IIUM JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES (ARABIC), 10:2 (Dec 2022) 3-30
Copyright © IIUM Press
ISSN: 2289-8085

الملكةُ اللُّغويَّةُ بينَ الاكتسابِ والتعلُّمِ: قراءةٌ نقديَّةٌ

The Language Faculty between Acquisition and Learning: A Critical Review

Erfan Abdeldaim Mohamed Ahmed Abdalla

Department of Language and Literacy,
Kulliyyah of Education,
International Islamic University Malaysia,
Kuala Lumpur, Malaysia
drerfan_abdeldaym@iium.edu.my

مُلخَّص البحث

يلمس الخبراء والعاملون في مجال تعليم اللغات الأجنبية تلك الصعوبة التي يُعانيها دارس اللغة الأجنبية، وتلك الصعوبات تقلُّ وتكثر من دارس إلى دارس حسب اختلاف بيئة التعلم ودافعية الطالب، ويقابل تلك الصعوبة ذلك الاكتساب السهل للغة الأولى، وهذا يضع أمام أعيننا أمرًا خطيرًا، فبينما يكتسب الطفل لغته الأم في سهولة ويُسرٍ؛ يواجه متعلم اللغة الأجنبية صعوبات كثيرة خلال رحلة تعلم اللغة الأجنبية، وهذه إشكالية تحتاج إلى بحثٍ طويل، ونظرة متأنية، وبخاصة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، وهذا البحث محاولة لتوظيف آليات الاكتساب في عمليات التعلم في ضوء تجربة خاضها الباحث خلال سني خبرته في المعاهد التعليمية، ومن ثم يسعى الباحث إلى الوقوف على وجوه الاتفاق والاختلاف بين عمليتي اكتساب اللغة وتعلُّمها؛ ليفيد منها في توظيف إستراتيجيات اكتساب اللغة في فصول تعليم اللغة، ويستقرئ الباحث الأدبيات المتعلقة بهاتين العمليتين، ومن ثم يحلِّل ما يراه من وجوه اتفاق واختلاف ودافعية وأسباب وطرق وإستراتيجيات، ثم يبحث كيفية تحويل فصل اللغة الأجنبية من عملية تعلُّم اللغة إلى عملية اكتساب اللغة، ولا شكَّ في أن هذا التحويل سيكون نسبيًّا يتوقف على مهارة المعلم وكفاءته، وعلى استعداد المتعلم وقوة ذكائه، ولا شكَّ أيضًا في أن للدافعية أثرًا كبيرًا في نجاح عملية تعلم اللغة واكتسابها؛ ولذلك ينبغي للأبحاث في مجال تعليم اللغات الأجنبية أن تهتم بدراسة المتغيرات المعرفية والوجدانية والثقافية والاجتماعية؛ بدلاً من إرجاع الفشل إلى جوانب فطرية، ومن ثم يَفِيدُ من هذا البحث كلٌّ من مُعدِّي البرامج في بناء السلاسل التعليمية، والمعلمين في إعداد دروسهم وخططهم التعليمية، ومُطوِّري المناهج كذلك.

الكلمات المفتاحية: الاكتساب، التعلم، اللغة الأجنبية، التوظيف، الإستراتيجيات

Abstract

Experts and practitioners in the field of teaching foreign languages see the difficulty experienced by the learner of the foreign language. These difficulties are different from one learner to another according to the difference in the learning environment and the motivation of the learner. On the opposite of that, the easy acquisition of the first language raises a serious issue that while the child acquires his mother language easily and smoothly, the foreign language learner faces many difficulties during the journey of learning the foreign language. This issue requires proper research, especially in the field of teaching Arabic to non-native speakers. This research attempts to employ the mechanisms of language acquisition in the learning processes considering the considerable experience of the researcher as a language educator in various educational institutes. Hence, this

research seeks to identify the aspects of agreement and difference between language acquisition and learning and employ language acquisition strategies in language teaching classes. The researcher explores the literature related to these two processes, then analyzes the aspects of the agreement, disagreement, motivation, reasons, methods, and strategies. He examines how to transform the foreign language class from the process of language learning to the process of language acquisition. There is no doubt that this depends on the teacher's skills and competence and the learners' readiness, strength, and intelligence. Also, there is no doubt that motivation has a great impact on the success of the language learning and acquisition process. Therefore, the research in the field of teaching foreign languages should be concerned with studying the cognitive, affective, cultural, and social variables, rather than attributing failure to innate aspects. The research benefits program developers in building curricula, teachers in preparing their lessons and educational plans, and curriculum developers as well.

Keywords: *Acquisition, learning, foreign language, employment, strategies.*

مُقدِّمة

لم ينجح الإنسان إلى وقتنا هذا في تحديد كُنْهِ اللغة وماهيتها الحقيقية، وإن اجتهد في تعريفها ودراسة خصائصها ومكوناتها، فمعرفة الخصائص والأجزاء لا تقتضي – من غير شك – معرفة ماهية الكل وكُنْهِهِ، وجهل الماهية والكنه يخلق الجدل في لوازمها، ومن لازم الجدل في ماهية اللغة وكنهها الاختلاف في حقيقة اكتساب اللغة وتعلُّمها، وقد أكثر العلماء والباحثون المحدثون من الحديث عن اللغة واكتسابها وتعلمها، وفرَّقوا بينهما، وافترضوا أو اقترحوا كيفيات وإستراتيجيات للاكتساب والتعلم، وحاولوا الإفادة في كلتا العمليتين من الأخرى، إلا أنه لا يزال فراغ كبير قائمًا بين العمليتين، فقد بقي الاكتساب اكتسابًا، وبقي التعلُّم تعلُّمًا؛ لكلٍّ منهما دوافع وآليات وإستراتيجيات ومصادر.،فهل من سبيل للإفادة من إستراتيجيات الاكتساب في فصول التعلم، هذا ما يرمي إليه هذ البحث.

مشكلة البحث

يلمس الخبراء والعاملون في مجال تعليم اللغات الأجنبية تلك الصعوبة التي يعانيها دارس اللغة الأجنبية، وتلك الصعوبات تقلُّ وتكثر من دارس إلى دارس حسب اختلاف بيئة التعلم ودافعية الطالب (براون، 1994؛ خرما وحجاج، 1988)، ويقابل تلك الصعوبة ذلك الاكتساب السهل للغة الأولى؛ وهذا يضع أمام أعيننا أمرًا خطيرًا، فبينما يكتسب الطفل لغته الأم في سهولة ويُسرٍ؛ يواجه متعلم اللغة الأجنبية صعوبات كثيرة

خلال رحلة تعلُّم اللغة الأجنبية، وهذه إشكالية تحتاج إلى بحثٍ طويل ونظرة متأنية ربما تفتقدهما الدراسات السابقة التي تحدثت عن اكتساب اللغة عند الطفل، وإن اتخذت من التعليم عنوانًا لها؛ فإنها لم تخرج عن إطار الاكتساب، بل إن الدراسات السابقة لم تخرج عن ماهية الاكتساب، ولم تعالج آليات اكتساب اللغة، وهي أبحاث أقرب إلى علم النفس منها إلى التعليم، وكادت تحصر وظائف اللغة في الوظيفة الاتصالية، ولا شكَّ في أن الوظيفة الاتصالية أهم وظائف اللغة في المجتمع الإنساني، بيد أنها ليست الوظيفة الوحيدة (خرمان، 2013-2014؛ جياب، 2015؛ مسلم، 2016)، ومن ثم يحاول هذا البحث توظيف آليات الاكتساب في عمليات التعلم؛ ليتحول فصلُ تعليم اللغة إلى بيئة اكتساب اللغة أو بيئة قريبة منها.

أسئلة البحث

يهدف هذا البحث إلى الإجابة عن سؤال رئيس هو: لماذا يكتسب الطفل لغته الأم في سهولة ويُسرٍ، في حين يواجه متعلم اللغة الأجنبية صعوبات كثيرة في رحلته التعليمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال يحاول البحث الإجابة عن أسئلة فرعية هي:

1. ما دور الدافعية في تعلُّم اللغات الأجنبية؟
2. ما الفرق بين اكتساب اللغة وتعلُّمها من حيث المفهوم والماهية والآليات؟
3. كيف نوظف إستراتيجيات اكتساب اللغة في فصول تعليم اللغة؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى:

1. توضيح دور الدافعية في عملية تعلُّم اللغات الأجنبية.
2. التفريق بين اكتساب اللغة وتعلُّمها من حيث المفهوم والماهية والآليات.
3. توظيف إستراتيجيات اكتساب اللغة في تعليم اللغة أو تعلُّمها.

منهج البحث

يسعى هذا البحث إلى الوقوف على وجوه الاتفاق والاختلاف بين عملتي اكتساب اللغة وتعلُّمها؛ لذا استقرأ الباحث الأدبيات المتعلقة بهاتين العمليتين، ومن ثم حلَّل ما رآه من وجوه اتفاق واختلاف ودافعية وأسباب وطرق وإستراتيجيات؛ ثم بَحَثَ كيفية تحويل فصلِ اللغة الأجنبية من عملية تعلُّم اللغة إلى عملية اكتساب اللغة، ولا شكَّ في أن هذا التحويل سيكون نسبيًّا يتوقف على مهارة المعلم وكفاءته، وعلى استعداد المتعلم وقوة ذكائه، وهذا يقتضي أن يكون منهج هذا البحث تحليليًّا نقديًّا؛ للوقوف على آليات الاكتساب والتعلم في أدبيات تعلُّم اللغات الأجنبية، ثم توظيفها في فصول تعليم اللغة العربية توظيفًا عمليًّا، فتقترب عملية التعليم من عملية الاكتساب.

