intonation.

Learner: When I have 12 years old …

Teacher: When I *was* 12 years old…

التكرار: المعلم يكرر الجزء السيء من كلام الطالب، وعادة مع تغيير في التنغيم.

Learner: عندما يكون لدي ١٢ سنة ...

Teacher: عندما كان عمري ١٢ عاما ...