الدراسات السابقة

تناولت دراسة خرمان (2013-2014) ماهية اكتساب اللغة أكثر من بيان آليات الاكتساب؛ إذ بحثت في العملية النفسية لبناء الملكة اللغوية عند بياجيه وتشومسكي؛ من مثل التكيف والتنظيم والمواءمة والأبنية العقلية والتوازن أو تحقيق الذات عند بياجيه الذي يقول: "ليس مردُّ ظهور اللغة في السنة الأولى والثانية من حياة الطفل النضج الداخلي، بل إن ظهور اللغة مرتبط بالذكاء الحركي الذي يتيح التلمس البدني التجريبي للطفل، فيكتشف الأشياء وينمو حتى يبلغ القدرة التجريدية... فيتكون المنطق الذي يشكل أساس القدرة التنظيمية للغة من البسيط إلى المركب ومن الحسي إلى المجرد"، ويقابل هذا عند تشومسكي الكفاية اللغوية والأداء اللغوي، ويرى تشومسكي أن لكل طفل معرفة ضمنية بالقواعد والطفل، فيكتشف بقدراته الخاصة كيفية تنظيم القواعد الضمنية، وهذا يقود تشومسكي إلى القول إن الاكتساب اللغوي عند الطفل لا يكون نتيجة تأثير البيئة عليه، وما اللغة عنده إلا عادة يكتسبها كما يكتسب المشي وطريقة الأكل، وتطور اللغة عند الطفل كتطور الرؤية، فهناك مراكز متخصصة لرؤية الألوان والأشكال والحركة... إلخ، ومن ثم ناقش الباحث الفرق بين الأصوات التي تصدر عن بعض الحيوانات ودلالتها وبين اللغة الإنسانية، ورفض أن يكون هناك تشابه بين طبيعة اللغتين؛ الحيوانية والإنسانية.

وتحدَّثت دراسة جياب (2015) عن آليات الاكتساب والتعلم، وهي تتمثل عنده في القدرة على **الكلام**، ويقصد بها سلامة المخ والجهاز العصبي والحواس المسؤولة عن نقل الرسائل الحسية وتلقي الإجابة، **ومعرفة الكلام**، ويقصد بها البيئة المحيطة بالطفل، ومن خلال التفاعل معها يستطيع أن يبني الملكة اللغوية، **والإرادة في الكلام**، ويقصد بها الثقافة المجتمعية التي تجيز شيئًا وتمنع آخر، وهنا يعرف الطفل متي يتكلم، ومتى يسكت، وكيف يتكلم، ومع من يتكلم، وهو يسمي هذا "هرم النمو اللساني"، وعليه رتَّب عوامل نجاح عملية التعلم على النحو الآتي: النضج، والاستعداد، والفهم، والتكرار، ويكاد الباحث يحصر وظائف اللغة في التواصل أو ما يعرف بالوظيفة الاجتماعية، ولم يتطرق إلى الحديث عن توظيف آليات الاكتساب في عمليات التعلم، وكأنه نظر إلى آليات اكتساب اللغة نظرة مادية مرتبطة بالحواس وجهاز النطق، مع الإشارة إلى دور البيئة في عملية اكتساب الطفل لغته الأولى.

وتناولت دراسة مسلم (Muslim، 2016) الوظيفة الاتصالية للغة، وفيها أن اللغة تُكتسب تدريجيًّا بالاحتكاك مع الآخرين، فكأن الباحث يرفض نظرة تشومسكي في اكتساب الطفل للغة، ويقرر ما يقرره بياجيه أن اكتساب اللغة يختلف عن اكتساب المهارات الأخرى التي تنمو مع النمو الحيوي للطفل كالمشي والأكل، وتحدث الباحث عن نشأة اللغة، وذكر ستَّ نظريات في هذه القضية؛ **أولاها** النظرية الدينية؛ إذ علَّم الله سبحانه آدم – عليه السلام– الأسماء كلها، **والثانية** المواضعة والاصطلاح والتوفيق، وذلك كأن يجتمع حكيمان أو ثلاثة فصاعدًا، فيحتاجوا إلى الإبانة عن الأشياء، فيضعوا لكل منها سمة ولفظًا إذا ذُكر عُرف به مسماه ليمتاز من غيره، **والثالثة** المحاكاة، وتقول إن الإنسان سمَّى الأشياء بأسماء مقتبسة من أصواتها، أو بعبارة أخرى أن تكون أصوات الكلمة نتيجة تقليد مباشر لأصوات طبيعية صادرة عن الإنسان أو الحيوان أو الأشياء، **والرابعة** التنفيس عن النفس، أي الأصوات الساذجة التلقائية الانبعاثية التي صدرت عن الإنسان للتعبير عن ألمه وسروره ورضاه ونفوره وغير ذلك من الأحاسيس المختلفة، ثم تطورت الأصوات الساذجة مع مرور الزمان حتى صارت ألفاظًا، **والخامسة** نظرية الاستعداد الفطري، وخلاصتها أن الإنسان مزود بفطرته بالقدرة على صوغ الألفاظ الكاملة، ومطبوع على الرغبة في التعبير عن أغراضه بأي وسيلة من الوسائل، غير أن هذه القدرة على النطق بالألفاظ لا تظهر آثارها إلا عند الحاجة أو في الوقت المناسب، **والسادسة** نظرية

التطور اللغوي، ويزعم أصحاب هذه النظرية أن لغة الإنسان الأول سلكت مراحل فطرية متعددة متناسبة مع مراحل نموه العقلي، ثم تحدث الباحث عن مراحل نشأة اللغة عند الطفل، وعن عوامل التقليد عند اللغة، وخلاصة حديثه عن اكتساب الطفل اللغة أن الطفل مؤهل طبيعيًّا بملكة تمكِّنه من اكتساب اللغة في عامه الأول، فيتمكن من التعرف على أصوات اللغة، ويستطيع فهم العديد من الكلمات في عامه الأول، ويمكن ملاحظة التراكيب النحوية في لغة الطفل في الشهر الثامن عشر، ويتمكن الطفل في حدود السنة الثالثة من إنتاج الجمل النحوية المفهومة.

تقدَّم أن هذا البحث يحاول الوقوف على آليات الاكتساب والتعلم في أدبيات تعلُّم اللغات الأجنبية، ثم توظيفها في فصول تعليم اللغة العربية توظيفًا عمليًّا، فتقترب عملية التعليم من عملية الاكتساب؛ إذ يُلحظ من الدراسات السابقة – في حدود اطلاع البحث – أنها جميعها اهتمت بماهية اكتساب اللغة نفسيًّا، ولم تحاول أيٌّ منها توظيف تلك الآليات في عملية تعليم اللغة في مراحل ما بعد الاكتساب، وذا ما يتحرَّاه هذا البحث في المناقشة النقدية الآتية.

دافعية متعلِّم اللغة

قبل الحديث عن دوافع تعلُّم اللغات الأجنبية يجدر بنا أن نفرق بين عمليتين؛ عملية اكتساب الطفل لغته الأم، وعملية تعلُّم اللغة الأجنبية، فثمة فروق جوهرية بين العمليتين تجعل الأولى سهلة ميسورة لا يشعر بها الطفل، وغالبًا لا يشعر بها أيضًا مَن حولَه، وتجعل الثانية أمرًا شديد الصعوبة على الرغم من أن متعلم اللغة كان قد اكتسب بعض القدرات المعرفية والإستراتيجيات اللغوية من لغته الأم، وهذا يُكسب المتعلم مرونة وقدرة على التعلم أكثر، ولكن الأمر يبدو على خلاف ذلك، فاكتساب اللغة أكثر سهولة من تعلم اللغة، وذلك لأن اكتساب اللغة يكون في مرحلة عمرية خصصها الله سبحانه لاكتساب اللغة، وهذه فطرة الله تعالى التي فطر الناس عليها، فيكون التعلم "جزءًا لا يتجزأ من نموه ونضجه المعرفي والعقلي والاجتماعي والسيكولوجي" (خرما وحجاج، 1988، ص78).

ويُعدُّ عدم التوازن مصدرًا للدافعية الأساس لاكتساب اللغة، "فاللغة تتفاعل مع المعرفة لإنجاز التوازن، وقد يكون الطفل – إلى أن يصل إلى حالة التوازن النهائي – مستعدًّا لاكتساب اللغة باعتبارها ضرورة لإنجاز التوازن المعرفي لِسِنِّ النضج، والطفل في هذه الحالة لا يلتفت إلى ألوان اللبس المعرفي، وذلك لأن الأطفال لا يهتمون بالمتناقضات، بل إن النضج هو الذي ينتج الوعي بألوان اللبس، ويوقظ الحاجة إلى القرار، وقد يكون الالتفات إلى المتناقضات مؤديًا إلى الوعي القوي بالاختلافات الهائلة بين لغتين آو ثقافتين... وقد زعم بياجيه أن النمو المفهومي إنما هو عملية من الحركة التقدمية تبدأ من حالة عدم التوازن إلى حالة التوازن، وأن فترات عدم التوازن هي التي تَسِمُ النموَّ المعرفي كله حتى سنِّ الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة حين تثبت المعالجة الشكلية، ويُتَوَصَّل إلى التوازن" (براون، 1994، ص60-70).

ثم إن اكتساب اللغة يكون في بيئة لغوية طبيعية تَفْرِضُ على الطفل هذه اللغةَ فَرْضِيَّةً حَتْمِيَّةً لا انفكاك منها، فليس ثمة خيارات؛ إذ اللغة وسيلة التعامل مع مجتمعه والانخراط فيه، وليس ثمة شواغل تصرف الطفل عن تعلُّم لغته التي هي بعض مكوناته الشخصية، أما تعلُّم اللغات الأجنبية فيكون بعد أن مَلَكَ الطفل وسيلة التفاعل مع المجتمع، ويكون قد أشبع رغبته تلك باكتساب لغته الأم، ولم تعد هناك دوافع نفسية داخلية لتعلُّمه لغةٍ ثانيةٍ، فلا تكون اللغة الأجنبية جزءًا أساسًا من عملية نموِّه ونضجِهِ، ولا ريب في أن يكون الدافع إلى تعلُّمها أقل، وهذا من العوامل التي تؤثر على تعلُّم اللغة الأجنبية، بل أخطرها على الإطلاق، ثم إن تعلُّم اللغة الأجنبية يكون في بيئات رسمية، وأماكن محدودة ومحددة، وأوقات محدودة ومحددة، وبتخطيط من المتعلم والبيئة التعليمية، ومن ثم يبذل المتعلم والبيئة التعليمية جهدًا لإتمام العملية التعليمية، ولا شكَّ في أن الوقت في الحالتين مختلف، والأحوال مختلفة، وهذا يؤثر على تعليم اللغة الأجنبيَّة (خرما وحجاج، 1988، ص78).

وكلُّ هذا يفرض على المعلم بناء بيئة لغوية تشجِّع الطلبة على تعلُّم اللغة الأجنبية، وأساس هذا البناء النشاطات اللغوية الفاعلة، كاختلاق المواقف التعليمية الحية من مثل لعب مباراة كرة القدم في ملعب المدرسة مع الطلبة على أن تكون لغة المباراة اللغة العربية، أو تمثيل دور البائع والمشتري في مطعم المدرس، مع تبادل الأدوار بين الطلبة ليأخذ كل منهم فرصته.

وهنا يجب أن نؤكد على أهمية الدافع، فهو العامل الأهم في نجاح تعلُّم اللغات الأجنبية، وقد أشار بعض الباحثين إلى أن الدراسات الإناسية (الأنثروبولوجية) أثبتت أن الكبار يستطيعون اكتساب لغات أجنبية في إتقان كامل، ومن ذلك ما لاحظه أحدهم في دراسة عن قبائل "التوكانو" في أمريكا الجنوبية حيث تنتشر بينهم ما لا يقل عن عشرين لغة، و"هذه القبائل تحرِّم الزواج من القبيلة ذاتها، ومن ثم ينبغي لكل عضوٍ من أعضاء القبيلة أن يبحث عن شريك حياته في قبيلة أخرى، وقد تبين أن الأفراد في سنِّ المراهقة يبدؤون في التحدث بلغتين أو ثلاث لم يكونوا قد تعرَّضوا لها من قبل، بل ثبت أن الشخص الكبير يستطيع أن يكتسب لغات أخرى كلما تقدمت به السن" (براون، 1994، ص65)، وذلك لأن الدافع قَوِيَ عندهم، وليس ثمة طريق بينهم إلى تكوين علاقات اجتماعية إلا بتعلُّم اللغة الجديدة، وهذا القانون المجتمعي يُضعِف بدوره "الأنا اللغوية"؛ لأن القانون استقرَّ حتى أصبح ثقافة مجتمع، بل أصبح جزءًا من "الأنا اللغوية".

وهناك دراسات تؤكد إمكانية اكتساب اللغة في سن متأخرة (الدامغ، 2011، ص764)؛ لذا يوصي بعض الباحثين بأن "نبحث عن تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية، وتأثير الموقف من اللغة، باعتبار ذلك كله بديلاً للنظرية العصبية المخية، أو على الأقل مكملاً لها في تفسير اللكنة الأجنبية" (براون، 1994، ص65).

والثابت علميًّا أن الكبار شأنهم شأن الأطفال، "لديهم قدرة على اكتساب لغة ثانية في أيِّ عمرٍ، فإذا لم يستطع شخصٌ ما أن يكتسب لغةً ثانيةً بنجاح؛ فإن ذلك قد يرجع إلى تداخل المتغيرات المعرفية والوجدانية، ولا يرجع إلى غياب قدرات فطرية، ومن ثم فإن تحديد هذه المتغيرات ألصق بالموضوع من الغوص وراء الخصائص الفطرية" (براون، 1994، ص78).

"ويعتبر إستيرنبغ أن قابلية الإنسان لاكتساب اللغة هي قابلية نفسية واجتماعية ذات طابع فطري مستبعدا أية استعدادات بيولوجية في اكتساب اللغة" (العتوم، 2012، ص297)، ويتوقف هذا على عاملين؛ أحدهما حجم التعرض للغة الأجنبية ونوعه، والآخر مدى دافعية الأفراد للتعلم، وعند التحكم بهذين العاملين – حسب بعض الدراسات – تبين أن هناك علاقة إيجابية بين العمر واكتساب مهارات اللغة الأجنبية، وذلك لأن حجم هذه المهارات يزداد مع زيادة العمر؛ خلافًا للتوقعات السائدة، وهذا يفرض على المعلم تنمية دوافع تعلُّم اللغة العربية لدى الطالب، وأفضل شيء لتنمية دافع التعلم هو أن تبيِّن للطالب أهمية الموضوع الذي

يتعلمه، ولا أقصد بهذا الحديث عن أهمية اللغة فحسب، فإن للنشاطات اللغوية أيضًا دورًا كبيرًا في تنمية الدافع من خلال ما تحمله من متعةٍ وثقافةٍ وفكرٍ وتفاعلٍ، فهذه العناصر الأربعة كفيلة بأن تجذب انتباه الطلبة وتقوي دافعيتهم نحو تعلُّم العربية، وللأسف الشديد نحن نفتقد هذه العناصر الأربعة في كُتُبِ تعليم العربية في المدارس الماليزية التي لا تزيد عن أنها معجم لغوي لبعض المفردات العربية، ومن ثم ينبغي للمعلم بناء النشاطات والتدريبات اللغوية على أساس المتعة والثقافة والفكر والتفاعل؛ ليسُدَّ عَجْزَ الكتاب المدرسي.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أنه على الرغم من تفوُّق الكبار على الصغار في تعلُّم اللغة الثانية؛ تكون درجة الإتقان اللغوي –كالتحكم في اللهجة – أفضل عند الأطفال الذي تعلموا قبل سنِّ الحادية عشرة (العتوم، 2012، ص302).

ومن المقرر أن متعلم اللغات لأجنبية يقضي جزءًا كبيرًا من مدة دراسته في التعلم السمعي؛ ليتلقى صوتيات اللغة الجديدة؛ والتعلم السمعي يعتمد على قدرة الدماغ على تلقي الإشارات السمعية، ومن ثم معالجتها، وقدرة الأطفال على معالجة المعلومات السمعية أقلُّ من قدرة الكبار؛ لأن مهاراتهم السمعية لا تتطور تطورًا جيدًا إلا في سنِّ البلوغ (Kayalari & Fethi, 2017).

وقد استنتج بعض الباحثين – نتيجة مراجعة الدراسات التي كُتِبَت في مجال تعليم اللغات الأجنبية – أن اللغة الثانية لا تُتَعَلَّم تعلُّمًا متقنًا في سنٍّ واحدة، وإنما لكل جانب من جوانبها سنٌّ معينة، فالعمليات البسيطة –كالنطق – تعتمد على النضج المبكر، لا على الدوائر العصبية العليا، ومن ثم يصعب التغلب على اللكنة الأجنبية بعد الطفولة، في حين أن الوظائف العليا –كالعلاقات الدلالية والقواعد النحوية – تعتمد على النضج المتأخر للدوائر العصبية، وقد لاحظ أوزوبيل أن الكبار الذين يتعلمون لغة أجنبية يَفِيدون من الشروح النحوية، ومن التفكير الاستنباطي، ولا يلتفت الأطفال إلى هذا، وكل هذا يؤكد أن فكرة الفترة الحرجة في اكتساب اللكنة صحيحة، ولكنها ليست صحيحة في اكتساب الطلاقة الاتصالية والأنظمة اللغوية العليا (براون، 1994، ص64، 68).

وهنا يجب أن نلتفت إلى أمرٍ مهمٍ محاولين الإجابة عن سؤال: ما أثر اللكنة في تعلم اللغة الأجنبية؟ فهذا السؤال يثير في الذاكرة سؤالين آخرين عندما نتحدث عن أيٍّ لغة حية لها كثير من اللهجات، وهذه سمة جميع اللغات، ولكل إنسان لكنته الخاصة به؛ فعن أيٍّ لكنة نتحدث؟ وعلى أيٍّ لكنة نعتمد؟

تؤكد الدراسات في علم اللغة الحديث أن النطق ليس هو المعيار الوحيد في اكتساب اللغة، بل ليس هو المعيار الأهم، فهناك أناس لا يتقنون النطق إتقانًا تامًّا، ولكنهم يمتازون بطلاقة رائعة في الحديث باللغة الأجنبية، وقد تفوق طلاقتهم طلاقة كثيرين من أصحاب اللغة أنفسهم، وربما يكون "هنري كيسنجر" وزير الخارجية الأمريكي الأسبق مثالاً قويًّا لذلك؛ إذ إن أثر لكنته الألمانية واضح في أحاديثه، ولكن إتقانه الإنجليزية يفوق معظم الناطقين بها، وعلى ذلك لا يمثل التجانس العضلي أهمية كبيرة في وضع معيار للاكتساب الناجح للغة الأجنبية، والأهم على الإطلاق في مجال اللغات الأجنبية اكتساب الأغراض الاتصالية والوظيفية (براون، 1994، ص67).

دوافع تعلُّم اللغات الأجنبية

رأينا في الفقرات السابقة أثر الدافعية في إتقان المتعلم لغةً أجنبيةً، وقد خلص غاردنر ولامرت إلى نوعين من الدافعية يعدَّان الأساس في تعلُّم اللغات الأجنبية، هما الدافعية الوسيلة، والدافعية التكاملية أو الانتمائية.

وتشير الدافعية الوسيلة Instrumental Motivation إلى الدافع لتعلُّم اللغة الأجنبية وسيلةً لتحقيق أهداف محدودة، من مثل تحسين الوضع الوظيفي أو الدراسي، أو قراءة المواد العلمية أو التقنية والترجمة... إلخ، وهذه الدوافع تسمى "الدوافع الخارجية"؛ لأنها من خارج ذات الشخص، فهي غالبًا تحقق له إضافات تحسينية، ولا ترتبط بالنشاطات الحيوية في حياته.

أما الدافعية التكاملية Integrative Motivation فتشير إلى رغبة متعلم اللغة الأجنبية في الاندماج في ثقافة اللغة الأجنبية، واعتبار نفسه عضوًا كامل العضوية في المجتمع الذي يستخدم تلك اللغة الأجنبية لغةً أصليةً له (خرما وحجاج، 1988، ص80).

والحقيقة أن هذه الدافعية بهذا التمثيل الذي ذُكر دافعية خارجية، أي إنه في الأصل يندرج تحت الدافعية الوسيلة، ولكنه لما قوي الدافع، وأصبح الشخص مثلاً مقيمًا في بلد أجنبي، واختلفت نشاطاته الحياتية؛ أصبح مفروضًا عليه أن يتعلم لغة هؤلاء القوم؛ ليحقق رغباته وحاجاته، ويستطيع أن يعايش المجتمع، ونتيجةً لذلك تحولت الدافعية الوسيلة إلى دافعية تكاملية.

ولو أردنا أن نمثل للدافعية التكاملية لما وجدنا أفضل من التمثيل بحالة طفل انتقل في سنٍّ مبكرة – كالرابعة أو الخامسة – إلى بلد أجنبي بعد أن اكتسب لغته الأم، والطفل ليس لديه حواجز ثقافية، وإنما هو كالنحلة تتلقى غذاءها من مصادرَ مختلفة، ثم تُخرج لنا عسلاً مصفًّى، وكذلك الطفل يتلقى الثقافات التي تُعْرض عليه، ثم يدمجها دمجًا، أو يمزجها مزجًا، ثم يكوِّن ثقافةً تجمع بين ما تلقاه، واللغات جزء من تلك الثقافات، فالطفل عندما يعيش في مجتمع أجنبي؛ لا يمتلك من الوسائل للتعامل مع أفراد ذلك المجتمع إلا تعلُّم اللغة أو اكتسابها، بخلاف الكبير الذي قد يجد وسائل أخرى، كأن يستخدم لغة وسيطة في التعامل مع أفراد المجتمع الجديد، وغالبًا ما يمتلك الكبار مناعة خاصة ضدَّ الثقافات الأجنبية، فلا يمتزجون بها، ويكتفون بالتعايش مع جالياتهم في تلك المجتمعات، أما الصغار فلا تكاد تستطيع تمييزَهم من أفراد المهجر بعد عامين أو ثلاثة.

وهذا لا ينفي إمكانية نجاح الكبار في تعلُّم اللغات الأجنبية، ولكنهم يحققون من النجاح بقدر ما يتوفر لهم من الدوافع القوية والبيئة اللغوية الحية، أي إن إتقان الكلام في اللغة الأجنبية إذا لم يكن في سنٍّ مبكرة فسيصبح أمرًا صعبًا، ومعظم الناطقين بلغة أجنبية – ممن تعلَّموها في ظروف غير ظروف اكتساب اللغة الأصلية – يشوب لغتَهم الأجنبيةَ كثيرٌ من اللحن (خرما وحجاج، 1988، ص879)؛ لذا اختلف ترتيب الدوافع في الإطار الأوروبي لتعليم اللغات الأجنبية عما قدَّمه هاليدي على النحو الآتي:

- دافعية داخلية غريزية / دافعية خارجية.
- دافعية ذرائعية / دافعية تكاملية.
- دافعية تواصلية (مجموعة خبراء المجلس الأوروبي لتعليم اللغات، 2016، ص158).

وقبل أن ننتقل إلى مبحث جديد ينبغي لنا أن نؤكد حقيقة تفيدنا في قضية الاكتساب والتعلم، هي أنه على الرغم من الفرق الكبير بينهما؛ لا يعمل أحدهما بمعزل عن الآخر، ولكنهما أجزاء كامنة لنسق واحد متكامل (أكسفورد، 1996، ص15)، وإن جاز لنا أن نضرب مثالاً هنا للتقريب والتيسير؛ فإنا نستطيع أن نمثِّل بأيِّ آلة تتكون من مجموعة أجزاء تترابط فيما بينها حتى تقوم بوظيفتها، ولو انفصل أيُّ جزءٍ منها عن الآخر تعطَّل وتعطلت الآلة، وكذلك الطفل يكتسب وهو يتعلم، ويتعلم وهو يكتسب، ومتعلم اللغة الأجنبية يكتسب وهو يتعلم، ويتعلم وهو يكتسب، والفرق بين الطفل ومتعلم اللغة أن بيئة متعلم اللغة بيئة اصطناعية، وتكون سرعة تعلُّمه اللغة متوقفة على مدى ملاءمة البيئة التعليمية للغة الهدف، أما الطفل فبيئته طبيعية خالصة لا تفتقر إلى شيء.

اكتسابٌ أم تعلُّمٌ؟

في المبحث السابق تحدث الباحث عن دوافع تعلُّم اللغة، وبيَّن الفرق الكبير بين دوافع اكتساب اللغة ودوافع تعلُّم اللغة الأجنبية، وينبغي للمعلم أن يتنبَّه إلى أثر الدافع في تحقيق الهدف التعليمي، وفي هذا المبحث يتحدث الباحث عن اللغات الأجنبية بين الاكتساب والتعلم، ويهدف إلى إظهار الفرق بينهما؛ لماذا يكتسب الطفل لغته الأم في سهولة ويُسرٍ، في حين يجد الدارس صعوبة كبيرة في تعلُّم اللغة الأجنبية؟ أويُمكن أن يكون التعلم اكتسابًا أم لا؟ وإن كان الجواب نعم يمكن أن يكون التعلم اكتسابًا؛ فكيف نحول بيئة تعلُّم اللغة الأجنبية إلى بيئة اكتساب اللغة الأجنبية؟

ثمة فرقٌ بين اكتساب اللغة وتعلُّمها، فبينما يكون اكتساب اللغة في مرحلة الطفولة، ومن دون تخطيط من المتعلم (الطفل) أو المعلم (الأسرة والمجتمع)؛ يكون تعلُّم اللغة عن قصدٍ من المتعلم والمعلم، وفي إطار خطة مُعدَّة مسبقًا، ولكل عملية من العمليتين مِيْزات وعيوب، فإن كان الطفل أقدر على اكتساب الأصوات اكتسابًا أفضل؛ فتعلُّمُ القواعد والتراكيب اللغوية عند الكبار أسهل (سوزان ولاري، 2008، ج1: ص165)، والكبار يتناولون اللغة الثانية بطريقة نظامية، ويحاولون أن يصوغوا قواعد لغوية بناء على ما بين أيديهم من معلومات سواء أكانت من اللغة الأم أم اللغة الثانية نفسها (براون، 1994، ص75)، ولكن الاكتساب

اللغوي للطفل لو حَدَثَ في إطاره الطبيعي فسيؤدي إلى نتائج أفضل على المدى البعيد؛ لأن الاكتساب يتم في المرحلة الطبيعية لتكوين اللغات.

وعندما نتحدث عن اكتساب اللغة وتعلُّمها يجب أن نقرر أمرًا مهمًّا هو قضية التداخل بين المهارات اللغوية مجتمعة؛ الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، "والتكامل الحقيقي بين المهارات يعني الالتحام والتضامُّ بين هذه المهارات، ويعني تشابُكها بطريقة تؤدي إلى إنجاز المهمة الاتصالية المطلوبة، وبأسلوب يجعلها تبدو خلال الممارسة والسياق على أنها تُستخدم بشكل طبيعي، ولتحقيق أهداف ذات معنى في حياة الفرد" (طعيمة، 2004، ص182)، ويكون هذا في ضوء حقيقة تقول إن منطقة الفهم عند الفرد أوسع من منطقة الاستخدام، فالطفل الذي يكتسب لغته الأم ومتعلم اللغة الأجنبية ينجحان في فهم الكلمات والجمل بقدر أكبر من تمكُّنهما من استخدامها (سيني، 2001، ص49)، وهذا معنى قول العلماء: "والكفاية المعرفية سابقة على الأداء اللغوي وشرط لحدوثه" (مدكور وهريدي، 2006، ص18)، ونحن نعلم أن ما يتعلمه الطفل أكثر من مجرد الاستجابة التي ينبغي له تقديمها في وجود مثير معين، ومن أجل هذا ينبغي للمتعلم أن يتعلم في فصل اللغة الأجنبية أكثر مما يتوقع منه إنتاجه، وكذلك يجب أن يُدرَّب المتعلم على كيفية "إدراك العلاقة بين كل مهارة وأخرى، وأن تُنَمَّى لديه القدرةُ على النظرة التكاملية للمهارات" (طعيمة، 2004، ص127-128، 164).

ما معنى اكتساب اللغة؟

اكتساب اللغة عملية لا شعورية يمتلك الفرد من خلالها عادةً مفردات لغته الأم وتراكيبها في حالات لغوية عشوائية، بشرط أن يكون هذا الاكتساب من دون تخطيط مُسبق من الطفل أو البيئة التي حوله، وهو – وإن لم يكن مُدركًا أنه يتعلم اللغة – واعٍ بأنه يستخدم اللغة وسيلة للاتصال، وقد يكتسب الطفل أكثر من لغة؛ بأن يكون مقيمًا بين قومٍ يتكلمون لغةً غير لغته الأم، فيكون اكتساب اللغة الأجنبية بتعرُّضه لفرص عدة دائمة يتصل فيها بالناطقين بهذه اللغة الأجنبية يومًا بعد يومٍ، وبذلك يمتصُّ مفرداتها، ويستوعب تراكيبها، ويتشبع بمفاهيمها، وينغمس في ثقافة مجتمعها، فيُدرك بما لديه من حسٍّ لغوي فطري دلالات كل كلمة، وتُبْنَى عنده السليقة اللغوية التي تيسِّر له استعمال اللغة استعمالاً تلقائيًّا غير مقصود، وقد يحدث هذا مع الكبار،

ولكنه أقلُّ حدوثًا مقارنة بالأطفال، وإذا عرفنا اكتساب اللغة وقفنا على معنى تعلُّم اللغة، وهو عكس اكتساب اللغة تقريبًا، فإذا كان اكتساب اللغة عملية لا شعورية؛ فإن تعلُّم اللغة عملية واعية، وإذا كان اكتساب اللغة عملية عشوائية؛ فإن تعلُّم اللغة عملية انتقائية منظمة مخطط لها.

ما معنى تعلُّم اللغة؟

تعلُّم اللغة هو العملية الواعية التي يقوم بها الفرد ليتمكَّن من لغةٍ ما غير لغته الأم، ويتحقق له ذلك بدراسة مفردات اللغة الهدف وتراكيبها وقواعدها ومفاهيمها وأساليبها وثقافتها، وغالبًا ما يحدث هذا داخل جدران الصف الدراسي عن طريق مدرِّس وكتاب، وفي مرحلة عمرية متأخرة.

ويُعرَّف تعلُّم اللغة بأنه "عملية ذهنية واعية لاكتساب السيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية، فتعلُّم اللغة يستند إلى الفهم الواعي لنظام اللغة شرطًا لإتقانها، والكفاية المعرفية سابقة على الأداء اللغوي وشرطٌ لحدوثه" (مدكور وهريدي، 2006، ص18)، والحق أن الأطفال لا يكونون على وعي بأنهم يكتسبون لغةً، وكذلك لا يكونون على وعي بالقيم والاتجاهات الاجتماعية التي تتصل بلغةٍ أو بأخرى، وهناك مثل يقول: "إن القِدْر الذي يُراقَب لا يغلي"، فهل هذا المثل ينطبق أيضًا على متعلم اللغة الأجنبية، وهو يعي ويراقب نموَّه لحظة بعد لحظة؟ وهل يجد متعلم اللغة الذي يعي وعيًا كاملاً ما يحدث في أثناء عملية التعلم – بناء على هذا المثل – صعوبة في تعلُّم اللغة الأجنبية؟ (براون، 1994، ص68).

مراحل اكتساب اللغة عند الطفل

يمرُّ الطفل في رحلته إلى التمكن اللغوي ببضْع مراحل لغوية تبدأ بصيحات الولادة، وتنتهي بملكة لغوية تتواءم ولغة المجتمع الذي يعيش فيه، وهذه المراحل هي:

1. **مرحلة الصياح** (ما قبل اللغة): تكون من المولد إلى الأسبوع الثالث.
2. **مرحلة المناغاة:** تمتدُّ حتى السنة الأولى من عمر الطفل (العتوم، 2012، ص309)، "وتعتبر المناغاة نشاطًا انعكاسيًّا يحدث نتيجة استثارة الطفل داخليًّا عن طريق الإحساس الاستكشافي للشفتين واللسان

والحلق" (القريوتي، 2005، ص100)، والمناغاة مجموعة من الأصوات يُخرجها الطفل وهو في حالة ارتياح وشِبَع، وتنقسم إلى مرحلتين:

(أ) مرحلة المناغاة العشوائية: تبدأ عند الطفل ابتداء من الشهر الثالث أو الرابع، وتستمر حتى الشهر السابع أو الثامن (القريوتي، 2005، ص101)، "وإذا راقبنا النمو اللغوي للأطفال؛ فإننا نلاحظ أن بداية اللغة من خلال السجع والمناغاة ما هي إلا ترديد عشوائي لبعض الفونيمات اللغوية والتي ما تلبث بفعل عوامل التعلم والتنشئة أن تتحول إلى مفردات بسيطة، ككلمة ماما وبابا" (العتوم، 2012، ص294).

(ب) مرحلة المناغاة التجريبية: يُخرج الطفل فيها – خلال الخمسة عشر شهرًا الأولى – مئتي صوتٍ، وهو يستطيع في هذه المرحلة اكتساب أيّ لغةٍ من لغات العالم بسبب مرونة عضلات النطق عنده، ثم تبدأ الأصوات تقلُّ حسب مخارج اللغة التي يكتسبها، وعلى الرغم من أنه ليس ثمة ما يُثبِت علميًّا صواب الرأي القائل إن كلَّ طفلٍ في الشهور الأولى من حياته يُصدر بطريقة تلقائية كلَّ الأصوات التي يمكن أن نجدها في أيّ لغةٍ من لغات العالم؛ يقدم تغريد الطفل تنوعًا وثراء كبيرًا (سيني، 2001، ص41)، وهذا يؤيد رأي مَن يقول إن كل طفل مولود حديثًا لديه الاستعداد للتعلم اللغوي، ومن جانب آخر يُبرهن على أن كلَّ طفلٍ – مهما كانت جنسيته التي ينتمي إليها – يكون قادرًا على تعلُّم لغةٍ البيئة التي يعيش فيها، أو لغاتها.

وبعد عدة شهور يتوقف الطفل عن إصدار أصوات المناغاة العديدة المتنوعة؛ إذ يصبح منتميًا إلى لغته المنطوقة التي يتحدثها مَن حوله، ومع مرور الوقت يتعلم الطفل تدريجيًّا استخدام الأصوات التي يصدرها الآخرون، ويميز الطفل هذه الأصوات، ليس فقط من حيث الإلقاء، ولكن أيضًا من حيث الفروق الصوتية التي بينها، ومعروف أن ما يفقده الطفل من حيث عدد الأصوات التي يصدرها يجد عوضًا منه في كيفيتها، وتبدو للطفل بعض الأصوات التي يصدرها البالغون واضحة ومتميزة (سيني، 2001، ص41).

وخلال مرحلة المناغاة هذه يبدأ الطفل في الربط بين الأصوات والأحداث، ويكيف هذا في قضاء حاجاته، فعندما يبكي "تسرع الأم إليه، إذن؛ هذا يعني أن يبدأ الطفل في البكاء إذا ما أراد أمه بجواره، ويشعر الطفل في وقت مبكر بالأثر الذي يمكن أن يحدثه كل نوع من الأصوات التي يصدرها، ومن الواضح أن هذه المرحلة تعدُّ مرحلة محاولة التكلم، ولكن ليس لها علاقة باللغة الحقيقية الفعلية، فهذه الأصوات التي يصدرها

الطفل ليست إشارات للغة المنطوقة، ولكنها أصوات يمكن مقارنتها بأصوات الحيوانات عندما تتصل بعضها ببعض" (سيني، 2001، ص49).

3. المرحلة اللغوية: تبدأ مع دخول الطفل سنته الثانية، فيستبدل الطفل بمقاطع السجع والمناغاة كلماتٍ لها دلالتها الواضحة (العتوم، 2012، ص294)، ولا يصل الطفل إلى هذه المرحلة إلا بعد تمرين طويل يستخدم فيه أجهزة النطق المختلفة، ويجرب فيها أنواعًا متباينة من الأصوات حتى تثبت عنده لهذه الأصوات دلالات، ويعرف معاني الكلمات، فيفهم اللغة، ويعرف وظيفها في الحياة، وتمتد هذه المرحلة إلى السادسة أو السابعة من عمر الطفل (سيني، 2001، ص37)، ولهذا التطور مراحل هي (العتوم، 2012، ص294):

(أ) **مرحلة الكلمة:** يتعلم الطفل كلماته الأولى مع نهاية السنة الأولى، ودخول السنة الثانية – من ثمانية إلى ثمانية عشر شهرًا – من تجميع صوتين أحدهما متحرك والآخر ساكن، وترتبط هذه الكلمات عادةً مع حاجات الطفل الأساس، كالطعام، والشراب، ومناداة المقربين: بابا، ماما... إلخ، ويتباين الأطفال في سنِّ تعلُّم الكلمات الأولى أو عدد الكلمات التي ينطقونها، ولكن يُتوقع أن يتقن الطفل في مرحلة الطفولة كلمة جديدة كلَّ بضعة أيام، علمًا أن عدد الكلمات التي يفهمها الطفل يفوق بكثير عدد الكلمات التي يحاول نطقها (سيني، 2001، ص44)، وفي هذه المرحلة يقلد الطفل الكبار تقليدًا خاطئًا في البداية، ثم بكثرة السماع، وتكرار محاولات التقليد؛ يصل إلى التقليد الصحيح، ويستمر فيه حتى يستقيم نطقه مع ما يسمعه من الكبار.

"ومعظم تعلُّم الأطفال للكلمات الأولى يتحقق من خلال عمليات الاشتراط والتقليد" (العتوم، 2012، ص310)، ومن الشائع أن الأطفال مقلدون جيدون، ونستنتج من ذلك أن المحاكاة واحدة من الإستراتيجيات المهمة التي يستخدمها الطفل في اكتساب اللغة، وليس هذا الاستنتاج بعيدا عن الدقة بعامة، فلا شكَّ في أن التكرار يُعدُّ إستراتيجية بارزة في تعلم اللغة المبكر، وبخاصة في الاكتساب المبكر للأصوات، وفوق ذلك كله تُعدُّ المحاكاة أساسًا في الأسس السلوكية للغة، وهي أسسٌ صالحة في المراحل المبكرة على أقلِّ تقدير، وكذلك الجمل، ينجح الطفل في فهم الجمل، ولكنه غالبًا ما يفهمها فهمًا خاطئًا من دون أن يساوره أدنى شكٍّ، ففي كثير من الأحيان يكون مستوى الطفل لا يزال عند مستوى الكلمات المرتبة، ويركز العلماء على تقدير عدد الكلمات التي يستخدمها الطفل، ويُهملون عدد الكلمات التي يفهمها لصعوبة قياس الفهم.

ويُقدَّر عددُ الكلمات التي يمكن أن يستخدمها الطفل – على أن هذا محلُّ خلاف بين العلماء (سيني، 2001، ص49-50) – بما يأتي:

– في نهاية ثمانية عشر شهرًا ينطق الطفل حوالي خمسين كلمة.

– في نهاية السنة الثانية ينطق الطفل حوالي مئتين وخمسين كلمة.

– في نهاية السنة الثالثة ينطق الطفل حوالي أربع مئة وخمسين كلمة (العتوم، 2012، ص310).

وثمة دراسات تقول إنه في الشهر الثامن عشر ينطق الطفل مئة كلمة، وبتمام العامين ينطق من ثلاث مئة إلى أربع مئة كلمة، وفي نهاية العام الثالث ينطق ألف كلمة، وهذا محل خلاف (سيني، 2001، ص45).

(ب) مرحلة الكَلْمَجَة[1]: تبدأ هذه المرحلة من ثمانية عشر شهرًا من عمر الطفل، وتمتد إلى نهاية العام الثاني، وفيها يستخدم الطفل كلمة واحدة لتدل على عدة أشياء وأحداث وظواهر محيطة بالطفل، وفيها أيضًا ترتبط الأفعال والحركات نتيجة العلاقة القوية بينهما، فيستخدم الطفل الكلمة مقترنة بفعل أو حركة حدثت أمامه، وتؤدي هذه الكلمة في هذه المرحلة المبكرة من عمر الطفل معنى الجملة المفيدة (العتوم، 2012، ص-310 311)، ويوكد برونر Bruner أن الطفل في شهوره الأولى يفكر بطريقة مرتبطة بالحدث (مرحلة التنفيذ)، وبعد ذلك يفكر تفكيرًا مستقلاً عن الحدث بمعاونة خياله فقط (مرحلة التطابق)، ويجد ذكاءه في الكلمة وسيلة فعالة للتطوير والتصور (مرحلة الإبداع اللغوي) (سيني، 2001، ص37).

(ج) مرحلة الجملة: تبدأ مع نهاية السنة الثانية؛ إذ يتكلم الطفل بجملة مكونة من كلمتين أو ثلاث أساسٍ من دون مراعاة القواعد النحوية، كحروف الجر والوصل والظروف... إلخ، ويتصف نمو الجملة في هذه المرحلة بالبطء والبساطة، ولكنها تكون إبداعية تلفت نظر الآباء، ويستطيع الطفل تركيب جمل جديدة ليصف عملاً أو ظاهرة ما.

ومع منتصف السنة الثالثة يزداد عدد كلمات الجمل عند الطفل، وتتشكل الأسماء والأفعال وحروف الجر، مع ظهور قواعد النحو الأساس، كالتذكير والتأنيث، ولكنها تتصف بالتعميم، كقواعد الجمع، فيجمع

---

[1] (الكلمجة) كلمة منحوتة من كلمتي (الكلمة) و(الجملة)، وتعني أن الطفل يستخدم الكلمة للتعبير عن جملة، ويستخدم الكلمة الواحدة للتعبير عن عدة أشياء.

الطفل كثيرًا من الكلمات على صيغة الجمع السالم مؤنثًا أو مذكرًا، ومع بداية السنة الرابعة يصبح الطفل ثرثارًا كثير الأسئلة، مستطلعًا ما يجري حوله رغبة في التعلم (العتوم، 2012، ص311).

"والطفل الذي يتراوح عمره بين ثلاث إلى أربع سنوات لديه القدرية الإيجابية على التحدث بالرغم من العيوب الصوتية والنحوية، إلا أنه يظهر قدرته على تملكه للغته الأم، فهو يعرف استخدامها لتحقيق أهدافه الضرورية في حدود احتياجاته وقدرته... والطفل لا يتصرف بصورة عشوائية، ولكنه منذ البداية يبحث عن قاعدة تتحول مع مرور الوقت إلى قاعدة أكثر دقةً وأكثر تلازمًا لقواعد النحو التي يستخدمها الكبار، وعندما يبلغ الطفل ست سنوات يمكننا أن نقول إنه أتم تدريبه اللغوي الأساسي" (سيني، 2001، ص51).

وفي السادسة من عمره تقترب لغة الطفل من لغة الراشدين نضجًا، ويبدأ بالتقيد بقواعد اللغة، وتزاد حصيلته من مفردات اللغة ازديادًا ملحوظًا (العتوم، 2012، ص310-312).

الاختلاف بين اكتساب اللغة وتعلُّمها

ثمة فرقٌ كبير بين تعلُّم اللغة الأجنبية واكتساب اللغة الأم؛ إذ يكتسب الطفل لغته الأولى سماعًا من حديث الآخرين، ولا سيما الأم، أو بملاحظته الأشياءَ والأحداثَ، أو بلعبه مع الإخوة والأقران، أو بالتعليق بكلمة على حدثٍ وَقَعَ له أو شيءٍ رآه، وفوق ذلك كله يحاول تقليد الأكبر سنًّا أو الإخوة الكبار الذي يُترجمون تجاربهم الشخصية إلى كلمات، واللطيف في هذا كله أنه يحدث مع الطفل بتلقائية لا شعورية (سيني، 2001، ص84)، ونستطيع تلخيص الاختلاف في النقاط الآتية:

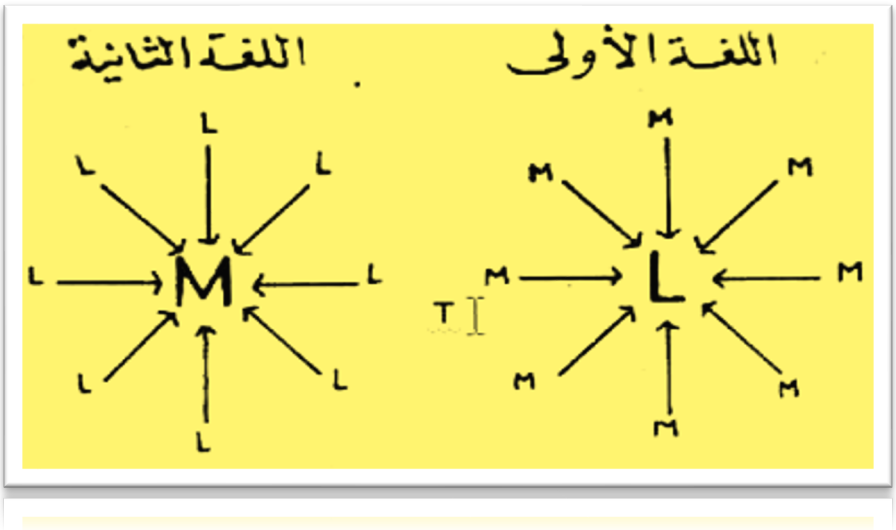
1. اختلاف الدوافع: تعلُّم اللغة الأولى أمرٌ حيوي تتوقف عليه حياة الطفل؛ إذ لا يستطيع إشباع حاجاته، ولا تلبية رغباته، ولا التعبير عن حالته النفسية؛ من دون استخدام اللغة، وهذا يعني أن دوافع الطفل دوافع داخلية نابعة من ذاته؛ لذلك نلحظ أن الطفل عندما يتعلم الكلام لا يكفُّ عن توجيه الأسئلة، ويسأل الطفل بخاصة لإرضاء فضوله، وهذا لا يمنع من وجود أسباب أخرى، كالرغبة في الاحتكاك بالمجتمع، أو الإحساس بالأمان، أو إثبات الذات وجذب انتباه الآخرين، أو الرغبة في التسلية، أو مساعدة الآخرين له، أو للتعبير عن انفعالاته، وقد تكون الأسئلة العديدة التي يوجهها الأطفال رغبة في الثرثرة من دون الرغبة في الحصول

على إجابة، فالأسئلة من أهم الوسائل التي يستخدمها الطفل في التدرب على الكلام (سيني، 2011، ص50).

أما دوافع متعلم اللغة الثانية فهي دوافع خارجية؛ لأغراض ثقافية، كالتعرف على حضارة ما أو الاطلاع على ثقافة ما، أو ربما تكون دوافع اقتصادية، كالعمل في بلد أجنبي، أو التعامل مع شركاء أجانب، أو سياسية تتمثل في العلاقات الدبلوماسية، أو مطالعة الأحوال السياسية في البلدان الأجنبية لأهداف شخصية أو دولية، أو تعليمية، كالدراسة في بلدان أجنبية تتحدث اللغة الهدف، أو مطالعة البحث العلمي في المجتمع الذي يتحدث اللغة الهدف.

ويُلحظ أن هذه الأشياء أمور ثانوية قد تكون مهمة، ولكنها ليست حيويةً حيويةَ تعلُّمِ اللغة الأم عند الطفل، فأيُّ إنسان يستطيع الاستغناء عنها؛ إذ يجد منها – في أغلب الأحيان – بديلاً، والمعلم يستطيع توجيه دوافع المتعلمين بتشجيعهم، والحديث معهم عن أهمية تعلُّم اللغات الأجنبية، وضرورة التغلب على الحواجز الثقافية مع احتفاظ كل متعلم بهويته وثقافته، والحق أن مناطق التلاقي بين الثقافات بوصفها موروثًا إنسانيًّا أكثر من مناطق الاختلاف، ومهمة المعلم إبراز تلك المبادئ والمفاهيم والممارسات المتفق عليها.

2. فقدان الأنموذج: عندما يبدأ الطفل اكتساب اللغة يبدأ في بيئة مغمورة باللغة؛ الأبوان يتحدثان، والإخوة يتحدثون، والجيران يتحدثون، والأقران يتحدثون، والبيئة كلها من حوله تتحدث اللغة؛ إذن يكون الطفل مغمورًا باللغة في جميع أحواله، والنماذج اللغوية حوله – التي تمثل المدلولات اللغوية – كثيرة دائمة، فلا تكاد تتوقف، ومتعددة تمثل جميع الظواهر اللغوية المطلوبة لبناء الملكة اللغوية أو الكفاءة اللغوية، ومن ثم ينضج الطفل لغويًّا نضجًا سريعًا من دون أن يجد هو أو من حوله مشقَّةً أو عناءً، في حين أن متعلم اللغة الأجنبية يتعلم في بيئة لغوية فقيرة المدخلات تتمثل عادةً في الصف الدراسي، ويتراوح عدد المتعلمين في الحالات المثالية ما بين خمسة عشر إلى عشرين طالبًا على الأقل، والمدرس واحد، يتلقى كل هؤلاء الطلابة من هذا الأنموذج خلال ساعات دراسية محددة ومحدودة، ومصادر التعلم عند متعلم اللغة الأجنبية محصورة غالبًا في الكتاب المدرسي، وهذا يعني أن متعلم اللغة يعاني فقدان الأنموذج كما يوضح في الرسم الآتي:



هذا الشكل يمثل أنموذجَي الاكتساب والتعلم، فيمثل الحرف Leaner «L» المتعلم أو الطفل، ويمثل الحرف Model «M» الأنموذج الذي يمثل المدخلات اللغوية للمتعلم، ويلحظ أنه في حالة اكتساب الطفل اللغة الأولى تكون النماذج (المدخلات اللغوية) كثيرة، في حين أن الأنموذج (المدخلات اللغوية) في حالة تعلُّم اللغة الأجنبية واحد فقط، ويقتصر غالبًا على المعلم في الصف، ومَهمة معلم اللغة الأجنبية خلق نماذج جديدة يَفِيدُ منها الطالب، وهذه النماذج كثيرة متعددة تعدُّد شخصيات المعلمين؛ لأن الأمر هنا يتوقف على إبداع المعلم، فقد يكون التعلم الفردي أنموذجًا من النماذج التي يستخدمها المعلم، وكذلك توجيه المتعلم إلى مصادر التعلم الذاتي، كتوجيه الطلبة إلى الحوار والمناقشة عن بُعدٍ عبر منصات الشابكة (الإنترنت)، أو تسجيل فيديوات كل يوم أو أسبوع، ويستطيع المعلم والمتعلم الاستفادة من المادة اللغوية المنطوقة على الشابكة، وكذا الرحلات التعليمية، وبخاصة إلى الآثار القديمة والمعالم التاريخية التي تعبر عن ثقافات مختلفة، وأيضًا لحفظ الأغاني والأناشيد والأشعار أثرٌ إيجابي في تعلُّم اللغات الأجنبية، وكلُّ هذا يتوقف على طريقة التدريس وأسلوب المعلم وإبداعه.

3. اختلاف الوقت: بينما يستقبل الطفل المدخلات اللغوية في جميع حالاته وأوقاته، ولا يتوقف عن استخدام اللغة بمجرد بدء مرحلة الكلام؛ فإن متعلم اللغة لا يرتبط باللغة إلا بضع ساعات خلال برنامجه الدراسي، ففي المدارس النظامية لا يتعدى نصيب اللغة الأجنبية الساعة كلَّ يومٍ، ولو أُعْطِيَ المتعلم واجبات منزلية تزداد هذه الساعة لتكون ساعة ونصف ساعة تقريبًا؛ هذا على مستوى المدارس الجادة في تعليم اللغة الأجنبية، وهناك مدارس لا يزيد نصيب اللغة الأجنبية فيها عن نصف ساعة، ولو افترضنا أن عدد المتعلمين في الصف

خمسة وعشرون متعلمًا؛ فسوف يكون نصيب المتعلم تقريبًا دقيقتين أو دقيقة، وهذا يعني أن نصيبه في الأسبوع عشر دقائق، وقد يكون خمس دقائق، أما الطفل الذي يكتسب لغته فإنه يتحدث اللغة، ويسمعها من الآخرين حوالي عشر ساعات يوميًّا، هذا يعني أنه لا يمكن أن نقارن بين مدة تعرض الطفل للغته التي يكتسبها، وبين مدة تعرض المتعلم للغة الأجنبية التي يدرسها، وهذا يوجب على المعلم التفكير والإبداع في وسائل تعليمية تكون نماذج لغوية تحيط بالمتعلم، كالتعليم الفردي، وتفعيل المرئيات على الشابكة، ووضع اللغة موضعَ المواقف الحية في حياة المتعلك كاللعب، كأن يُعلِّم المعلم المتعلمين مفردات لعبة كرة القدم، ثم ينزل معهم إلى الملعب، فيلعبوا معًا مستخدمين اللغة الهدف.

وإذا تحدثنا عن معاهد تعليم اللغات؛ فإن المتعلم يدرس فيها ثلاث ساعات يوميًّا، فإذا خرج من الصف واجه بيئة متباينة للغة الدراسة، فإما أنه يدرس في بلده فتكون البيئة اللغوية مقصورة على الصف الدراسي، وإما أن يدرس لغةً رسميةً في بلد اللغة الهدف، ثم يخرج، فيواجه لهجة أو لهجات محلية، وهذه تمثل مشكلة، ولكنها أقل من مشكلة الدراسة في بلد لا تتحدث اللغة الهدف، ثم إن هناك مشكلة أخرى هي أن مدة الدراسة في هذا المعاهد محدودة تكون عادةً ستة أشهر، ثم ينقطع أغلب المتعلمين عن اللغة، وهذا يؤثر على اللغة الأجنبية إن لم يكن المتعلم عاملاً في مجال من شأنه تطوير اللغة الأجنبية التي تعلَّمها، وإبداع النماذج الجديدة يعوض المتعلم، ويثري عملية التعليم كما تحدثنا في قضية "فقدان الأنموذج" في فقرة سابقة.

4. اختلاف موقف التعليم: يمارس الطفل اللغة في جميع حالاته؛ في جده وهزله، في فرحه وحزنه، في رضاه وسخطه، في عزلته أو مع صحبته، وبهذا تحفر اللغة في عقل الطفل وشعوره ووجدانه، ويتعرض الطفل عادةً لمؤثرات لغوية عشوائية غير محددة، ولا يشعر أنه يتعلم، بل إنه يسعد ويُشَجَّع من الآخرين عن كلِّ كلمة ينطقها ولو نطقًا خاطئًا، بل ربما يقلده الآباء في نطقه الخاطئ محاولين استنطاق الطفل مرة أخرى، ولو نطقًا خاطئًا، أما متعلم اللغة فهو محروم من كل هذا، ولا يتعلم من اللغة إلا ما يناسب جدية الموقف ونظاميته، وعمق الأهداف ومحدوديتها، فهو يتعلم من اللغة بالقدر الذي يسمح به الموقف التعليمي المحدود من حيث الأهداف والزمان والمكان والنشاطات، ويحتاج التعلم هنا إلى جهد زمني ومادي وفكري وبدني، فوق احتياجه إلى دوافع قوية، وكل هذا لا يتوفر إلا للقليل من المتعلمين.

5. تعلُّم المفاهيم: المفاهيم أسماء شائعة دالة على مسميات، وتبنى المفاهيم على أساس الأنماط النظامية المهمة التي نلحظها في البيئة؛ لذا تعدُّ أساس التعلم، ومن دونها يصعب التكيف مع البيئة (جانيه وجلاسر، 2000، ص374-375)؛ لذا كان اكتساب اللغة الأولى جزءًا من عملية تصنيف العالم وإدراك مسمياته، والطفل يلحظ وجود المسميات – كأعضاء الجسم مثلاً – فيتطلع إلى معرفة أسمائها، واكتساب اللغة يعني في المقام الأول "نقل المدركات إلى مفهومات، ويستعمل الأطفال اللغة لتصوير المفهومات، واللغة وسيلة للفكر ولتصوير العالم للذات" (براون، 1994، ص55)، ويكون تعلُّم المفاهيم المحسوسة عادة يكون أسهل من تعلُّم المفاهيم المجردة (جانييه وجلاسر، 2000، ص374-375).

ودافعية الطفل هنا دافعية صفرية تبدأ من الصفر، ولا شكَّ في أن الدافع عندما يكون صفريًّا يكون أقوى؛ لأنه دافعٌ إلى مفقود، وقد أوصى جوردن Gorden بالكلام مع الأطفال بصوت مرتفع عن كل الأشياء التي نراها أو نفعلها، وبأن نعلِّمهم أن لكلِّ نشاطٍ وشيءٍ اسمًا، وأن الكلام معهم بتمهُّل ووضوح يكون أكثر نفعًا، فعند إعادة ترتيب الغرفة مثلاً نشرح لهم بوضوح كل شيء نفعله، فالطفل يهتم بما نقول؛ يهتم بالكلمات التي نوجهها له، وينتظر منا مزيدًا (سيني، 2001، ص95).

وتُنَبِّه كيرجومارد Kergomard – وهي أُمٌّ ومسؤولة يشار إليها بالبنان في رياض الأطفال – إلى ذلك الأمر؛ إذ تقول إن ما يجب أن نفعله مع أطفالنا هو أن نظلَّ إلى جوارهم، وأن نتفاعل معهم، ولكن يجب أن يتم ذلك ونحن نتحدث معهم عن كل شيء نفعله، فعندما يصل الأطفال إلى المدرسة يتخلصون من حقائبهم وملابسهم، فلا مانع من أن نتكلم معهم مثلاً بمثل: "أعطني حقيبتك، أريد أن نذهب معًا لنضعها في مكانها، عندما تصير كبيرًا مثل عادل وفتحي... ستضعها في مكانها وحدك... إلخ"، ومن المهم عندما يتجاوب الطفل معنا، وينطلق في تقليدنا؛ أن نكمل له عباراته، ونصلح له أخطاءه، وكل ذلك للتعجيل بانتقال الطفل من اللغة المُرْتَجَلة إلى الكلمات المرتبة والجمل المفيدة (سيني، 2001، ص94، 104).

أما تعلُّم اللغة فهو إعادة تسمية المفاهيم الموجودة أصلاً (أو إضافة مفاهيم جديدة)، ودافع تعلُّم الجديد أقلُّ من دافع اكتشاف الجديد، فالدافعية هنا دافعية إضافية، وغيابها قد لا يؤثر على المتعلم كثيرًا، ومن الممكن أن نستفيد من إستراتيجية بناء المفاهيم عند الطفل في تعلُّم اللغة الأجنبية، ويكون ذلك بتقديم

معلومات جديدة لا يعرفها المتعلمون، كأن نحدثهم مثلاً عن مكونات السمكة؛ كم تمتلك من الزعانف؟ كيف تتنفس؟ كم عدد أرجل النملة؟ كم كيلومترًا يجري الأسد في الساعة؟ ما أسرع حيوان في العالم؟ وعرضُ المفهوم مقرونًا بالمثال أو الصورة يُيسر عملية الربط بين المفهوم واسمه (جانييه وجلاسر، 2000، ص179)، وتلك الأسئلة إذا لم يكن المتعلم على علمٍ بها تكون بمنزلة بناء المفاهيم عند الطفل.

ومن الجدير بالذكر أن الطريقة المباشرة تحاول استخدام إستراتيجيات اكتساب اللغة في فصول تعليم اللغة، وأن الطريقة التقليدية تستخدم أسلوب استبدال المعلومات بالترجمة؛ لذا انصرف عنها كثير من العاملين في مجال تعليم اللغات الأجنبية، على الرغم من أنها مناسبة لبعض المؤسسات التعليمية.

6. العوامل النفسية والعقلية: اللغة الأولى جزء من المجتمع الذي يعيش فيه الطفل، فهي مكون أساس من مكونات شخصيته، تنمو نموًا طبيعيًّا كسائر مكوناته النفسية والبدنية، وفيها يخطئ الطفل، فيقابل خطؤه بابتسامة من والديه، والمجتمع يصحح للطفل خطأه بطريق مباشرة أو غير مباشرة، وهو يقبل هذا من دون حرجٍ، وكذا يتعلم الطفل لغةً واحدةً غالبًا من دون تصوُّر أنماط لغوية سابقة، فلا تداخُل مع لغات أخرى.

أما حالة تعلُّم اللغة الأجنبية فهي إضافة ثانوية، وفي تعلُّمها مشقَّة كبيرة، وإن أخطأ متعلمها قابل خطأه تصحيحُ المعلم أو زملائه، وقد يشعر بالخجل من هذا الخطأ، وربما ينصرف عن تعلُّم اللغة بسبب أخطائه، وكذا متعلم اللغة الثانية لديه لغته الأصلية بنظامها وقواعدها وأساليبها، وعندما يتعلم لغةً أخرى يتداخل النظامان، وأحيانًا يتصارعان، فيقيس نظام اللغة الجديدة على نظام اللغة الأم، فيحدث الخطأ لاختلاف أنظمة اللغات، وهذه واحدة من الصعوبات التي يواجهها متعلم اللغة الثانية.

هذه كانت رحلة قصيرة في فضاء اكتساب اللغة وتعلُّمها، وهو فضاء لم نكتشف منه كثيرًا حتى الآن، ومن المهم أن ندرك أيضًا أن ثمة اختلافات بين الموقفين، وكذا توافقات أو تشابهات يجب أن يستفيد منها المعلم في تعليم اللغة العربية، ومن مواطن التشابه بين الموقفين **الممارسة**، فهي شرطٌ مهمٌّ في الموقفين؛ اكتسابًا وتعلمًا، وكذلك **التقليد**؛ إذ يقلد الطفل والدارس النماذج اللغوية التي يتلقى عنها، وهنا يحتاج الدارس إلى نماذج صحيحة لغويًّا وثقافيًّا واجتماعيًّا ليمارسها وينسج على منوالها، وهناك **الفهم**، فلا بُدَّ للطفل والمتعلم من فهمٍ، وإن اختلفت ماهية هذا الفهم، وأيضًا **ترتيب المهارات اللغوية**؛ إذ إن ترتيبها في تعلُّم اللغات جاء

وفق تصوُّر العلماء ترتيبها في اكتساب اللغات، وكذلك **النحو**، فالتمكن من النظام النحوي شرطٌ في الموقفين؛ اكتسابًا وتعلُّمًا، بيد أن دراسة القواعد في حالة التعلم تحتاج إلى انتقاء وترشيد؛ انتقاء من حيث الكم، فلا يمكن لمتعلم اللغة أن يدرس كلَّ القواعد، ومن حيث الترشيد؛ إذ يحتاج الدارس إلى معرفة القواعد الضرورية للبناء اللغوي، ولا حاجة لدارس العربية من الناطقين بلغات أخرى إلى تأويلات النحاة وتفريعاتهم، وليس هذا تقليلاً من قيمة النحو ودوره في التمكن اللغوي؛ إذ النحو في معناه الحقيقي وصفُ النظام اللغوي، ويجب أن يتعرض المتعلم – مكتسبًا كان أم متعلمًا – لنَحْوِ اللغةِ الهدف بالقدر الذي يكفي لبناء تلك اللغة، وكل ما نقصده أن لا حاجة للدخول في الفلسفات المنطقية.

ومناطق الاتفاق بين الاكتساب والتعلم لا تحتاج إلى وقفة طويلة؛ إذ لا تمثل صعوبات في عملية التعليم والتعلم، وإنما نبَّه إليها هذا البحث لمجرد الالتفات إلى ضرورة توظيفها في تعليم اللغات الأجنبية، فإذا كانت اللغة ممارسةً اكتسابًا وتعلُّمًا، وإذا كانت تقليدًا اكتسابًا وتعلُّمًا، وإذا كانت فهمًا اكتسابًا وتعلُّمًا، وإذا كانت نظامًا تقعيديًّا اكتسابًا وتعلُّمًا؛ وجب على المعلم أن ينمي هذا الجوانب، وكذلك على مُعدِّي البرامج التعليمية بناء المناهج وفق هذه الرؤية، وعلى المتعلم أن يتنبه إليها لينطلق منها، وينبغي لكل معلم أو عامل في مجال تعليم اللغات الأجنبية أن يعرف الهدف الحقيقي من ذكر الاختلافات بين الاكتساب والتعلم؛ حتى يعمل على توظيف إستراتيجيات الاكتساب في فصل تعليم اللغة العربية، فيبدع في الوسائل، ويخالف بين الإستراتيجيات والطرائق، ويختار الأسلوب المناسب، وبهذا يستطيع أن يحول المشكلة إلى حلٍّ يجعل من فقدان الأنموذج إيجادًا لنماذج كثيرة، كالمرئيات، والتعليم الفردي، وحفظ الأناشيد، والمسرحيات، وممارسة النشاطات الحياتية الطبيعية مع المتعلم باللغة الهدف، كالبيع والشراء، والطبخ، واللعب باللغة... إلخ، وكذلك على مُعدِّي المناهج التعليمية ومعلمي اللغات الأجنبية أن يشاركوا في بناء دوافع المتعلمين وشحذ هممهم نحو تعلُّم اللغات الأجنبية، وأن يؤسسوا لبيئات ومناهج تعليمية صحيحة وفق دراسات نفسية للمراحل التعليمية المختلفة، باستخدام إستراتيجيات تعلُّم اللغات الأجنبية التي من شأنها أن توقف المتعلمين على كيفية التعلم، وتوقف المعلم على طريقة التعليم.

خاتمة

يمكن الاستفادة من آليات اكتساب اللغة الأم في عملية تعليم اللغات الأجنبية؛ بشرط أن يتوفر لعملية التعلم مجموعة من الإمكانات، وإن لم يكن المعلم ماهرًا، والكتاب مناسبًا، والمتعلم مستعدًّا؛ فلن نتمكن من الاستفادة الجادة من آليات الاكتساب في فصول تعليم اللغات الأجنبية، فتوظيف آليات اكتساب اللغة في فصول تعلُّم اللغة يدعم الطلاقة اللغوية، ويساعد المتعلم على التفكير باللغة الهدف، وعليه كان من أبرز النتائج التي توصَّل إليها هذا البحث ما يأتي:

1. للدافعية أثرٌ بالغٌ في نجاح عملية تعلُّم اللغة واكتسابها؛ لذا ينبغي للأبحاث في مجال تعليم اللغات الأجنبية أن تهتم بدراسة المتغيرات المعرفية والوجدانية والثقافية والاجتماعية، بدلاً من إرجاع الفشل إلى جوانب فطرية.

2. ثمة فروق كبيرة بين عمليتي اكتساب اللغة وتعلُّمها، بيد أن تطبيق إستراتيجيات اكتساب اللغة في فصول تعليم اللغة ممكن، وقد ظهر جليًّا في إستراتيجيات الطريقة المباشرة.

3. تطبيق إستراتيجيات اكتساب اللغة في فصول تعليم اللغة؛ يزيد فاعلية التدريس، ويشجع الكفاءة اللغوية لدى المتعلمين.

4. الاتجاه العام في تدريس اللغات الأجنبية اليوم يشجع استخدامَ الطريقة المباشرة التي تنظر إلى آليات تعليم اللغة كأنها آليات اكتساب اللغة الأم.

5. يمكن أن يفيد المعلم من مناطق الاختلاف والتلاقي بين عمليتي الاكتساب والتعلم، وينبغي له توظيف آليات الاكتساب لتكون آليات تعلُّمٍ.

المراجع

أكسفورد، د. ربيكا. (1996). **إستراتيجيات تعلُّم اللغة الثانية**. ترجمة: السيد محمد دعدور. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

براون، هـ. جلاوس. (1994). **أسس تعلُّم اللغة وتعليمها**. ترجمة: عبد الراجحي؛ علي علي أحمد شعبان. دار النهضة العربية، بيروت.

جانييه، روبرت. (2000). **أصول تكنولوجيا التعليم**. ترجمة: محمد بن سليمان بن حمود الشيخ وآخرون. النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود.

جياب، بلقاسم. (2015). "آليات اكتساب اللغة وتعلُّمها". **مجلة الممارسات اللغوية**، 6(2).

خرما، نايف؛ حجاج، علي. (1988). "اللغات الأجنبية تعليمها وتعلُّمها". **مجلة عالم المعرفة**، العدد 126، الكويت.

خرمان، زينب. (2014/2013). **الملكة اللغوية وآليات اكتسابها بين تشومسكي وبياجيه: دراسة مقارنة**. رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة بجاية، الجزائر.

الدامغ، خالد عبد العزيز. (2011). "السنُّ الأنسب للبدء بتدريس اللغات الأجنبية في التعليم الحكومي". **مجلة جامعة دمشق**، العددان 1-2، الجزء 27.

سيني، سيرجو. (2001). **التربية اللغوية للطفل**. ترجمة: فوزي عيسى؛ عبد الفتاح حسن. دار الفكر العربي، القاهرة.

طعيمة، رشدي أحمد. (2004). **المهارات اللغوية مستوياتها وتدريسها وصعوباتها**. دار الفكر العربي، القاهرة، ط1.

العتوم، عدنان يوسف. (2012). **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق**. دار المسيرة، عمان، ط3.

القريوتي، إبراهيم. (2005). **الإعاقة السمعية**. دار يافا، عمان.

مجموعة خبراء المجلس الأوروبي. (2016). **الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها**. ترجمة: عبد الناصر عثمان. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مدكور، علي؛ هريدي، إيمان. (2006). **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**. دار الفكر العربي، القاهرة، ط1.

Muslim, Bohari .(2016). "نشأة اللغة عند الطفل: بين اكتساب اللغة وتعلُّم اللغة". ***Gender Equality International Journal of Child and Gender Studies***, 1(2).

Kayalari, Filiz & Fethi, Kayalar. (2017). "The effects of Auditory Learning Strategy on Learning Skills of Language Learners: Students' Views. ***IOSR Journal of Humanities and Social Science***, 22(10).